

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

**École doctorale SHS Lille-Nord de France
Unité de recherche « Textes et cultures »**

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université d'Artois

Discipline : Sciences de l'Homme et de la Société

Présentée et soutenue par

Jocelyne LASSALLE - GHARIOS

Le 9 décembre 2011

**La rencontre de l'enfant libanais avec le livre
Entre littérature pour la jeunesse française et francophone**

Directeur de thèse : Monsieur Francis MARCOIN

Jury :

Madame Françoise DEMOUGIN, Professeure à l'IUFM
Université de Montpellier 2

Monsieur Emmanuel FRAISSE, Professeur à l'Université de Paris 3

Monsieur Jean-François MASSOL, Professeur à l'Université de Grenoble 3

Remerciements

À monsieur le professeur Francis Marcoin qui a accepté de diriger cette recherche, malgré l'éloignement. Pour la confiance qu'il a su m'accorder, pour son soutien sans égal et pour les encouragements prodigués tout au long de ce travail.

À Antoine, pour sa présence indéfectible et sa patience sans limite qui m'ont permis de parvenir au bout de ce projet.

À Adrien et Laetitia, qui, même loin, ont su se montrer si présents.

À Françoise Daher et Katia Ouaiss, pour leur soutien sans faille, leurs relectures et leurs judicieux conseils.

À Nisrine Ojeil, qui a toujours su me donner la bonne réponse, quelle que soit la question posée.

À ma mère, qui a rempli, encore une fois avec brio, son rôle de documentaliste.

Introduction générale

En 2009, Beyrouth a été déclarée par l'UNESCO, « capitale mondiale du livre ». Le Liban ne se distinguait plus pour sa violence, ses tensions et ses guerres endémiques et donnait enfin à voir une image des plus culturelles.

Ce choix pouvait cependant paraître surprenant en regard du peu d'intérêt que les Libanais manifestent pour la lecture. Lire n'est pas une véritable pratique culturelle ancrée dans la société. Il y a, de ce fait, peu de transmissions d'habitudes lectorales de parents à enfants et « les systèmes scolaires et universitaires ne semblent pas [y] avoir réussi ».¹

Les jeunes se détournent de la lecture comme le souligne Franck Mermier, chercheur au CNRS :

Dans le nouveau panorama médiatique suscité par l'arrivée des chaînes par satellites et d'internet dans le monde arabe, le rôle et le statut de la lecture comme moyen de diffusion du savoir ou comme pratique sociale et culturelle peuvent ainsi paraître menacés, singulièrement parmi les jeunes générations.²

Cette constatation s'applique au demeurant autant aux jeunes européens. Pourtant, depuis la fin de la guerre du Liban en 1990, un vaste tissu associatif, municipal et étatique a entrepris une véritable politique de lecture publique, avec notamment l'ouverture de nombreuses bibliothèques. Mais elles restent en nombre insuffisant et leur fréquentation ne constitue pas, pour les jeunes, une activité coutumière.

Mais il existe un lieu où la rencontre entre les enfants et les livres va se concrétiser, avec, certes, plus ou moins de succès. Ce lieu, c'est l'école et plus particulièrement la BCD de l'école.

L'orientation de cette recherche concernant l'enfant libanais et le livre est alors apparue évidente. Elle est, en partie, la concrétisation des innombrables rencontres avec les élèves dans cet espace dévolu à la lecture. Ce travail prend en compte les nombreuses observations et constatations faites au contact quotidien d'enfants âgés en moyenne de 8 à 11 ans en notre qualité de documentaliste scolaire, en poste depuis presque 20 ans dans un imposant établissement scolaire privé francophone³.

La BCD reçoit chaque jour des demi-classes (une quinzaine d'enfants) sur un temps imparti dans leur emploi du temps. Il s'est agi cette année

¹ Franck MERMIER, *Le Livre et la Ville - Beyrouth et l'édition arabe*, Arles, Actes Sud - Sindbad, Coll. Hommes et Société, 2005, p. 12.

² *Ibid.*, p. 10.

³ Le Collège Saint Joseph Antoura accueille pas moins de 4000 élèves allant de la maternelle aux classes de Terminales.

d'élèves de CE2, CM1, CM2.¹ Les années précédentes, les classes concernées étaient des CM1, CM2, 6°.

Au cours de ce passage, des activités, très majoritairement orientées vers la lecture, sont proposées aux élèves, les techniques de la recherche documentaire étant rarement abordées². Les enfants empruntent également en toute liberté des livres³ qu'ils ramènent à leur domicile. Il est important de signaler que l'orientation choisie est de développer une « lecture-plaisir » et que de ce fait, aucun compte-rendu ou autre résumé n'est demandé.

Suite aux nombreuses animations entreprises au cours de toutes ces années, il est possible de rendre compte de plusieurs constatations faites autour de la lecture. Si, pour ne pas renvoyer à une vision trop négative, on peut affirmer que certains élèves y sont moins réceptifs que d'autres, il reste un fait incontestable : tous choisissent une même langue de lecture, le français, qui est leur langue d'enseignement. Les enfants se détournent de l'arabe en raison de la difficulté qu'ils éprouvent à sa lecture. Frank Mermier corrobore cette constatation :

[Les pays] de l'aire francophone (Maghreb et Liban notamment) possèdent un taux non négligeable de leur lectorat parmi le plus éduqué et le plus enclin à une forte pratique de la lecture, privilégiant l'usage de la langue française (ou anglaise pour certaines élites du Moyen-Orient).⁴

Mais si lire en français procure aux enfants un sentiment de facilité, cette langue n'en reste pas moins problématique, car elle reste au Liban une langue académique que rien ne vient vraiment relayer à l'extérieur de l'école, puisqu'il n'existe pas dans ce pays une véritable francophonie culturelle, si ce n'est au niveau de l'écrit : les livres français sont très présents au Liban.

Pour les enfants, les propositions de lecture sont donc très importantes, mais il faut alors souligner un point important. En raison d'une production très limitée dans l'édition pour la jeunesse libanaise francophone, tous les titres viennent de France. L'éditrice Thérèse Douaihy Hatem avance une raison économique à cette situation éditoriale liée au fait que « le marché du livre francophone au Liban est très limité, et [de plus] noyé par le livre importé de France »⁵. De fait, le choix éditorial français qui s'offre aux enfants libanais

¹ Les effectifs sont très importants car chaque niveau comprend huit classes de trente élèves. La BCD est donc fréquentée par en moyenne 720 élèves.

² À cela deux raisons essentielles : le désir de notre part de privilégier la lecture en raison du peu de temps alloué à cette activité pendant les heures de cours et le fait que les enseignants ne soient que peu demandeurs pour ce genre d'activités. Les enfants viennent le plus souvent faire des recherches personnelles pendant les récréations.

³ La BCD propose romans, albums, documentaires, bandes dessinées et magazines français. Le fonds est constitué d'environ 7000 titres en français et 3000 en arabe.

⁴ Franck MERMIER, *Le Livre et la Ville, Op. Cit.*, p. 13.

⁵ Thérèse DOUAIHY HATEM, « Le paysage éditorial francophone pour la jeunesse au Liban », in : Luc PINHAS (dir.), *Situations de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse*, Paris, L'Harmattan, Coll. Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, 2008, p. 149.

étant quantitativement très important, on est en droit de penser que chaque lecteur pourra trouver des titres à sa convenance. Ce qui est vrai en ce qui concerne les plus petits, car, à cet âge, il y a comme une sorte d'universalité dans les histoires : le merveilleux, les règles de vie (l'hygiène, l'alimentation, la politesse, l'obéissance...).

Mais qu'en est-il pour ces jeunes lecteurs qui fréquentent la BCD ? À cet âge, un enfant qui ouvre un livre cherche avant tout à se divertir. Il n'en reste pas moins qu'en dehors de cette fonction ludique indispensable, le jeune lecteur va rechercher une compréhension, une interprétation du monde qui l'entoure. Une des clés de la réussite en littérature de jeunesse est de faire en sorte que l'enfant puisse se retrouver dans des œuvres qui lui correspondent. Les livres doivent être le reflet de sa propre vie. Ils doivent lui permettre de se reconnaître dans les personnages afin de ressentir des « émotions [qui] sont à la base du principe d'identification, moteur essentiel de la lecture de fiction. »¹.

Depuis le Liban, ces livres français tendront-ils pleinement à cette finalité et les enfants se reconnaîtront-ils dans ces ouvrages, écrits par des auteurs français, pour des enfants français et dont, de fait, ils ne sont pas les destinataires initiaux ? Ce questionnement laisse déjà transparaître les difficultés auxquelles les enfants vont se trouver confronter.

En toute logique, on peut donc s'attendre à ce que les auteurs et éditeurs locaux, qui proposent néanmoins quelques titres, soient plus à même de répondre aux attentes des enfants libanais puisqu'ils sont parfaitement en mesure de viser leurs lecteurs et de ce fait de faire « l'effort d'utiliser un vocabulaire adapté au niveau supposé de conceptualisation, de raisonnement et de décodage de son lectorat. » Mais il n'en est rien, surtout en ce qui concerne les auteurs qui publient chez des éditeurs « scolaires » dont le catalogue présente des ouvrages destinés à être travaillés en classe. Il ne sera alors question que d'une écriture didactique, dans la majorité des cas inadaptée aux compétences linguistiques des enfants.

Cependant, au-delà de leurs imperfections, ces fictions sont intéressantes dans le sens où elles renvoient à une certaine représentation de la société libanaise. Il serait alors pertinent de les mettre en relation avec des romans français, d'en isoler certaines thématiques communes afin de mieux rendre compte des caractéristiques sociétales des deux pays et d'en étudier les similitudes et les différences auxquelles l'enfant libanais sera confronté lors de ses lectures.

Tenter de répondre à ces nombreuses interrogations sera une des finalités de ce travail de recherche, divisé en trois parties et ayant comme « fil conducteur » : le livre.

¹ Vincent JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette Supérieur, Coll. Contours Littéraires, 1993, p. 11.

Dans la première partie est abordée avant tout la question de l'identité collective. Cette approche est pertinente car elle va permettre d'apporter un éclairage sur les représentations des caractéristiques sociétales libanaises où l'appartenance à un lieu, à une communauté, mais également à une langue ou plutôt à des langues sont des facteurs identitaires déterminants. Une meilleure compréhension de la société libanaise permettra de mieux cerner certaines analyses et déductions formulées dans cette recherche.

Si les Libanais sont avant tout arabophones, l'usage et la pratique du français constituent une caractéristique fondamentale de l'identité linguistique libanaise. La présence de la langue française auprès de l'arabe est tellement marquée que le sociologue Sélim Abou écrit :

Ce qui existe au Liban, c'est un bilinguisme arabe-français prépondérant au point de figurer parmi les institutions nationales. Ce bilinguisme est mesurable dans son extension spatio-temporelle, dans sa pratique individuelle, dans ses effets sur les deux langues en présence.¹

L'usage du français dans ce pays arabe ne semble pas poser de problèmes identitaires. Une des raisons essentielles tient avant tout de la temporalité de son introduction comme le rappelle Charif Majdalani, auteur libanais francophone et professeur de lettres à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth :

Si aucun parfum colonialiste n'enveloppe la langue de Molière, c'est parce que son usage au sein des élites date de Napoléon III, voire du XIII^e siècle, donc de bien avant le mandat français (1920-1944).²

De fait, si les Libanais ont adopté le français dans leur pratique langagière - mais aussi dans leur écriture en ce qui concerne les auteurs -, le poète arabophone Abbas Beydoun met également en avant les valeurs que cette langue véhicule :

Vous ne le comprenez pas toujours, mais les écrivains arabophones, eux-mêmes, ont adopté les visions françaises de la culture, de la poésie, du roman, et ce sont eux qui les propagent aujourd'hui.

En raison de son influence auprès de l'arabe, un historique va rappeler les circonstances de l'implantation du français au Liban et va en expliquer la pérennité dans les pratiques langagières du pays, pérennité qui s'explique par le statut particulier du français qui est la langue principale d'enseignement.

¹ Sélim ABOU, *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, Paris, Presses Universitaires de France, 1962, p. 15.

² Cité par Marianne PAYOT, « Au Liban, la littérature panse ses plaies », Site *L'Express*,
URL : http://www.lexpress.fr/culture/livre/au-liban-la-litterature-panse-les-plaies_829523.html

Notre étude portant sur les enfants, il est donc important d'apporter un éclairage sur le système éducatif libanais.

De l'école, à la lecture et aux livres, la transition est aisée. Une large partie sera alors consacrée au monde de l'édition et plus particulièrement à l'édition francophone pour la jeunesse et aux difficultés qu'elle rencontre et qui tient autant à un marché réduit qu'à une politique éditoriale parfois difficilement compréhensible. En regard de la modestie de la production locale, il nous a été permis d'en dresser un « catalogue » afin de mieux rendre compte des productions proposées aux enfants et des thématiques abordées. Les éditeurs francophones se posent également le problème de la traduction. Puisque libanais, doivent-ils inévitablement traduire leur production en arabe ou privilégier les textes bilingues ? La question de la langue garde toujours une importance majeure.

Ces livres, qu'ils soient au demeurant en français ou en arabe, une fois édités, doivent trouver leur public. Comment les enfants vont-ils les découvrir, dans ce pays où on lit peu ? Plusieurs possibilités leur sont alors offertes, car depuis quelques années, il y a dans le pays une véritable prise de conscience de l'importance de la lecture comme pratique culturelle.

De fait, de nombreux projets ont vu le jour, dès 1990, à la fin de la guerre permettant l'ouverture de nombreuses bibliothèques publiques, municipales ou associatives, très souvent aidées par des structures européennes. Car, s'il est bien évident que la mise en avant de la lecture reste l'objectif prioritaire de leur mise en service, la création de bibliothèques prend au Liban une dimension sociologique surprenante. En plus de permettre la rencontre avec le livre, finalité parfois peu concrétisée, ce lieu est propice à la rencontre avec « l'autre », celui qui appartient à une autre communauté religieuse. Les bibliothèques deviennent des lieux offrant la possibilité de renouer un lien que la guerre avait brisé.

Mais c'est surtout à l'école que les enfants vont aller véritablement à la rencontre du livre. Un historique des BCD en France et au Liban est alors présenté. Il est cependant difficile de dresser une représentation claire des BCD libanaises en raison de la forte disparité entre les écoles. Mais aborder les BCD va permettre de mieux comprendre la dimension scolaire que les enfants libanais donnent à la lecture puisqu'ils lisent en français, langue d'enseignement, des livres empruntés à l'école. De ce fait, beaucoup ne perçoivent pas l'aspect distrayant et ludique de la lecture et s'en détournent inexorablement.

À quoi peut-on attribuer ce désintérêt ? Les études portant sur les habitudes lectorales des enfants libanais ont explicité que le fait même de tendre la main vers un livre n'était en rien un fait coutumier. Et cela, même à l'école, car en dehors de l'emprunt de livres en BCD, il n'y a pour les élèves que peu d'incitation à la lecture. À l'inverse du programme éducatif français où « chaque année, deux « classiques » doivent être lus et au moins huit

ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine »¹, les élèves libanais ne sont pas véritablement tenus de lire.

Et si, en plus de ce manque d'habitude, ce désintérêt pour la lecture venait en partie des livres qui leur sont proposés ?

Ce questionnement sera le sujet de la deuxième partie et prendra en compte les réactions des enfants de la BCD de notre établissement scolaire. En partant d'un corpus constitué de romans français primés² par des jurys composés uniquement d'enfants et correspondant à une tranche d'âge commune avec celles des élèves (8/11 ans), et prenant comme postulat que si tel était le cas, ils devraient également intéresser les petits Libanais, 15 romans³ leur ont été proposés. Ce corpus n'est finalement qu'un prétexte sur lequel s'appuyer puisque les élèves ne lisent que des romans venant de France et leurs constatations peuvent donc s'appliquer à tout autre titre de la BCD. Pour mieux comprendre le premier contact si déterminant avec le livre, il leur a été demandé d'analyser minutieusement les données paratextuelles et les incipit dont le pouvoir d'énonciation est manifeste. Un questionnaire a alors été distribué, mais en regard du peu de fiabilité des réponses données, nous avons choisi d'opter pour un échange oral qui permet de relancer le questionnement et de sortir des réponses indécises.

Cette « micro-analyse » des titres primés va permettre de véritablement cerner les préférences lectorales des petits Libanais, mais aussi de mieux comprendre les nombreuses difficultés qu'ils éprouvent lorsqu'ils sont confrontés à des livres dont ils ne sont pas les destinataires. En effet, l'auteur écrit en prévoyant un « Lecteur-Modèle » et d'autant plus en littérature pour la jeunesse qui « est toute entière une littérature adaptée, c'est-à-dire définie par son public »⁴ :

Pour organiser sa stratégie textuelle, un auteur doit se référer à une série de compétences (terme plus vaste que « connaissance de codes ») qui confèrent un contenu aux expressions qu'il emploie. Il doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur. C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement.⁵

Mais l'enfant français, le « Lecteur Modèle » n'est pas l'enfant libanais. Son bagage linguistique et culturel est très logiquement différent. Et le texte

¹ « Lecture des textes de la littérature de jeunesse », Site *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors Série n°1, 14 février 2002, URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm>

² Initialement, le corpus était plus important. Mais certains titres ont été écartés en regard de leur genre (fantasy) mais principalement en raison de l'épaisseur des livres.

³ Ces titres sont présentés dans la deuxième partie.

⁴ Isabelle JEAN, citée par Christian POSLIANEC, (*Se former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, Coll. Profession Enseignant, 2008, p.73.

⁵ Umberto ECO, *Lector in fabula*, [1979], Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, Coll. Figures, 1985, p. 71.

étant « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit [qui vont demander pour être comblés] des présuppositions référentielles, sémantiques, pragmatiques et bien d'autres encore »¹, le petit Libanais s'en révélera à maintes reprises, incapable. Aussi, les causes d'incompréhension vont-elles se révéler nombreuses que ce soit au niveau lexical, sémantique ou culturel et seront véritablement source de découragement.

En plus de l'analyse de ce corpus, d'autres romans français seront également cités afin de mieux appuyer certaines constatations qui vont permettre d'apporter un éclairage sur certaines constantes et particularités de l'édition pour la jeunesse en France, tant au niveau des choix des éditeurs que de l'écriture des auteurs.

Des abords du texte étudiés dans la deuxième partie, suivra une analyse des thématiques présentées par le texte lui-même. Elle constituera la troisième partie de notre étude et permettra de mettre en comparaison les thématiques abordées dans les romans composant le corpus avec des fictions libanaises. Celles-ci ont la particularité d'être destinées à une distribution dans les écoles. Le texte sera alors fortement influencé par le public visé. Nous nous arrêterons sur les caractéristiques de l'écriture de ces fictions pour en démontrer toute la complexité et le didactisme passéiste qui ne sauront intéresser les enfants.

En raison de la faiblesse de cette production fictionnelle, l'analyse comparative prendra également en compte des romans édités en France, soit écrits par des auteurs libanais, soit ayant le Liban comme thématique. Le regard social posé par les auteurs sur leurs pays respectifs démontrera, encore une fois, l'incompréhension que peuvent ressentir les enfants libanais lorsque le roman va les confronter à des caractéristiques sociétales éloignées de leur réalité.

En effet, la fiction ne fait pas abstraction du monde et les auteurs, pour captiver leurs lecteurs, pratiquent une véritable infiltration du quotidien. De ce fait,

[...], le roman représente des situations et des actions sociales et historiques. Il combine des descriptions de la vie psychique, « intérieure » de l'individu non seulement avec des représentations de milieux sociaux, mais avec des analyses « sociologiques » de ces milieux.²

Les romans pour la jeunesse répondent à ces mêmes caractéristiques, se veulent miroir social du monde et de ce fait, constitue un véritable témoignage

¹ *Ibid.*, p. 29.

² Pierre V. ZIMA, *Manuel de sociocritique*, Paris, Picard Éditeur, Coll. Connaissance des Langues, 1985, p. 84.

sociologique, cette « littérature [étant] souvent considérée comme l'un des meilleurs indicateurs des valeurs d'une société à une époque donnée. »¹

Quel monde donnent-ils à voir ? Certaines problématiques similaires vont traverser les romans. « Fréquemment, les livres pour la jeunesse mettent en avant une proximité, de préférence thématique, avec la vie des jeunes lecteurs, notamment l'éducation et la famille.² » Cette constatation a été corroborée par l'analyse des romans qui met en avant les problèmes familiaux rencontrés par les enfants-héros et qui seront bien évidemment différents en fonction du pays de l'écriture romanesque. La mort est également présente dans les romans du corpus français mais son traitement n'aura nulle comparaison avec les romans ayant le Liban comme thématique où elle sera inévitablement associée à la guerre. L'approche de ce sujet difficile sera également traitée de manière très différente en fonction de la nationalité de l'auteur. Une dernière thématique sera également analysée : il s'agit de la religion, en raison de la composante essentielle qu'elle constitue dans l'élaboration de l'identité libanaise.

Cette recherche permet donc de mieux comprendre la place occupée par le livre dans la société libanaise et principalement auprès des enfants. Elle donne également à voir le fait que les enfants libanais, lecteurs francophones avant tout, grandissent sans vraiment avoir à leur disposition une littérature pour la jeunesse qui leur correspond vraiment, ce qui est réellement dommageable :

Lire des livres qui font toujours allusion à d'autres cultures, traditions, situations ou décors entrave la création d'une fierté légitime d'appartenance à son groupe et favorise l'aliénation culturelle et linguistique. Il est essentiel que les jeunes aient accès à une grande variété de livres qui célèbrent leur culture, qui racontent leur style de vie, qui décrivent leur milieu, qui rappellent leurs traditions, qui redisent leur histoire, qui reflètent leur société réelle et contemporaine, qui s'inspirent de leur psychologie, qui s'articulent sur leurs mœurs et coutumes et qui font appel à leurs problèmes spécifiques. Autrement, les enfants n'auront jamais une vision nette de ce qu'ils sont.³

Cette recherche est, à notre connaissance, la seule qui se propose de donner une représentation de l'édition libanaise francophone pour la jeunesse.

¹Virginie DOUGLAS, « Une traduction spécifique ? Approches théoriques et pratiques de la traduction des livres pour la jeunesse », *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008, p. 112.

² Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2009, p. 291.

³Claude POITEVIN, cité par Danielle THALER, Alain JEAN-BART, *Les Enjeux du roman pour adolescents*, L'Harmattan, Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, Paris, 2002, p. 134.

Mais peut-on dire qu'elle existe réellement ?

Il faut pour cela que les professionnels du livre, les enseignants et les auteurs prennent conscience qu'il faille proposer aux enfants une production qui leur corresponde vraiment. Certaines déductions dans ce travail pourront peut-être permettre une orientation nouvelle dans l'écriture et les thématiques.

La littérature pour la jeunesse en arabe y est parvenue. Il existe, en effet, depuis quelques années à Beyrouth, « une véritable création vivante, une ébullition perceptible par le nombre, la variété et la qualité des livres publiés. »¹

Il est temps que le renouveau marque également la production francophone libanaise.

¹ Mathilde CHÈVRE, « *Le conte de la courgette* » et autres histoires pour enfants. *Un renouveau de la littérature de jeunesse à Beyrouth depuis l'an 2000*, Mémoire de Master Monde Arabe I, Université de Provence (Aix-Marseille I), Septembre 2007, p. 5.

Première partie

Identités culturelles et linguistiques libanaises

Des langues et des livres

Introduction

Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais plutôt français ou plutôt libanais. Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! ». Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce que, en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles.

Amin Maalouf ¹

Amin Maalouf exprime ici l'imprégnation de son identité individuelle dans son identité collective. Étant libanais, natif d'un pays de rencontres, largement ouvert aux autres, il démontre que c'est en partie, la multiplicité des apports extérieurs qui a forgé l'identité de ces habitants.

Afin mieux comprendre ce pays, il s'agira dans cette première partie, de cerner certains des constituants constitutifs de l'identité libanaise et d'en expliciter leur importance. Indéniablement, les appartenances confessionnelles, mais également linguistiques sont des marqueurs identitaires primordiaux.

Si la transmission du religieux passe en premier lieu par la famille, c'est principalement par l'école que les enfants vont acquérir cette pratique du bilinguisme, voire du trilinguisme, caractéristique des pratiques langagières libanaises. De ce fait, les particularités du système éducatif seront explicitées afin de mieux comprendre l'imprégnation du français, langue d'enseignement et donc de culture.

Mais la construction de cette nouvelle identité linguistique sera essentiellement véhiculée par l'enseignement, donc par le programme scolaire. L'apprentissage de la langue française va s'appuyer principalement sur les livres, ce qui va nous amener à nous intéresser au rapport délicat de l'enfant à la lecture en français, puisque c'est dans cette langue qu'il va essentiellement lire, bien que la lecture ne fasse pas partie des habitudes culturelles des Libanais, qu'ils soient enfants ou adultes, au demeurant.

Pour remédier à ce désintérêt, des stratégies vont alors être mises en place tant au niveau des écoles que de l'État et des associations.

De leur côté, les éditeurs libanais francophones vont proposer une production, certes extrêmement réduite, mais qui a, au moins, le mérite d'exister.

Toutes ces conjonctures vont-elles donner envie à l'enfant d'ouvrir un livre ?

¹ Amin MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Paris, Le Livre de Poche, 2001, p. 7.

Chapitre I :

Les particularismes de l'identité libanaise

La notion d'identité est un des concepts les plus problématiques de la psychologie et les différentes acceptions en révèlent toute l'ambiguïté : l'identité se définit autant par ce qui singularise que par ce qui est similaire. La définition donnée par le sociologue Émile Durkheim en souligne de plus, l'importance de la dimension collective :

L'identité résulte d'une transmission méthodique, reçue principalement au cours de l'enfance. Cette inculcation assure l'appartenance de l'individu à des groupes sociaux, dont elle garantit la stabilité temporelle.¹

Si chacun est bien un être unique et singulier, on ne peut se définir que par rapport à autrui et à « ses groupes d'appartenance »² (dont le premier reste la famille) à qui on va chercher à ressembler et à s'approprier les valeurs. Ce sont les caractéristiques de l'ensemble des valeurs communes aux différents groupes auxquels appartient un individu qui vont participer à la construction de l'identité collective, obligatoirement vaste et protéiforme car constituée d'un faisceau regroupant, entre autres, l'identité religieuse, l'identité culturelle, l'identité nationale... toutes porteuses de principes qui vont définir les caractéristiques propres à toute société.

Si l'identité collective ne constitue pas l'identité globale d'un sujet, son importance est extrêmement variable en fonction des sociétés. Dans certaines d'entre elles, la valorisation de l'individu prime sur le collectif, comme c'est le cas pour de nombreux modèles sociétaux occidentaux :

La société individualiste valorise les performances de la personne, accorde plus d'importance à l'identité personnelle et œuvre au développement de l'estime de soi personnelle.³

¹ R. BOUDON, P. BESNARD, M. CHERKAOUI, B.-P. LÉCUYER, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse-Bordas, 1999.

² Edmond Marc LIPIANSKY, « L'identité personnelle », *L'identité*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1998, p. 25.

³ Fabiola AZAR, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban*, Paris, L'Harmattan, Coll. Comprendre le Moyen-Orient, 1999, p.16

À l'inverse, pour d'autres sociétés, le collectif est largement valorisé par rapport à l'individu :

La société traditionnelle, construite davantage sur les valeurs partagées du groupe, insiste sur le sentiment d'appartenance au groupe et à la valorisation de l'identité collective.¹

C'est cette caractéristique qui, de toute évidence, détermine le modèle sociétal libanais en raison du sentiment renforcé d'appartenance que les individus accordent aux groupes, considérés comme modèles de références.

I - L'identité collective libanaise

Point de passage entre l'Orient et l'Occident, le Liban, de par sa situation géographique particulière et par la physionomie même du pays (côte, montagne et plaine) a été tout au long de son histoire, un lieu de contact entre des peuples de différentes cultures et une terre d'accueil ancestrale pour de nombreuses minorités politiques et religieuses.

Ces différents apports ont donné naissance à une véritable mosaïque ethnique, religieuse et langagière à la diversité surprenante pour un si petit pays et dont l'identité pourrait se caractériser en un substantif : la complexité.

Plusieurs études menées par des chercheurs libanais ont permis de définir les facteurs constitutifs de l'identité libanaise, fortement tributaires des groupes d'appartenance.

Jean Mourad, professeur au département de sociologie et d'anthropologie de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ) relève le rapport fusionnel des Libanais avec « la famille, l'identité nationale, la religion, la communauté confessionnelle [qui] constituent [leur] champ social »².

La sociologue libanaise Fabiola Azar qualifie le Liban comme étant « un modèle collectiviste [caractéristique des] sociétés non occidentales » où l'identité individuelle s'efface au profit de l'identité collective puisque « le sentiment d'appartenance au groupe prédomine sur le moi ».³

Pour Nada Moghaizel Nasr, auteure et doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint Joseph de Beyrouth, « l'identité

¹ *Ibid.*

² Jean MOURAD, « Les sentiments d'appartenance collective », *Travaux et Jours*, Université Saint-Joseph de Beyrouth, n° 79, Automne 2007, p. 42.

³ Fabiola AZAR, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban*, *Op.Cit.*, p.16

libanaise est fondée sur trois unités de base : la famille, le village, la confession »¹.

Si tous ces éléments sont bien constitutifs de l'identité libanaise, il n'en reste pas moins que leur degré d'importance peut être variable en fonction du sentiment d'appartenance que chaque individu leur accorde.

A - La primauté de la famille

À la base de l'identité individuelle et d'origine, la famille revêt une importance primordiale dans la société libanaise. L'enquête menée par Jean Mourad sur « les sentiments d'appartenance collective » révèle qu'elle a été « citée par la presque totalité des enquêtés : 71% d'entre eux ont le sentiment de lui appartenir, en premier lieu »² alors que 89,6% lui accordent « une grande importance »³.

S'il est difficile de définir la famille libanaise⁴ en raison du pluralisme de la population et de la disparité des structures sociales, il n'en reste pas moins que les Libanais en ont une représentation commune : si la famille s'entend dans sa forme nucléaire (surtout en milieu urbain), elle est également appréhendée en tant que « modèle culturel dominant, fondé sur la parenté étendue »⁵. Tous ses membres sont unis par un fort lien affectif et solidaire. Ils partagent des valeurs communes solidement enracinées qui seront immanquablement transmises aux enfants. Les plus importantes, aux yeux des parents, sont « par ordre de priorité : le sens des responsabilités, la discipline, la foi religieuse, l'autonomie et l'application au travail »⁶.

Oscillant entre tradition et modernité, la famille constitue un « marqueur identitaire »⁷ fort pour les Libanais. Conformément aux valeurs des sociétés non occidentales où l'individuel se dissout dans le collectif, « l'identité familiale est beaucoup plus importante que l'identité personnelle »⁸ de chacun de ses membres. L'opposition est donc très forte avec le modèle occidental actuel, dont l'acception contemporaine montre que :

¹ Nada MOGHAIZEL NASR, *L'identité piégée*, Araya (Liban), Imprimerie catholique, 1991, p. 16.

² Jean MOURAD, « Les sentiments d'appartenance collective », *Op. Cit.*, p. 42.

³ *Ibid.*, p. 43.

⁴ Les valeurs familiales et les rapports qui régissent ses membres sont étudiés dans la troisième partie où sont traités les thèmes abordés dans la littérature pour la jeunesse en France et au Liban.

⁵ Jean MOURAD, « Les sentiments d'appartenance collective », *Op. Cit.*, p. 43.

⁶ Jean MOURAD, « Les valeurs familiales », *Travaux et Jours*, Université Saint-Joseph de Beyrouth, n° 80, Printemps-Eté 2008, p. 69.

⁷ Fabiola AZAR, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban*, *Op.Cit.*, p. 17.

⁸ Myrna GANNAGÉ, *L'enfant, les parents et la guerre – Une étude clinique au Liban*, Paris, ESF Éditeur, 1998, p. 64.

la famille contribue désormais [...] à construire les identités personnelles de chacun de ses membres en privilégiant leur autonomie et en respectant leurs choix individuels, ses fonctions traditionnelles de transmission patrimoniales et morales étant reléguées au second plan.¹

Mais un facteur intrinsèquement libanais est à prendre en considération pour expliquer la persistance de l'importance de la famille. Pendant la guerre qui a ébranlé le pays, elle a constitué le seul point de repère et d'ancrage pour résister aux événements. De plus, à cause de l'inexistence de toute forme sociale étatique, la famille, pôle de solidarité, fait « figure d'une force protectrice et d'un facteur émotif puissant structurant la société. »²

On voit donc que la famille est une dimension essentielle de l'existence traditionnelle au Liban, comme le relève l'historien Georges Corm : « Trait remarquable de la société libanaise [où] la structure familiale continue de jouer un rôle éminent en dépit de tous les bouleversements ». ³

B - Le territoire

Les liens avec la famille sont renforcés par la grande importance que les Libanais accordent à l'appartenance territoriale. L'enquête de Jean Mourad démontre que, à des niveaux différents, ils s'identifient à deux pôles géographiques : au « Liban tout entier (81.47%) [et au] village ou [au] quartier (80.68%) »⁴.

1 - Le village, lieu des origines

Le village est compris au Liban comme le lieu d'ancrage de la famille, prise dans son acception « famille étendue ». Situé en zone rurale ou montagneuse, le village abrite la maison familiale autour de laquelle viennent se greffer les maisons des fils, comme une matérialisation des liens affectifs et filiaux. De ce fait, sur plusieurs générations, chaque famille étendra son territoire jusqu'à constituer un quartier. Bahjat Rizk, essayiste et attaché

¹ Jean-Claude RUANO-BORBALAN, « La construction de l'identité », in : *Identité (s)*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2004, p. 6.

² Jean MOURAD, « Les sentiments d'appartenance collective », *Op. Cit.*, p. 43.

³ Georges CORM, *Le Liban Contemporain, Histoire et Société*, Paris, Éditions La Découverte [2003], 2005, p. 58.

⁴ *Ibid.*, p. 57.

culturel auprès de l'UNESCO à Paris, décrit justement la pérennité familiale que représente le village :

Mon père, maronite de la montagne, politicien attaché à son village, à la terre, à la maison, à l'église, au cimetière, m'a transmis un très grand attachement à cette montagne du Liban et à son histoire. Mes deux grands-parents paternels sont du même village et y sont enterrés. [...]. Nous habitons au village la maison où sont nés mon père et mon grand-père [...].¹

Ce sentiment d'appartenance reste toujours très vivace même pour les familles urbanisées depuis plusieurs générations. Il est ainsi de coutume de retourner passer les vacances d'été « au village » pour retrouver la famille et échapper à la chaleur beyrouthine.

Cet attachement est également entretenu par le système administratif qui considère le village comme lieu immuable des origines familiales. On y renouvelle les papiers d'identité et on y vote, et cela, même si la famille n'y réside plus depuis plusieurs générations. Naissances et décès² continuent également à être obligatoirement inscrits dans les registres d'état civil.

Le village constitue pour les Libanais un espace référent qui engendre une forte intensité émotive. Terre des origines, il participe au resserrement des liens familiaux tout en concourant à la vie citoyenne.

Le rappel de cette fonction n'est pas anodin, le rapport des Libanais avec les institutions étatiques et la nation restant problématique.

2 – L'attachement au pays

Si l'enquête de Jean Mourad souligne que les Libanais s'identifient à leur pays, ils le désignent en tant que territoire et non en temps que nation. Leur sentiment d'appartenance à une identité nationale s'affirme autour de valeurs simples, mais néanmoins essentielles : constance des valeurs sociétales (hospitalité, entraide, disponibilité), attachement profond à la terre natale à la diversité géographique remarquable³, au patrimoine historique⁴,

¹ Bahjat RIZK, *L'identité pluriculturelle libanaise*, Paris, ID Livre, Coll. Esquilles, 2001, p. 62.

² Beaucoup de Libanais émigrés (principalement en Afrique), font construire dans leur village d'origine d'immenses villas comme signe ostentatoire de réussite sociale mais également pour pouvoir y accueillir le plus grand nombre de personnes le jour de leurs funérailles, étant bien entendu qu'ils ne pourront être enterrés ailleurs que dans leur fief familial.

³ On trouve au Liban une côte, une plaine et surtout une montagne, particularité spécifique en comparaison aux pays arabes environnants.

⁴ Cinq sites sont inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO. « Quatre sites culturels et un paysage culturel. Ces cinq sites donnent dans leur ensemble une idée globale de l'histoire libanaise et de sa diversité géographique : deux sites sur la côte (Tyr, Byblos) ; deux sites dans la plaine (Baalbeck, Anjar), un site dans la montagne (Cèdres et Qadisha) », in : Bahjat RIZK, « L'histoire du Liban à travers ses sites inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO », *Les paramètres d'Hérodote ou Les identités culturelles collectives*, Beyrouth (Liban), Éditions L'Orient-Le Jour, 2009, p. 260.

culinaire... Cette inscription dans le territoire est particulièrement prégnante chez les émigrés qui restent très liés à leur pays d'origine.

Cependant, relève Jean Mourad, seuls 13.5 % des Libanais en premier lieu¹ expriment ce sentiment d'appartenance territoriale qui ne s'entend pas comme une appartenance nationale. Le sociologue précise même :

45.7% des enquêtés situent, en dernier lieu, leur sentiment d'appartenance à l'identité nationale. C'est la proportion la plus élevée exprimant l'appartenance, en dernier lieu, par rapport à chacun des autres groupes d'appartenance.²

Pour cerner cette discontinuité entre identités géographique et nationale, il semble opportun de se reporter à la définition de « nation » :

Communauté humaine dont les membres, unis par des liens matériels (sol, État, intérêts économiques communs) et spirituels (tradition, histoire, culture) ont conscience de former une entité.³

L'identité nationale ne peut donc se concrétiser que par un sentiment d'appartenance collective tribulaire, entre autres, d'une mémoire historique commune. Ainsi, une des constituantes de l'identité française s'est forgée autour du partage de souvenirs d'un passé glorieux « qui vont de l'épopée napoléonienne à travers l'Europe aux taxis de la Marne ou de la Résistance »⁴. Cette composante ne peut être prise en compte au Liban, la nation étant constituée de plusieurs identités communautaires particulières, dépendantes d'un historique différent ou du moins perçu et analysé comme tel. Dans une étude comparative des œuvres d'historiens libanais, le sociologue libanais Ahmad Beydoun constate que l'histoire et l'existence du Liban en tant qu'entité ont toujours été l'objet de dispute entre les Libanais. Depuis la fondation du Grand-Liban en 1920, chacune de ces communautés donnait à cette histoire sa propre version et la présentait comme étant essentiellement communautaire. Les historiens ont retracé l'histoire du Liban à travers l'histoire de leur propre communauté en déniait et même en dénigrant le rôle de l'autre.⁵

Pour mieux comprendre ce pays où « la Nation a toujours été une entité suspecte et contestée [...] et dont le « peuple [...] ne peut être plus inexistant

¹ Pour comparaison, une enquête réalisée en 1992 montre que les Français définissent leur appartenance dans l'ordre de préférence suivant : la France (37%), la région d'appartenance actuelle (23%), la région ou le pays d'origine (24%), le monde (9%) et enfin l'Europe (5%), G.MERMET, *Francoscopie*, Larousse, 1993, in : Jean-François DORTIER, « L'individu dispersé et ses identités multiples », *L'identité, Op. Cit.*, p. 53.

² Jean MOURAD, « Les sentiments d'appartenance collective », *Op. Cit.*, p. 46.

³ Gilles FERRÉOL (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 126.

⁴ Dominique SCHNAPPER, « Existe-t-il une identité française ? », *L'identité ; Op.Cit.*, p. 299.

⁵ Ahmad BEYDOUN, *Identité confessionnelle et temps social chez les historiens libanais contemporains*, Beyrouth, Publications de l'Université Libanaise, 1984.

puisque en continuel état de subdivision »¹, il convient d'examiner les caractéristiques de la population libanaise, de préciser les communautés qui composent le Liban et qui se définissent, non sur l'ethnicité, mais sur la confession.

C – L'identité religieuse

Au Liban il n'y a pas eu de recensement officiel de la population depuis 1932. Les chiffres donnés et ceux relatifs à la répartition des communautés religieuses sont donc tous des estimations.²

1- La communauté, caractère central de la population

On estime le nombre de Libanais résidant sur le territoire en permanence à trois millions, tandis que le nombre d'étrangers varie entre un et deux millions de personnes.

Le Liban est caractérisé par sa grande diversité religieuse, résultat d'une histoire pluriséculaire et d'une configuration géographique particulière, la montagne longtemps difficilement accessible ayant servi de refuge aux minorités opprimées : maronites, chiites et druzes, les villes côtières abritant les communautés héritières des pouvoirs centraux : grecs-orthodoxes et musulmans sunnites.

Cette configuration a évolué à partir de la fin du XIX^e siècle, les migrations internes de population amenant vers la ville gens des montagnes et gens des campagnes, mais se reflète encore dans l'attachement au village d'origine de la famille, vu ci-dessus.

On répertorie généralement pas moins de 22 communautés au Liban, réparties entre les deux grands groupes chrétiens et musulmans mais 7 communautés sont reconnues sur la scène politique :

- chrétiens : maronites, grecs-orthodoxes, grecs catholiques, autres chrétiens (dont protestants, arméniens...)
- musulmans : sunnites, chiites, druzes.

¹ Georges DORLIAN, *Fictions identitaires – Essais sur l'identité et l'obsession des origines*, Beyrouth, Publications de l'Université de Balamand, 2007, p. 29.

² Pour toutes les données chiffrées on renverra à l'ouvrage le plus récent sur la question : Eric VERDEIL, Ghaleb FAOUR, Sébastien VELUT, *Atlas du Liban*, Beyrouth, Éditions IFPO-CNRS, 2007.

Actuellement 60 % environ de la population est musulmane et 40 % chrétienne. On compterait encore à Beyrouth une centaine de juifs. Cette diversité religieuse s'inscrit aussi dans l'espace et détermine la répartition géographique de la population, les Libanais de même confession se regroupant généralement par régions ou par quartiers, s'agissant de Beyrouth et des villes les plus importantes.

Le multiconfessionnalisme du Liban reste une des caractéristiques principales de ce pays mosaïque et s'il est bien la preuve d'une longue tradition d'acceptation de l'autre et de ses croyances, il n'en reste pas moins source de conflits tragiques.

L'importance de la religion dans le processus de structuration identitaire n'est plus à démontrer. Il y a une identité culturelle qui passe par la religion et qui structure une entité. La religion sert de lien avec l'au-delà, mais également entre les membres d'un même groupe. Elle est un facteur de cohésion (ou de conflit) social.¹

Selon l'enquête de Jean Mourad, 63.1% des sondés se sentent étroitement liés à la religion et 36.3 % à leur communauté confessionnelle à laquelle l'adhésion est involontaire, mais au Liban, obligatoirement donnée dès la naissance.

En regard de son importance, il est compréhensible que le sentiment d'appartenance communautaire soit très développé chez le Libanais qui s' « autocatégorise comme chrétien ou musulman (par référence à sa religion), et comme sunnite, chiite, catholique, maronite, etc. (par référence à sa confession) ».² Particulièrement déterminante, cette dernière figurait, il y a encore peu sur la carte d'identité comme signe distinctif.

Une autre caractéristique de la population libanaise est sa mobilité internationale³. Une émigration ancienne pour ne pas dire historique, due aussi bien aux problèmes économiques qu'aux guerres et problèmes politiques a constitué une diaspora sur les cinq continents. Émigration définitive ou de courte durée pour étudier ou travailler à l'étranger, elle est un facteur d'ascension sociale en même temps que d'ouverture à d'autres cultures, les compétences linguistiques des Libanais favorisant ces pérégrinations.

Terre d'émigration mais aussi d'immigration, le Liban a accueilli surtout au cours du XX^e siècle de nouveaux groupes ethniques ou nationaux : des réfugiés différemment intégrés, Arméniens, Kurdes, Palestiniens, apatrides, et un sous prolétariat cosmopolite de travailleurs étrangers venus de

¹ Bahjat RIZK, *Les paramètres d'Hérodote ou Les identités culturelles collectives*, Op.Cit., p. 24.

² Fabiola AZAR, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban*, Op.Cit., p. 34.

³ L'émigration libanaise a toujours été très importante. « Environ 13 millions de ressortissants libanais vivaient à l'étranger, dont 10,7 millions en Amérique du Sud et en Amérique du Nord, 1,2 million en Afrique, plus de 400 000 en Europe, quelque 400 000 dans les pays arabes et plus de 300 000 en Australie » Site de l'Université Laval Québec (Canada), « Trésor de la langue française au Québec », URL : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/liban.htm>

pays arabes, africains ou de l'Asie du sud-est. Ainsi, dans nombre de familles, la « bonne » sri-lankaise est un personnage-clé de l'entourage familial de l'enfant.

2 - Un confessionnalisme institutionnel

Si le pluralisme religieux est un des marqueurs majeurs de l'identité libanaise, il régit également le fonctionnement étatique du pays.

Dès 1861, le régime institué après les déchirements interconfessionnels pose les bases d'une répartition communautaire dans l'exercice des fonctions politiques et administratives. Les textes fondateurs de 1926, puis de 1943 renforcent et formalisent ce système qui fait des communautés des centres de pouvoir temporel.

« En vertu de la coutume, puis de l'article 95 de la Constitution, les hautes fonctions civiles et militaires dans l'Etat et l'administration sont réparties entre les notables des communautés religieuses » écrit Georges Corm¹. Ainsi, le Président de la République est maronite, le Premier Ministre est sunnite, le Président du Parlement, chiite.

Représentée au niveau politique, la religion gère également le statut personnel des Libanais, l'État reconnaissant à chaque communauté le droit d'appliquer ces propres lois au sein de tribunaux religieux :

L'égalité des citoyens n'est que partiellement assurée, du fait que si les droits et les obligations sont communs à tous dans la vie économique et professionnelle, ils ne le sont pas dans la vie familiale, régie par une vingtaine de statuts personnels et autant de tribunaux religieux.²

Au Liban, le rapport à la confession dépasse donc largement le cadre du religieux. Chaque communauté va véhiculer des valeurs sociétales et politiques communes en s'appuyant, entre autres, sur un réseau scolaire³ et médiatique⁴ propre à chacune d'entre elles et qui renforce encore davantage les liens entre chaque membre. La cohésion du groupe est telle qu'il est même parfois possible de l'identifier en tant que communauté linguistique. Ainsi, avant même que la guerre ne divise Beyrouth en deux secteurs distincts (Beyrouth Ouest à majorité musulmane et Beyrouth Est à majorité chrétienne), la capitale

¹ Georges CORM, *Le Liban Contemporain, Histoire et Société, Op.Cit.*, p.11.

² Sélim ABOU, *De l'identité et du sens*, Beyrouth, Presses de l'Université Saint-Joseph, 2008, p. 150.

³ Le système scolaire libanais sera abordé ultérieurement dans cette partie.

⁴ Chaque parti politique majoritairement confessionnel possède et finance sa propre chaîne de télévision, donnant, de ce fait, un traitement très orienté de l'information. La seule chaîne publique gouvernementale *Télé Liban* peut être considérée comme inexistante.

était déjà scindée en deux quartiers phonético-communautaires où les habitants pouvaient facilement reconnaître l'identité confessionnelle de leur interlocuteur au seul accent utilisé lors de conversations quotidiennes.¹

Le sentiment d'appartenance au groupe communautaire est donc extrêmement fort. « Pôle organisateur »² de l'identité libanaise, il se substitue à l'identité nationale et produit, dès l'instant où une menace se fait sentir, un rapport souvent conflictuel avec les membres d'un autre groupe. Cette opposition à ce qui est différent déclenche la mise en place d'un mécanisme de défense que le sociologue Edmond Marc Lipiansky qualifie de « stratégie identitaire »³ qui va encore davantage renforcer et amplifier les liens entre les membres du groupe. Ce resserrement est dû au fait qu'« en situation de conflit [toute personne] accentue le besoin de ressembler aux autres, de fusionner, de se référer au groupe.»⁴

3 – Les dangers du communautarisme

Si l'appartenance communautaire reste latente en période de paix, elle est immédiatement mobilisée en phase de conflit. Une des causes de la guerre civile libanaise, la plus longue du XXe siècle, en dehors d'un contexte régional indéniablement favorable à son déclenchement, a souvent été reconnue comme un conflit identitaire, chaque groupe se confrontant à l'autre, par opposition à ce qui est différent, ce que constate l'économiste libanais Kamal Hamdan:

L'explication qui est habituellement donnée de cette guerre privilégie l'idée d'une impossible coexistence des communautés due à un profond désaccord entre elles. La religion musulmane et la religion chrétienne seraient incompatibles sur le plan culturel, politique, technique et même économique, même si sur ce dernier plan la différence est généralement moindre.

Ces identités culturelles [...] sont désignées comme le lieu unique de fondation de la société et des individus.⁵

Le pluralisme religieux libanais, parce qu'il s'est transformé en communautarisme, est donc reconnu comme un des déclencheurs de la guerre. Mais il faut par ailleurs souligner les rapports de force existant entre les groupes et même à l'intérieur des groupes. Lorsqu'un certain équilibre réussit

¹ Georges DORLIAN, *Fictions identitaires – Essais sur l'identité et l'obsession des origines*, Op.Cit., p. 46.

² Fabiola AZAR, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban*, Op.Cit., p. 17.

³ Cité par Jean-François DORTIER, « L'individu dispersé et ses identités multiples », *L'identité*, Op.Cit., p. 54.

⁴ Cité par Pierre TAP, « Marquer sa différence », *L'identité*, Op.Cit., p. 67.

⁵ Kamal HAMDAN, *Le conflit libanais – Communautés religieuses, classes sociales et identité nationale*, Paris, Éditions Garnet, 1997, p.114.

à être maintenu, le sentiment de menace s'atténue. Mais si la suprématie d'un des groupes (par un accroissement démographique ou financier) s'exerce sur les autres, ceux-ci ressentiront immédiatement un grand danger :

La guerre du Liban procède aussi d'une crise identitaire, les confessions minoritaires ayant été convaincues que la domination d'un groupe, en l'occurrence les Maronites, entraînerait la déperdition identitaire des autres confessions. En cela, il s'agit bien d'un conflit identitaire.¹

L'exacerbation de l'appartenance communautaire où s'entremêlent le religieux et le politique a, selon Kamal Hamdan, irrémédiablement modifié la société libanaise :

[La guerre a] entraîné une transformation profonde de la société, désormais régie par des rapports de ségrégation qui annulent les tentatives de mixité communautaires au profit de projets de concurrence ouverte et forcée entre les communautés, concurrence fondée sur la constitution de territoires séparés. Ainsi, loin de constituer principalement des points de solidarité, les communautés sont désormais essentiellement définies par l'exclusion de l'autre.²

Au total, le communautarisme politique établit un « régime détestable de clientélisme confessionnel et de corruption » et est « un frein terrible à une véritable modernisation de la société. »³

Le système est d'autant plus figé que la représentation politique se cristallise soit sur les candidats « naturels » des grandes structures familiales, héritières de la féodalité, s'imposant de père en fils sur la scène politique, soit sur des candidats de partis émergents, le plus souvent nés de la guerre, qui adoptent les mêmes structures de clan et les mêmes pratiques clientélistes.

Pourtant, pour compenser cette analyse extrêmement pessimiste qui laisse supposer un état de guerre civile permanente, l'enquête de Jean Mourad tend à démontrer que 63.6 %⁴ des Libanais, marqués par les années de conflit, laissent entendre que le confessionnalisme ne contribue en rien à la construction de l'unité nationale. La prise de conscience de cette réalité n'est pas négligeable dans un pays où la religion est à la base de tout et montre le désir de chacun de parvenir à former une entité.

Mais vouloir atténuer la prégnance du communautarisme ne veut pas dire, loin de là, un renoncement à la diversité religieuse qui caractérise le pays. La construction d'une identité nationale libanaise ne peut être envisagée sans tenir compte de la pluralité des communautés :

¹ François THUAL, « Les conflits identitaires », *L'identité, Op.Cit.*, p. 332.

² Kamal HAMDAN, *Le conflit libanais – Communautés religieuses, classes sociales et identité nationale, Op.Cit.*, p. 113.

³ Georges CORM, *Le Liban Contemporain, Histoire et Société, Op.Cit.*, p. 52.

⁴ Jean MOURAD, « Les sentiments d'appartenance collective », *Op. Cit.*, p. 72.

La majorité des Libanais refusent l'idée que l'unité nationale puisse se réaliser par la domination d'une communauté qui imposerait ses objectifs et les moyens de les atteindre.¹

Des mouvements se font jour demandant la transformation du système, pour un nouveau pacte laïc qui garantirait les droits des individus et non ceux des communautés. D'ailleurs, l'article 95 de la Constitution libanaise précise :

La Chambre des députés élue sur une base égalitaire entre les musulmans et les chrétiens doit prendre les dispositions adéquates en vue d'assurer la suppression du confessionnalisme politique.

Malgré les tensions qui caractérisent les rapports entre les communautés, les Libanais veulent encore croire que l'affirmation de l'appartenance religieuse ne peut être incompatible avec un sentiment d'appartenance nationale. D'autant plus que le tissu socio-culturel commun n'est jamais remis en cause : la langue, l'habitat, le milieu géographique, et... la cuisine.

L'identité collective libanaise se révèle donc particulièrement complexe et ne peut être comprise qu'en regard de la multiplicité des constituants qui la composent. L'importance qui leur est accordée et la manière de les intérioriser fait dire à la sociologue Fabiola Azar que le Liban correspond avant tout, et ce, bien qu'il soit tourné vers la modernité², à un type sociétal qualifié de « traditionnel » dans le sens où il est doté « d'un code culturel sacralisé qui régleme toutes les situations et les exigences de la vie et s'ordonne autour d'une philosophie à forte connotation religieuse ».³

Société basée sur le pluralisme religieux, chaque individu tend à prendre sa communauté confessionnelle en référence. Mais au Liban, la religion dépasse largement le cadre privé en impliquant le sociétal et le politique. L'importance grandissante de ces deux composantes a fait que le communautarisme s'est largement développé, et avec lui, la méfiance et la

¹ *Ibid.*, p. 71.

² Selon une enquête menée en 1989 sur les « aspirations et valeurs des Libanais », il ressort que « la société libanaise se situe au même degré de permissivité que la Belgique, l'Espagne, la Grande-Bretagne et la République Fédérale Allemande. Elle est moins permissive que la France et la Hollande et un peu plus permissive que l'Irlande. [...] Les variations de la permissivité observées au niveau de l'appartenance communautaire sont minimes. », in : Louise-Marie CHIDIAC, Abdo KAHN, Antoine N. MESSARRA, (sous la dir.), *La Génération de la relève*, Beyrouth, Publications du bureau pédagogique des Saints-Cœurs, 1989, p.53.

³ Fabiola AZAR, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban*, *Op.Cit.*, p.16.

peur envers les membres des autres groupes en présence. Le point culminant de cette crainte a atteint son paroxysme avec la guerre civile de 1975. Traumatisés par ces années noires, les Libanais tentent de se détacher de la prégnance du communautarisme sur leur vie. De fait, la moitié d'entre eux aspirent à un statut civil laïc (44.7%), mais sans pour autant se détourner de la religion et de ses pratiques.

Il reste cependant un marqueur identitaire, non encore abordé et que relève Bahjat Rizk qui n'omet pas de souligner l'importance de l'appartenance linguistique, élément structurant de l'identité culturelle collective puisque « la langue identifie et constitue l'individu, presque dès la naissance »¹.

¹ Bahjat RIZK, *Les paramètres d'Hérodote ou Les identités culturelles collectives*, Op.Cit., p. 57.

II - L'identité linguistique

Si la pluralité du Liban, terre d'accueil ouverte aux autres et pays de brassage et de contraste, s'appréhende par les communautés religieuses en présence, elle se retrouve également dans les pratiques langagières. Ici, c'est en toute logique qu'on a choisi de s'exprimer dans plusieurs langues.

Mais dans ce pays complexe, le bilinguisme¹, voire le trilinguisme en vigueur, dépasse souvent le domaine de la linguistique pour devenir un marqueur idéologique, politique et confessionnel.

Une des particularités linguistiques du Liban réside dans une longue tradition de multilinguisme que peut expliquer, entre autres, la situation géographique du pays, pont entre l'Orient et l'Occident. Ce phénomène de langues constitue une des caractéristiques du peuple libanais :

Le plurilinguisme libanais d'aujourd'hui s'inscrit dans la continuité d'une histoire multiséculaire qui, sauf à ses débuts, n'a jamais connu une période de monolinguisme, une histoire qui a toujours été marquée par des faits de bilinguisme et de trilinguisme, où les langues exercent des fonctions différentes et complexes.²

Cette faculté d'appropriation linguistique fait que beaucoup de Libanais s'expriment aisément et/ou en français et en anglais. Mais si une langue devait véritablement définir leur identité, « le socle et la base »³ en serait l'arabe, langue officielle et première du pays.

A - L'arabe, marqueur de l'identité libanaise

L'arabe est ma langue maternelle [et] c'est d'abord en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et *Les Voyages de Gulliver*.⁴

Pour Amin Maalouf, auteur libanais et lauréat du prix Goncourt installé en France depuis 1975 et récent sociétaire de l'Académie Française, la langue arabe constitue une composante essentielle de son identité.

¹ Sur les particularismes du bilinguisme français/arabe, voir Sélim ABOU, *Le bilinguisme arabe-français*, Op. Cit.

² Sélim ABOU, « Les enjeux de la francophonie au Liban », in : Sélim ABOU, Katia HADDAD (dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 413.

³ Bahjat RIZK, « Constantes culturelles de l'identité libanaise », *Les paramètres d'Hérodote*, Op. Cit., p. 247.

⁴ Amin MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Op.Cit., p. 7.

« Je suis né dans la langue arabe »¹ affirmait Samir Kassir², essayiste et journaliste, pour introduire sa réflexion sur la pratique du bilinguisme dans son domaine professionnel.

Le Liban est donc avant tout un pays arabophone comme le montre l'étude linguistique de l'Université Laval au Québec :

98 % de la population parle l'arabe ou l'une de ses variétés. La majorité de la population parle l'arabe levantin du Nord, appelé aussi arabe libanais ou arabe syro-libanais.³

Selon Bahjat Rizk, la langue arabe représente un fort marqueur identitaire au Liban. Sa pratique constitue un facteur indéniable de cohésion dans ce pays si divisé :

Linguistiquement, les Libanais sont arabes (c'est une évidence absolue) puisque la langue arabe est leur seule langue officielle et le dialecte libanais (lui-même dérivé de l'arabe) est leur langue maternelle. L'arabité linguistique du Liban cimente, toutes communautés confondues, leur identité nationale.⁴

Les Libanais se reconnaissent donc dans la pratique de l'arabe, « langue nationale dont [ils] sont les défenseurs et les pionniers »⁵ puisque le premier livre en caractères arabes a été imprimé en 1733-34 au monastère de Mâr Yuhannâ (Saint Jean) de Choueir. Il s'agit de « *Kitâb mizân al-zamân* (*Livre de la balance du temps*) de J.E. Nieremberg, traduit en arabe par le père jésuite Fromage et le diacre 'Abd Allâh Zâkhir. »⁶

L'arabe est donc « la langue d'appartenance [des Libanais], langue qui a la plus grande valeur symbolique, que le locuteur concerné reconnaît d'abord sienne ».⁷

¹ Samir KASSIR, « De l'arabe au français et retour : expressions du journalisme libanais », *La francophonie libanaise - Actes du colloque national 2-3 mai 2001*, Antélias, Éditions du MCA, 2001, p. 67.

² Samir KASSIR a été assassiné à Beyrouth, le 2 juin 2005.

³ Site de l'Université Laval Québec (Canada), « Trésor de la langue française au Québec », *Op. Cit.*

⁴ Bahjat RIZK, « Constances culturelles de l'identité libanaise », *Les paramètres d'Hérodote ou Les identités culturelles collectives*, *Op.Cit.*, p.247.

⁵ Antoine TOHMÉ, « Multilinguisme et dialogue des cultures », *La francophonie libanaise - Actes du colloque national 2-3 mai 2001*, *Op.Cit.*, p. 145.

⁶ « Presse d'imprimerie à caractères arabes », site *Qantara Patrimoine méditerranéen*, URL : http://www.qantara-med.org/qantara4/public/show_document.php?do_id=372

⁷ Jean-Marc DEFAYS, *Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage*, Sprimont, Pierre Mardaga éditeur, 2003, p. 27.

1 - Les deux niveaux de l'arabe

La caractéristique principale de l'arabe est la séparation qui s'applique entre l'oral et l'écrit, cette langue s'articulant autour de plusieurs niveaux :

on peut relever les variantes de langue suivante : arabe littéraire classique (langue du Coran et de la poésie classique), arabe littéraire moderne (qu'on appelle plus facilement « standard »), arabe dialectal incluant des structures régionales.¹

La complexité de l'arabe tient essentiellement au fait de la distinction importante qui caractérise ses formes

si distantes l'une de l'autre que savoir l'une n'est pas nécessairement savoir l'autre : l'arabe littéraire, commun à tous les pays arabophones, mais langue maternelle de personne, et l'arabe dialectal qui diffère de pays en pays, mais qui seul est parlé dans la vie courante.²

Ces deux statuts linguistiques de l'arabe, en dehors de la structure même de la langue qui les différencie, se singularisent par leur mode et leur ordre d'acquisition :

- l'arabe dialectal, uniquement parlé, est considéré comme la langue maternelle :

C'est la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance de son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle.³

- l'arabe littéraire, langue de l'écrit, sera acquis dans le cadre scolaire à partir du Cours préparatoire.

Partant de ce mode particulier d'appropriation et si on s'en tient à l'acceptation didacticienne, il est possible de catégoriser l'arabe littéraire comme « langue étrangère » :

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques.⁴

¹ Alain FORGEAUX, Fouad MLIH, « La langue arabe au service de l'apprentissage du français », *Liaisons* n°45, Revue pédagogique libanaise, Octobre 2006, p. 2.

² Sélim ABOU, « Les enjeux de la francophonie au Liban », *Une francophonie différentielle*, Op.Cit., p. 421.

³ Jean-Pierre CUQ (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, entrée « bilingue », Paris, CLE International, 2003, p. 151.

⁴ *Ibid.*, p. 150.

Toutefois, cette acception, bien que logique, est difficilement envisageable au Liban, pays arabophone. De ce fait, il convient de catégoriser l'arabe littéraire comme langue seconde :

Concrètement, la langue seconde se positionne immédiatement après la langue maternelle et avant toute autre langue pouvant être apprise ultérieurement.¹

Une langue est donc qualifiée de « seconde » en regard de son ordre d'acquisition. Or, au Liban, en plus de l'arabe littéraire, deux autres langues peuvent répondre à ce critère : le français et l'anglais. Mais comme le moment de leur apprentissage sera différent selon le type d'établissement scolaire fréquenté, elles répondront à des statuts linguistiques différents.

2 - L'arabe dialectal

Cette juxtaposition des langues constitue la caractéristique essentielle des pratiques langagières du Liban et contribue à « la spécificité de la personnalité libanaise »².

Cependant, et quelque soit le niveau de maîtrise du français, l'arabe dans sa forme dialectale reste la langue vernaculaire des Libanais, prépondérante dans la communication quotidienne, comme le souligne l'enquête menée par les sociologues Sélim Abou et Choghig Kasparian et par Katia Haddad, titulaire de la chaire Senghor de la francophonie, à l'université Saint-Joseph de Beyrouth :

- 74 % parlent arabe avec leurs voisins
- 49,2 % avec leurs relations
- 81,9 % avec leurs commerçants³

C'est également celle de l'affectif puisque c'est dans cette langue que les Libanais expriment leurs émotions :

- 82% prient en arabe
- 73 % disent leur colère et leur joie en arabe⁴

Cet usage sentimental de la langue arabe ainsi que la pratique extrêmement fréquente au Liban de la « répartition fonctionnelle »⁵ des

¹ Norma ABOUD ZAKARIA, *Dictionnaire de Didactique – Concepts-clés à l'usage des enseignants*, Zouk Mikael (Liban), 2007, p. 254.

² Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Beyrouth, Éditions FMA, Publication AUPELF/UREF et Université Saint-Joseph de Beyrouth, 1996, p.109.

³ *Ibid.*, p.86.

⁴ *Ibid.*, p. 96-97.

⁵ Jean-Pierre CUQ (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, entrée « bilingue », *Op.Cit.*, p. 36.

langues, qui consiste en l'utilisation de l'une ou de l'autre, en fonction des situations est soulignée par Kochka, auteure franco-libanaise, dans son ouvrage documentaire pour la jeunesse, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban*.¹

Au sein de sa famille, Joumana parle français, car, entre 1920 et 1943, ses grands-parents ont vécu la période du mandat français. Mais curieusement, aussi bien chez ses parents que chez ses grands-parents, les mots d'amour ainsi que les mots de colère viennent naturellement en arabe.²

L'arabe dialectal, langue maternelle des Libanais « est celle de l'interaction sociale primaire dans le cercle familial. Elle sera définitivement associée au développement affectif de la personne »³. Le mode d'apprentissage de l'arabe dialectal diffère en tout point de celui de l'arabe littéraire dont l'acquisition reste uniquement scolaire. Cette appropriation très didactique laisse déjà augurer des rapports complexes que les enfants libanais vont entretenir avec cette langue dont la forme écrite domine et qui n'est parlée que dans des circonstances particulières (intellectuelles ou officielles) par une portion réduite de la population.

Il est cependant intéressant de souligner que la pratique des deux formes de la langue arabe (dialectal et littéraire) place les Libanais dans une situation langagière de diglossie, puisqu'ils se trouvent en présence de deux langues qui « n'ont pas le même statut dans la société et [qui] occupent des fonctions inégalement valorisées »⁴.

Si l'arabe dialectal libanais reste un marqueur spécifique de l'identité libanaise, il ne peut être dissocié de la pratique et l'usage du français ou de l'anglais. L'addition de ces langues, fortement ancrée dans la société libanaise, constitue un trait identitaire linguistique majeur et accepté par tous puisque 90 % de la population rejette le monolinguisme arabe.⁵

¹ KOCHKA, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban*, Paris, Éditions de la Martinière, Coll. Enfants d'ailleurs, 2008, p. 12.

Il a semblé pertinent de nous appuyer sur ce documentaire, car il donne à voir la vie quotidienne dans toute sa réalité de trois enfants libanais : « Joumana, la petite chrétienne maronite », « Omar, le jeune musulman sunnite » et « Alia, petite musulmane chiite du Sud ».

² *Ibid.*, p. 12.

³ Jean-Marc DEFAYS, *Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage*, *Op.Cit.*, p. 26.

⁴ Jean-Pierre CUQ (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, *Op.Cit.*, p.72.

À la télévision, les journaux télévisés sont donnés en arabe classique modernisé, tandis que les feuillets populaires mexicains ou turcs sont doublés en arabe littéraire.

⁵ Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, *Op.Cit.*, p.98.

B – L’implantation du français

Le contact avec une autre langue n’a jamais été perçu au Liban comme une atteinte à l’identité. De même que l’usage du français, son implantation et sa propagation ne sont en rien liés à des conquêtes territoriales comme dans les anciennes colonies françaises, et sont très antérieures au Mandat français (1920-1943).

1 – Rappel historique

Au troisième millénaire av. J.-C., le phénicien (langue dérivée du cananéen) est la langue commune de la côte libanaise. S’y ajoute l’accadien qui deviendra au deuxième millénaire, la langue du commerce et de la diplomatie, et ce, jusqu’au début du IX^e siècle. À la fin du siècle, l’araméen supplante l’accadien et devient, avec Cyrus (535), la langue officielle de l’Empire perse. Le bilinguisme araméo-phénicien durera six siècles.

Suite à la conquête d’Alexandre à la fin du IV^e siècle av. J.-C, le grec s’implante fortement, entraînant le déclin du phénicien. À partir de 64 av. J.C, le latin se substitue au grec. Chaque langue composant ce nouveau trilinguisme est utilisée pour une fonction spécifique : le latin devient la langue officielle, le grec, celle de la culture et l’araméen, la langue parlée par le peuple. Avec l’implantation de l’Académie de Droit fondée à la fin du II^e siècle, la ville de Beryte devait connaître jusqu’au début du Ve siècle, un bilinguisme grec-latin.

La conquête musulmane de la Syrie (633-640) va imposer la langue arabe à toute la population de la côte libanaise. Mais dans la montagne, les maronites jusqu’à la fin du XVII^e siècle, continueront à pratiquer l’araméen - en parallèle avec l’arabe - ainsi que sa forme liturgique, le syriaque (langue toujours en usage pour la célébration de la messe).

Mais l’arabe ne restera pas une pratique langagière unique et aura rapidement à coexister avec de nouvelles langues. C’est au cours des deux siècles de Croisades¹ que certains dialectes français médiévaux, ainsi que le vénitien - dans une moindre proportion - feront leur apparition sur la côte libanaise². 1291 marque la chute de la domination des Croisés, chassés par les Mamelouks qui fonderont la dynastie sunnite des Ottomans. Mais la fin des

¹ Tripoli, deuxième ville située au nord du Liban, a été occupée par les comtes de Toulouse à partir de 1099. Elle sera, pendant les Croisades, la capitale du Comté de Tripoli, l’un des principaux États francs du Levant. L’imposante citadelle bâtie par Raymond de Saint Gilles domine toujours la ville.

² Certaines données de ce résumé se réfèrent à : Sélim ABOU, « Les enjeux de la francophonie au Liban », *Une francophonie différentielle, Op.Cit.*, p. 413- 414.

Croisades ne va en rien enrayer l'expansion des échanges commerciaux entre l'Orient et l'Occident qui vont encore consolider les contacts linguistiques.

L'implantation du français sera bientôt renforcée en 1516 par la signature de « capitulations »¹ entre François 1^{er} et Soliman le Magnifique qui participeront à la mise en place d'échanges commerciaux et culturels ininterrompus avec l'Occident.

Les relations particulières entre la France et la Sublime Porte perdureront jusqu'à la chute de l'Empire ottoman en 1918. Si elles ont bien évidemment ouvert la porte à la langue française au Liban, sa propagation n'aurait pu se concrétiser sans le rôle joué par les religieux de différentes congrégations.

2 – Le rôle des communautés religieuses chrétiennes

Dès le temps des Croisades, la présence de « missions franciscaines [est attestée dans le pays qui], entre autres activités, servirent d'intermédiaire entre la communauté maronite et Rome.»²

La fondation par le Pape à Rome en 1584 du Collège maronite et les premières missions seront à l'origine de la pratique de l'italien et de timides initiatives scolaires au Liban. Dans les couvents, ce sont essentiellement de petites écoles primaires qui dispensent l'alphabétisation. L'enseignement est donné en arabe, accompagné de quelques rudiments d'italien et de français dispensés par des clercs formés à Rome ou à Paris.³

Au XIX^e, et jusqu'en 1914, de nombreuses congrégations religieuses françaises (pères Carmes, Jésuites, Lazaristes, Frères Maristes ...) s'installent dans l'Empire ottoman et ouvrent des établissements scolaires dans l'enceinte des monastères. En novembre 1834, année « considérée comme un tournant dans l'histoire de la vie culturelle du Liban »⁴, les missionnaires de la communauté lazarisite ouvrent dans leur couvent Saint Joseph d'Antoura, le premier établissement secondaire francophone du Moyen-Orient. Il compte 7 élèves : 3 libanais et 4 européens, tous laïcs alors que l'enseignement supérieur était jusque-là, plutôt réservé aux ecclésiastiques.⁵

¹ « Naguère encore on donnait des capitulations la définition suivante : « Traités signés par le roi de France et par l'empereur ottoman, depuis le règne de François Ier, et destinés à garantir les droits du commerce chrétien aux échelles (escales) du Levant. » Il faut nuancer cette définition. En premier lieu, les capitulations ne sont pas de véritables traités conclus avec le sultan, car le Grand Turc refuse de traiter d'égal à égal avec les princes chrétiens. De tels actes sont donc unilatéraux et gracieux. », in : Site *Encyclopædia Universalis*, URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/capitulations/>

² Sélim ABOU, « Les enjeux de la francophonie au Liban », *Une francophonie différentielle*, Op.Cit., p. 415.

³ Kamal SALIBI, *Histoire du Liban du XVIII^e siècle à nos jours*, [1965, édition anglais], Paris, Groupe Naufal Europe, 1988, p. 221-222.

⁴ Marwan TABET, « Historique du développement de l'enseignement francophone au Liban », *La francophonie libanaise - Actes du colloque national 2-3 mai 2001*, Op.Cit., p. 109.

⁵ Archives du Collège Saint Joseph Antoura.

On y enseignait, en 1836-37, le français, l'italien, l'arabe, le latin, l'arithmétique, la géographie, la sphère, l'astronomie, l'histoire, la littérature et même la rhétorique et la calligraphie. En 1842, le gouvernement français lui octroya 12 bourses dues à l'intervention du poète Lamartine. Il comptait 30 élèves à l'époque. Ce nombre devait augmenter tous les ans. ¹

Dès 1840, les établissements scolaires dirigés par les congrégations religieuses françaises se multiplient, marquant le déclin définitif de l'italien. Parallèlement, des missions protestantes anglo-saxonnes et américaines s'installent à leur tour au Liban, répandant l'usage de l'anglais, en premier lieu dans la communauté druze afin de contrecarrer l'influence des religieux français sur les maronites.

En 1866, les missions américaines seront à l'origine de l'ouverture de la première université au Liban, l'American University of Beirut (A.U.B). Les Jésuites, à leur tour, créent en 1875, la première université francophone, l'Université Saint Joseph (U.S.J.). Actuellement, ces deux universités restent encore les plus réputées du Liban.

3 - Statut officiel du français

En 1920, à la chute de l'Empire ottoman, la Société des Nations délègue à la France le mandat pour la Syrie et le Liban. Au côté de l'arabe, le français prend le statut de langue officielle. Mais c'est en 1926 que son statut est officialisé par l'article 11 de la constitution :

L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'État. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en sera fait usage.

Il en sera de même dans l'enseignement scolaire, un décret de 1931 institutionnalise le bilinguisme en stipulant que « l'enseignement des deux langues : l'arabe et le français est obligatoire dans toutes les écoles ». De ce fait, l'anglais se voit relégué au rang de langue étrangère.

Aussi un des mérites du mandat français fut-il de développer l'instruction publique bilingue dans les régions rurales à majorité musulmane et de renforcer ainsi le français dans tout le pays. ²

¹ Marwan TABET, « Historique du développement de l'enseignement francophone au Liban », *Op.Cit.*, p. 109.

² Sélim ABOU, « Les enjeux de la francophonie au Liban », *Une francophonie différentielle, Op.Cit.*, p. 415.

Lorsque le Liban accède à l'indépendance, le 22 novembre 1943, le français n'est plus reconnu comme langue officielle, mais son usage reste néanmoins officiellement maintenu.

L'arabe est la langue nationale officielle. Une loi spéciale déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française.¹

Ainsi, et à l'inverse de beaucoup d'anciennes colonies, le Liban à son indépendance n'a pas rejeté le français, démontrant ainsi que le bilinguisme arabe/français n'a pas été perçu comme une menace entraînant une perte identitaire comme c'est le cas dans les pays voisins :

De nombreux pays arabes ont opté pour un monolinguisme monoculturel. Ils sentaient leur langue nationale et leur culture menacées. L'interaction linguistique et culturelle fut manquée par peur pour l'identité et par réaction contre la langue et la culture du colonisateur. Nombre d'états arabes remettent en cause, à présent, le choix du monolinguisme et préfèrent suivre l'exemple libanais.²

4 - Appartenance linguistique et communautés religieuses

Après l'indépendance, si le maintien de l'usage du français ne s'est pas ainsi révélé problématique, son statut a cependant été âprement remis en question par les communautés religieuses en présence. Ces différences de point de vue tiennent au fait que la langue véhicule des valeurs qui peuvent se révéler antinomiques en fonction de l'importance que lui accorde le groupe. Au Liban, pays du communautarisme, la pratique du français ne pouvait qu'être investie d'une valeur confessionnelle et idéologique.

Des voix chrétiennes autorisées s'élevèrent pour réclamer que le français fût déclaré langue officielle conjointement à l'arabe. À leurs yeux, la survie des chrétiens, comme citoyens à part entière dans cette région du monde, était indissociable de leurs liens culturels avec l'Occident [...]. Les musulmans n'étaient certes pas opposés à l'enseignement et à la pratique des langues occidentales, mais ils ne concevaient pas que le Liban pût jouir d'un statut linguistique différent de celui des autres pays arabes. La différence entre les deux groupes de communauté était en fait une différence d'attitude linguistique. Chez les chrétiens, le français était vécu et senti comme une langue de formation et de culture ; pour les musulmans, il demeurait une langue étrangère, même lorsque sortant des mêmes collègues que leurs compatriotes chrétiens, ils avaient une maîtrise égale de la langue.³

¹ Abdallah NAAMAN, *Le Français au Liban – Essai sociolinguistique*, Beyrouth, Naaman, 1979, p. 83.

² Antoine TOHMÉ, « Multilinguisme et dialogue des cultures », *La francophonie libanaise- Actes du colloque national 2-3 mai 2001, Op.Cit.*, p. 145.

³ Sélim ABOU, « Les enjeux de la francophonie au Liban », *Une francophonie différentielle, Op.Cit.*, p. 416.

Jusqu'à l'indépendance, les enfants musulmans scolarisés fréquentaient les écoles tenues par des congrégations chrétiennes qui leur ont toujours ouvert leurs portes¹. L'instruction y est donnée sans souci de prosélytisme :

Ce qui a contribué le plus au succès des missions catholiques dans le Levant, ce sont les ménagements et les égards avec lesquels elles traitent leurs élèves appartenant à la croyance musulmane et le soin qu'elles mettent à éviter toute allusion à leur religion.²

Après l'indépendance, les communautés musulmanes ouvrent à leur tour leurs propres établissements scolaires, ce qui leur permet de redéfinir le statut du français, en conformité avec leur sensibilité. Lui réfutant son rôle exclusif, le français y sera enseigné comme langue étrangère au même titre que l'anglais. À propos de cette langue, il est intéressant de remarquer qu'aux yeux des musulmans, l'usage de l'anglais ne soulève nulle polémique et ne suscite aucune passion. Cela tient au fait qu'il possède une caractéristique essentielle aux yeux des nationalistes arabes : « l'anglais est une langue neutre, qui n'ouvre pas de brèche dans la culture arabe. »³

Au Liban, l'anglais est une langue « dépassionnée », sa représentation, essentiellement utilitaire est déchargée de toute connotation et n'est pas valorisée culturellement. Il est, au demeurant, la langue seconde de nombreux pays arabes voisins et son statut est celui d'une « langue véhiculaire [...] qui permet à des personnes, à des groupes de langues maternelles différentes de communiquer entre eux ».⁴

Si l'anglais a souvent été considéré comme la langue étrangère de prédilection des musulmans, depuis quelques années, une nouvelle tendance est perceptible dans le pays. On y assiste à une diversification de la francophonie au Liban qui se caractérise par une pratique déconfessionnalisée de la langue française qui n'est plus perçue comme le particularisme linguistique des seuls chrétiens maronites⁵.

La progression de la francophonie au Liban, progression à la fois quantitative et qualitative, est générale, commune à toutes les confessions qui constituent la mosaïque libanaise, mais les proportions de cette augmentation ainsi que sa qualité varient d'une confession à l'autre.⁶

¹ Pour exemple, le Collège Saint Joseph Antoura reçoit en 1839, les fils du mutassalem de Jaffa.

² Abdallah NAAMAN, *Le Français au Liban - Essai sociolinguistique*, Op. Cit., p. 81.

³ Sélim ABOU, « Les enjeux de la francophonie au Liban », *Une francophonie différentielle*, Op.Cit., p. 418.

⁴ Jean-Marc DEFAYS, *Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage*, Op.Cit. p. 27.

⁵ Stéphane-Ahmad Hafez, professeur de linguistique à l'Université Libanaise dans son étude sur le statut des langues au Liban, note le rapport conflictuel et « les attitudes franchement hostiles [...] d'une partie des enquêtés chrétiens, pour qui l'arabe est la langue de l'Islam. », in : Stéphane-Ahmed HAFEZ, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentation du français au Liban*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 161.

⁶ Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Op.Cit., p.38.

[Le taux de bons francophones] a diversement augmenté à travers les générations et selon les confessions : ils sont deux fois plus nombreux chez les sunnites et les druzes, près de cinq fois plus nombreux chez les chiites¹, trois fois plus nombreux chez les maronites, les grecs-orthodoxes et les grecs-catholiques ; mais dans tous les cas, cette augmentation est sans doute due en grande partie au nombre plus important de personnes ayant poursuivi des études supérieures.²

Malgré une certaine érosion³, la pratique de la langue française continue donc à tenir une place très particulière au Liban où elle bénéficie d'un statut spécifique qui n'est en rien comparable avec les autres pays arabes.

Il existe bien au Liban un « bilinguisme profond [...] où l'usage du français semble constituer un tout profondément métissé avec l'usage de l'arabe. »⁴

Accolé à l'arabe, langue maternelle, le français constitue un marqueur essentiel de l'identité libanaise et cela, quelle que soit la communauté confessionnelle car malgré les tensions que sa pratique a pu provoquer, le français n'a jamais été ressenti comme une menace :

Le choix du français n'implique pas le rejet de l'arabe. Il peut arriver qu'on choisisse le français « sans » l'arabe. Il arrive plus souvent qu'on choisisse le français « avec » l'arabe. Mais il est rare qu'on choisisse le français « contre » l'arabe.⁵

Peuple ouvert aux pratiques langagières multiples, les Libanais plébiscitent la pratique du multilinguisme puisque « 63 % se prononcent en faveur du français comme seconde langue après l'arabe, et 64,2 % en faveur de l'anglais comme troisième langue après l'arabe et le français »⁶.

La mise en place du bilinguisme arabe/français ou du trilinguisme arabe/ français/ anglais, plébiscités par l'ensemble des Libanais va se faire par

¹ Un des facteurs déterminants de la forte progression du français dans la communauté chiite vient d'un retour important au Sud-Liban à la fin de la guerre, en 1991, d'émigrés d'Afrique francophone, parlant parfaitement le français. Pour pouvoir scolariser leurs enfants, la M.L.F (Mission Laïque Française) a ouvert en 1997, le lycée franco-libanais de Habbouche Nabatieh. On peut alors parler « d'un processus de francisation de la communauté chiite par le biais de la diaspora libanaise », in : Stéphane-Ahmad HAFEZ, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentation du français au Liban*, Op.Cit., p. 18.

² Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Op.Cit., p. 40

³ Plus particulièrement dans l'enseignement universitaire et le milieu des affaires.

⁴ Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Op.Cit., p.97.

⁵ Ramy ZEIN, *Dictionnaire de la littérature libanaise de langue française*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.11.

⁶ Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Op.Cit., p.98.

l'école qui permet l'apprentissage des principales disciplines en français ou en anglais. Dans le système scolaire libanais chacune d'entre elles, en fonction de l'ordre d'acquisition - différent selon le système choisi - est une langue de scolarisation, « langue apprise et utilisée à l'école et par l'école »¹.

¹ Jean-Pierre CUQ (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Op.Cit., p.149.

III - Le système éducatif libanais

Le système éducatif libanais présente de nombreux points de similitude avec le système français et ne s'en est jamais dégagé même après l'indépendance. Mais il se différencie par le peu d'implication du Ministère de l'Éducation dans le fonctionnement des écoles qui, pendant longtemps, n'a pas véritablement imposé de directives pédagogiques. La seule contrainte dictée par l'État tient au respect confessionnel érigé en principe. Aussi, pour éviter toutes tensions intercommunautaires, l'article 10 de la Constitution libanaise stipule :

L'enseignement est libre tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État.¹

L'autre caractéristique du système éducatif libanais tient à la prédominance du secteur privé essentiellement religieux et chrétien.

A - Les secteurs d'enseignement

Malgré les 15 années de guerre (1975-1990) et les déplacements de population, le taux de scolarisation des enfants libanais reste très élevé, et cela, bien que l'enseignement ne soit pas obligatoire. Avec 82 % d'élèves scolarisés au cycle secondaire (statistiques de 1999), il se place en tête de tous les pays arabes.²

L'enseignement au Liban se répartit en deux secteurs distincts : le public relevant de l'État et le privé, tenu par des congrégations religieuses ou des particuliers.

¹ Abdallah NAAMAN, *Le Français au Liban - Essai sociolinguistique, Op. Cit.*, p. 83.

² Samir EL HOYEK, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue – Cas des enseignants de français au Liban*, Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle - Lille 3, Sciences de l'éducation, 2004, p. 319.

1 – Le secteur public et privé

Le secteur public : Les écoles publiques se sont développées juste avant l'indépendance en 1943, principalement dans les régions les plus pauvres. Elles relèvent du Ministère de l'Éducation nationale.

Le secteur privé :

Les établissements privés appartiennent, en grande majorité, à des communautés religieuses, chrétiennes et musulmanes : des associations et des congrégations religieuses. Ces communautés gèrent leurs établissements répartis sur le territoire libanais à l'aide de bureaux pédagogiques.¹

Ce secteur se divise en deux sous-catégories qui se différencient selon que l'enseignement y est gratuit ou payant.

Le secteur privé gratuit :

Il est subventionné par l'État qui le contrôle directement. Il a été « instauré à partir de 1956 pour combler le manque d'écoles officielles dans les quartiers défavorisés et les régions rurales »². La population d'élèves qui fréquentent les écoles de ce secteur appartient à un milieu très modeste.

Le secteur privé payant :

C'est le plus représentatif du système scolaire libanais. Les écoles ne bénéficient d'aucune subvention de l'État qui, de ce fait, exerce sur elles, un contrôle très superficiel.

Il faut également distinguer les établissements privés confessionnels libanais ou étranger (principalement des écoles d'obédience évangélique américaine) et les établissements privés laïcs étrangers. Parmi ces derniers, le réseau le plus développé est celui de la France. Six établissements sont directement placés sous le contrôle de l'A.E.F.E (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger). Ils sont dits « conventionnés » et scolarisent « 11 000 élèves (6 000 pour le 1er degré) dont 80 % de Libanais, 2% d'Étrangers tiers et 18 % de Français ».³

L'A.E.F.E a également droit de regard sur un certain nombre d'établissements scolaires libanais (privés pour la plupart) qui, par

¹ *Ibid.*, p. 320-321.

² Stéphane-Ahmad HAFEZ, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentation du français au Liban*, Op.Cit., p. 94.

³ « Présentation des établissements à programmes français au Liban », Site de l'AEFE pour le Proche-Orient, URL : <http://www.aefe-proche-orient.net/Accueil/presentation.html>

« homologation », se sont engagés à appliquer le programme français dans leur enseignement.

Ils sont au nombre de 27 répartis sur 32 sites couvrant une grande partie du territoire. Ces établissements scolarisent environ 34 000 élèves (20 000 pour le 1er degré) dont moins de 5 % d'enfants français. [...]

Les établissements « homologués » et « conventionnés » ont en commun d'appliquer le curriculum français tel que décliné dans les programmes, de proposer les évaluations nationales et régionales, d'utiliser des manuels français, de présenter les élèves au baccalauréat français, d'articuler leur enseignement sur un projet d'établissement et leur éducation sur les valeurs promues par l'enseignement français. Toutefois, des adaptations existent, voire encouragées : promotion de l'enseignement de l'arabe, contextualisation de l'histoire géographie...

Les performances scolaires pour le programme français, attestées par résultats aux évaluations françaises (CP, CE1, CE2, CM2, 6e et Observatoire de la lecture) sont de bon niveau, pour des élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle. À l'entrée au collège, les résultats des élèves en français sont équivalents ou un peu supérieurs aux scores moyens nationaux [français] de l'évaluation 6e sur les trois dernières années et assez significativement supérieurs en mathématiques (entre 4 et 8%). En revanche, un pourcentage significatif d'élèves, entre 30 et 35% depuis trois ans, ne maîtrise pas les compétences fondamentales attendues à l'entrée au collège en mathématiques, en français ou dans les deux disciplines. Les taux de réussites aux examens (brevet des collèges, brevet libanais, baccalauréat français¹ et baccalauréat libanais) sont excellents.²

Cette présentation démontre bien le rapport étroit qu'entretiennent un grand nombre d'établissements scolaires libanais avec l'enseignement francophone. Il ne s'agit plus de la recherche d'une simple acquisition linguistique, mais d'une véritable appropriation culturelle. De plus, pour les parents libanais, l'homologation est un critère non négligeable, car synonyme de compétence.

En 2002, 39% des enfants étaient scolarisés dans le secteur public, 12,6% dans le privé gratuit et 48,4 % dans le privé payant³.

2 – Une préférence marquée pour le secteur privé

Au Liban, plus de 60% des enfants sont donc scolarisés dans le secteur privé. Cette orientation est traditionnelle et tient au fait que les premières écoles ouvertes au Liban l'ont été par des congrégations religieuses

¹ Chaque année, 1700 élèves présentent le baccalauréat français.

² *Ibid.*

³ Samir EL HOYEK, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue – Cas des enseignants de français au Liban*, Op. Cit. , p. 320.

chrétiennes et qu'elles n'ont fait que se développer. Reconnues pour leur longue expérience pédagogique, c'est en toute logique que les parents y inscrivent leurs enfants, d'autant plus que l'État dans ses écoles publiques, surtout au niveau du cycle primaire, n'a jamais réussi à égaler le niveau académique du privé, sauf à de rares exceptions.

Il faut également noter que l'enseignement est véritablement une priorité au Liban. Aussi beaucoup de parents, afin d'assurer une bonne éducation à leurs enfants, sont-ils prêts à de gros sacrifices financiers pour les inscrire dans les meilleures écoles privées. Ce fait sociétal est tellement emblématique de la réalité libanaise que Kochka le signale, dans son documentaire pour la jeunesse :

Tous les parents musulmans ou chrétiens qui le peuvent, quitte à faire de gros sacrifices, préfèrent inscrire leurs enfants dans des écoles privées, religieuses ou laïques, dont la réputation est meilleure que celle des écoles publiques.¹

Kochka précise également que parce que c'est l'excellence académique qui prime avant tout, les parents ne recherchent pas, en priorité, une école apparentée à leur communauté religieuse. Comme pour rendre cet état de fait plus explicite, elle propose un autre exemple de la famille d'Omar, le petit sunnite :

Grâce à ce travail, la *téta*² d'Omar a pu mettre Mosbah dans une « bonne école », c'est-à-dire dans une école privée, chez les sœurs chrétiennes, où il a fait des études. Mosbah a donc appris à parler aussi bien le français que l'arabe. Ainsi, il a pu devenir maître d'école. Le fait d'être dans une école chrétienne ne l'a pas dérangé dans sa pratique de l'islam, car les rituels de sa propre religion étaient respectés.³

En fonction des régions, la mixité religieuse a donc toujours existé au sein des établissements scolaires. Cela est d'autant plus vrai pour les enfants de la bourgeoisie musulmane majoritairement scolarisés dans des établissements tenus par des congrégations chrétiennes francophones ou dans des écoles laïques, le niveau d'enseignement y étant reconnu comme très supérieur à celui des écoles privées musulmanes.

Ce choix de scolarisation démontre explicitement que les « crispations » des lendemains de l'indépendance suscitées par le statut à accorder au français semblent dépassées. En effet, un nombre important de Libanais musulmans n'ont aucune réticence à scolariser leurs enfants dans des établissements où l'arabe ne serait pas la langue principale d'enseignement.

Une des particularités de l'enseignement libanais est en effet d'accorder aux langues en présence (l'arabe, le français et l'anglais) des statuts différents

¹ KOCHKA, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban, Op.Cit.*, p. 21.

² Grand-mère ou mamie en arabe dialectal libanais.

³ *Ibid.*, p. 31.

en fonction des établissements scolaires. De ce fait, les élèves ne seront pas tous formés dans une même langue ce qui sous-entendra un système différent de valeurs et de normes.

B - Le statut du français en fonction du système éducatif

Une des particularités du système éducatif libanais tient à son ouverture très marquée pour les langues. Si en 1994 le *Plan de réforme de l'éducation au Liban* confirme à l'arabe son statut de langue nationale, comme élément essentiel d'unité et de citoyenneté du pays, l'enseignement des langues étrangères y est toujours vivement encouragé.

1 – L'importance des langues étrangères

Les élèves se doivent d'acquérir « la maîtrise d'au moins une langue étrangère comme moyen efficace d'interaction avec les cultures internationales, en vue d'une fécondation réciproque. »¹

La langue étrangère est donc perçue à la fois comme langue de communication et langue de culture.

Les nouveaux programmes scolaires datant de 1997 demandent que « la première langue étrangère [soit] enseignée depuis la première année de l'enseignement scolaire jusqu'à la dernière année, la classe terminale incluse. »²

Si les établissements restent libres quant au choix de cette langue, la préférence est indéniablement donnée au français, langue de scolarisation largement plébiscitée. Ainsi, selon les données du CRDP (centre de Recherche et de Développement pédagogiques) en 2000-2001, sur 900 000 enfants scolarisés,

les deux tiers, soit 600 000, apprennent le français comme première langue étrangère après l'arabe et seulement le tiers, soit 300 000, ont choisi l'anglais comme première langue, dans les trois secteurs privé, privé gratuit ou public.³

¹ Ministère de l'Éducation, *Plan de réforme de l'éducation au Liban*, CRDP, Beyrouth, 1994, p. 12.

² Samir EL HOYEK, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue – Cas des enseignants de français au Liban*, *Op.Cit*, p. 319.

³ Anne-Marie EL HAGE, « La langue de Molière privilégiée par les deux tiers des écoliers », *La Francophonie au Liban, Spécial IXe Sommet de la francophonie*, Supplément de *L'Orient-le Jour*, 2001, p.24.

Si l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire, chaque établissement est laissé libre quant au choix de celle-ci et au statut à lui accorder. Son niveau reste donc extrêmement variable en fonction du secteur d'enseignement et des disciplines.

Les écoles publiques accordent le même nombre d'heures d'enseignement à l'arabe et à la langue étrangère. Dans les écoles primaires et les collèges publics, les maths et les sciences sont enseignés majoritairement en arabe. Par contre, dans les lycées publics, toutes les disciplines scientifiques se dispensent en langue étrangère.

Dans le secteur privé, « les langues étrangères d'enseignement qui sont le français et l'anglais accaparent 77,2 % du total général de l'horaire scolaire hebdomadaire, laissant 22,8 % à la langue arabe »¹. Les matières scientifiques sont enseignées en langue étrangère dès les classes élémentaires.

La première langue étrangère au Liban est le français (66,4 % de francophones contre 33,6 % d'anglophones)². En regard du volume horaire qu'elle représente dans l'enseignement de beaucoup d'écoles, son statut est celui d'une langue seconde. En effet, les enfants y sont confrontés dès leur entrée à l'école maternelle où l'enseignement ne se fait qu'en français et où même le recours à l'arabe dialectal, langue maternelle des petits Libanais, y est proscrit. L'anglais garde alors le statut de langue étrangère, étant introduit généralement en classe de 6e ou parfois plus précocement. Stéphane Ahmad-Hafez note la corrélation entre le statut accordé à la langue de scolarisation et la religion :

Dans les écoles privées communautaires, la place de la langue étrangère dépend de leur appartenance religieuse. Ainsi, le français est considéré comme une langue seconde au sein des écoles catholiques, compte tenu du rôle qu'il joue : il est langue de formation et de scolarisation. Pendant ce temps, la langue arabe est prioritaire dans les écoles musulmanes malgré les efforts qu'entreprend récemment ce type d'établissement pour revaloriser le statut de la langue étrangère.³

2 - Le français langue seconde

Ni langue maternelle, ni langue étrangère, enseigné dès la première année de l'école maternelle dans de très nombreux établissements, le français peut donc être considéré au Liban comme langue seconde, avec toute la complexité que cela présente. Pour tenter de définir ce statut si particulier,

¹ « Chiffres obtenus par recoupement des données statistiques qui nous avaient été fournies par le département de statistique du CRDP en avril 2001. », in Samir EL HOYEK, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue – Cas des enseignants de français au Liban*, Op. Cit., p. 374.

² *Ibid.*, p. 375.

³ Stéphane-Ahmad HAFEZ, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentation du français au Liban*, Op. Cit., p. 100.

Henri Besse de l'École normale supérieure des sciences humaines et sociales de Lyon définit la langue maternelle comme « la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction entre la mère et plus largement avec l'environnement familial. »¹

Selon lui, une langue étrangère/ seconde répondrait à une définition pratiquement similaire à savoir :

une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci.

Si la langue seconde peut se définir à partir de l'ordre d'acquisition² où elle « est à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage d'autres objets d'étude »³, le critère différentiel le plus important entre la langue seconde et étrangère tient également au fait qu'on peut considérer

qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confronté à elle en dehors des cours qui en relèvent.⁴

Si l'enseignement bilingue au Liban a pour objectif l'acquisition d'une langue étrangère comme nécessité éducative, pour parvenir à une parfaite maîtrise, l'apprentissage scolaire est loin d'être suffisant. Peu d'enfants, hormis ceux appartenant à un milieu socioculturel privilégié, sont en contact avec le français en dehors du cadre scolaire.

Au Liban, il est fort difficile de trouver un milieu d'*immersion totale* autant pour la langue arabe que pour le français. [...]. On ne trouvera pas de lieu où le français soit parlé totalement comme ce serait le cas, par exemple, dans la cour d'une institution scolaire en France. On pourra plutôt parler de *milieu protégé* ou privilégié dans lequel telle ou telle langue sera dominante, c'est-à-dire autant utilisée par les enseignants que par les apprenants entre eux et cela durant de nombreuses heures de la journée. En fait, souvent le seul milieu d'immersion dont on puisse tenir compte pour l'audition du français et la communication dans cette langue, est la famille francophone qui fait usage de cet idiome dans le quotidien.⁵

Il n'existe pas au Liban de réel environnement culturel francophone⁶. De ce fait, si beaucoup de Libanais possèdent un niveau de français correct,

¹ Henri BESSE, « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Le français aujourd'hui*, Paris, AFEF, n°78.

² Les définitions de la langue maternelle et de la langue seconde ont été données *infra* p. 27-28.

³ Norma ABOUD ZAKARIA, *Dictionnaire de Didactique*, *Op.Cit.*, p. 254.

⁴ Henri BESSE, « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Op.Cit.*

⁵ Mounir CHAMOON, « Aspects psychologiques du bilinguisme », *Une francophonie différentielle*, *Op.Cit.*, p. 453.

⁶ Pour exemple, les médias (films, radios) particulièrement attirants pour les jeunes ne proposent que très rarement –voire - aucun support en français correspondant à leur âge. Il n'existe pas, non plus, de chaînes de

on ne peut prétendre que tous ceux qui l'ont appris comme langue seconde pendant leur parcours scolaire en ont une utilisation fréquente et aisée, comme le démontrent les données suivantes :

- 24 % de ceux qui n'ont appris ou pratiqué le français qu'à l'école en ont une bonne connaissance (ce qui est le score le plus bas)
- 70,2 % de ceux qui l'ont appris à l'école ou en famille ont un bon niveau.
- 90,3 % de ceux qui l'ont appris à l'école et pratiqué en famille ou dans l'environnement social sont ceux qui ont une excellente maîtrise du français.¹

Pour véritablement s'approprier une langue, l'enseignement académique ne suffit pas. Il faut une motivation et une valorisation pour favoriser sa pratique ce qui ne semble pas être le cas au Liban puisque 82,3% des francophones ne parlent jamais français avec leurs parents et cela, bien que 88,7% d'entre eux, « vivent dans des familles où au moins une autre personne connaît le français »². Praline Gay-Para, conteuse libanaise³ qui vit et travaille en France depuis de nombreuses années constate ce non-usage du français dans la vie quotidienne :

Le Liban est considéré comme pays francophone par exemple. Allez vous y promener dans la rue et dites-moi si vous pouvez parler aux passants dans cette langue. Les Libanais sont arabophones. Leur réalité linguistique s'arrête là.⁴

Il y a certes de la provocation dans cette remarque. En effet, trouver quelqu'un dans la rue qui parle français ne relève en rien du domaine de l'impossible. On vous donnera une réponse en français si, bien évidemment, la question a été posée dans cette langue. Il est cependant exact qu'on ne communique pas spontanément en français au Liban

Kochka, qui a pourtant vécu au Liban, semble presque surprise par la prédominance de l'arabe, elle qui reconnaissait pourtant que sa pratique est une caractéristique langagière du pays. Dans une « Note de l'auteur, témoignage », rajout qui succède au texte de *Le plus grand matin du monde*, elle livre ses impressions sur son retour à Beyrouth après vingt ans d'absence :

Dans l'avion, tout le monde parle l'arabe et j'ai un sentiment étrange. Dans mon souvenir d'avant la guerre, à Beyrouth, le français était une langue très usitée.⁵

télévision libanaise francophone. Il y a une vingtaine d'années, Canal 9 proposait des programmes français. La chaîne a été fermée pour cause budgétaire.

¹ Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Op.Cit., p. 46.

² *Ibid.*, p. 84.

³ Praline GAY-PARA est, entre autres, l'auteure chez L'école des loisirs de *Contes du Liban - La Femme chatte*, Coll. Neuf, 2000 ; *Contes libanais - Batbout*, Coll. Contes du monde entier, 2001 et de *Contes libanais - Hassan le brave*, Coll. Contes du monde entier, 2002.

⁴ Praline GAY-PARA, « Francophonie ? », *La Revue des livres pour enfants*, n°227, février 2006, p. 140.

⁵ KOCHKA, *Le plus grand matin du monde*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2006, p. 107.

Le français n'est pas utilisé comme langue de communication c'est l'emploi de l'arabe dialectal qui prédomine dans la vie quotidienne. Cette constatation permet déjà d'entrevoir le rapport compliqué et ambigu que les enfants vont entretenir avec le français, langue irrémédiablement associée à l'enseignement académique puisque la principale mise en contact des élèves libanais avec le français a donc lieu dans un cadre scolaire et ne s'appuie que sur les manuels scolaires qui dispensent une langue fixée et normative. Il s'agit pour eux d'une appropriation linguistique et sémantique confinée dans l'enceinte de l'école et qui n'est relayée, dans l'environnement culturel libanais, que par peu de supports. En effet, il n'existe pas au Liban de francophonie culturelle : le français est quasiment absent de tous les médias et supports audiovisuels nationaux.

Pourtant si le français n'est pas une langue vernaculaire au Liban, sa présence se manifeste de façon particulièrement visible et marquante comme langue de l'écrit.

Chapitre II :

Le Liban et le livre

Le Caire écrit, Beyrouth publie, Bagdad lit.¹

Cet adage qui résumait, il n'y a pas si longtemps encore², la situation du livre et de la lecture dans le monde arabe, démontre bien le rôle primordial joué par le Liban au sein de l'édition arabe. Aussi, pour mieux comprendre le monde de l'édition francophone pour la jeunesse, sujet de notre étude, est-il pertinent de s'arrêter sur le particularisme et le dynamisme éditorial qui caractérise ce pays au sein du monde arabe.

I – Le monde de l'édition

L'édition a toujours représenté un secteur d'activités florissant au Liban. En 2004, 639 maisons d'édition étaient affiliées au Syndicat libanais des éditeurs³, ce qui est considérable en regard de la superficie du pays et de sa population. Il faut cependant relativiser l'importance de cette donnée, toutes les maisons n'étant pas foncièrement productives.

Les professionnels du secteur évaluent plutôt à 150 le nombre d'éditeurs actifs, dont seulement une dizaine publierait quelques titres en français. Ce chiffre est cohérent au regard des 120 à 150 éditeurs libanais présents lors des récents Salons du livre arabe.⁴

Néanmoins, cela démontre l'importance de ce secteur d'activités qui s'explique par une longue tradition dans le monde du livre dont Beyrouth peut s'enorgueillir.

¹ Proverbe libanais. Quatrième de couverture, Franck MERMIER, *Le Livre et la Ville*, Op. Cit.

² Cette maxime, en regard de la situation qui prévaut en Irak entre guerre et embargo, fait que la lecture ne représente plus la pratique culturelle privilégiée des Irakiens.

³ Franck MERMIER, *Le Livre et la Ville*, Op. Cit., p. 54.

⁴ « L'édition au Liban », *Pour une meilleure circulation des livres francophones du Sud*, Site Livres-francophones.org, URL : <http://www.livres-francophones.org/Accueil/Liban/tabid/100/Default.aspx>

A – L'édition généraliste arabophone et francophone

Si Beyrouth et Le Caire sont, depuis le XIX^e siècle les villes-phares du livre du monde arabe, c'est bien la capitale libanaise qui a participé à la diffusion de l'écrit en Orient et qui a contribué à la « Nahda », la Renaissance arabe qui, si elle a bien été un enrichissement intellectuel, a surtout permis une rénovation des mentalités. Malgré les guerres successives¹ et les nombreuses tensions politiques intérieures que connaît le pays, c'est toujours à Beyrouth que se concentre le marché très florissant, voire le plus important du monde arabe².

Cette longue tradition éditoriale ancrée dans le pays est la conséquence de l'exception culturelle inhérente au Liban, par comparaison aux pays voisins :

L'édition révèle en négatif les formes contrastées des mondes de la culture dans des sociétés marquées, pour la plupart, par l'emprise de régimes autoritaires et où l'autonomie du camp intellectuel reste problématique. Pour cela, Beyrouth constitue une certaine exception. Son libéralisme politique et économique lui a permis, tout autant que la faiblesse de son État, de garantir le dynamisme de son milieu éditorial et de devenir un espace public de dimension panarabe. La relation de cette ville avec le livre résulte du fait qu'à Beyrouth une partie du monde arabe vit par procuration. Il peut ainsi jouer avec la pluralité de ses identités que donnent à lire ces entrepreneurs de la culture que sont les éditeurs.³

Il faut également tenir compte d'une autre particularité : la majorité des maisons d'édition sont de véritables dynasties. Ces entreprises familiales tirent leur dynamisme de leurs liens de parenté. De la maison « mère » se créent, en fonction des publications (jeunesse, religieuses...), de nouvelles maisons d'édition dont la direction sera inmanquablement confiée à un membre de la famille. Cette implication développe une politique commerciale particulièrement efficace.

¹ Pour exemple, Michel Choueiri, ancien président de l'Association internationale des libraires francophones, rapporte que le conflit de l'été 2006 qui a opposé l'armée israélienne aux membres du Hezbollah a entraîné au sud-Liban, la destruction « d'une quarantaine de sites de l'édition libanaise, bureaux et dépôts de livres », in : Philippe DELAROCHE, « Le Liban, poumon des lettres arabes », *Lire*, Nov.2007, Site *L'Express*.
URL : <http://www.lexpress.fr/outils/imprimer.asp?id=813203&k=27>

Les difficultés inhérentes à la guerre rencontrées par les maisons d'édition sont clairement énoncées dans cet avant-propos : « Le retard de l'impression de cet ouvrage est dû aux événements que le Liban a connus depuis novembre 89. Que le lecteur sache que les épreuves ont été sauvées in extremis de dessous les bombes. », in : Robert KASPARIAN, *Enquête sur la famille chrétienne au Liban*, Beyrouth, CEROC, 1989, p. 4.

² Même pendant les pires années de guerre dans les années 80, « le Liban a continué à produire plus de livres que n'importe quel autre pays arabe », in « L'édition au Liban », *Pour une meilleure circulation des livres francophones du Sud*, *Op.Cit.*

³ Franck MERMIER, *Le Livre et la Ville*, *Op.Cit.*, p. 19.

La production éditoriale est importante avec « environ 2000 ouvrages publiés annuellement »¹ qui sont, pour la majorité, destinés à l'exportation, le marché libanais étant très étroit avec ses quatre millions d'habitants. Il faut cependant souligner qu'il est très difficile de chiffrer précisément cette production en arabe (comme, au demeurant, en français et en anglais) car le dépôt légal² n'a été mis en place que très récemment et n'est pas systématiquement respecté. Le Liban a pourtant signé la convention de Berne³ qui démontre sa volonté de protéger les droits des auteurs et ceux des éditeurs et de lutter contre le piratage, fléau éditorial du monde arabe⁴, puisque « ce phénomène pourrait concerner jusqu'à 40% des livres publiés, selon des professionnels du secteur ».⁵ Il a cependant été possible d'en comptabiliser la répartition :

- Littérature : 24%
- Sciences humaines et sociales : 21 %
- Religions : 20%
- Jeunesse : 15%
- Histoire : 11%
- Sciences : 4%
- Arts : 2 %⁶

En arabe, un des secteurs de l'édition le plus florissant reste celui des livres scolaires, du parascolaire, des encyclopédies et des dictionnaires, le Liban éditant et publiant les manuels de nombreux autres pays arabes. Ce marché est également le plus important de l'édition francophone libanaise.

Comme l'édition arabophone, l'édition francophone libanaise occupe une place privilégiée dans le monde du livre, puisqu'elle produit « plus d'ouvrages en français que l'ensemble des autres pays arabophones utilisant le français »⁷. Mais malgré l'importance de cette production, Charif Majdalani⁸, auteur, professeur de lettres et responsable pédagogique du Master professionnel « métiers du livre » à l'Université Saint Joseph de Beyrouth n'hésite pas à affirmer que « le pays ne dispose d'aucun éditeur majeur

¹ « L'édition au Liban », *Pour une meilleure circulation des livres francophones du Sud*, *Op.Cit.*

² « Remise à une ou plusieurs administrations de l'État, dans les formes prescrites par la loi, d'un ou plusieurs exemplaires d'une œuvre de l'esprit, aux fins de conservation de celle-ci dans les collections nationales », *Dictionnaire encyclopédique de Livre*, Paris, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 2002, p. 750.

³ La convention de Berne assure « à toutes les œuvres une même protection, quelles que soient leur origine et la nationalité de leur auteur ». *Ibid.*, p. 639.

⁴ Les seuls pays du monde arabe à n'avoir toujours pas signé la convention de Berne restent la Syrie et l'Iran. *in*, Philippe DELAROCHE, « Le Liban, poumon des lettres arabes », *Op.Cit.*

⁵ « L'édition au Liban », *Pour une meilleure circulation des livres francophones du Sud*, *Op.Cit.*

⁶ Imad HACHEM, « Lecture publique au Liban », site *Mediakitab*, Réseau euro-méditerranéen pour la jeunesse autour du livre et du multimédia, URL : <http://zinclafrique.org/mediakitab/?p=458>

⁷ L'édition au Liban », *Pour une meilleure circulation des livres francophones du Sud*, *Op.Cit.*

⁸ Charif Majdalani est l'auteur, entre autres, d'*Histoire de la grande maison*(2006), de *Caravansérail* (2007).

francophone». ¹ Si la véracité de ce propos ne fait aucun doute, les auteurs se heurtent, qu'ils soient francophones ou arabophones, à l'étroitesse du marché puisqu'un « best-seller à Beyrouth ne saurait dépasser les 1000 exemplaires » ². Aussi, pour une rentabilité optimale les écrivains ³ font-ils publier leurs romans en France.

L'autre difficulté majeure pour les éditeurs francophones est qu'ils sont dans l'impossibilité de concurrencer ou de résister à l'édition française en regard de l'importance du volume de livres venant de l'Hexagone :

En 2006, le Liban constitue le 15e marché d'exportation du livre français, par ordre d'importance et est de loin le premier partenaire commercial de la France au Proche et Moyen Orient dans le secteur éditorial. ⁴

En 2002, le montant des importations s'élevait à 8,022 M€.

En 2003, à 8,834 M€

En 2004, à 8,204 M€

En 2005, à 7, 290 M€

En 2006, à 6,926 M€ ⁵

De fait, pour garantir leurs chiffres d'affaires, les maisons francophones étoffent leur catalogue avec des publications en arabe, ou se spécialisent comme les maisons d'édition arabophone, dans le secteur scolaire destiné au monde arabe. Il faut cependant souligner que cette production scolaire libanaise ne peut rivaliser avec l'édition française, majoritairement utilisée par les écoles francophones au détriment de la production locale.

Toujours en quête de diversification et du fait de leur longue expérience professionnelle du marché du livre scolaire, certains éditeurs libanais arabophones et francophones se sont intéressés à un nouveau secteur longtemps négligé, celui de la littérature pour la jeunesse.

¹ Cité par Marianne PAYOT, « Au Liban, la littérature panse ses plaies », *Op. Cit.*

² *Ibid.*

³ Pour exemple, citons comme auteurs francophones : Alexandre Najjar, Vénus Khoury-Ghata, Carole Dagher. Les auteurs arabophones, comme entre autres, Elias Khoury, Hoda Barakat, Rachid El Daif, Abbas Beydoun, sont également très représentés chez Actes Sud dans la collection Sindbad.

⁴ « L'édition au Liban », *Pour une meilleure circulation des livres francophones du Sud, Op.Cit.*

⁵ *Ibid.*

B - L'édition pour la jeunesse

Il y a au Liban « plus de 30 maisons d'édition totalement ou partiellement spécialisées dans les livres de jeunesse. »¹ Ce nombre particulièrement élevé démontre bien le dynamisme de ce secteur.

Cependant, les éditeurs de littérature pour la jeunesse libanaise qu'ils soient arabophones ou francophones, et comme les maisons généralistes se heurtent à une même difficulté majeure : un marché local extrêmement réduit. Pour compenser cette étroitesse, les éditeurs arabophones exportent massivement leurs livres vers les pays de la péninsule arabique et le Maghreb, ce qui ne peut être le cas des éditeurs francophones qui se heurtent dans ces mêmes pays, soit au nombre limité de lecteurs en français (pour les pays du Golfe essentiellement anglophones), soit à la domination de l'importation française.

De ce fait, le marché qu'ils pourraient prétendre s'octroyer s'en trouve drastiquement réduit. Aussi, pour rentabiliser leur production, la majorité des maisons d'édition cherchent-elles à distribuer leurs livres dans les écoles, secteur dont elles ont une connaissance parfaite puisque beaucoup impriment des manuels scolaires. Les éditeurs empruntent donc le même circuit du livre pour vendre leurs productions littéraires sans même rechercher, dans la majorité des cas, à les diffuser en librairies.

La particularité de cette distribution va faire que, pour optimiser les ventes, les thématiques² développées par les éditeurs vont devoir correspondre aux attentes des établissements scolaires. De fait, la littérature pour la jeunesse libanaise peut être qualifiée avant tout de consensuelle, faisant preuve de peu d'originalité et se distinguant souvent par sa médiocrité.

Cependant, depuis quelques années, certaines maisons d'édition tentent de se démarquer de cette production à orientation scolaire et nous assistons à une véritable « révolution » dans les publications³ en langue arabe⁴. Actuellement, Beyrouth peut s'enorgueillir d'une production de littérature

¹ « Histoire d'un éditeur : Dar El Ilm Lilmalayin », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban* n°3, été 2007, p. 13.

² Ces thématiques seront essentiellement abordées dans la troisième partie.

³ En automne 2004, la parution d'*Hamzet Wasl* (Le trait d'union), nouvelle revue trimestrielle spécialisée démontre bien l'importance accordée à la production de littérature pour la jeunesse. *Hamzet Wasl* proposait une critique littéraire pour la majorité des nouveautés publiées. En 2007, *Hamzet Wasl* est devenue *Qira'at Saghira* (Les petites histoires).

⁴ Les présentations et les critiques des livres pour la jeunesse peuvent être consultées sur le site *Mubtbada wa khabar*, « Une plate-forme collaborative pour la chaîne arabe du livre ». URL, <http://mubtadawakhabar.org/> Il est également possible de prendre connaissance de la production libanaise dans la revue *Takam Tikou*, « revue du livre et de la lecture des enfants et des jeunes- Afrique - Monde arabe – Caraïbe », BnF, CNLJ, La joie par les livres. La revue est également consultable en ligne, URL : <http://www.takamtikou.fr/>

pour la jeunesse totalement novatrice¹, autant au niveau du texte, de l'illustration que de la qualité de l'objet-livre.

Il est intéressant de souligner que ce renouveau a été en grande partie insufflé grâce à un accord signé en octobre 2006 entre le Ministère libanais de la culture et l'Ambassade de France au Liban. Ce Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP), s'étalant sur deux ans (2006/2008) et d'un montant de « 1,5 M€ sur 5 ans [est] dédié à la lecture publique et au soutien de l'édition jeunesse au Liban ». ² Au sein du Ministère de la Culture, en 2006, le FSP a permis la création d'un Comité permanent du livre « avec pour domaine de travail le livre en général, et en particulier le livre de jeunesse » ³. Marie-Hélène Bastianelli⁴, assistante technique de ce programme explique :

Un volet important de ce projet est prévu pour le soutien à l'édition et à la promotion du livre en langue arabe [dont un des aspects consiste en une] aide à la création de nouvelles collections de livres de jeunesse chez les éditeurs libanais, ainsi que la promotion et la traduction du français vers l'arabe.⁵

Parce que majoritairement destiné à encourager et développer la production en arabe, le FSP a peu profité à l'édition francophone qui est loin de connaître le même essor que l'édition arabophone. Cela pourrait expliquer, en partie du moins, le peu de titres disponibles sur le marché libanais.

Côté nouveautés, si l'édition jeunesse au sein du monde francophone est animée d'un bel élan de vitalité, celle du Liban, en revanche, brille par sa discrétion. Il a fallu « chiner » pour trouver des ouvrages libanais édités cette année en français.⁶

La pertinence de cette constatation un rien désabusée, résume parfaitement le peu de dynamisme de l'édition francophone libanaise qui reste

¹ Nous citerons, pour l'exemple, la plus innovante et la plus récente maison d'édition « Dâr Ounboz », créée en 2006.

² « La Coopération française au Liban (hors Agence française du Développement) », *La France au Liban*, 2009, Site de l'Ambassade de France au Liban,

URL : http://www.ambafrance-lb.org/france_liban/spip.php?article1160

³ « Rencontre avec le ministre de la Culture, M.Tarek Mitri », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°1, hiver 2007, p. 12.

⁴ Marie-Hélène Bastianelli est la responsable de la Commission Proche-Orient du COBIAC (Collectif des Bibliothécaires et Intervenants en Action Culturelle), association loi 1901, à Aix-en-Provence.

⁵ Marie-Hélène BASTIANELLI, « Le Fonds de Solidarité, un accord signé récemment entre la France et le Liban », *Qira'at Saghira*, n°1, *Op.Cit.*, p. 11.

⁶ Sarah Abboud BLANCO, « Panorama de la littérature jeunesse au Salon du livre francophone de Beyrouth », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°9, Hiver 2009, p. 14.

numériquement¹ très inférieure à la production en arabe. Parce qu'ils ne parviennent pas à diffuser leur production en quantité suffisante, les éditeurs publient peu.

Le problème n'est donc pas la langue, mais l'édition locale en général qui souffre d'un marché très petit et du manque de subventions et d'aides à l'export. Je parle ici des livres en langue anglaise et française, mais aussi, dans une moindre mesure, des livres en arabe².

Mais, malgré leur nombre très restreint, les livres en français pour la jeunesse ont le mérite d'exister et certains parviennent à se démarquer par leur originalité et leur qualité, démontrant la volonté des éditeurs francophones à parvenir à une production répondant à des critères internationaux.

¹ Il n'existe aucune statistique fiable disponible. Il est cependant possible de visualiser l'infériorité quantitative de l'édition francophone en consultant les revues *Hamzt Wasl* et *Qira'at Saghira*. Chaque trimestre, une trentaine de livres y est présentée parmi lesquels seulement deux ou trois titres en français.

² Bassam KAHWAJI, « Alinéa, La newsletter de la librairie Antoine », site de la *Librairie Antoine*.
URL : <http://www.antoineonline.com/newsletter/02/fr/Apostrophe.html>

II - État des lieux de l'édition francophone pour la jeunesse

Une des caractéristiques de la production francophone pour la jeunesse est la modestie des publications. De fait, il est pratiquement possible de les répertorier afin de dresser un « état des lieux » du paysage éditorial libanais. Afin de corroborer leur légitimité, les éditeurs¹ sélectionnés ci-après sont dûment répertoriés dans le guide édité par le ministère de la Culture en 2006 et mis à jour en 2007² : *Auteurs, illustrateurs, éditeurs de livres de jeunesse au Liban*. Les titres pris en compte³ ne concernent que les livres non destinés à une exploitation pédagogique en milieu scolaire. Aucun d'entre eux n'est une traduction, ni une coédition : il s'agit uniquement d'œuvres originales libanaises. Le thème et l'orientation de chaque livre sont brièvement présentés, ce qui permet de rendre compte des principales caractéristiques de la production francophone du livre pour la jeunesse.

A - Les éditeurs majeurs

Par ce titre, nous distinguons les éditeurs qui ne proposent que des productions pour la jeunesse ou du moins, qui justifient d'un catalogue significatif destiné aux jeunes lecteurs. Il s'agit du critère retenu pour expliciter l'ordre de leur présentation. Mais en plus de l'importance des titres proposés, certains se démarquent par la qualité et la variété de leur production. Samir Editeur en est certainement le plus représentatif.

1 – Samir Éditeur

À l'origine librairie fondée en 1947 par Samir Abdo-Hanna et connue sous le nom de Librairie Samir, elle se lance avec succès dès 1958 dans l'édition scolaire reconnue pour sa grande qualité et largement exportée dans

¹ Il existe de multiples éditeurs pour la jeunesse au Liban, mais certains ne sont souvent que des imprimeurs qui distribuent leurs titres par l'intermédiaire de maisons d'édition.

² Cependant, bien que n'étant pas répertoriés dans ce guide, certains éditeurs, répondant à notre critère de sélection ont été retenus car ils ont publié après 2007, dernière date de remise à jour du guide du ministère de la Culture.

³ La bibliographie ne prétend nullement à l'exhaustivité.

les pays arabes¹. « En 2003, la Librairie Samir décide de se consacrer exclusivement à l'édition en langues française, arabe et anglaise d'ouvrages scolaires et parascolaires, de documentaires, de romans de jeunesse et d'outils multimédias »² et prend le nom de Samir Éditeur. La maison est actuellement dirigée par le fils du fondateur, Marwan Abdo-Hanna.

Dans le domaine de la littérature de jeunesse, cette maison propose un choix novateur pour le marché libanais.³ Pour les plus petits « à partir de 2 ans », une série d'albums présente les aventures de deux petits lionceaux « Basile et Myrtille ». Les 6 titres permettent de découvrir des situations quotidiennes dans différents cadres spatio-temporels : *Basile et Myrtille à la maison*⁴, *Basile et Myrtille chez le dentiste*, *Basile et Myrtille au supermarché*, *Basile et Myrtille chez le photographe*, *Basile et Myrtille à l'école*. Par leur simplicité, les textes sont parfaitement accessibles aux enfants et les différents univers présentés restent, par leur universalité, tout à fait compréhensibles. Cependant, il faut noter que *Basile et Myrtille au parc*, par son ancrage spatial spécifique aux villes occidentales, ne peut rencontrer de véritable d'écho auprès des petits Libanais, car il ne représente pas une réalité communément vécue :

Les connaissances du monde sont complètement dépendantes des expériences qu'ont eues les enfants : leurs lieux de vie, leurs sorties, leurs jeux... et le langage que leurs adultes ont mis sur tous ces moments⁵.

On peut alors s'interroger sur le choix d'un tel ancrage, les albums étant rédigés par des auteurs français vivant au Liban. Dernièrement, Joanna El Mir, directrice éditoriale jeunesse depuis 2008, a refusé le titre *Basile et Myrtille prennent le train*, consciente de l'incompréhension que ce titre pourrait susciter, car ce moyen de transport n'existe pas au Liban.

Le peu de prise en compte du destinataire et de ses capacités cognitives et réceptives va se révéler être un trait caractéristique majeur de l'édition libanaise. Cette même incapacité à comprendre l'enfant auquel les livres sont adressés se retrouve de manière récurrente tout au long de cette étude chez un grand nombre d'auteurs (et d'éditeurs) qui se consacrent à l'écriture pour la jeunesse par goût de la facilité.

¹ Samir Éditeur publie une série de manuels scolaires proposant des méthodes d'apprentissage de français destinées aux pays arabes francophones. L'importance de ce marché a justifié, en 2006, l'ouverture d'une branche à Casablanca.

² Extrait de l'historique de la maison d'édition, consultable sur le site *Samir*, « Notre histoire », URL : <http://www.samirediteur.com/new/historique.asp>

³ Le catalogue est consultable en ligne sur le site Samir, URL : <http://www.samirediteur.com/new/store.asp>

⁴ Anne-Claire AUBRON, Jérémie REGNIER, ill. Michèle STANDJOFSKI, *Basile et Myrtille à la maison*, Beyrouth, Samir Editeur, 2008.

⁵ Mireille BRIGAUDIOT, « Les difficultés de compréhension en maternelle », *Cahiers pédagogiques*, n°462, avril 2008, p. 27.

Samir Éditeur est la seule maison libanaise à proposer une collection de documentaires sur les animaux, « Peau, poils, pattes ». Comportant 8 titres¹, sa maquette présente beaucoup de similitudes avec la collection « Mini patte » chez Milan Jeunesse et « Qui es-tu ? » chez Mango Jeunesse. D'excellente facture, cette collection démontre « les efforts fournis par l'équipe de travail pour produire un documentaire local riche de photos de cette qualité ».²

Ces trois dernières années, sous l'impulsion de Joanna El Mir, Samir Éditeur a entrepris une nouvelle politique éditoriale en littérature pour la jeunesse qui ne suivrait aucune ligne particulière et ne répondrait à aucun choix stratégique, si ce n'est celui du « coup de cœur ».³ Trois publications ont jusqu'à maintenant répondu à ce « critère ». L'album *Comment j'ai appris à écrire*⁴, destiné à de très jeunes lecteurs « à partir de 4 ans », raconte l'histoire d'une petite fille, entourée d'une famille aimante, qui se souvient du premier trait qu'elle a tracé avec un magnifique crayon rouge. Le texte est parfaitement soutenu par des illustrations au pastel qui « contribuent grandement à diffuser le bonheur tendre et mélancolique que dégage le récit. »⁵ Les deux dernières parutions de Samir Éditeur sont un album destiné à des petits « à partir de 3 ans », *Le gros câlin arc-en-ciel*,⁶ sur le thème de l'amitié. Si le texte est parfaitement accessible à la tranche d'âge défini, les illustrations, extrêmement travaillées et complexes ne sont pas adaptées à des enfants si jeunes. Cette constatation est reprise par cette notice critique du site français *Choisir un livre* :

Le texte, court, aux larges caractères, est illustré de grands dessins pleins d'originalité : des traits souples, des couleurs vives, des éléments à décoder, des collages et des écritures, le tout créant un vrai dynamisme. Cette effervescence apportera peut-être un peu de confusion pour le jeune lecteur.⁷

Samir Éditeur est la seule maison d'édition à proposer un roman *fantasy*, destiné à des lecteurs « à partir de 10 ans », *Le trèfle et les quatre Royaumes*⁸. S'il est évident que les références à *Alice au pays des merveilles* (les cartes à jouer) et au *Seigneur des anneaux* (le patronyme des personnages et l'évocation des royaumes) transparaissent, la problématique développée, qui porte sur l'invention du jeu de cartes, est pertinente et originale. Elle est

¹ *Le lion* (2009) ; *L'éléphant* (2009) ; *Le zèbre* (2009) ; *La girafe* (2009) ; *L'hippopotame* (2009) ; *Le chimpanzé* (2009) ; *Le chat* (2010) ; *Le cheval* (2010).

² Notice critique de *L'hippopotame* et de *Le chimpanzé*, *Qira'at Saghira*, Op.Cit., n°11, printemps 2010, p. 6.

³ Propos tenus par Joanna El Mir au cours d'un entretien à Beyrouth en janvier 2011.

⁴ Nisrine OJEIL, Farah NEHMÉ, *Comment j'ai appris à écrire*, Beyrouth, Samir Éditeur, 2009.

Notice critique consultable en ligne sur le site *Takam Tikou*,

URL : <http://www.takamtikou.fr/bibliographies/notices/comment-jai-appris-a-ecire>

⁵ Notice critique de *Comment j'ai appris à écrire*, *Qira'at Saghira*, n°11, printemps 2010, Op.Cit., p. 11.

⁶ Eva DIETRICH, Hiba FARRAN, *Le gros câlin arc-en-ciel*, Beyrouth, Samir Editeur, 2010.

⁷ Notice critique de *Le gros câlin arc-en-ciel*, consultable en ligne sur le site *Choisir un livre*,

URL : http://www.choisirunlivre.com/fiche_lecture.php?livre_id=13886

⁸ Ralph DOUMIT, *Le trèfle et les quatre Royaumes*, Beyrouth, Samir Editeur, 2010.

d'ailleurs « matérialisée » par le rajout, en fin d'ouvrage, d'un accessoire : un « jeu de cartes des Quatre royaumes » à découper, démarche marketing novatrice dans l'édition libanaise. Par contre, l'âge conseillé semble sous-évalué. En regard du paratexte, de l'épaisseur du livre, de la couverture cartonnée (présentation très rare pour un roman en littérature pour la jeunesse) et surtout de la complexité lexicale et sémantique, ce livre ne peut convenir à des enfants libanais si jeunes¹.

Samir Éditeur se démarque largement du paysage libanais francophone par l'originalité de son catalogue et par une politique éditoriale réfléchie. Fourmillant de projets, comme la création de nouvelles collections, Samir Éditeur était également présent à l'édition 2010 du salon du livre jeunesse de Montreuil et au Salon du Livre de Paris et étudie la possibilité d'une implantation en France, ce que tend à prouver la présence de ses trois derniers titres sur le site français « Choisir un livre »², consacré à la littérature pour la jeunesse.

2 - Éditions Kédémos

Fondée en 2005 par un couple d'enseignants Frédéric et Alice Kédémos, cette maison, essentiellement tournée vers l'édition scolaire, propose dans la collection « Un poète raconte... », quatre contes *La princesse au collier de perles* (2005), *Deux plumes et un voyage* (2005), *Siana* (2007), *Pauline et le volcan* (2007) écrits par Marie-Noëlle Japy-Fahed, auteure française vivant au Liban et illustrés par Yasmine Tahan, illustratrice réputée. Mais encore une fois lorsqu'il s'agit de récits fictionnels, ces contes n'ont aucun ancrage libanais ou arabe. A l'inverse, la collection « Pièces de théâtre à lire et à jouer » est intéressante, car les titres qui la composent sont tirés de pièces de théâtre destinées aux enfants, écrites et mises en scène par Jean Sadek. Avec *Ghinwa au pays des fraises* (2006), *Volcan* (2006), *Le monde merveilleux de Ghinwa* (2007), *Ghinwa bonbon et chocolat* (2008), *La maison rouge* (2010), les petits Libanais peuvent ainsi retrouver les aventures de « Ghinwa », chanteuse et actrice très populaire auprès des plus jeunes. Des photos, tirées des différents spectacles joués très régulièrement au Liban, viennent illustrer le texte et permettent une reconnaissance immédiate des situations et des personnages. Si ces pièces mettent en scène un monde imaginaire qui ne correspond en rien à une réalité libanaise, le fait qu'elles

¹ Constatation faite auprès des élèves de CM2 fréquentant la BCD. La notice critique du site *Choisir un livre* le conseille « dès 8-9 ans », tout en précisant que le texte est « une prose fluide au langage soutenu ». Il est donc indéniable que les enfants visés sont considérés comme d'excellents lecteurs.

Notice critique de *Le trèfle et les quatre Royaumes* consultable en ligne sur le site de l'éditeur, URL : <http://www.samirediteur.com/new/productsfn11.asp?id=2441>

² *Choisir un livre* est un site qui propose des notices sur des titres en littérature pour la jeunesse afin de mieux guider parents et enseignants, URL : <http://www.choisirunlivre.com/index.php>

soient jouées dans le pays contribue à une forme d'identification, phénomène déclencheur de lecture. Pour preuve, à la BCD, ces titres sont extrêmement sollicités.

3 - Tamyras

Fondée en 2003, cette « maison d'édition de référence en langue française »¹ propose une variété d'ouvrages plus largement destinés aux adultes, allant du roman au documentaire². Quant au secteur jeunesse, il s'articule autour d'une seule collection : « Vivre ensemble ». Les différents sujets abordés apportent un éclairage sur « la Méditerranée dans toutes ses diversités et ses richesses »³. La collection, qui traite de la question de l'écologie et de l'altérité, met en scène un petit héros récurrent, Sami, accompagné d'un vieux gardien de phare Médéros et d'Ulysse, un perroquet capricieux. Trois titres, déjà anciens, la composent : *Un phare sur la Méditerranée*⁴, *Vert Méditerranée*⁵, *Tous les enfants ont des droits*⁶, à propos desquels on peut lire dans le catalogue de l'éditeur :

À travers une série de livres bilingues français-arabe, la collection « Vivre ensemble » vise à préparer l'enfant à ce fantastique défi qui est de se familiariser avec l'Autre, à connaître son propre voisinage, les pays limitrophes et ceux du bassin méditerranéen, les différentes façons de vivre, ce qui unit et ce qui différencie, ce qui caractérise les peuples de la région.

C'est avec *Un phare sur la Méditerranée*, livre qui a été publié avec le concours du « Fonds de soutien à l'édition » de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie⁷, que l'auteure Tania Hadjithomas

¹ Extrait de *Tamyras - Catalogue 2010*.

² Le catalogue est consultable en ligne sur site de l'éditeur, URL : <http://www.tamyras.com/NosTitres.aspx>

³ Tania HADJITHOMAS MEHANNA, « Écrire pour les enfants », in : *Qira'at Saghira, Op.Cit.*, n°6, printemps 2008, p.10.

⁴ Tania H.MEHANNA, Nada S. ANID, Eliane KHAYAT, *Un phare sur la Méditerranée*, Beyrouth, Tamyras - Mokhtar, 2003.

⁵ Tania H. MEHANNA, Nada S. ANID, Michèle STANDJOFSKI, *Vert Méditerranée*, Beyrouth, Tamyras, 2004.

⁶ Tania H. MEHANNA, Nada S. ANID, Michèle STANDJOFSKI, *Tous les enfants ont des droits*, Beyrouth, Tamyras, 2005.

⁷ L'Agence intergouvernementale de la Francophonie propose un fonds de soutien en faveur de l'édition pour la jeunesse. Tous les genres, illustrés ou non, sont admis, à l'exception des manuels scolaires. La finalité de ce fonds est de participer à la constitution d'un fonds d'ouvrages de qualité qui corresponde aux réalités des jeunes lecteurs des pays francophones du Sud et dont le prix public soit adapté au pouvoir d'achat des populations cibles. Site *Communauté coopération.net*.

URL : <http://www.cooperation.net/cooperation.net/fonds-de-soutien-a-l-edition-pour-la-jeunesse?lang=hy&view=true>

Selon Tania H. Mehanna, ce fonds de soutien à l'édition des pays francophones du sud n'aurait plus été proposé après 2004.

Mehanna s'est lancée dans l'écriture et dans le monde de l'édition. Elle se souvient de cette expérience :

J'ai appris à faire un livre. L'écrire mais aussi le fabriquer, le produire. Lorsque j'ai choisi le titre *Un phare sur la Méditerranée*, j'espérais que cela allait éclairer ma démarche. Mon cœur battait, mais les enfants ont aimé. Ils ont adopté mes petits héros. Ils n'ont pas bâillé à la lecture. Ils ont eu envie d'apprendre dans les deux langues. Certaines écoles aussi ont adopté le livre.¹

Cette dernière remarque souligne une fois encore la forte dépendance économique des éditeurs libanais au marché scolaire.

Un phare sur la Méditerranée a été le premier livre d'un catalogue qui s'est particulièrement étoffé depuis 2003. Cependant, la collection « Vivre ensemble » forte de trois titres n'a pas été poursuivie après 2005, en regard de la situation politique dans le pays. En jeunesse, Tamyras a, depuis, publié un album de coloriage et une compilation de réflexions et réparties enfantines, *J'avais quel âge quand je suis né ?*² La classification de cet ouvrage en secteur jeunesse semble cependant problématique, car il pose la question du lectorat visé. En regard de la présentation de ce titre, il est indéniablement destiné à de jeunes parents attendris :

On n'oublie pas les premiers pas de nos enfants, comme on n'oublie pas leurs premiers mots. Et la suite de leur apprentissage de la parole révèle souvent des surprises extraordinaires, autant de perles inestimables comme celles qui figurent dans ce petit livre. Les bénéfiques de ce recueil inédit de ces mots tendres iront à l'association SOS Villages d'enfants. Un cadeau des enfants aux enfants.³

La classification de titres non véritablement destinés aux enfants dans le département jeunesse est une pratique relativement courante dans l'édition libanaise. Encore une fois, transparait une réelle méconnaissance du destinataire.

Si Tamyras propose quelques titres destinés à la jeunesse, son catalogue prouve que cette maison d'édition cherche avant tout à séduire un lectorat adulte.

4 - Éditions Dergham

Fondées en 1975, les Éditions Dergham ont considérablement développé leur activité en 2007, encouragées par les nombreuses

¹ « Écrire pour les enfants », *Op.Cit.*, p.10.

² Rima KHATIB HERVOUET, *J'avais quel âge quand je suis né ?* Beyrouth, Tamyras, 2008.

³ Notice critique consultable en ligne sur le site de l'éditeur.

« sollicitations de la part d’auteurs qui ont pu constater la qualité exceptionnelle de [leurs] ouvrages, l’une de [leurs] principales priorités ».¹

En dehors des productions pour adultes qui se déclinent en 5 langues (français, arabe, anglais, espagnol et allemand), et qui comptent une vingtaine d’auteurs et une cinquantaine de titres² comprenant romans, documentaires, recueils de poésies et de nouvelles, cette maison d’édition a créé un département de littérature pour la jeunesse : Dergham Jeunesse. Il propose une collection « Connaissance du patrimoine libanais » qui se décline en quatre titres³ : *Beyrouth - La pierre mystérieuse* (2009), *Le secret de l’ermite de la Qadisha* (2009), *Hadi et les trésors enfouis de Enfé* (2008), et *Le Petit bossu du Barouk*⁴ (2008). Destinés aux « préadolescents (9-12 ans) », ces documentaires permettent de partir à la découverte du patrimoine naturel et culturel du Liban. Chaque livre se divise en trois parties comprenant une fiction (qualifiée de « conte » par l’éditeur⁵ mais ce que ce récit n’est pas) mettant en scène des enfants partis à la découverte d’un site ; un « supplément pédagogique » qui apporte des informations complémentaires et un glossaire.

Dergham Jeunesse vient de sortir un album *Petit Shoe de Boutville*⁶, destiné aux plus jeunes dont le personnage principal est une chaussure égarée dans une ville en carton. Elle va rencontrer d’autres objets usés qui reprendront vie grâce à l’amitié qui les unit. Démarche éditoriale rare au Liban, cet album « a été confectionné avec du papier recyclé aux algues de Venise. » De plus, cet album dont l’âge de prescription n’est pas précisé mais qui pourrait convenir à des enfants à partir de 6 ans, est proposé à la vente accompagné d’accessoires : il est présenté dans une boîte à chaussures contenant des autocollants à l’effigie des personnages et une paire de lacets. Cette démarche marketing tendant à une valorisation de l’album est tout à fait inhabituelle au Liban.

Dergham Jeunesse propose également d’autres titres dont il est difficile de comprendre, comme chez Tamyra, leur sectorisation dans ce département en raison de leur complexité linguistique comme *Vivre en poésie – Anthologie de poésie libanaise francophone pour la jeunesse*⁷ ou *Quelques arbres...en sève, en mots et en images*⁸. Pour d’autres titres, il semblerait que leur classement dans le secteur jeunesse tienne plus à l’âge de leurs auteurs qu’à

¹ Extrait de la présentation de la maison d’édition, consultable en ligne sur le site *Dergham*, URL : <http://www.dergham.com/pages.php?id=6&l=fr>

² Données obtenus par échange de courriels en décembre 2010, avec Virginie Dandachi, directrice du département Édition.

³ Les quatre volumes sont du même auteur : Jocelyne Awad et de la même illustratrice : Annie Doucet Zouki.

⁴ Notice critique consultable en ligne sur le site *Taka Tikou*,

URL : <http://www.takamtikou.fr/bibliographies/notices/le-petit-bossu-du-barouk>

⁵ Propos tenus dans un échange de courriels en janvier 2010 par Virginie Dandachi, directrice du département édition. Cette « erreur » fréquente montre une certaine méconnaissance des éditeurs libanais pour qualifier les différents genres de textes.

⁶ Krystel ABIMERI, Joëlle ACHKAR, *Petit Shoe de Boutville*, Beyrouth, Dergham Jeunesse, 2010.

⁷ Hala KATRIB, *Vivre en poésie*, Beyrouth, Dergham Jeunesse, 2008.

⁸ Philippe FORGET, *Quelques arbres...en sève, en mots et en images*, Beyrouth, Dergham Jeunesse, 2002

celui des destinataires. Sont ainsi proposés un recueil de poèmes *Aurore Crépuscule*,¹ composés par un jeune de 16 ans ; *Cléopâtre au Loubnen*,² roman écrit par une adolescente, qui relate les aventures dans un Liban contemporain d'une jeune Égyptienne nommée Cléopâtre et *Le petit philosophe*³ qui présente les réflexions d'un petit garçon de 10 ans, fils de l'auteur libanais francophone reconnu Alexandre Najjar. Dans la préface, le père introduit en ces mots, le livre de son fils Roger :

J'ai voulu en publiant les aphorismes de mon fils, sans intervention aucune de ma part afin d'en préserver la fraîcheur, transmettre ses messages d'enfant aux autres enfants de son âge, capables comme lui de réparties érudites ou savoureuses, mais aussi aux adultes, ces grands enfants.

Est-il réellement possible d'envisager qu'une telle préface soit destinée à des enfants ? Consciente du « brouillage » qui s'opère entre l'âge de l'auteur et celui du destinataire, la maison Dergham a opté pour la création d'une nouvelle collection « Nouveau Talent » « qui encourage les auteurs en herbe donc principalement des ouvrages écrits par de très jeunes auteurs »⁴.

Hormis l'album *Petit Shoe de Boutville* et les titres de « Connaissance du patrimoine libanais » réellement destinés à des enfants, le reste du catalogue collection Dergham Jeunesse ne peut véritablement susciter l'intérêt des jeunes lecteurs. Une remarque de Virginie Dandachi pourrait peut-être apporter une explication à cette caractéristique éditoriale libanaise qui peine à cerner son destinataire. Il semblerait qu'elle soit inhérente à un manque de propositions :

La plupart des auteurs qui viennent nous voir nous déposent un manuscrit de poèmes ou bien de pensées philosophiques. Il est très rare de recevoir des projets concernant les tous petits. Nous étions donc très heureux de notre rencontre avec Krystel Abiméri et Joëlle Achkar, auteures de *Petit Shoe de Boutville* !

Parfois, c'est la découverte d'un auteur ou d'un texte destiné aux jeunes qui va entraîner chez certains éditeurs généralistes, la création d'un catalogue jeunesse comme c'est le cas pour Dâr An-Nahar, longtemps éditeur pour adultes.

¹ Pierre EL SAYEGH, *Aurore Crépuscule*, Beyrouth, Dergham Jeunesse, 2009.

² Ghid KARAM, *Cléopâtre au Loubnen*, Beyrouth, Dergham Jeunesse, 2009.

³ Roger NAJJAR, *Le petit philosophe*, Beyrouth, Dergham Jeunesse, 2008.

⁴ Propos tenus par Virginie Dandachi, directrice du département édition.

5 - Dâr An-Nahar

Maison d'édition¹ qui publie autant en français qu'en arabe, surtout spécialisée dans les ouvrages sur le patrimoine, les études littéraires et le domaine politique, Dâr An-Nahar (Éditions du Jour) a été fondée en 1967 par Ghassan Tuéni. Elle est l'héritière d'une longue tradition éditoriale familiale qui débuta par la création du quotidien libanais arabophone *An-Nahâr* par Jubran Tuéni en 1933, journal qui est toujours le modèle de référence dans la presse écrite. Ghassan Tuéni en prendra la direction à la mort de son père en 1947. Son fils Gebran Tuéni lui succédera avant d'être assassiné, le 12 décembre 2005.

Dâr an-Nahar publie depuis 2004 des titres de littérature pour la jeunesse en arabe, en français et en anglais. La création de ce nouveau département semble plutôt le fruit du hasard, d'un concours de circonstances, puisque Dâr an-Nahar a toujours délaissé le domaine des dictionnaires et des livres scolaires, orientation permettant généralement de s'ouvrir à l'édition pour la jeunesse. Samia Shami, directrice en charge à l'époque, le relate :

Nous ne sommes pas des spécialistes de la littérature de jeunesse [...], nous n'avons pas de politique éditoriale spéciale concernant les livres pour enfants. Pas de politique de collections non plus. Nous n'en commandons pas à des auteurs que nous connaissons... Mais quand des auteurs viennent nous voir avec un projet complet (texte, illustrations et maquette), à ce moment-là, nous nous intéressons à l'aventure de l'édition, évidemment si le projet proposé nous convainc et répond à nos goûts et critères esthétiques concernant le fond et la forme.²

Ces propos sont intéressants dans le sens où ils apportent un éclairage sur la conception de la profession d'éditeur au Liban. Recherchant des « projets complets », elle ne va donc que peu s'investir dans le fond et dans la forme. Ainsi, éditeur au Liban peut se confondre avec imprimeur.

Bien que l'on puisse encore s'interroger sur le bien-fondé d'un catalogue jeunesse lorsqu'on reconnaît ne pas être des « spécialistes », Dâr An-Nahar ne s'est pourtant pas trompé en publiant *Les fleurs bleues*,³ un album très réussi aux illustrations « éblouissantes »⁴. Le texte écrit « dans une langue qui a la fraîcheur et la spontanéité de l'enfance »⁵ est parfaitement accessible. Il raconte l'histoire d'enfants partis sur une montagne magique à la recherche de graines de fleurs bleues et qui seront aidés dans leur quête par des animaux.

¹ Voir Franck MERMIER, *Le Livre et la Ville, Op. Cit.*, p. 76-77.

² Propos recueillis par Nisrine OJEIL, « À Dar Annahar, nous n'avons pas peur des langues étrangères », *Quira'at Saghira*, n°6, printemps 2008, p. 10.

³ Rawa EL FIL, Yasmine TAAN, *Les fleurs bleues*, Beyrouth, Éditions Dâr An-Nahar, 2007.

⁴ Notice critique, *Les fleurs bleues*, *Quira'at Saghira*, n° 5, hiver 2008, p. 6

⁵ *Ibid.*

Par contre, on ne peut qu'émettre une certaine réserve sur les titres de littérature pour la jeunesse de May Menassa, journaliste au quotidien *An-Nahar* et auteur arabophone de romans destiné à un lectorat adulte. Album cartonné grand format aux illustrations très colorées d'Émile Adaimy, *Dans le jardin de Sarah*¹ semble, de toute évidence de par sa matérialité, destiné à un jeune lectorat. Pourtant, il est présenté sur le site de l'auteur², comme « un livre destiné aux petits comme aux grands », où « Sarah raconte son destin d'étoile filante devenue petite fille chargée de faire reflourir ce jardin anéanti par les guerres, le terrorisme et la cruauté du monde ».

Un extrait présenté sur le site de l'auteur permet de rendre compte de la difficulté lexicale et sémantique :

Du temps où j'étais une petite étoile filante, nullement soumise à la loi de l'apesanteur, je buvais l'histoire du monde tout au long de mes randonnées nocturnes. J'étais doté d'une mémoire légendaire et d'un grand livre fabuleux, comme outil de travail, lorsque le moment d'élire domicile sur terre serait venu...

La préface de *Dans le jardin de Sarah*, rédigée par Jean Piat, précise :

Conte pour les grands ? Certes. Mais qui sont-ils ces «Grands» ? Sinon d'anciens «Petits» qui ont parfois gardé un peu d'enfance et le désir de la retrouver le temps d'une lecture.

Conte pour les petits ? Tout aussi bien. On sait que les petits enfants, depuis qu'existe le monde, n'aspiraient qu'à y grandir. Alors lisez « Dans le jardin de Sarah » et ... décidez vous-mêmes.

Le véritable destinataire de ce conte ne peut être qu'un lecteur adulte que l'on tente de séduire en convoquant une poétique caractéristique du monde de l'enfance. Se pose une fois encore la question : qui l'auteur cherche-t-il à interpeller ?³

May Menassa est également l'auteure de *L'âme pourquoi faut-il la rendre ?*⁴, où une petite fille entreprend « un petit dialogue »⁵ teinté de religiosité sur les fondements de l'âme. Rien dans les données paratextuelles ne laisse supposer que ce recueil est destiné à un enfant. Mais comme pour l'ouvrage précédent, l'incertitude sur l'âge du destinataire tient aux illustrations de Ralph Doumit⁶ qui, dans la naïveté de leur style, semblent

¹ May MENASSSA, Emile ADAIMY, *Dans le jardin de Sarah*, Beyrouth, Éditions Dâr An-Nahar, 2009.

² Site *May Menassa – Site officiel*, « Dans le jardin de Sarah », URL : <http://maymenassa.com/>

³ A la médiathèque du CCF de Beyrouth, ce conte fait partie du fonds destiné aux enfants mais n'est pratiquement jamais emprunté.

⁴ May MENASSSA, Ralph DOUMIT, *L'âme pourquoi faut-il la rendre ?* Beyrouth, Editions Dar An-Nahar, 2009.

⁵ Présentation du livre sur le site de l'auteur : *May Menassa – Site officiel*, *Op.Cit.*

⁶ Ralph Doumit est également l'auteur et l'illustrateur du roman *fantasy* publié chez Samir Éditeurs et présenté *infra*.

parfaitement convenir à des enfants relativement jeunes mais qui se révéleront dans l'incapacité de saisir la portée de ce texte.

À l'exception de ces quelques ouvrages, et à notre connaissance, aucun nouveau titre pour la jeunesse n'a été depuis publié.

Comme Dâr An-Nahar, certaines maisons d'édition ne se tournent que de manière très épisodique vers des publications destinées à la jeunesse. C'est le cas de Dâr al-Ahlia, maison majoritairement arabophone et qui a publié quelques albums en français.

6 - Dâr Al-Ahlia

Principalement éditeur en livres et manuels scolaires, Dâr Al-Ahlia a publié en 2005, une série écrite par Stéphanie Schneider, française résidant au Liban et illustrée par Yasmine Taan, très réputée dans le secteur de la jeunesse. « Angélique...Mais pas trop » comprend sept titres¹, comme entre autres, *Princesse Angélique*, *Angélique et le loup*, *Quel chameau cette Angélique...*, qui mettent en scène les aventures d'une petite fille espiègle. D'abord remarquée comme « une expérience intéressante dans l'édition libanaise francophone [car] les enfants ne sont pas nécessairement sages et le message pédagogique n'est pas pesant »², les premiers albums présentaient une thématique universelle propre à l'enfance. Cependant, les derniers titres s'ancrent dans une réalité libanaise, orientation exceptionnelle dans les fictions francophones. Un petit libanais peut enfin s'identifier et parfaitement comprendre les situations mises en scène dans *Angélique n'aime pas prendre l'autocar*³ ou *Angélique et les mille livres libanaises*,⁴ car elles sont une reproduction de sa quotidienneté. Alors qu'il existe en arabe un certain nombre d'albums ou de romans mimétiques d'une réalité libanaise, l'édition francophone ne met que rarement en avant « la libanité » de ses jeunes lecteurs.

¹ Tous les titres sont écrits par Stéphanie SCHNEIDER et illustrés par Yasmine NASHABÉ TAAN.

² Notice critique de « Princesse Angélique », *Hamzet Wasl - Bulletin critique de l'édition jeunesse au Liban*, n°5, Hiver 2006, p.7.

³ Au Liban, le ramassage scolaire est une pratique extrêmement courante, un grand nombre d'enfants se rendant à l'école en « autocar », le terme « bus » ou « autobus » n'étant pas usité dans le langage courant.

⁴ La livre libanaise est la monnaie utilisée au Liban. 1000 Livres libanaises équivalent à 50 centimes d'euro.

B - Les productions isolées

Une des principales caractéristiques des maisons d'édition libanaises est, très souvent, de ne pas suivre de ligne éditoriale. De ce fait, le fonds qui constitue leur catalogue ne permet pas d'en cerner la pertinence. C'est ainsi que certains éditeurs ne proposent, au milieu de productions pour adultes, qu'un ou deux titres destinés à la jeunesse. La présence de ces ouvrages reste souvent inexplicquée ou peut-être répond-elle à cette « politique éditoriale » si libanaise basée sur une rencontre « coup de cœur » avec un texte ou un auteur.

1 - Alarm Éditions

Cette maison n'a que trois livres à son catalogue ce qui fait dire à son directeur Bassam Kahwaji¹, que sa maison suit la logique d'« un an, un livre » qui n'est en rien volontaire, mais engendrée par la situation du pays. Comme beaucoup d'éditeurs libanais, cette maison poursuit « toujours la même démarche basée sur le hasard des rencontres. C'est d'abord un auteur et des atomes crochus et ensuite l'aventure d'un livre ».

*La route de la pourpre*², seul titre jeunesse du catalogue, est un documentaire, destiné aux adolescents, sur les mythes et les légendes phéniciens. Les auteures, toutes deux originaires de Russie et de Roumanie, ont effectué un important travail de collecte. Ce sont leurs enfants qui ont pris en charge les illustrations « pour un résultat beau et harmonieux »³.

2 - Dar al Jadid

Maison qui édite principalement des livres en arabe et destinés aux adultes, Dar al Jadid propose un seul album pour enfants, *Petit pays*⁴, image allégorique du Liban.

Le livre mélange poésie, conte, philosophie et politique avec un zeste de symbolique – et présente inopinément une recette de crème caramel qui laisse perplexe.⁵

¹ Propos tenus par Bassam Kahwaji, « Apostrophes », *Alinéas, La newsletter de la librairie Antoine, Op.Cit.*

² Norica-Daniela EL HALLAK, Tatiana BAHER, *La route de la pourpre, Mythes et légendes de Phénicie*, Beyrouth, Alarm Éditions, 2007.

³ Notice critique, *La route de la pourpre, Mythes et légendes de Phénicie, Qira'at Saghira*, n°6, *Op.Cit.*, p. 7.

⁴ Racha AL-AMEER, ill. Danielle KATTAR, *Petit pays*, Beyrouth, Dar al-Jadid, 2008.

⁵ Notice critique de *Petit pays, Qira'at Saghira*, n°9, *Op.Cit*, p. 9

Amalgame de genres textuels, profusion d'informations et de détails au sein des illustrations rendent la lecture de cet album extrêmement complexe. L'éditeur le conseille pourtant « à partir de 6 ans », ce qui démontre une fois encore une connaissance erronée des capacités cognitives des enfants.

3 - Les Éditions Aleph

Nullement spécialisée en littérature pour la jeunesse, cette maison a publié *Au temps de L'Emir : Contes et Nouvelles de l'histoire du Liban*¹ de Fouad Ephrem Al-Boustany, écrivain libanais d'expression arabe (1904-1994). Initialement publiée en 1926, la récente traduction en français de ses contes permet aux adolescents de découvrir la vie sous le règne de l'Émir Béchir le Grand (1767-1849).

4 - L'ALBA

L'Académie libanaise des Beaux-Arts (ALBA) publie depuis 1995 les travaux de recherche de ses enseignants, des travaux individuels et collectifs de ses étudiants, et des actes de colloques ou séminaires qu'elle organise. Si la plupart des publications concernent un public adulte, *La Phénicie, un Liban d'autrefois*², projet de Master en illustrations BD, s'adresse aux jeunes lecteurs « à partir de 11 ans »³. Une des particularités de l'ALBA est de proposer des publications particulièrement soignées. La notice critique publiée dans *Takam Tikou* souligne le professionnalisme éditorial de ce documentaire :

La mise en pages et les illustrations sont très réussies. La démarche pédagogique est également intéressante, car elle expose la manière dont les découvertes archéologiques ont été réalisées et mêle habilement présent, passé historique et récits mythologiques. [...]. Quant au texte, il est clair et concis.⁴

Christelle Halal souligne également la totale liberté laissée aux auteurs par l'ALBA,

¹ Fouad Ephrem AL-BOUSTANY, ill. Raed CHARAF, *Au temps de L'Emir : Contes et Nouvelles de l'histoire du Liban*, Mansourieh, Éditions Aleph Ad-da'irat, 2006.

² Christelle HALAL, *La Phénicie, un Liban d'autrefois*, Beyrouth, ALBA, 2009.

³ Notice critique *La Phénicie, un Liban d'autrefois* consultable en ligne sur le site *Takam Tikou*,

URL : <http://www.takamtikou.fr/bibliographies/notices/la-phenicie>

⁴ Notice critique consultable en ligne sur le site *Takam Tikou*

Lorsque l'on travaille avec une maison d'édition, on n'a pas la liberté de choisir vraiment notre sujet et de le mener exactement comme on veut. Avec l'ALBA, nous avons pu faire un projet complètement personnel, sans contraintes.¹

Également destinée à de jeunes lecteurs, la bande dessinée *Un été au Liban*², s'écarte enfin de la thématique habituelle du patrimoine. Ancrée dans une temporalité actuelle, l'histoire est prise en charge par Julien, petit parisien de onze ans et demi. En récompense pour ses bons résultats scolaires, puisqu'il est « premier de classe »³, ses parents lui offrent un billet d'avion pour le Liban où il va « passer l'été dans un minuscule village à l'autre bout du monde avec des cousins plus petits que [lui] et qu' [il n'avait] vus qu'en photo et qui ne [lui] semblaient pas très futés ! »⁴. Cette bande dessinée est particulièrement intéressante dans le sens où elle montre une représentation réaliste des habitudes et les normes sociétales libanaises vues à travers le prisme de l'incompréhension d'un enfant pour qui elles sont totalement étrangères. Il s'agit en fait de la problématique inversée de notre travail qui démontre avec humour qu'un espace social très marqué est difficilement recevable, et particulièrement pour un enfant, en dehors du contexte référentiel de son écriture.

5 - Les publications à compte d'auteur

Certains auteurs, après une expérience peu concluante auprès d'un éditeur, ont préféré se lancer seuls dans l'aventure et publient donc à compte d'auteur. C'est le cas de Youma et Joumana Medlej qui proposent depuis 2004, parce que ce genre n'existait pas encore à l'époque, une série de documentaires portant sur le patrimoine libanais qu'il soit architectural, culturel, botanique ou animalier. Les auteurs les conseillent aux lecteurs de « 7 à 77 ans ». 11 titres ont été publiés⁵ jusqu'à maintenant : *Les fouilles de Beyrouth* (2004), *Le Cèdre du Liban* (2005), *La Pourpre et la Soie* (2006), *De l'Olive au Hammam* (2006), *Gebal-Byblos-Jbeil* (2006), *Tortues de Mer* (2007), *Maisons du Liban* (2008), *Jeita-Histoire de grottes* (2008), *Au temps de la Mouné* (2009), *Tyr et son histoire* (2010), *Verres et Verriers* (2010)⁶. La

¹ Perrine MOUTERDE, « Éditions de l'ALBA : place aux jeunes », *L'Orient-Le Jour*, 12 novembre 2009, URL : <http://www.lorientlejour.com/campus/print.php?id=210>

² Sophie ARMACHE, *Un été au Liban*, Beyrouth, ALBA, 2010.

³ *Ibid.*, p.11. Il faut comprendre cette expression comme « premier de la classe ». Il s'agit ici d'un « libanisme », particularité libanaise langagière qui consiste à traduire littéralement de l'arabe vers le français et qui sera abordée ultérieurement.

⁴ *Ibid.* p. 11.

⁵ Catalogue consultable en ligne sur le site de Joumana Medlej. URL : <http://cedarseed.com/shops/shops.html>

⁶ Les notices critiques de certains de ces titres sont consultables en ligne sur le site *Takam Tikou, la revue en ligne du livre et de la lecture des enfants et des jeunes -Afrique - Monde arabe - Caraïbes - Océan indien* : URL : <http://www.takamtikou.fr/bibliographies>

série est fort bien documentée et richement illustrée par des dessins réalisés sur ordinateur. Conseillés sur le site *Takam Tikou* pour des lecteurs « à partir de 9 ans », « ces documentaires se lisent comme des histoires et complètent la culture du jeune lecteur en matière de patrimoine »¹. Il faut cependant noter qu'au niveau de la maquette, la densité des informations proposées peut être préjudiciable à un jeune lecteur. De plus, la police de caractères choisie, très fantaisiste prouve que certains éditeurs libanais ne semblent pas conscients de la difficulté de lecture que peuvent représenter des caractères plus fantaisistes ou un contraste problématique entre la couleur des caractères et le papier (comme, par exemple, des paragraphes imprimés en blanc sur des illustrations colorées).

*Le Liban de A à Z*² (paru initialement en anglais)³ est un documentaire d'une facture remarquable (tant pour la qualité de l'impression que du papier) écrit par trois auteures anglo-saxonnes résidant au Liban et illustré par une jeune artiste russe. Mais il ne s'agit pas uniquement d'un documentaire sur le patrimoine ou le prestigieux passé phénicien, le livre propose également une présentation du Liban actuel. Présenté sous forme de lexique, la narration est prise en charge par Karim, jeune beyrouthin de 11 ans. Si certaines entrées sont convenues comme A pour « Alphabet », P pour « Phéniciens », R pour « Ruines » (présentant Tyr, Byblos et Baalbek), les auteures apportent un éclairage rarement abordé sur certaines caractéristiques du pays, comme, entre autres, la diversité religieuse thématique souvent éludée par les éditeurs libanais.⁴

Cette sélection se termine sur un dernier exemple qui répond encore une fois à une intention historique. *Le Petit livre de l'alphabet phénicien*⁵ explique l'origine de la graphie des 22 lettres, base de l'écriture qui sont à l'origine de nombreux alphabets, toujours utilisés de nos jours.

La production éditoriale libanaise francophone pour la jeunesse reste donc quantitativement si réduite qu'il est possible de dresser une liste des titres disponibles. Parce qu'elle est très minoritaire par rapport à l'édition en arabe, les éditeurs francophones, pour répondre à la réalité linguistique du pays et toujours en quête de nouveaux marchés, peuvent proposer une traduction en arabe de certains de leurs titres.

¹ Notice critique de « La pourpre et la soie » et « De l'olive au hammam », *Qira'at Saghira, Op. Cit.*, n°1 – Hiver 2007, p. 8.

² Marijean BOUERI, Jill BOUTROS, Joanne SAYAD, ill. Tatiana SABBAGH, *Lebanon from A to Z: A Middle Eastern Mosaic*, New Hampshire, Publishing Works, 2005.

³ *Lebanon from A to Z: A Middle Eastern Mosaic* a remporté en 2006, le “Middle East Book Award”, récompense américaine distinguant un livre destiné aux enfants et aux jeunes adultes et qui contribue de manière significative à une meilleure compréhension du Moyen-Orient et des peuples qui le composent.

⁴ Cette thématique dans les romans pour la jeunesse sera abordée dans la troisième partie.

⁵ Nina ABI FADEL, Anne-Marie AFEICHE, ill. Tatiana SABBAGH, *Le Petit livre de l'alphabet phénicien*, Beyrouth, 2007.

C - L'édition bilingue et trilingue

Sans être systématique, la traduction de livres français vers l'arabe est une pratique courante en littérature pour la jeunesse et répond ainsi au bilinguisme en vigueur dans le pays. L'auteure de documentaires Youmna Medlej se félicite de ce passage d'une langue vers une autre :

Écrire en français ou en n'importe quelle langue est une ouverture essentielle à l'époque de la mondialisation. Pourquoi se cantonner dans une seule culture quand nous pouvons en embrasser plusieurs ? Notre pluralité nous distingue des autres pays de la région lesquels nous envient notre connaissance de plusieurs langues et notre facilité à nous adapter et à rebondir.¹

1 - La fréquence des traductions du français vers l'arabe

Cette politique de la traduction est particulièrement présente et réussie chez Samir Éditeur. L'album *Comment j'ai appris à écrire*, d'abord édité en français, a été par la suite traduit en arabe, dans « un texte qui réussit à reproduire fidèlement l'intimité de l'original »², sous le titre *Kayfa Ta'alamt Al Kitaba* (traduction littérale du titre en français). Cette version a été retenue par la Fondation Anna Lindh³ pour faire partie de la liste d'honneur des 10 meilleurs livres en arabe pour enfants. Cette distinction démontre l'attention particulière qu'accorde Samir Éditeur à la qualité de ses traductions, ce qui n'est pas toujours le cas pour beaucoup d'autres maisons d'édition⁴. Samir Editeur vient d'ailleurs de se lancer dans un projet de traduction ambitieux et propose la première version en arabe de *Charlie et la chocolaterie* de Roald Dahl, illustrée par Quentin Blake. Le catalogue souligne que c'est un « livre idéal pour donner l'envie de lire en arabe ».⁵

Rédigée dans une première édition en français, la collection « Peau, poils, pattes » a également bénéficié d'une traduction, ce qui est une entreprise louable, « les documentaires pour enfants en arabe n'étant pas le point fort des

¹ Youmna JAZZAR MEDLEJ, « Au Liban, on ne parle pas seulement l'arabe », *Quira'at Saghira*, n°6, printemps 2008, p. 11.

² Notice critique de « Comment j'ai appris à écrire », *Quira'at Saghira*, n°11, *Op.Cit.*, p. 11.

³ La fondation euro-méditerranéenne Annah Lindh propose, depuis 2009, une exposition annuelle itinérante destinée aux enfants, à travers le Liban, la Syrie, la Palestine, la Jordanie et l'Égypte afin de leur permettre de découvrir un panel de 101 livres représentatifs du renouveau de l'édition de jeunesse dans les pays arabes. Cette sélection prend en compte la qualité et l'originalité des œuvres. A partir de cette liste, un nouveau classement est opéré afin de singulariser les 10 meilleurs titres. La liste des livres est consultable en ligne sur le site de la fondation *Annah Lindh*, URL : <http://www.arabchildrenliterature.com/ViewNews.aspx?ID=50>

⁴ De nombreuses notices critiques publiées dans *Qira'at Saghira* soulignent souvent le caractère hasardeux des traductions de certains titres.

⁵ Extrait de la notice consultable en ligne sur le site *Samir Éditeur*, URL : <http://www.samirediteur.com/new/productsfn11.asp?id=2471>

éditeurs libanais.» Au demeurant, Joanna El Mir, lors de sa prise de fonction, s'est interrogée sur le fait de continuer à publier des titres en français dans cette collection, se demandant ce qu'ils pouvaient apporter de plus que les documentaires importés. Si sur le contenu et la qualité de la maquette, ils ne se démarquent en rien d'un livre venant de France, leur publication reste particulièrement intéressante d'un point de vue économique, car elle permet aux Libanais d'acheter des documentaires à un prix très attractif en comparaison avec ceux pratiqués pour les livres importés. Ainsi, un titre de la collection « Peau, poils, pattes » revient à 7.500 Livres libanaises (3.25 €), alors qu'un documentaire de la collection « Mini Patte » chez Milan jeunesse coutera environ 20.000 LL (10 €) à l'acheteur libanais.

Les albums *Basile et Myrtille* ont également bénéficié d'une traduction à propos de laquelle on peut lire :

Les textes en français sont un brin plus légers que ceux en arabe, mais le traducteur vers l'arabe fait un bel effort d'affranchissement d'une traduction « mot à mot » pour aboutir à un récit plus fluide.¹

Il est intéressant de remarquer que dans la version arabe, « Basile et Myrtille » deviennent « Majed et Rouba », prénoms correspondant à une réalité socioculturelle libanaise. On peut alors se demander pourquoi ces mêmes prénoms n'ont pas été choisis, dès le départ, dans la version française. Les albums s'adressant avant tout à un lectorat libanais, les enfants n'auraient eu aucun problème d'interprétation, ces prénoms leur étant familiers, certainement plus que Basile et Myrtille. Se pose alors la question : au Liban, l'identité arabe ne peut-elle se transmettre que par l'emploi de la langue arabe ? Joanna El Mir avoue ne pas s'être véritablement posé la question et pense que le multilinguisme libanais permet de dépasser ce genre de considération linguistique et identitaire. En français, il n'a été question pour les auteurs que de donner aux personnages des prénoms à caractère homophone. Quant à la traduction en arabe, il a semblé évident de ne pas conserver les prénoms français, trop culturellement marqués.

Cette politique de traduction permet à Samir une diffusion maximale des livres de son catalogue, en fonction des pays et des préférences langagières. Ainsi, les exportations vers le Maghreb portent essentiellement, voire uniquement sur des productions en français alors que l'arabe prédomine pour les pays du Golfe.

La maison d'édition belge Mijade a privilégié une autre démarche pour la traduction française des albums en arabe de l'auteure libanaise Fatima Sharafeddine. Ainsi « Tamer », le petit héros de *Tamer wa olbat al chocolata*

¹ Notice critique des albums « Basile et Myrtille », consultable en ligne sur le site *Takam Tikou*, URL : <http://www.takamtikou.fr/bibliographies/notices/basile-et-myrtille-au-supermarche>

*al hamra*¹ (Tamer et la boîte de chocolats rouge) et *Tamer wa qassat al chaar al jadida*², (Tamer et l'histoire de la nouvelle coupe de cheveux) est devenu « Sami » dans la traduction française : *Sami et sa nouvelle coupe de cheveux*³ *Sami et la belle boîte de chocolats*⁴. Si le prénom d'origine n'a pas été conservé dans la traduction, il a cependant été remplacé par un prénom à consonance arabe, mais plus facilement prononçable et mémorisable pour un francophone. Fatima Sharafeddine⁵ dit qu'il était très important pour elle de garder l'identité arabe de son petit héros et que Mijade n'a formulé aucune objection pour maintenir la connotation culturelle que véhiculent obligatoirement les patronymes.

2 – Une forte demande pour des publications trilingues

La traduction des titres dans les langues utilisées au Liban est souvent ressentie comme une évidence, voire une nécessité. Un livre est-il publié dans une langue qu'une version traduite est souvent demandée. C'est ainsi le cas pour *A young Person's guide to Ancient Lebanon*,⁶ (Guide du Liban antique pour les jeunes) qui propose aux enfants de partir à la découverte du Musée national de Beyrouth. Les œuvres présentées le sont par le biais d'un classement par ordre alphabétique. Les rédacteurs de la notice critique de *Quira'at saghira* espèrent que « le livre paraîtra en arabe, en français et dans bien d'autres langues »⁷. La même demande est réitérée pour *Le petit livre de l'alphabet phénicien*. Le livre existant déjà en anglais, il a été jugé souhaitable de disposer « d'une version arabe pour couronner cette belle aventure »⁸. Alarm Éditions qui a initialement publié en français *La route de la pourpre* a également pour projet une traduction en arabe et en anglais.

Les auteurs de *Lebanon from A to Z : A Middle Eastern Mosaic*, ont également rapidement ressenti le besoin de traduire le livre en français, sous le titre *Le Liban de A à Z*, afin de s'ouvrir au marché scolaire, les établissements francophones étant de loin les plus nombreux. Le passage d'une langue à l'autre a demandé un travail important de traduction et d'adaptation, dû au

¹ Fatima SHARAFEDDINE, Annick MASSON, *Tamer wa olbat al chocolata al hamra*, Beyrouth, Asala, 2009. Notice consultable en ligne sur le site *Taka Tikou*,

URL : <http://www.takamtikou.fr/bibliographies/notices/tamer-et-la-boite-de-chocolats-rouge>

² Fatima SHARAFEDDINE, Annick MASSON, *Tamer wa qassat al chaar al jadida*, Beyrouth, Asala, 2005.

³ Fatima SHARAFEDDINE, Annick MASSON, *Sami et sa nouvelle coupe de cheveux*, Namur, Éditions Mijade, 2006.

⁴ Fatima SHARAFEDDINE, Annick MASSON, *Sami et la belle boîte de chocolats*, Namur, Éditions Mijade, 2007.

⁵ Correspondance avec Fatima Sharafeddine, janvier 2010.

⁶ Nina JIDEJIAN, Tony FARRAJ, *A young Person's guide to Ancient Lebanon*, Beyrouth, Yuki Press, 2007.

⁷ Notice bibliographique de *A Young Person's Guide To Ancient Lebanon*, « Quira'at Saghira » n°2, printemps 2007, p. 5.

⁸ Notice bibliographique de *Le Petit livre de l'alphabet phénicien*, « Quira'at Saghira » n°5, hiver 2008, p. 6.

classement des thèmes par ordre alphabétique, la lettre d'entrée étant différente en anglais et en français. Actuellement, elles étudient la possibilité d'une traduction en arabe.

Youmna Medlej a également suivi cette tendance en traduisant ses documentaires sur le patrimoine libanais. D'abord publiés en français, les titres sont traduits, quelques mois après, en anglais et en arabe, l'auteur souhaitant « faire aimer la langue arabe et ses richesses aux enfants »¹. Commercialement, Youmna Medlej constate² que ce sont, « et de très loin », les titres en français qui se vendent le mieux, suivis de ceux en anglais, dont les ventes sont en hausse « parce que les écoles « arabes »³ préfèrent acheter ceux en anglais ». Elle précise que « l'arabe ne se vend presque pas » alors qu'étonnamment, il lui est souvent demandé avec insistance, lors de la sortie d'un nouveau titre en français, la date de publication de la version arabe.

Si la traduction est une pratique éditoriale courante au Liban en regard de la pluralité linguistique du pays, il est intéressant de souligner le « sens » du passage d'une langue vers une autre. À notre connaissance, un seul titre en littérature pour la jeunesse édité en arabe a été traduit en français au Liban⁴. Il s'agit de *Contes et Nouvelles de l'histoire du Liban*. Il semblerait que le besoin ne s'en fasse pas sentir, tout enfant libanais étant capable de lire en arabe. Mais en a-t-il réellement envie ?

Il est également possible d'avancer une raison économique : un des volets du Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) a permis d'apporter une aide financière pour « la promotion de la traduction du français vers l'arabe ».⁵

¹ Youmna JAZZAR MEDLEJ, « Au Liban, on ne parle pas seulement l'arabe », *Op.Cit.*

² Propos de Youmna Medlej recueillis par échange de courriel, décembre 2010.

³ Sous-entendant les établissements scolaires privilégiant l'arabe comme langue d'enseignement.

⁴ Quatre albums en arabe de Fatima Sharafeddine ont été traduits en français, non pas au Liban, mais en Belgique par les éditions Mijade qui en ont racheté les droits. Outre les deux aventures de « Sami » précédemment citées, on trouve *Nina et le chat* (2008) et *Chez moi, c'est la guerre* (2008). Il semble intéressant de s'arrêter sur le « cheminement linguistique » de ces traductions, reflet du multilinguisme libanais. Fatima Sharafeddine considère que l'anglais est sa langue seconde. Bien qu'elle s'exprime parfaitement en français, ce n'est pas sa langue de prédilection et elle préfère, de ce fait, ne pas traduire elle-même ses titres. Elle réécrit donc les textes de ses albums en anglais et Mijade se charge de les traduire en français. Mais Fatima Sharafeddine reste cependant très impliquée puisque le texte français ne sera pas imprimé sans son aval. Propos tenus au cours d'une rencontre à Beyrouth.

Il faut également noter que Fatima Sharafeddine a elle-même traduit en arabe, plusieurs albums en français ou en anglais, comme entre autres, *Le mur*, Philippe de Kemmeter, Bruxelles, Alice Jeunesse, 2002, édité en arabe en 2008 à Beyrouth par la Librairie El Bourj.

⁵ Marie-Noëlle BASTIANELLI, « Le Fonds de Solidarité, un accord signé récemment entre la France et le Liban », *Op.Cit.*

3- Le désintérêt pour les textes bilingues¹

Il convient de relever une autre particularité de l'édition libanaise : la quasi-absence de livres en version bilingue ou trilingue qui se justifie pourtant par la connaissance et l'ouverture qu'elle permet vers une autre culture.

C'est cette recherche de pluralité qui a conduit Marijean Moran Boueri, auteure américaine vivant à Beyrouth, à publier *Lebanon 1-2-3, A counting book in three langages*², album mettant en scène une famille libanaise et permettant de découvrir le patrimoine et les habitudes du pays. L'auteur a cherché à répondre à la curiosité des enfants de sa famille résidant aux Etats-Unis et qui s'interrogeaient sur ce Liban totalement inconnu d'eux. Démarche très originale, les illustrations, extrêmement colorées, sont de vraies peintures de Mona Trad Dabaji, artiste peintre réputée. Pour répondre à la réalité linguistique du Liban, l'auteur a donc jugé indispensable que « ce beau livre »³ soit présenté en trois langues. Initialement rédigé en anglais, le texte a été traduit, sur une même page, en français, et en arabe. En regard de sa brièveté, il n'y a aucune sensation de profusion visuelle (ce qui est souvent un des reproches faits aux textes bilingues)⁴. Mais si la traduction en français garde « l'esprit de l'original », la traduction en arabe est jugée « trop littérale, [et] plutôt maladroite et perd tout le rythme ».⁵

Du côté des éditeurs libanais, Tamyras est la seule maison à proposer des livres bilingues. L'éditrice et auteure Tania H. Mehanna explique cette orientation choisie pour la rédaction d'*Un phare en Méditerranée* et des deux autres titres de la collection :

Devant le désarroi de mes enfants face à l'apprentissage de deux langues si différentes de fond et de forme [...], j'ai imaginé Sami, un petit garçon méditerranéen parfaitement intégré dans son environnement et très à l'aise dans son bilinguisme. [...].

Écrire en français et en arabe sur la même page, quelle gageure, presque un défi. Mais pourquoi pas ? L'enfant pourrait commencer par la langue qu'il maîtrise le mieux et s'attaquer ensuite à celle qu'il juge moins évidente pour lui. Évidemment, des voix se sont élevées pour critiquer ce procédé, arguant du fait que ces deux langues côte à côte allaient se faire de l'ombre. En réalité, c'est bien le contraire que

¹ Dans ce paragraphe, « texte bilingue » doit être compris comme un même texte traduit en deux langues et imprimé sur une même page.

² Marijean MORAN BOUERI, ill. Mona TRAD DABAJI, *Lebanon 1-2-3*, New Hampshire, Publishing Works, 2005.

³ Notice critique de *Lebanon 1-2-3*, *Hamzet Wasl*, n°5, hiver 2006, p. 8.

⁴ Comme, par exemple, la notice critique de *Tous les enfants ont des droits*, qui qualifie de « surcharge » la mise en page des « deux textes bilingues », *Hamzet Wasl*, n°5, hiver 2006, p. 28.

⁵ Notice critique de *Lebanon 1-2-3*, *Op.Cit.*

j'escomptais. Deux langues peuvent s'enrichir, se compléter, s'allier, mais ne jamais s'annuler.¹

L'intention de l'éditrice est louable et se veut à contre-courant des pratiques éducatives en vigueur dans le pays où l'enseignement des langues reste extrêmement cloisonné : dans un enseignement académique, français et arabe ne se mélangent pas. Une des craintes souvent mises en avant ne concerne en rien la suprématie d'une langue sur l'autre, comme le laissent supposer les critiques faites à l'encontre du travail de Tania H. Mehanna. Il s'agit plutôt de l'imprégnation de l'une par l'autre, ce que peut permettre un même texte publié en français et en arabe. Katia Haddad met en lumière cette problématique inhérente au bilinguisme :

La difficulté réside dans le fait de permettre à l'apprenant d'intérioriser pleinement [les] structures [du français et de l'arabe, langues] si fondamentalement différentes pour l'empêcher de recourir secrètement à une opération de traduction littérale, qui me semble être le seul véritable danger menaçant les langues dans une situation de bilinguisme, parce qu'elle fait passer les structures de l'une des deux langues dans l'autre.²

Ce passage littéral d'une langue à l'autre redouté par beaucoup constitue cependant une habitude langagière fortement ancrée. Ce fait de langue, appelé « libanisme » est joliment défini comme du

français local, [que] les puristes [considèrent comme des] fautes de français [alors qu'il s'agit de] ces mots et expressions inventés et utilisés par les Libanais francophones [et qui] donnent à la langue une couleur orientale qu'on ne retrouve pas dans les livres de grammaire.³

Katia Haddad, titulaire de la chaire Senghor de la francophonie à l'université Saint-Joseph de Beyrouth répertorie quelques libanismes parmi les plus usités :

Le verbe « quitter » employé intransitivement, ou « estiver » pour « aller en villégiature, ou « faire un accident » pour « avoir un accident », ou « faire une opération » pour « subir une opération », ou même le verbe « accaparer » à la forme pronominale [...].⁴

¹ Tania H. MEHANNA, « Écrire pour les enfants », *Op.Cit.*

² Katia HADDAD, « Problèmes du français langue seconde au Liban », *Une francophonie différentielle, Op.Cit.*, p. 433.

³ « Libanismes, appel à contribution », *L'Orient-le Jour*, Samedi 13 février 2010. Dans cet article, le quotidien libanais propose à ses lecteurs de faire parvenir à la rédaction du journal des « libanismes » accompagnés de leur définition, afin d'en dresser un inventaire.

⁴ Katia HADDAD, « Problèmes du français langue seconde au Liban », *Une francophonie différentielle, Op.Cit.*, p. 430.

À ces traductions littérales et à ces réappropriations du français, s'ajoute une propension à une pratique contigüe de deux, voire trois langues. Une des particularités des Libanais est de ne pas s'exprimer oralement et en continu dans une seule langue. Dans le discours, un mot manquant en arabe sera immédiatement remplacé par son équivalent en français voire en anglais afin de combler cette lacune lexicale. Pour le linguiste Abdallah Naaman, cette interférence, ce « chevauchement des langues [...] aboutit à un sabir, à un charabia qui ne ressemble plus à rien. [...]. En voulant jongler avec plusieurs idiomes, les Libanais finissent par les perdre tous »¹.

Cette utilisation de toutes les possibilités du répertoire linguistique peut être poussée à l'extrême. L'exemple le plus significatif se retrouve dans l'expression de bienvenue très utilisée par les jeunes « Hi, kifak, ça va ? »² qui reprend, par redondance ludique, le même énoncé en anglais, libanais et français. Abdallah Naaman trouve au demeurant « surprenant, sinon ridicule, de dire la même chose, simultanément, en trois langues différentes ».³ Cet « amalgame » linguistique qui constitue la réalité des pratiques langagières des Libanais et passe à l'oral pour une normalité, a été reproduit⁴ dans la bande dessinée *Un été au Liban* représentant une initiative éditoriale totalement novatrice.

Dès son arrivée à l'aéroport, les premières impressions de Julien, le narrateur, sont rapportées dans le récitatif situé dans la partie inférieure de la vignette :

Ma tante m'avait accueilli en me couvrant de baisers. Je dé-tes-te les baisers. Quand à l'autre chauffeur de taxi, « Abou Ali », il mélangeait l'arabe au français et je n'y comprenais rien.⁵

La juxtaposition langagière, conséquence de la situation de bilinguisme typiquement libanaise, est alors parfaitement reproduite dans les dialogues. Pour restituer les paroles énoncées en libanais, dialecte qui ne s'écrit pas en alphabet arabe, l'auteure effectue une transcription en alphabet latin prenant l'option d'utiliser la translittération⁶, opération qui consiste à faire

¹ Cité par Anne-Marie EL-HAGE, « Lorsque « libanaises » et « franbanais » prennent d'assaut la langue française », *L'Orient-Le Jour*, 13 février 2010.

² Le chanteur libanais Charbel Rouhana est à l'origine de cette expression qui est le titre de l'une de ses chansons dans laquelle il évoque avec humour, la pratique langagière trilingue des Libanais.

³ Cité par Anne-Marie EL-HAGE, « Lorsque « libanaises » et « franbanais » prennent d'assaut la langue française », *Op. Cit.*

⁴ Quelques « traces » sont également visibles dans le roman de Kocka, *Le grand Joseph*, dont le texte est parsemé d'emprunts reproduisant le « parlé » libanais : « *Marhaba* bonjour ! » (p. 28) ; « *Ahlan* Joumana » (Bienvenue Joumana), p. 33...

⁵ Sophie ARMACHE, *Un été au Liban*, *Op.Cit.*, p. 13.

⁶ « Quand on veut représenter dans un système d'écriture une suite de mots d'une autre langue utilisant généralement un autre système d'écriture, il est possible soit de représenter les sons effectivement prononcés (on a alors une transcription plus ou moins phonétique), soit de se contenter de rechercher, pour chaque lettre ou suite de lettres, une lettre ou une suite de lettres correspondante sans s'inquiéter des sons effectivement prononcés. », in : COLLECTIF, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas/VUEF, 2002, p. 494.

correspondre à un signe d'un système d'écriture un signe d'un autre système. En voici les premiers exemples¹ :

Julien, Téborné ! Tu a l'air fatigué, habibé ! Je te présente « Abou 3Ali », l'ami de la famille.

Ahlan Ya ebné, Ahlan ! Tu verras, le Liban, Ahla balad bil 3alem !

Wallah el 3azim, ya setna, haljeil jdid byes har aktar menna²

Par l'usage de la translittération, dialecte libanais et français deviennent langue commune, grâce à une même graphie et un même sens de lecture. Ces transcriptions de l'alternance codique ou *codeswitching*, sont extrêmement novatrices dans l'édition, car le mélange des langues ne se retrouvait que dans l'oralité et ne pouvait donc qu'être entendu. À présent, non seulement il peut être lu mais cette transcription devient la manifestation d'un fait linguistique, d'une réalité contemporaine de communication au Liban que l'on pourrait qualifier d'« oralité écrite ». En effet, depuis quelques années, les jeunes utilisent massivement les nouvelles technologies de communication (internet ou téléphone portable) pour dialoguer et rédigent leurs messages en dialecte libanais sur des claviers à lettres latines.

L'écriture de la bande dessinée *Un été au Liban* est remarquable dans sa contemporanéité langagière. Il ne faut également pas négliger l'aspect ludique de la translittération : la transcription du dialecte libanais en alphabet latin demande un « effort » de déchiffrage à laquelle les lecteurs se plient avec beaucoup de plaisir. De plus, c'est avec beaucoup d'intérêt qu'ils ont retrouvé dans le texte, par mimésis, leur réalité langagière si particulière.

Cette alternance codique, ce *codeswitching* se révèle particulièrement attractif pour les enfants, à l'inverse des textes bilingues dont ils ne sont pas demandeurs³ car ils disent ne pas comprendre la finalité de l'accolement linguistique d'un même texte. Interrogés sur leur manière d'aborder une page rédigée en français et en arabe, la majorité des élèves disent ne lire le récit que dans une seule des langues proposées. Et il s'agit le plus souvent du français. Les plus jeunes pointent également une difficulté importante due à une confusion induite par le sens de la lecture et disent ne pas savoir, bien qu'ils ne soient pas dyslexiques, « par quel côté commencer ».

Si les livres bilingues ne connaissent pas de succès au Liban, il en va différemment en dehors des frontières, car ils tendent à une finalité différente en répondant à un besoin d'appartenance et de reconnaissance identitaire.

¹ Les termes en dialecte libanais sont soulignés par nos soins.

² Sophie ARMACHE, *Un été au Liban*, *Op.Cit.*, p. 13.

³ Les quelques titres bilingues présents à la BCD ne suscitent que très peu d'intérêt. Le taux de rotation de ces livres reste extrêmement faible.

C'est, du moins, ce que confirme Tania H. Mehanna qui s'enthousiasme sur « les bons retours [qu'elle a] eu des Libanais de l'étranger qui veulent garder des traces de leur langue natale »¹. En réponse à ce besoin d'un retour à la langue d'origine, c'est donc très logiquement que les titres bilingues sont beaucoup plus présents en France qu'au Liban. C'est le cas pour les livres du conteur libanais Jihad Darwich dont six titres en français et arabe, tous illustrés par Françoise Joire, sont édités chez L'Harmattan² : *Saraya* (1991), *Le prince des génies* (1992), *Les souliers rouges* (1993), *La fille de l'ogre* (1993), *La princesse déguisée* (1994), *Nour et le moineau* (2000). On trouve également du même auteur, chez Didier Jeunesse, une version bilingue de *La souris et le voleur*³ ainsi que *Quel radis dis-donc !*⁴ de la conteuse et ethno-linguiste libanaise Praline Gay Para⁵.

Relevons une dernière démarche intéressante. Celle de deux auteures, Mathilde Chèvre à Marseille et Lena Merhej à Beyrouth. D'une rive à l'autre de la Méditerranée, elles ont écrit et illustré un album bilingue *Déjeuner sur l'herbe – Promenade en bord de mer*⁶ comprenant deux histoires à double sens de lecture (une suivant le sens du français et l'autre de l'arabe) qui se rejoignent au centre du livre.

Parce qu'ils ne répondent pas à une nécessité particulière, que ce soit dans les programmes scolaires ou pour une lecture ludique, les livres bilingues ne sont donc que peu représentés dans le paysage libanais. Les éditeurs préfèrent indéniablement publier deux versions séparées, arabe et français (ou anglais) d'un même titre. Ce choix linguistique est celui, entre autres de Samir Éditeur, à la satisfaction des critiques comme le montre la notice de la collection *Basile et Myrtille* :

Les deux versions, faisant l'objet de volumes séparés, pourraient être mises côte à côte dans les rayons des bibliothèques, pour un aller-retour entre les langues.⁷

¹ Correspondance avec Tania H. Mehanna, janvier 2010.

² Ces titres publiés chez L'Harmattan se caractérisent par une recherche esthétisante du texte. De ce fait, la typographie utilisée pour l'impression du texte en français est extrêmement travaillée afin de rappeler la richesse de la calligraphie arabe. Cela produit une continuité graphique qui fait que visuellement, les enfants peinent à différencier les textes. Cette focalisation éditoriale d'une esthétique graphique entraîne un manque de lisibilité qui constitue, pour les enfants, une entrave sérieuse à la lecture.

³ Jihad DARWICH, *La souris et le voleur*, Paris, Didier jeunesse, Coll. A petits petons, 2006.

⁴ Praline GAY-PARA, *Quel radis dis-donc !* Paris, Didier Jeunesse, Coll. A petits petons, 2005.

⁵ Ces deux titres chez Didier ont été publiés « avec le concours du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France au Maroc ». Les textes bilingues seraient-ils mieux acceptés au Maghreb qu'au Liban ?

⁶ Mathilde CHÈVRE, Lena MERHEJ, *Déjeuner sur l'herbe – Promenade en bord de mer*, Marseille, Le port a jauni, 2010.

⁷ Notice critique des albums « Basile et Myrtille », consultable en ligne sur le site *Takam Tikou*, *Op.Cit.*

La production francophone des éditeurs libanais pour la jeunesse, en dehors des publications scolaires, reste négligeable en comparaison de l'importance des titres publiés en arabe. Presque totalement occultée par les livres importés de France, elle peine à se faire une place sur le marché libanais, le plus souvent par manque de visibilité, car elle est peu et mal diffusée. Il est également difficile de saisir la ligne éditoriale des maisons d'édition, les titres présentés dans les catalogues manquant souvent de cohérence. Au demeurant, certaines maisons n'en proposent qu'un ou deux et n'ont pas poursuivi l'édition de nouveaux titres.

Si certains titres sont des réussites, il est cependant possible de relever une constante caractéristique de la production libanaise francophone : une vision erronée du lectorat ciblé et une méconnaissance des capacités cognitives des enfants. Ainsi se trouvent catégorisés en jeunesse des ouvrages non destinés aux enfants ou dont l'âge de prescription est totalement sous-évalué.

Il ne faut pas négliger le rôle primordial des illustrations qui vont irrémédiablement orienter le lecteur. L'option choisie par certains éditeurs n'est pas toujours judicieuse. Le plus souvent de style enfantin, les illustrations accompagnent un texte à forte complexité lexicale et thématique « ce qui est malheureusement assez courant dans les livres en français édités au Liban. »¹. Au niveau de la maquette, les éditeurs privilégient souvent un certain esthétisme dans la mise en page du texte au détriment de sa lisibilité.

La production pour la jeunesse se caractérise également par une absence remarquable de romans : un seul a été répertorié chez Samir Éditeur. La raison invoquée tiendrait au manque d'auteurs. Mais à l'inverse, les documentaires sont extrêmement présents et d'une maison d'édition à l'autre, à l'exception de Samir Éditeur, les mêmes thématiques se répètent inlassablement : le Liban et son patrimoine. Tous ces documentaires reprennent les habitudes ancestrales, les faits et données historiques. Les éditeurs préfèrent se tourner vers un passé glorieux, vers un Liban rêvé et idéalisé occultant le Liban dans sa contemporanéité et dans toute sa complexité.

Ces choix thématiques sont en rapport étroit avec la nécessité économique des maisons d'édition, qui, en regard du marché très étroit, ne doivent leur survie qu'à la distribution de leurs livres dans les établissements scolaires.

Aussi, quand les enfants libanais vont chercher à lire un roman, devront-ils inévitablement se tourner vers une production venant de France. Mais encore faut-il qu'ils éprouvent l'envie d'ouvrir un livre !

¹ Notice bibliographique de la Collection « Petits secrets de la nature », *Hamzet Wasl – Bulletin critique de l'édition jeunesse au Liban*, n°1, Hiver 2005, p.5.

Chapitre III :

À la rencontre des livres

« Il faut lire ! » martèlent en cœur parents et enseignants. Mais encore faut-il mettre les enfants en présence de livres, ce qui est loin de constituer une démarche habituelle, comme le remarque Tarif 'Othman, éditeur en langue arabe qui constate qu'un « un enfant arabe ne se rend pas dans une bibliothèque ni dans une librairie ».¹

I – Les offres de lecture publique

Si cette affirmation semble tout de même radicale, il n'en reste pas moins que la fréquentation d'une librairie ou d'une bibliothèque publique ne constitue pas une habitude culturelle ancrée dans le quotidien. Pour la majorité des enfants, la librairie est un commerce² où ils achètent régulièrement cahiers, stylos, petits cadeaux et autres gadgets et beaucoup reconnaissent n'y avoir jamais acheté de livres³. On peut donc affirmer que le livre n'est que peu présent dans la quotidienneté des Libanais.

Pourtant, le Liban offre des lieux pour rencontrer les livres, à commencer par les librairies.

A - Les librairies

Plusieurs librairies francophones sont au Liban de véritables institutions comme la *Librairie Antoine*, la *Librairie Orientale*, la *Librairie Stephan*. Elles proposent toutes un coin jeunesse particulièrement fourni en

¹ Cité par Mathilde CHÈVRE, « *Le conte de la courgette* » et autres histoires pour enfants. *Un renouveau de la littérature de jeunesse à Beyrouth depuis l'an 2000*, Op. Cit., p. 48.

² « Parmi les 300 commerces portant le nom de librairies, seules 110 sont inscrites au Syndicat des libraires dont une des règles est que les librairies adhérentes aient au moins 25% de livres sur leurs rayons qui sont d'ailleurs majoritairement des livres scolaires.», in : Imad HACHEM, « Lecture publique au Liban », site *Mediakitab*, Op.Cit.

³ Constatation faite par nos soins suite à de nombreuses conversations avec les élèves du cycle Primaire (CE2, CM1, CM2, 6°).

productions françaises importées et régulièrement actualisées. Notons que les plus grandes librairies libanaises sont également des maisons d'édition.

La plus importante librairie généraliste du Liban est sans contexte la *Librairie Antoine* qui, en plus de ses emplacements traditionnels faisant partie du paysage culturel libanais, a implanté de nombreuses succursales dans plusieurs centres commerciaux situés dans différents quartiers de Beyrouth et de sa banlieue et jusqu'à Tripoli, ville principale du nord. Jusqu'à présent majoritairement francophone, la librairie Antoine propose depuis quelques années un nombre important de titres en anglais et en arabe.

L'Arche de Noé est la seule librairie au Liban, spécialisée en littérature pour la jeunesse. Le choix du nom n'est « pas arbitraire, car la signification symbolique de Noé, c'est le commencement nouveau et pacifique »¹. Située au cœur de Beyrouth, elle a été créée en 1993 et entièrement rénovée en 2009. *L'Arche de Noé* propose des livres en français, anglais et arabe ainsi que des jeux éducatifs. De nombreuses activités y sont proposées (lectures, expositions, activités autour du livre...), autant aux particuliers qu'aux écoles, ce qui contribue à faire de *L'Arche de Noé*, un « lieu de référence des nouvelles publications arabes ».²

La *Librairie El Bourj*, située au centre-ville de Beyrouth, apporte également la plus grande attention à son coin jeunesse. Le fonds, constitué de titres français, comprend également de nombreux titres en arabe, édités au Liban, faisant d'*El Bourj* une des rares librairies, voire la seule avec *L'Arche de Noé*, à donner une visibilité à la nouvelle littérature de jeunesse libanaise. La librairie propose également des présentations de livres ainsi que des lectures. Elle organise des expositions à l'attention des jeunes, ainsi que des rencontres, des signatures et des ateliers.

La clientèle privée de ces deux librairies reste très citadine, beyrouthine, d'un milieu socio-culturel élevé. Pour exemple, les élèves de notre établissement scolaire n'en connaissent même pas l'existence. La raison première en est l'éloignement³ (une vingtaine de kilomètres en moyenne de leur lieu de vie). Peu de gens de la région se déplacent vers la capitale. Cela est dû, en grande partie, à une limitation des déplacements, conséquence comportementale inhérente aux années de guerre qui ont entraîné un cloisonnement très marqué du territoire. De plus, la fréquentation des librairies par les plus jeunes reste très exceptionnelle, ce que souligne Hala Berzi, responsable de rédaction à *Qira'at Saghira*. Menant une enquête auprès des libraires de Beyrouth sur la lecture en arabe, elle a alors constaté « que dans aucune de ces librairies nous n'avons croisé un(e) jeune ado, ce samedi

¹ Interview de Leyla Bissat, fondatrice de l'Arche de Noé, « Histoire d'une librairie : L'Arche de Noé », *Qira'at Saghira*, n°3, été 2007, p. 14.

² *Ibid.*

³ Sans oublier, comme souligné précédemment, l'intérêt minime que suscite la fréquentation des librairies.

après-midi. »¹ La fréquentation des librairies ne constitue pas une habitude culturelle acquise par les enfants car elle n'a pas été transmise par les parents.

Conscients de ce désintérêt pour la lecture ou du difficile accès aux livres pour une large partie de la population, le ministère de la Culture, les municipalités, les associations et les partenaires sociaux, travaillent depuis une dizaine d'années à l'instauration d'une véritable politique de lecture publique. Elle se définit comme étant « l'offre des services publics faite à la population pour répondre à ses besoins d'information, de formation et de culture »².

Les différentes structures et actions culturelles mises en place commencent à modifier les comportements lectoraux, notamment des plus jeunes, d'autant plus qu'il n'existait au Liban aucune véritable tradition de lecture publique.

B - Les bibliothèques publiques

Si avant 1975, date qui marque le commencement de la guerre au Liban, quelques timides initiatives en matière de lecture publique avaient été initiées par certaines municipalités, il faudra attendre plusieurs années après la fin du conflit en 1990, pour voir émerger de véritables structures. Issues de différentes politiques de partenariat, elles vont permettre de mettre à la disposition des Libanais, un fonds important de livres³, majoritairement en français et en arabe. De plus, les bibliothèques cherchent à attirer le jeune public puisque « un tiers des collections est consacré à la section jeunesse » dont plus de la moitié en langue arabe.⁴

1 - Les bibliothèques publiques du réseau Assabil

Fondée en 1997 pour créer et développer les bibliothèques publiques, l'association ASSABIL⁵ (Les amis de la Bibliothèque publique) a œuvré à l'ouverture de la première bibliothèque publique de Beyrouth, en coopération

¹ Hala BERZI, « Ce qu'en pensent les libraires », *Qira'at Saghira*, n°7, été 2008, p. 11.

² *Dictionnaire encyclopédique du livre*, Paris, Electre - Éditions du Cercle de la Librairie, p. 714, 2005.

³ Selon une enquête menée en juillet 2009, « les livres constituent 98 % de l'ensemble des supports » mis à la disposition des abonnés, in, Maud STEPHAN-HACHEM, « Quand les bibliothèques ont du mal à se démarquer des cybercafés », *Travaux et Jours, Op.Cit.*, n°84, printemps 2010, p. 103.

⁴ *Ibid.*

⁵ ASSABIL dispose d'un site, URL : http://www.assabil.com/index_fr.html

avec la municipalité de Beyrouth, en tenant à appliquer le principe de laïcité et de gratuité.

Le réseau ASSABIL gère actuellement 25 bibliothèques à travers le Liban. Elles sont toutes largement tournées vers l'accueil des élèves scolarisés dans des établissements qui ne possèdent pas de BCD et de CDI.¹ De nombreuses activités y sont proposées : heure du conte, ateliers d'écriture et d'arts plastiques, rencontres avec des auteurs, ciné-club, écoute musicale, utilisation de postes informatiques et connexion au réseau internet... ASSABIL est également un acteur important dans la formation du personnel encadrant en proposant de nombreux stages et formations destinés aux bibliothécaires du réseau ou de toutes autres associations ainsi qu'aux enseignants qui désirent développer leurs connaissances afin de mieux exploiter les ressources proposées par les bibliothèques. ASSABIL met également à la disposition des usagers deux « kotobus »², plus particulièrement destinés aux élèves des écoles publiques. Ces bibliothèques mobiles circulent dans Beyrouth et sa banlieue et proposent jusqu'à 7000 titres et l'accès à internet. L'une est un don de l'Ambassade de France et sa modification a été subventionnée par l'Ambassade du Canada. L'autre est un don du Conseil régional de l'Île-de-France. Les fonds de livres et les frais de maintenance de ces véhicules sont subventionnés par le ministère de la Culture, le Fonds canadien, l'Ambassade de France, la Fondation Anna Lindh, l'Open Society Institute et Première Urgence.

Les bibliothèques publiques ont très largement atteint leur objectif en devenant des lieux de culture et de rencontre privilégiés, ce que constate la présidente d'ASSABIL, Michèle Wardé-Fawaz :

Bien que de nombreuses personnes habitant à Beyrouth ne soient pas familières avec le concept de "bibliothèque publique", notre expérience a montré qu'une fois les bibliothèques établies, elles deviennent des espaces publics vibrants et animés pour les résidents (notamment les enfants) des quartiers avoisinants ainsi que pour les étudiants.³

L'association ASSABIL est gérée par un comité administratif de sept personnes (bibliothécaires, enseignants, architectes...). Les principaux soutiens financiers sont la municipalité de Beyrouth, la Fondation Heinrich Böll (HBF), le Conseil Régional d'Île-de-France (CRIF), le ministère de la Culture, l'Open Society Institute (OSI), l'UNESCO, la Social and Economic Action for Lebanon (SEAL), le Centre culturel français (CCF) et les donateurs privés.

¹ Une étude datant de 1998 précise que 64% des établissements publics ne possédaient pas de BCD ou de CDI, in : Samir Hoyek, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue – Cas des enseignants de français au Liban*, Op.Cit. p. 333.

² Traduction de bibliobus, de l'arabe *kotob* signifiant livres.

³ « Assabil et les CLAC », site *Libanvision*, URL : <http://www.libanvision.com/bibliotheques-liban.htm>

La multiplicité des institutions et des partenaires répertoriés, autant libanais qu'étrangers, montrent bien l'intérêt accordé par tous à l'importance de la mise en place d'une politique de lecture publique efficace.

2 - Les CLAC

Depuis 2001, le Ministère de la Culture a mis en place, avec le soutien de l'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF), un réseau de 22 Centres de Lecture et d'Animation Culturelle (CLAC). Très souvent situés en milieu rural ou dans les banlieues populaires des grandes agglomérations, les CLAC ont « reçu un écho très favorable auprès de la population libanaise »¹.

Le succès du programme CLAC, initié il y a plus de 20 ans par l'OIF [Organisation Internationale de la Francophonie], s'explique par une responsabilité partagée entre l'État, la collectivité bénéficiaire et l'OIF, par une adaptation constante au contexte, une sélection rigoureuse des biens culturels, un suivi dans la durée et par des résultats concrets et mesurables. En 2009, on compte 225 CLAC dans 18 pays d'Afrique, de l'océan Indien, de la Caraïbe et du Proche-Orient.²

3 - Les bibliothèques municipales

Certaines municipalités ont également participé à la création de bibliothèques publiques, n'appartenant pas aux réseaux ASSABIL ou CLAC. C'est, par exemple, le cas de la bibliothèque de Mtein, village situé à 35 km de Beyrouth. Deux associations, une libanaise, *Mots, Arts et Lumières* et une française, *Maison de Sagesse* ont mis en place un partenariat efficace qui a permis la création en 1999 d'un Centre Culturel d'Animation Francophone particulièrement actif.

Le Ministère de la Culture travaille à un partenariat entre ces différentes structures permettant ainsi de mettre en réseau les 110 bibliothèques publiques³ « qui se caractérise[nt] par une faible professionnalisation et une grande hétérogénéité »⁴. Afin de développer le niveau de compétences du personnel en charge, le Ministère a pu bénéficier, de 2006 à 2009, du soutien apporté par le F.S.P et qui a permis à certaines

¹ « Projet lecture publique et édition au Liban », *France Diplomatie*, site du Ministère des Affaires étrangères et européennes, URL : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/aide-au-developpement_1060/aide-publique-au-developpement-apd_19762/aide-bilaterale_19765/les-instruments-francais-aide_19874/fonds-solidarite-prioritaire-fsp_2640/projets-approuves-2006_16685/projet-lecture-publique-edition-au-liban_50160.html

² « Le CLAC de Baalbeck », *Franc-parler*, site de l'O.I.F.

URL : <http://www.francparler.info/accueil/index.php?post/2009/03/16/Le-CLAC-de-Baalbeck>

³ Chiffre avancé par Imad Hachem, responsable Livre et Lecture auprès du Ministère de la Culture.

⁴ « Projet lecture publique et édition au Liban », *France Diplomatie*, *Op.Cit.*

bibliothécaires de se rendre en France pour suivre une formation, notamment dispensée à Marseille par le COBIAC.

La mise en place d'une politique de lecture publique n'a pu se faire au Liban sans l'aide financière de nombreuses institutions étatiques et associatives étrangères. Toutes mettent en avant, en dehors d'une politique d'accès aux livres et à la culture, l'intérêt qu'elles manifestent pour la construction d'un véritable lien social que peut permettre la création de bibliothèques publiques. Ce rôle cohésif majeur est souligné par Nawal Traboulsy, fondatrice et vice-présidente d'ASSABIL qui rappelle que pendant la guerre de l'été 2006¹, ASSABIL, en association avec *Samidoun* (un collectif constitué par différents acteurs de la société civile pour venir en aide aux réfugiés), avait mis en place des cellules de soutien psychologique et humanitaire :

Nous avons ouvert et nos cœurs et nos bibliothèques aux victimes du conflit, pour dire qu'une autre voie est possible, avec nos différences, que le dialogue est possible et que la vie ensemble est possible. Nous sommes ensemble pour travailler autour d'un même projet qui concerne le développement de notre pays. [...]. C'est en lisant, en nous informant, en rencontrant les autres et en dialoguant dans les espaces ouverts que sont les bibliothèques publiques que nous pouvons apprendre à nous connaître, à nous développer et à vivre ensemble.²

Imad Hachem dresse un bilan sur l'utilisation des bibliothèques publiques pendant ce même été 2006 qui démontre l'appropriation par les Libanais de ces lieux culturels qui n'existaient pas, 10 ans auparavant :

Comme conséquence de la guerre, plusieurs bibliothèques se sont plaintes de l'absence des usagers, mais beaucoup d'autres au contraire, situées dans des localités plus sûres, ont connu un afflux important de visiteurs. En effet, l'agression israélienne a poussé près d'un million de Libanais à se déplacer vers des régions plus sûres. De plus, l'arrêt forcé du travail a obligé beaucoup de Libanais à chômer et à rester chez eux. La bibliothèque est alors devenue un lieu privilégié pour passer le temps, tant pour les déplacés que pour les habitants eux-mêmes. Certaines bibliothèques ont connu un nombre record de visiteurs pendant cette période (3 fois plus que d'habitude), et aussi un nombre record de prêts à domicile (multiplié par 4), les ouvrages les plus demandés étaient les romans, les livres politiques, les ouvrages concernant les religions, ainsi que des livres de culture générale. De plus, ces bibliothèques sont devenues des centres d'informations où les visiteurs venaient

¹ La guerre de l'été 2006 a entraîné « la fermeture d'au moins 45 % des bibliothèques publiques du Liban surtout dans les régions touchées directement ou proches des lieux du combat, comme au sud du Liban, à la Beqaa (à l'est du Liban) et à Beyrouth et sa banlieue. Parmi les 70 bibliothèques publiques recensées et en activité avant le 12 Juillet, au moins 33 bibliothèques ont dû fermer leurs portes, 4 bibliothèques au moins ont été atteintes par les bombardements (deux dans la banlieue sud et deux au sud du Liban), et 37 sont restées ouvertes ou partiellement ouvertes », in : Imad HACHEM, « La situation de la lecture publique au Liban pendant l'agression israélienne (12 Juillet-14 Août 2006) », *Blog des Bibliothèques libanaises*, URL : <http://bibliban.over-blog.com/article-3588304.html>

² « Assabil et les CLAC », site *Libanvision*, *Op.Cit.*

consulter régulièrement les journaux et regarder les nouvelles télévisées. Par ailleurs, au moins 16 bibliothèques ont entrepris des actions envers les déplacés et ont organisé des activités diverses avec les enfants, ces activités allant de nombreuses heures de lecture, dessin, théâtre, vidéo, peinture, bricolage, travaux manuels, à des séances de jeux pour les divertir. La plupart de ces activités se sont déroulées au sein même des bibliothèques, mais aussi dans les lieux de refuges, notamment les écoles. Enfin, quelques bibliothèques ont participé directement, avec l'aide de nombreuses associations, à la distribution de livres, de cahiers de vacances, de jouets, de crayons de couleur, de pâte à modeler, et toute sorte de matériel destiné aux enfants.¹

Si la vocation première des bibliothèques publiques libanaises reste l'accès à la lecture et à la culture, elles se veulent également facteur essentiel de cohésion sociale, en érigeant la laïcité en principe premier ou du moins en rejetant toute manifestation à une appartenance religieuse. Le choix d'une telle orientation, particulièrement novatrice, constitue une façon de lutter culturellement contre le fort sentiment de communautarisme toujours très présent au Liban.

L'importance du rôle des bibliothèques publiques n'est donc plus à prouver tant comme enjeu culturel que comme facteur humain. De plus, dans de très nombreux villages éloignés de la capitale, les bibliothèques constituent le seul espace culturel mis à la disposition des habitants.

Il faut également souligner l'importance des Centres Culturels Français comme pôle culturel majeur.

4 - Les Médiathèques des Centres culturels français

Au nombre de neuf, les Centres culturels français (CCF) sont stratégiquement implantés dans toutes les régions libanaises², touchant ainsi toutes les communautés. Ils s'articulent autour de la Mission culturelle française de Beyrouth, formant ainsi un vaste réseau francophone. Si certains CCF existaient déjà à la fin des années 50, leurs développements datent véritablement des années 90. Espaces culturels, linguistiques et pédagogiques majeurs, ils proposent de nombreuses activités et formations : spectacles, projections, cours de langue, préparation au DELF (Diplôme d'études en langue française) et DAF (Diplôme approfondi de langue française)³, stages pédagogiques pour les enseignants... Les CCF ont également développé un partenariat étroit avec les établissements scolaires et universitaires, avec les

¹ Imad HACHEM, « La situation de la lecture publique au Liban pendant l'agression israélienne (12 Juillet-14 Août 2006) », *Blog des Bibliothèques libanaises*, *Op.Cit.*

² Beyrouth, Jounieh, Zahlé, Baalbeck, Tripoli, Deir El Qamar, Nabatieh, Saïda, Tyr.

³ Diplômes officiels délivrés par le Ministère de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français.

associations ainsi que les bibliothèques publiques. Les médiathèques proposent un fond important de documents (fictions, documentaires, DVD, CD, revues...) destinés aux enfants et aux adultes¹, un libre accès à internet ainsi que des activités liées à la lecture (heure du conte, rencontre avec des auteurs...).

Les CCF font véritablement partie du paysage culturel libanais et participent au rayonnement de la francophonie. Les Libanais y sont réellement attachés, à tel point qu'une rumeur faisant état de la fermeture éventuelle, pour des raisons budgétaires, d'un ou plusieurs CCF ont fait réagir beaucoup d'entre eux, dont le romancier Alexandre Najjar qui écrivait à ce propos :

Toute suppression d'un CCF au Liban sera perçue comme un arrêt de mort de la francophonie dans la région visée et provoquera fatalement une levée de boucliers dans les milieux politiques, religieux, scolaires, universitaires et culturels libanais, tout comme dans l'Hexagone où de nombreuses voix réclament une « politique offensive » pour sauvegarder la francophonie.²

La fréquentation des bibliothèques se fait de plus en plus ressentir comme un besoin, indispensable à une ouverture culturelle. Leur rôle est d'autant plus primordial que nombre d'entre elles comblent le manque de bibliothèques scolaires, puisque pour beaucoup d'enfants, elles tiennent lieu de BCD ou de CDI lorsque ces structures sont inexistantes. C'est ainsi que la majorité des jeunes Libanais inscrits dans les bibliothèques publiques le sont par le biais de leurs établissements scolaires.

Il n'en reste pas moins que pour beaucoup d'enfants, la principale rencontre avec les livres va se faire par le biais des bibliothèques scolaires.

¹ Pour exemple, la médiathèque de Beyrouth propose un fond de 35 000 documents, tous supports confondus.

² Alexandre NAJJAR, « Touche pas à mon CCF ! », *L'Orient littéraire*, supplément mensuel du quotidien francophone *l'Orient-Le Jour*, Juin 2010.

II - Les bibliothèques scolaires

Bien que ce ne soit pas le cas pour toutes les écoles, un très grand nombre d'entre elles sont pourvues de BCD et de CDI, structures qui vont permettre à de nombreux petits Libanais d'être véritablement mis en contact avec le livre. Pourtant, la prise en compte de leur importance pédagogique reste relativement récente et leurs mises en place sont bien postérieures à celles des bibliothèques scolaires françaises. Cependant, leur finalité reste calquée sur le modèle des BCD et CDI français, à savoir, une volonté d'ouverture pédagogique et un besoin de diversification de l'enseignement.

A - Les BCD en France

Les CDI (Centre de Documentation et d'Information) se sont véritablement développés dans les années 70 et les BCD (Bibliothèque Centre de Documentation) ont démarré en 1984, date du texte officiel (circulaire n° 84-360 du 1^{er} octobre 1984) qui conseille la création de bibliothèques au sein des établissements primaires. Mais dès la fin du XIXe siècle, il existait déjà des bibliothèques scolaires et au début du XXe, il était déjà stipulé que

toute école primaire élémentaire doit posséder une bibliothèque de l'école publique (A. du 15 décembre 1915). Ces bibliothèques sont ouvertes aux élèves ou anciens élèves, à leurs parents et aux membres des associations scolaires.¹

À la fin des années 60, des réformes mises en place incitent les enseignants à s'appuyer, dans leurs pratiques pédagogiques, sur d'autres livres que les manuels scolaires. Une attention particulière est apportée aux bibliothèques de classe et les créations de « coin-lecture » se multiplient : le livre, mis à tout moment à la disposition des enfants, devient plus accessible et la classe devient un lieu privilégié pour la lecture. Dès 1973, l'Éducation nationale rend obligatoire, dans tout nouvel établissement scolaire, la présence d'un espace dédié à la documentation, démontrant la recherche d'une conception pédagogique innovante, voulant donner une certaine autonomie d'apprentissage aux élèves. Le rôle de la lecture devient une question centrale. « La joie par les livres » (organisme d'état chargé de gérer la bibliothèque pour enfants de Clamart et le Centre national de documentation du livre pour enfant) et les pédagogues de l'Institut national de

¹ Gaston MIALARET (dir), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979, p. 45.

la Recherche et de la documentation pédagogique (INRDP qui deviendra par la suite, INRP, Institut national de recherche pédagogique) mènent alors plusieurs expériences sur la lecture et se chargent de définir le rôle à tenir par une bibliothèque à l'intérieur d'une école primaire. Ils concluent que la fréquentation de la bibliothèque de manière autonome par les enfants « par le style d'action qui la caractérise favorise la transformation des méthodes pédagogiques au sein même de l'école » en incitant, de plus, les enseignants à travailler en équipe.¹

Ce même groupe, sous le nom de ADACES (Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires) va continuer son analyse en s'appuyant sur l'étude du fonctionnement de 6 BCD, entre 1975 et 1980, installées à titre expérimental, ce qui leur permettra d'affirmer que « l'apport culturel de la BCD est indéniable : la présence du livre et son utilisation ont enrichi le milieu scolaire ». En 1984, le Ministère de l'Éducation nationale institutionnalise les BCD. La lecture devient un objectif majeur de l'enseignement primaire. Tous les supports doivent être mis à la disposition des élèves afin de développer le goût de lire. La littérature pour la jeunesse fait alors son entrée « officielle » et se retrouve au cœur même des programmes d'enseignement :

Le plaisir d'apprendre peut naître tout autant des lectures de fiction que de documentation, et les rencontres singulières qui font qu'un enfant se retrouve avec bonheur dans un texte sont rarement programmables. C'est pourquoi il faut élargir le champ des possibles et donner une place centrale à la littérature de jeunesse. La fréquentation assidue et partagée de ces textes convenant à l'âge des enfants est le gage d'une meilleure compréhension des autres types de lecture auxquels l'école confronte ses élèves.²

La présence des BCD se révèle particulièrement motivante pour les enfants en donnant du sens aux apprentissages. Cependant, le ministère ayant jugé que « la gestion de la BCD ne nécessite pas le détachement d'un membre de l'équipe »³ enseignante, les écoles éprouvent parfois des difficultés à les faire fonctionner selon le modèle pédagogique préconisé par l'ADACES. Les années 2000 ont vu une nette amélioration dans le mode d'action des BCD, grâce à la mise en place d'« emploi-jeunes » au sein des établissements scolaires qui « ont aidé à une gestion plus « professionnelle » de nombre d'entre elles, et même à leur informatisation, et à un accueil plus souple des élèves. Mais ces emplois supprimés, beaucoup d'écoles ont eu des difficultés à maintenir un fonctionnement efficace de leur BCD. »⁴

¹ Cette présentation s'appuie sur l'article « Bibliothèque Centre de Documentation (BCD) », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, 2001, p. 129.

² *Ibid.*, p. 130.

³ *Ibid.*

⁴ Françoise CHAPRON, « BCD, CDI : des appuis à l'innovation », *Cahiers pédagogiques*, n°470, février 2009, p. 30.

L'orientation choisie pour une utilisation maximale des BCD dépendra donc en grande partie de la volonté et des possibilités de l'équipe enseignante.

B - Les BCD et les CDI au Liban

En France, le rôle pédagogique indéniable des BCD n'est depuis longtemps plus à prouver et les modifications des conditions d'apprentissage qu'elles permettent, font qu'« à partir de 1989-90, il est affirmé explicitement que la BCD est un moyen de lutter contre l'échec scolaire »¹.

Au Liban, leur existence est restée longtemps marginale et pendant longtemps, seuls les plus importants établissements scolaires privés avaient entrepris l'ouverture de BCD et CDI.² Dans beaucoup d'écoles, les bibliothèques scolaires se résumaient à une simple armoire dans un coin de la classe, ce qui avait néanmoins le mérite de faire pénétrer, au sein de l'école, d'autres supports de lecture que les manuels scolaires.

1 - La mise en place des BCD et des CDI

C'est la conjugaison de deux facteurs qui va participer au développement des bibliothèques scolaires : la forte implication de l'Ambassade de France et la mise en place du nouveau programme d'enseignement par le Ministère de l'Éducation nationale libanais.

En 1992, l'Ambassade de France entreprend une véritable politique éducative et travaille à l'implantation et au développement des BCD et des CDI au sein des établissements scolaires privés et publics libanais. Un poste est alors créé au BCLE (Bureau de Coopération Linguistique et Éducative), devenu depuis le SCAC (Service de Coopération et d'Action Culturelle). Il est pourvu par un enseignant-documentaliste³ venu de France qui va participer

¹ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Op. Cit.*, p. 131.

² Au Collège Saint-Joseph Antoura, le CDI (appelé Centre Lamartine en l'honneur du poète ayant séjourné dans l'établissement entre novembre 1832 et avril 1833) a ouvert ses portes en 1981 aux élèves de la 6^e à la terminale. Il comprend une bibliothèque, une salle de travail et un auditorium. Très rapidement, trois BCD seront créées dans les cycles maternel, élémentaire et primaire.

³ « Le ministère Jospin, en 1990, reconnaît la mission pédagogique des responsables de CDI et crée pour eux un statut de professeur certifié de documentation », article « Centre de documentation et d'information (CDI), in : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Op.Cit.*, p. 166.

à la mise en place de ce projet ambitieux et assurer la formation du personnel encadrant libanais¹.

En 1996, le nouveau programme d'enseignement au Liban, suivant les directives de l'UNESCO et largement inspiré du programme en vigueur en France, appelle à un changement radical dans les méthodes d'apprentissage, considérant que l'acquisition des savoirs passe nécessairement par l'utilisation des ressources en information.

L'élève doit être maintenant capable :

- d'autonomie dans l'apprentissage de la recherche, la découverte, le travail en équipe, l'entraînement à l'utilisation de la bibliothèque, des ouvrages de référence et des sources d'information.
- de comprendre l'importance de la lecture de loisir et sa pratique.
- de savoir profiter des moyens d'informations (radio, télévision et presse) et de leurs potentiels éducatifs, pédagogiques et culturels.²

Afin de répondre aux objectifs pédagogiques du nouveau programme, l'ouverture de BCD et de CDI devient impérative sur l'ensemble du territoire libanais. Ainsi, en 2007, l'Ambassade de France, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, a participé à la mise en place de 30 CDI et de 25 BCD dans des établissements publics. L'objectif pour 2010 est de doter en bibliothèques scolaires, 80 établissements publics³. En ce qui concerne le secteur éducatif privé, il n'existe pas d'estimations précises. Blandine Yazbeck dit avoir « aidé à l'aménagement d'approximativement 170 BCD et CDI ».

Le manque de statistiques récentes ne permet pas de réellement rendre compte de la réalité des bibliothèques scolaires libanaises. Il existe cependant des données chiffrées datant de 1993 et de 1998 qui, bien qu'anciennes, peuvent apporter des informations intéressantes.

¹ Ce poste a été pourvu de 1993 à 1998 par deux enseignantes-documentalistes venues de France qui ont été remplacées en 1999 par un groupe de documentalistes libanais. Depuis 2001, c'est une conseillère pédagogique libanaise, Blandine Yazbeck, qui en a la charge.

² Ministère de l'Éducation Nationale, *Manahij al-ta'lim al'am wa ahda-fihi*, Beyrouth, CRDP, 1997, p.41. Cité par Maud STEPHAN-HACHEM, « Les bibliothèques scolaires au Liban : états des lieux », *Travaux et jours*, Beyrouth, Publication de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, n°63, printemps 1999, p.243.

³ Données chiffrées obtenues auprès de Blandine Yazbeck.

2 – Le nombre de BCD et CDI ¹

La première enquête disponible a été menée en 1993, par l'Association des Bibliothécaires Libanais² qui cherchait à recenser les bibliothèques scolaires dans les secteurs publics et privés, quel que soit leur niveau de développement. Elle a permis d'en dénombrer 236. Sachant que des questionnaires étaient restés sans réponse, Maud Stephan-Hachem, professeure à la Faculté d'information et de documentation de l'Université Libanaise à Beyrouth, avance le nombre probable de 300. Ce recensement montre également que 74% des établissements privés possédaient une des bibliothèques scolaires, bien qu'ils ne représentent que 33,78% de l'ensemble des écoles du pays. Pour comparaison, en France, « innovation et lieu d'expérimentation entre 1975 et 1980, les BCD ont été généralisées et sont actuellement considérées comme des parties intégrantes du paysage scolaire »³ et « tous les établissements sont équipés d'un CDI »⁴,

Pour les besoins de son article sur l'état des lieux des bibliothèques scolaires au Liban, Maud Stephan-Hachem, propose à son tour quelques données, datant de 1998. Ainsi, cette année là, avec l'aide du Ministère de l'Éducation Nationale, une quarantaine d'établissements scolaires publics, considérés comme pilotes, ont bénéficié d'une aide pour la création de bibliothèques scolaires. Cette initiative s'est dans, un premier temps, limitée aux écoles de la région de Beyrouth.

3 - Le budget alloué

La difficulté majeure qui freine l'ouverture et le développement de BCD et de CDI reste l'effort financier qu'ils demandent, les écoles ne possédant pas ou ne planifiant pas toujours le budget adéquat qui permettrait un fonctionnement optimal. En 1998, aucun crédit n'était accordé dans « 29 % des écoles publiques, 30% des écoles privées et 63% des écoles privées subventionnées ». Quand des sommes d'argent sont allouées par les établissements, elles le sont plus dans les lycées (57%) que dans les collèges et les écoles primaires (moins de 40%), ce qui est dommageable pour les plus jeunes puisque « le goût de la lecture doit s'acquérir tôt »⁵. De plus, elles sont peu conséquentes en comparaison avec les standards mondiaux. Ainsi, l'*American Association of School Librarians* recommande que le budget

¹ Les données chiffrées de ce paragraphe s'appuient sur l'article de Maud STEPHAN-HACHEM, « Les bibliothèques scolaires au Liban : états des lieux », *Op.Cit.*

²Fadia HOTEIT, « Al maktaba al-lubnaniyya... », in: *Al Jadid fi'alam al kutub wal maktabat*, n°4 (1994), citée par Maud STEPHAN-HACHEM, *Ibid.*

³ Odile LAMBERT-CHESNOT, « BCD », *Dictionnaire encyclopédique du Livre, Op.Cit.*, p. 230.

⁴ ÉTÉVÉ Christiane, « Centre de documentation et d'information (CDI) », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Op .Cit.*, p. 165.

⁵ Maud STEPHAN-HACHEM, « Les bibliothèques scolaires au Liban : états des lieux », *Op.Cit.*, p.250.

alloué aux bibliothèques représente entre 5 et 10% du budget de l'école. Au Liban, il représente moins que 5% pour la moitié des écoles, ce pourcentage n'étant que peu fiable en regard du nombre élevé de non-réponses aux questionnaires envoyés. Pour beaucoup d'écoles, la constitution du fonds des bibliothèques est aléatoire et reste, dans beaucoup de cas, tributaire de dons accordés. Pour exemple, l'Association libanaise pour les livres de jeunesse *LBBY*¹ a doté les écoles de « bibliothèques mobiles comportant chacune près de 115 livres, en arabe, en français et en anglais. [...]. À ce jour, près de 100.000 livres ont été distribués ». ² Un des objectifs de l'association libanaise *Iqra'* (*Lis!* en arabe littéraire) est de participer à la création d'une bibliothèque dans chaque école primaire publique. Ainsi, de « 1995 à 2005, *Iqra'* a distribué 27360 livres en arabe, français et anglais à 75 écoles, destinés aux cycles primaire et élémentaire » ³.

4 – Le nombre de livres par élève

Afin de diversifier les supports de lecture, il est important que l'offre de documents soit abondante et variée. Un quota de livres à mettre à la disposition des élèves a été établi, les normes différant en fonction des pays. Selon les critères américains, une bibliothèque scolaire doit proposer 40 titres par élève avec un minimum de 20.000 documents par école ⁴. Les Britanniques préconisent 13 documents par élève avec un minimum de 8000 documents par école. Une enquête menée en 1996 ⁵ a permis de chiffrer le nombre de livres (tous genres confondus) disponibles par enfant dans des BCD de différents pays. Elle indique, entre autres, que les quotas sont rarement atteints dans les pays qui les préconisent puisqu'aux États-Unis, le nombre de livres par enfant du primaire est de 15.8. Les résultats obtenus montrent qu'il existe une grande disparité dans le monde qui dépend principalement du degré de développement du pays, mais également de la politique de lecture mise en place. Le nombre de livres mis à la disposition des élèves dans les BCD se répartit de la façon suivante :

¹ *LBBY* est « une branche de l'Association internationale des livres de jeunesse, qui a été fondée en 1953, et qui regroupe 65 pays membres. La branche libanaise est la première dans le monde arabe. Elle a été fondée [...] en 1974. », in : « Une association pour le livre – L'association libanaise pour les livres de jeunesse *LBBY* », propos recueillis par Hala BIZRI *Quira'at Saghira*, n°4, *Op.Cit.*, p. 14.

² *Ibid.*

³ Brochure de présentation *Iqra' Association*

⁴ James HERRING, *School librarianship*, London, Clive Bingley, 1988, cité par Maud STEPHAN-HACHEM, *Ibid.*

⁵ Dominique LAFONTAINE, *Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, 1996, p. 60.

- Au Danemark : 33 par élève
- Au Canada : 23.5
- Aux États-Unis : 15.8
- En France : 5.3
- En Grèce : 2
- À Trinidad et Tobago : 1
- À Chypre : 0

Cette enquête ne donnait aucune statistique sur les pays du monde arabe.

En comparaison avec ces différentes données, au Liban, en 1993, il était possible d'estimer la situation à 1,2 volume par élève. L'enquête de 1998, portant sur 58 réponses obtenues qui ne reflètent pas la situation globale du pays, avance le chiffre de 4,3 ouvrages par élève et un fond avoisinant 4460 titres. Mais il s'agit d'un échantillon réduit et sur l'ensemble du pays, 93% des écoles publiques et 60% des écoles privées seraient en possession de moins de 5000 titres. De plus, il faut également noter que dans beaucoup d'écoles, les documentalistes ne pratiquent pas de « désherbage »¹. Le nombre de livres peut alors paraître conséquent, mais beaucoup de titres ne sont pas appropriés.

5 - Le genre et les langues des livres

Les livres mis à la disposition des élèves sont essentiellement des fictions et des documentaires, pratiquement à parts égales. Des revues sont également proposées, principalement dans les écoles privées, en raison du coût élevé des abonnements².

Si la pratique du bilinguisme représente la particularité essentielle du système éducatif libanais, elle ne se retrouve pas dans la langue des livres disponibles en BCD. Il y a très souvent sur-représentation d'une langue par rapport à l'autre. Ainsi dans certains établissements, on peut trouver selon la langue d'enseignement « 80 à 90% de la collection, en français, anglais ou arabe ».³

¹ « Révision des collections d'une bibliothèque, fondée sur une évaluation critique qui conduit à retirer des rayons les documents jugés inutiles. [...] Le retrait régulier des documents usés, obsolètes ou non pertinents améliore la collection, permet d'adapter l'offre, rendue plus cohérente, aux besoins des usagers », in *Dictionnaire encyclopédique du livre*, *Op. Cit.*, p. 761.

² Il n'existe que très peu de titres de revues édités au Liban. Celles proposées dans les BCD sont toutes importées de France.

³ Maud STEPHAN-HACHEM, « Les bibliothèques scolaires au Liban : états des lieux », *Op.Cit.*, p.253.

6 - Le personnel en charge

A l'inverse de la France où il n'y a aucune affectation de poste prévue pour la gestion des BCD, au Liban, la responsabilité échoit à une personne, généralement engagée à temps plein, mais « souvent sans lui assurer de formation spécifique aux tâches qui lui incombent »¹. Il faut cependant noter, à la décharge des écoles, qu'il n'existe, dans le pays, aucune formation à orientation scolaire. Ainsi, si en 1993, « sur 112 documentalistes et 48 vacataires s'occupant de CDI, 27 [étaient] des spécialistes (diplômés) de la gestion des bibliothèques, soit 17% de l'ensemble »², ils l'étaient de l'Université Libanaise qui propose bien un diplôme de documentaliste à la faculté de documentation et d'information, mais qui n'est pas destiné à la prise en charge de BCD ou de CDI.

Le manque de professionnalisme du personnel en charge se ressent au niveau de la gestion et du catalogage puisque, en 1998, « 84% des bibliothèques scolaires dans les écoles publiques ne font pas de classification contre 60% dans le privé ». La classification décimale Dewey n'était utilisée que dans 29% des BCD ou CDI. Reflet du manque de moyens, la gestion manuelle est encore largement rependue : en 1998, seuls 8% des CDI étaient informatisés³. S'il est certain que, depuis, l'utilisation de logiciels⁴ s'est développée, il n'en reste pas moins que beaucoup d'écoles utilisent encore un système de classement par fiche.

Aussi, depuis que l'Ambassade de France participe à la mise en place des bibliothèques scolaires, le SCAC cherche à pallier à ce manque de professionnalisme en organisant très régulièrement des formations auxquelles ont participé 47 %⁵ du personnel en charge. La diversité des intitulés permet d'appréhender tous les aspects de la profession, de la gestion à l'animation. Ont ainsi, été proposés, à titre d'exemple :

- aménagement et gestion d'un centre documentaire
- animations et créativités autour de la littérature de jeunesse
- recherche documentaire : du livre aux pages web
- les TIC au service de l'enseignement
- projets pédagogiques interdisciplinaires

Les documentalistes des établissements homologués bénéficient, quant à eux, de formations assurées par l'A.E.F.E. et souvent animées par des intervenants venant de France. L'association *Iqra'* propose également des formations destinées aux enseignants du secteur public afin de les former à

¹ *Ibid.*, p. 255.

² *Ibid.*, p. 256.

³ *Ibid.*, p. 256.

⁴ Certains établissements utilisent le logiciel BCDI, proposé par le CRDP de Poitiers ; d'autres ont mis au point un programme informatique qui leur est propre.

⁵ *Ibid.*

une utilisation pédagogique de la BCD. Depuis peu, des ouvrages didactiques ont été édités, apportant un éclairage tant sur l'aspect technique de la profession (catalogage, indexation...) que pédagogique (activités liées à l'objet-livre, à la recherche documentaire...). Sont ainsi mis à disposition gratuitement : *La bibliothèque scolaire*¹ (tiré en arabe à 3500 exemplaires et distribués dans les écoles publiques) et *99 recettes pour donner le goût de lire*² qui propose des activités à mettre en place dans les BCD. Ce document existe en français et en arabe et est proposé aux écoles publiques et privées ainsi qu'aux bibliothèques publiques. Pour permettre aux documentalistes et bibliothécaires de constituer un fonds attractif pour les jeunes lecteurs, *LBBY* propose un *Catalogue de livres de jeunesse* qui recense les meilleurs titres en littérature pour la jeunesse publiés depuis ces dix dernières années.

7 – L'utilisation des BCD et CDI

La BCD est utilisée le plus fréquemment en tant que bibliothèque, dans sa conception traditionnelle comme lieu de lecture et d'emprunts de livres. Lorsque des activités y sont proposées, elles sont généralement de la responsabilité des documentalistes qui planifient sur l'année un programme qui leur est propre, sans concertation avec les enseignants. Les activités cherchent principalement à développer le goût de la lecture. Les élèves ont généralement un temps de passage à la BCD prévu dans leur emploi du temps.

L'utilisation des CDI est très similaire à celle des BCD mais la recherche documentaire y est beaucoup plus présente et peut même en constituer, dans certains établissements, l'activité principale depuis la mise en place des IDD (Itinéraires de découverte) au collège et des TPE (Travaux personnels encadrés) en première dans les établissements suivant les programmes français. Mais dans beaucoup de cas, « les activités qui visent directement la formation des élèves à l'usage des supports et ressources en information sont les moins fréquentes (33%) »³. Ce résultat n'est en rien surprenant. En effet, pour beaucoup d'enseignants, l'intérêt pédagogique des bibliothèques scolaires reste à définir, ce que démontrent les définitions de BCD et de CDI, proposées dans un dictionnaire didactique libanais :

Définition de BCD :

Les BCD se distinguent des bibliothèques classiques en ce qu'elles sont non seulement une collection de livres, mais sont aussi un lieu pédagogique comprenant

¹ Julinda ABOU AL-NASR, *La Bibliothèque scolaire*, Beyrouth, Goethe-Institut, 2008.

² Nawal TRABOULSI, Marie RIVIERE, *99 recettes pour donner le goût de lire*, Beyrouth, ASSABIL Éditions, 2010.

³ Maud STEPHAN-HACHEM, « Les bibliothèques scolaires au Liban : états des lieux », *Op.Cit.*, p.257.

des documentations extrêmement variées, comprenant des encyclopédies, des dictionnaires, des revues, des films, des diapositives, des cassettes vidéo.¹

Définition de CDI :

Ce centre assure plusieurs fonctions. D'une part, il est une bibliothèque et un centre de documentation, d'autre part, il est un centre d'information et de formation. Le CDI est informatisé et met à la disposition des enseignants et des élèves, des livres, des revues, des dépouillements d'articles, des bibliographies, des enregistrements, des films, des CD-ROM, des logiciels et des didacticiels.²

Si ces deux articles détaillent minutieusement le fonds que peuvent proposer les bibliothèques scolaires, les définitions données ne précisent pas les méthodes autonomes d'apprentissage et de travail personnel que BCD et CDI permettent.

BCD et CDI bénéficiant d'un fonds important à la gestion informatisée ou simple armoire dans un coin de la classe, le « profil type » des bibliothèques scolaires libanaises est difficile à établir tant est grande la disparité entre les établissements scolaires. Mais quels que soient les moyens dont elles disposent et les contraintes budgétaires, leur rôle est cependant primordial : elles restent pour les enfants libanais le premier, voire l'unique, lieu de rencontre avec le livre.

De même, leur apport culturel est indéniable, « la présence du livre et son utilisation [enrichissant] le milieu scolaire »³. Consciente de cette réalité, l'association euro-méditerranéenne *Anna Lindh* recommande d'« imposer la création de bibliothèques scolaires dans chaque école et d'en faire une condition pour l'obtention de l'homologation permettant l'ouverture d'un établissement scolaire ».⁴ *L'Organisation Arabe pour l'Éducation, la Science et la Culture*, préconise, quant à elle :

- la nécessité de développer des programmes et des méthodes d'enseignement pour les fonder sur l'usage des ressources d'information.

¹ Norma ABOUD ZAKARIA, *Dictionnaire de Didactique – Concepts-clés à l'usage des enseignants*, Zouk Mikael, Editions Zakaria, 2007, p.61.

² *Ibid.*, p. 78.

³ Article « Bibliothèque centre de documentation (BCD), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, *Op.Cit.*, p. 129.

⁴ Traduit de l'anglais. Site *Anna Lindh*, « Concept Paper about Children's Literature and Extensive Reading in Lebanon », URL: <http://www.euromedalex.org/>

- la création, dans chaque école, d'une bibliothèque conforme aux standards concernant l'emplacement, l'espace, l'éclairage, etc.
- la promulgation et la révision de l'ensemble des lois, règles et normes pour la gestion, le financement et le développement des bibliothèques scolaires.

Si la création de bibliothèques scolaires est donc prônée avec insistance, leur utilisation reste principalement centrée sur la lecture ce qui n'est en rien critiquable en regard du faible développement de cette pratique culturelle. Parce qu'elle « ne fait pas partie [des] programmes scolaires »¹, plusieurs associations², soucieuses de participer à son développement, demandent instamment l'instauration d'une heure de lecture hebdomadaire à l'école.

Promouvoir la lecture au sein des établissements scolaires constitue donc la principale finalité dans l'utilisation des bibliothèques scolaires. Les pratiques de recherches documentaires peuvent y être bien évidemment enseignées. Préconisées dans les nouveaux programmes parce qu'elles permettent à l'élève d'agir en être autonome dans l'acquisition des savoirs, ces pratiques ne sont malheureusement que très rarement réinvesties dans le travail en classe. En effet, il faut bien constater que la réforme mise en place par le Ministère de l'Éducation nationale n'a entraîné qu'une faible transformation de l'approche pédagogique et n'a que modérément infléchi la rigidité des apprentissages : l'enseignement reste très magistral.

Au Liban, le professeur et le manuel scolaire restent « les piliers » de la transmission des savoirs. Dans de telles conditions, l'école peut-elle réellement donner le goût de lire ? Si elle ne le fait pas, alors qu'elle est le lieu principal de mise en contact avec le livre, quelles stratégies seront mises en place pour tenter d'y parvenir ?

¹ Aïda NAAMAN, propos recueillis par Hala BIZRI, « Une association pour le livre – L'association libanaise pour les livres de jeunesse LBBY », *Op.Cit.*, p. 14.

² Les associations *Anna Lindh*, *LBBY* et *Iqra'*.

III - La promotion de la lecture publique

Tendre à faire de la lecture une pratique ancrée dans les habitudes culturelles libanaises demande, en premier lieu, d'établir un contact entre le livre et la population. Aussi, depuis quelques années, le Ministère de la Culture, les professionnels du livre et les associations travaillent-ils ensemble à la mise en place de différents projets ayant pour objectif de développer l'accès des enfants aux livres et à la lecture, ce à quoi tendent les différentes actions répertoriées ci-après. Si elles ne sont pas les seules existantes au Liban, elles en sont les plus représentatives et font désormais partie des événements culturels bien établis.

A – Les actions menées dans les écoles

Puisque le contact le plus fréquent des enfants avec les livres se fait au sein de l'école, c'est en toute logique que certaines manifestations s'y déroulent en premier lieu.

1 - Le concours scolaire de lecture

L'association LBBY propose chaque année aux élèves des écoles publiques de participer à un concours de lecture. Cet événement suscite l'enthousiasme puisque 45.000 livres peuvent être lus au cours de l'année par l'ensemble des écoliers¹. Il est possible de s'interroger sur le fait qu'il s'agisse d'une « compétition », ce qui engendre inévitablement une concurrence entre les élèves, amplifie la représentation scolaire de la lecture et en diminue la dimension de plaisir et de gratuité. Mais en regard du nombre de livres lus par les enfants, on ne peut que se réjouir de cette initiative.

¹ Aïda NAAMAN, propos recueillis par Hala BIZRI, « Une association pour le livre – L'association libanaise pour les livres de jeunesse LBBY », *Op.Cit.*, p. 14.

2- Le Prix Littéraire des lycéens du Liban

Librement inspiré du Goncourt des lycéens et mis en place en 2006, le Prix Littéraire des lycéens du Liban était organisé à l'origine pour les élèves des établissements dépendant de la MLF (Mission laïque française). Depuis, la participation a été largement ouverte aux élèves des classes de 3^o à la terminale des écoles privées libanaises. Pendant l'année scolaire, les jeunes doivent lire six romans d'auteurs français ou francophones et débattre pour exprimer leur choix. La qualité et le niveau des livres sélectionnés démontrent d'une manière éclatante la capacité des jeunes à entrer dans les romans « résistants ». Il faut cependant noter que les lycéens participants sont issus d'établissements scolaires homologués ou conventionnés. Le lauréat de 2010¹, Laurent Gaudé pour *Les portes des enfers*, s'est vu remettre son prix en novembre pendant le Salon du livre de Beyrouth, événement culturel majeur.

B – Les rencontres autour du livre

D'autres propositions, se déroulant hors des murs de la classe, sont devenues des manifestations incontournables dans le paysage culturel libanais. Elles cherchent également à apporter une plus grande visibilité à la littérature de jeunesse éditée localement : il s'agit de la faire découvrir en allant à la rencontre de son public.

1 - La semaine de la lecture

L'association *LBBY* est à l'initiative de ce projet. Dès 1996, elle demande au ministre de l'Éducation nationale de décréter « une journée nationale d'encouragement à la lecture ». Cette proposition acceptée, elle sera transformée, dès la création du Ministère de la Culture et à la demande de *LBBY*, en « semaine nationale d'encouragement à la lecture » dont le slogan *Un pays qui lit est un pays qui vit...* souligne l'importance de l'enjeu.

Chaque année, le Ministère de la Culture, les associations, les bibliothèques, les libraires et les auteurs s'associent pour proposer aux

¹ Les lauréats des années précédentes sont :

En 2006 : Dai Sijie, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. En 2007 : Franck Pavloff, *Le pont de Ran-Mositar*.

En 2008 : Nancy Huston, *Lignes de faille*. En 2009, ex aequo : Rami Zein, *Les ruines du ciel* ; Michel Tremblay, *La traversée du continent*.

enfants, sur tout le territoire libanais, de nombreuses activités qui leur permettent d'approcher la lecture de manière ludique. Le succès de la semaine de la lecture, en associant établissements scolaires et bibliothèques, fait dire à la présidente de *LBBY*, Aïda Naaman, qu'elle «est devenue une sorte d'atelier à l'échelle nationale».¹

Cette semaine de la lecture démontre en quoi la pratique éditoriale libanaise d'un même titre en deux langues permet de cibler au mieux le public visé. Lorsque Nisrine Ojeil présente aux enfants son album *Comment j'ai appris à écrire*, elle se laisse le choix de le lire dans la version française ou arabe pour une meilleure compréhension linguistique des enfants. Elle note également le bien-fondé de cet évènement culturel qui permet aux enfants, très enthousiastes et très demandeurs, de porter un autre regard sur la lecture.

2 – Le Festival itinérant du livre de jeunesse

Instauré en 2007 par *la Maison du livre*², avec le soutien du Ministère de la Culture dans le cadre du programme FSP, afin de toucher un public peu en contact avec le livre, le Festival itinérant du livre de jeunesse parcourt pendant l'été les différentes régions libanaises. Faisant étape dans les bibliothèques municipales et les CLAC, il connaît depuis sa création un succès grandissant. Une expo-vente présente les nouveautés en littérature pour la jeunesse ainsi que les productions du pays invité à cette occasion, comme la Jordanie (2007) et la Palestine (2009). En partenariat avec la Librairie el-Bourj, de nombreuses animations sont également proposées : rencontre avec des auteurs, des illustrateurs, des conteurs, lectures, jeux, ateliers, spectacles de marionnettes... Pour beaucoup d'enfants, il s'agit d'une véritable découverte. Vivant dans des villages isolés, ils ne se voient proposer que très rarement (voire jamais), d'activités culturelles. C'est également l'occasion pour les auteurs libanais de faire découvrir leurs titres et d'aller à la rencontre de leur public. Ayant participé pour la première fois au 2^{ème} Festival itinérant en juillet 2008, Fatima Sharafeddine, auteur arabophone pour la jeunesse, en

¹ Propos recueillis par Hala BIZRI, « Une association pour le livre. L'Association libanaise pour les livres de jeunesse LBBY », *Qira'at Saghira*, n°4, *Op.Cit.*, p. 14.

² *La Maison du Livre* a été ouverte en 2002, par Nadim Tarazi, ancien libraire. Cette structure travaille à la promotion d'une littérature de jeunesse libanaise de qualité. Elle organise des débats, des rencontres ainsi que de nombreuses formations destinées aux professionnels du livre. C'est sous son impulsion que les revues *Hamzet Wasl* et *Qira'at Saghira* ont vu le jour. *La Maison du livre* est régulièrement présente aux salons du livre de jeunesse de Bologne, Mantova, Francfort et Montreuil. En partenariat avec le Ministère de la Culture, l'UNESCO, La Joie par les livres et l'Institut du Monde arabe, La Maison du Livre a participé à la création de *Mubtada wa khabar*, plate-forme virtuelle sur le livre de jeunesse en arabe.

URL : www.mubtada.org

parle comme d'une découverte marquante « qui l'encourage à écrire toujours davantage »¹ :

C'est le plus grand cadeau qu'elle pouvait recevoir comme elle dit. Car vivant en Belgique, loin de la société libanaise et des enfants pour lesquels elle écrit, elle a besoin d'avoir la preuve que ses livres parviennent aux enfants libanais et les interpellent d'une certaine manière. Et les festivals et les salons du livre restent le seul moyen de rencontrer ses lecteurs de 3 à 7 ans.²

Depuis 2009, le Festival itinérant se termine par un « Camp pour les jeunes » où se retrouvent, pendant une semaine et en pleine nature dans la région du Hermel (Liban-Nord), une trentaine d'adolescents, garçons et filles âgés de 10 à 15 ans et venant de différentes régions (ce qui implicitement au Liban, se comprend comme une recherche de diversité confessionnelle). Ils peuvent y rencontrer des auteurs, des illustrateurs et participer à des ateliers d'écriture, de dessin...

Le projet, résultat d'une coopération fructueuse entre La Maison du Livre, le COBIAC et huit autres institutions partenaires, est financé par l'Union Européenne. La finalité de ce camp, s'il participe effectivement à la promotion du livre et de la lecture, ne peut se résumer à cette seule orientation. Une fois encore, la multiplicité des intervenants montre l'intérêt de chacun pour l'instauration d'un échange culturel permettant de nouer des liens d'amitié entre des jeunes de régions et de confessions différentes.

3 - Le Salon du livre de Beyrouth

L'intérêt pour le livre en français atteint son apogée lors du Salon du livre francophone de Beyrouth, organisé par le Syndicat des importateurs de livres avec le soutien de l'Ambassade de France. Le succès de cet événement culturel annuel³, créé en 1992, n'est plus à démontrer puisqu'en 2009, pour la 16^{ème} édition, 80.000 visiteurs s'y sont rendus. De par son importance, il est le 3^{ème} Salon francophone au monde après Paris et Montréal. Éditeurs et libraires y sont présents, proposant rencontres, signatures, entretiens et conférences. Outre la dynamique culturelle qu'il engendre, ce Salon reste remarquable par l'intérêt particulier accordé aux jeunes lecteurs. Les matinées sont réservées aux établissements scolaires permettant ainsi aux enfants de rencontrer des

¹ Propos recueillis par Ismaïl CHAHINE et Nadim TARAZI, « Rencontre avec Fatima Sharafeddine », *Qira'at Saghira*, n°9, hiver 2009, p. 13.

² *Ibid.*

³ Le Salon de livre francophone a été interrompu pendant deux ans, en 2006 et 2007, pour cause d'insécurité dans le pays.

auteurs, de participer à des animations¹ ou de simplement visiter l'exposition. Il s'agit d'une véritable mise en relation avec le livre. Pour beaucoup d'enfants, en dehors du cadre scolaire, c'est une situation inédite qui restera la seule de l'année. C'est également l'occasion de rencontrer des auteurs de littérature pour la jeunesse.

Pour l'édition 2010, huit ont été invités. Ils ont assuré 104 interventions et animations aussi bien dans le cadre du Salon du livre qu'auprès des écoles officielles, des écoles de l'UNRWA², des bibliothèques publiques ou dans les CCF de province.

Ces rencontres ont eu beaucoup de succès, les auteurs et illustrateurs se sont adaptés aux différentes situations. Ils étaient surpris et émus par la préparation et la motivation des élèves quel que soit leur niveau de français.³

Il nous a été donné de constater le sentimentalisme qui se dégage très souvent de ces rencontres. Les auteurs semblent heureux de se retrouver à Beyrouth pour aller à la rencontre des enfants. Évelyne Brisou Pellen a ainsi profité de son statut d'auteur pour manifester durablement son empathie pour ses jeunes lecteurs par le biais d'une dédicace, rédigée « au nom d'une relation personnelle – amicale, familiale ou autre⁴ ». Son roman *La vraie princesse Aurore* a ainsi pour dédicataire « Tous les enfants du Liban ». Elle explique la raison de ce lien affectif :

J'étais à Beyrouth et j'attendais des classes que je devais rencontrer. Les heures passaient, elles n'arrivaient pas. Or, elles venaient du sud du pays, et il y avait des bombardements sur la route. Je pensais donc qu'elles avaient renoncé.

Mais non ! Elles arrivèrent enfin ! Elles tenaient à cette rencontre, et le car avait fait un grand détour pour éviter le danger.

Cette histoire m'a émue, la rencontre a été formidable - des enfants attentifs, avides d'apprendre et de comprendre. À la fin, ils m'ont demandé si je pouvais dédicacer un livre "aux enfants du Liban" (pas à eux personnellement, ni à leur classe, ce que j'ai trouvé remarquable) et je leur ai promis de le faire sur mon prochain roman à paraître. Il s'agissait de *La vraie princesse Aurore*.⁵

Ne cherchez donc pas de rapport direct avec le contenu du texte. C'est ce qui fait la magie des dédicaces : seuls les destinataires peuvent les comprendre.⁶

¹ Pour l'édition 2010, 25000 élèves se sont rendus au Salon du livre : 17740 sont venus en visite libre, le reste a participé aux différentes rencontres et activités proposées. Chiffres obtenus auprès du SCAC (Service de Coopération et d'Action Culturelle) de l'Ambassade de France à Beyrouth.

² UNRWA: The United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East.

³ Propos recueillis auprès de Blandine YAZBECK, Conseillère pédagogique au SCAC.

⁴ Gérard GENETTE, *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987, p. 134.

⁵ Evelyne BRISOU-PELLEN, *La vraie princesse Aurore*, Paris, Rageot, Coll. Rageot Romans 8-10 ans, 2007.

⁶ Propos recueillis par échange de courriel avec l'auteur, octobre 2010.

Pour Kochka, sa participation au Salon du livre en 2004 lui a permis de renouer avec le Liban où elle n'était revenue qu'une seule fois en 1984 depuis son départ de Beyrouth en 1976. Dans la « Note de l'auteur, témoignage » de *Le plus grand matin du monde*, elle donne en trois phrases ses impressions qui montrent l'évolution du pays :

Dans les jours qui suivent, en tant qu'auteure, je rencontre plusieurs classes. Je suis heureusement surprise : les jeunes enfants ne parlent pas de la guerre ; c'est signe qu'elle s'éloigne. Le français a énormément chuté. Il y a beaucoup de petites filles voilées.¹

Ce résumé lapidaire pointe trois particularismes libanais attestés comme constituants de la représentativité du Liban : la guerre, la langue, la religion.

Rendez-vous annuel incontournable pour tout lecteur francophone, le Salon du livre est un évènement culturel majeur pour la promotion du livre et de la lecture en français. Il donne également à voir le peu de représentativité de l'édition francophone libanaise et surtout de l'édition pour la jeunesse :

Éditeurs trop frileux ou auteurs trop rares, de sérieux efforts sont encore à fournir. Car publier des auteurs jeunesse libanais en français, c'est créer un patrimoine littéraire et assurer à une production locale, une visibilité internationale.²

La lecture publique n'est en rien une tradition au Liban. La mise en place d'une politique efficace, qui a permis la création de multiples structures (bibliothèques publiques ou municipales, CLAC), fait qu'elle connaît depuis une dizaine d'années un développement important. Développée grâce à l'action conjointe du Ministère de la Culture et des associations privées ou associatives libanaises, la lecture publique est particulièrement soutenue par de nombreuses instances internationales qui voient, dans la promotion de la lecture, la possibilité de l'émergence d'un lien sociétal et culturel entre les différentes composantes de la société libanaise.

Cependant, tous les enfants ne fréquentent pas ces bibliothèques ou ne participent pas toujours aux activités proposées. Pour beaucoup, le livre ne sera présent que dans le milieu scolaire par le biais de la BCD. Cet espace sera-t-il propice à un déclenchement de la lecture ? Il est difficile de définir la réussite de cette mise en présence tant est importante la disparité entre les structures en place. Elle dépendra de la richesse du fonds proposé, du

¹ KOCHKA, *Le plus grand matin du monde*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2006, p. 110.

² Sarah ABBOUD BLANCO, « Panorama de la littérature jeunesse au Salon du livre francophone de Beyrouth », *Op. Cit.*, p. 14.

personnel en charge et de la finalité de son utilisation. Car c'est un fait bien établi : les BCD et CDI participent indéniablement à l'amélioration du niveau des enfants comme le confirme Dominique Lafontaine dans son enquête sur la lecture en milieu scolaire :

les résultats [aux tests de compréhension en lecture] sont meilleurs dans les écoles dont la bibliothèque scolaire est mieux fournie et dont les livres sont renouvelés régulièrement.¹

Le rapport entre l'enfant et le livre dépendra donc en grande partie de l'orientation pédagogique privilégiée par l'école, espace dévolu à l'enseignement qui va immanquablement donner une orientation particulière à la lecture.

Mais il faut également souligner que l'implication des parents est loin d'être négligeable, surtout en ce qui concerne les élèves les plus jeunes car l'existence d'une BCD n'est pas la garantie que les enfants vont véritablement s'impliquer dans la lecture comme le montre le très faible taux de lecteurs au Liban.

¹ Dominique LAFONTAINE, *Performances en lecture et contexte éducatif*, Op.Cit. p. 61.

IV - La lecture au Liban

En 2009, Beyrouth a été déclarée par l'UNESCO, capitale mondiale du livre « pour son implication en matière de diversité culturelle, de dialogue et de tolérance ainsi que pour la variété et le caractère dynamique de son programme ». Encore une fois, c'est le caractère fédérateur du livre que ce choix met en avant et non une pratique enracinée de la lecture, activité culturelle ne suscitant que peu d'intérêt au Liban.

A – Un faible pourcentage de lecteurs

En 1994, un sondage publié dans le quotidien arabophone *An-Nahar* révèle que le nombre des lecteurs au Liban ne représente que 3% de la population¹. Une étude élaborée dans le cadre de « Beyrouth Capitale Mondiale du Livre 2009 » par l'économiste Kamal Hamdan du CRI (Consultation and Research Center) apporte un éclairage récent, précis et chiffré². Il en ressort que « 29,9% des répondants [ne se considèrent pas] comme « lecteurs », 19,6% des Libanais ne lisent jamais, 18,2% lisent rarement », 15% s'adonnent à la lecture une fois par mois. Seuls 17% des répondants ont affirmé lire régulièrement sur une base quotidienne ».

La pratique et l'intérêt pour la lecture est en étroite corrélation avec le niveau d'études des personnes interrogées puisque « 50% des détenteurs de diplômes universitaires consacrent régulièrement du temps à la lecture contre 25% de simples bacheliers ». Les Libanais, comme une grande majorité des habitants des pays arabes considèrent la lecture comme une activité mineure qui n'occupe que la 6^{ème} place parmi une liste répertoriant 20 loisirs possibles³.

L'étude menée par Mahmoud Harb s'intéresse également au volume d'achats de livres. Il en ressort que le budget consacré mensuellement est modique. Il est en moyenne de « 6,7 dollars. [...] Cette moyenne ne dépasse pas les 4,5 dollars pour les répondants qui ont été scolarisés dans des établissements publics. Elle s'élève toutefois à 10,8 dollars pour les personnes

¹ La publication de ce sondage va interpeller quelques mères de famille. Elles décident de réagir et fondent l'association *Iqra'*.

² Mahmoud HARB, « Les libanais et le livre : état des lieux », *L'Orient littéraire*, Supplément mensuel de *L'Orient-Le Jour*, n°50, Jeudi 5 août 2010, p. 1.

Article consultable en ligne. URL : www.orientlejour.com/data/litteraire/lit_pdf_207682775_1281010738.pdf

³ Axel GOEHLER, « En quoi la distribution du livre peut-elle menacer le patrimoine culturel », *Takam Tikou*, novembre 2010. URL : http://www.takamtikou.fr/vie_du_livre/2010-12-09/en-quoi-la-distribution-du-livre-peut-elle-menacer-le-patrimoine-culturel

qui ont étudié dans le privé ». Cette différence budgétaire démontre encore une fois la disparité du niveau linguistique et socio-économique entre des familles des élèves fréquentant les écoles publiques et privées.

Kamal Hamdane en conclut que « les Libanais ne lisent pas et dépensent très peu pour acquérir des livres »¹, constatation que confirment les élèves fréquentant la BCD, puisque la majorité d'entre eux affirment n'avoir jamais acheté de livres en librairie².

S'il est vrai que ce « désintéressement [peut être] dû à l'absence de publicité et d'émissions spécifiques »³, plusieurs facteurs sont à considérer pour expliquer cette indifférence. Historiquement, l'implantation de l'imprimé a été très tardive dans les pays arabes. De ce fait, à l'inverse de l'Occident, la lecture n'a jamais véritablement réussi à s'implanter en tant qu'habitude culturelle.⁴ Hyam Yared, romancière et poétesse, donne une explication plus contemporaine à ce goût si peu développé par ses compatriotes pour la lecture :

C'est un problème dû à l'instinct de vie. Un livre réclame de la réflexion, de la solitude, de la maturation. L'instabilité actuelle engendre une fébrilité incompatible avec la lecture.⁵

La lecture par le repli qu'elle impose, semblerait donc incompatible avec l'instinct de vie qui caractérise les Libanais. Si le terrible impact de la guerre peut les avoir éloignés de la lecture, il ne faut également pas négliger de prendre en compte l'une des caractéristiques sociétales libanaises : l'importance du relationnel entre les personnes. La lecture, en imposant l'isolement, ne permet pas ce contact avec l'autre, cette sociabilité si présente dans le vécu des Libanais.

¹ Mahmoud HARB, « Les Libanais et le livre : état des lieux », *Op.Cit.*

² Constatation faite par nos soins suite à de nombreuses conversations avec les élèves du CE2, CM1, CM2 et de 6°.

³ Imad HACHEM, « Lecture publique au Liban », Site *Mediakitab*, *Op. Cit.*

⁴ Propos tenus par Franck Mermier, chercheur au CNRS, au cours du séminaire « L'édition dans le monde arabe », dans le cadre du Master professionnel « métiers du livre », Université Saint Joseph, Beyrouth, Mai 2010 et qu'il développe dans son essai où il explique que la massification de la « culture médiatique » en France qui remonterait « à la seconde moitié du XIX^e siècle a eu pour matrice la diffusion de l'imprimé [qui] suppose la conjonction de trois vecteurs de masse : l'école, le livre et la presse écrite.[...]. Le rapport à l'écrit et à l'imprimé dans le monde arabe s'est donc non seulement ressenti de l'introduction tardive de l'imprimerie, des conditions même de son implantation, mais peut-être aussi d'un confinement plus strict de la lecture écrite entre les mains des lettrés. », in : *Le livre et la ville*, *Op. Cit.* , p. 21-22

⁵ Hyam YARED, citée par Cécile HENNION, « L'UNESCO parie sur Beyrouth capitale mondiale du livre 2009 », *Le Monde*, 15 mai 2009.

B – Les jeunes et la lecture

Au sein de la population, la lecture reste donc une pratique peu répandue et, de ce fait, se transmet de manière parcimonieuse de parents à enfants¹.

Ainsi, selon une étude² sur « Les jeunes et la lecture », effectuée auprès des 12-18 ans habitant dans certains pays arabes (Algérie, Liban, Maroc, Palestine, Tunisie), « la lecture occupe une faible place dans les activités culturelles des jeunes. »³. Elle est très largement détrônée par la télévision « qui jouit d'une position privilégiée »⁴ et le cinéma⁵ où « au Liban, malgré l'absence de statistiques on ne peut que remarquer le nombre assez grand de jeunes filles et de garçons parmi le public du cinéma »⁶.

1 - La fréquentation des bibliothèques par les jeunes

La politique mise en place pour le développement et le renforcement de la lecture publique fait que, selon les régions libanaises d'implantation des bibliothèques, les jeunes représentent entre « 25 % et 75% des inscrits »⁷. Et les bibliothécaires interrogés pour les besoins de l'enquête affirment unanimement que les jeunes les fréquentent⁸. Si cette enquête n'a porté que sur sept bibliothèques libanaises (six publiques et une associative), une autre étude, centrée sur le Liban, démontre que « les jeunes représentent la part la

¹ Pour exemple, les petits Libanais fréquentant la BCD ne s'intéressent pas aux séries représentatives des lectures des années 60/70 et toujours éditées. Une remarque de Christian Poslaniec pourrait expliquer ce désintérêt. Ayant étudié « la connaissance que les enfants ont des collections », il note que les séries « les plus anciennes, comme « Le club des 5 », « Le clan des 7 », « Fantômette » Alice, [sont] généralement transmises aux enfants par leurs familles. », in : Christian POSLIANEC (dir), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, INRP, Coll. Documents et travaux de recherche en éducation 48, 2002, p. 95.

Ce désintérêt des élèves démontre qu'au Liban, un dialogue intergénérationnel autour de la lecture n'existe pas ou peu - seules deux élèves de 6^{ème}, lectrices assidues des séries *Le Club des Cinq* et *Le Clan des Sept* disent avoir été guidées dans leur choix par leur mère - mais aussi que ces séries ne font pas partie d'une « culture commune » libanaise comme elles ont pu l'être pour des adultes français et européens nés dans les années 60.

² Il ne nous a pas été possible une étude fiable auprès du Ministère de la Culture.

³ Fadia HOTEIT, « Les pratiques culturelles des jeunes arabes », *Takam Tikou, Op.Cit.*, n°15, novembre 2008, p. 25.

⁴ *Ibid.*

⁵ Dans les pays arabes, le cinéma n'est véritablement présent qu'en Egypte et au Liban.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.* Ce pourcentage très élevé s'explique, comme nous l'avons souligné précédemment, par le fait que la majorité des inscrits le sont par le biais de leur établissement scolaire, la bibliothèque tenant lieu de BCD ou de CDI.

⁸ Hasmig CHAHINIAN, « Enquête sur la lecture des jeunes en bibliothèques », *Takam Tikou, Op.Cit.*, n°15, novembre 2008, p. 28.

plus importante des prêts de livres, [à savoir] 60 % »¹. Mais ce fort pourcentage est atténué par les propos tenus par les professionnels du livre pour la jeunesse au Liban, ayant constaté que « selon les sondages, la proportion de ceux qui utilisent les bibliothèques publiques au Liban parmi les jeunes qui les visitent ne dépasse pas les 20% »². Quant à la présidente de *LBBY*, elle affirmait en 2007 que « malgré tous les efforts fournis aujourd'hui, 95% des enfants du Liban ne savent toujours pas ce qu'est une bibliothèque publique »³. Ainsi, si les jeunes sont les emprunteurs les plus importants des bibliothèques, cela ne signifie pas que leur nombre soit considérable sur l'ensemble de la population.

Ce faible taux d'utilisation semblerait répondre d'avantage à la réalité si l'on tient compte qu'une infime minorité des enfants de la BCD dit fréquenter une autre bibliothèque que celle de l'école.

Par comparaison, dans les pays arabes, ce sont les Algériens qui sont les plus grands utilisateurs avec 70 % de taux de fréquentation⁴. En Europe, les jeunes belges sont 60% à emprunter régulièrement des livres en bibliothèques⁵. En France, les jeunes jusqu'à 15 ans sont

35 % inscrits dans les bibliothèques, alors que les adultes ne sont que 17 %. Et ces enfants de moins de 15 ans, ils comptent pour 48 % dans les sorties de livres, c'est-à-dire que ce sont les jeunes qui lisent le plus, plus que les adultes. À partir de 15 ans, le problème devient plus dramatique, [...] car on a des difficultés à garder un certain nombre d'adolescents et d'adolescentes dans la lecture.⁶

Il est intéressant de remarquer que le taux de fréquentation est également très bas dans certains pays du sud de l'Europe puisqu'en « en Italie et en Espagne, pratiquement 60% d'enfants n'empruntent jamais ou presque jamais de livres ; en Grèce, ils sont 50% dans ce cas. »⁷. Cette défection est-elle à mettre sur le compte d'une politique défailante de lecture publique ou s'agit-il d'une constante culturelle dans certains des pays bordant la Méditerranée ?

¹ Maud STEPHAN-HACHEM, « Quand les bibliothèques ont du mal à se démarquer des cybercafés », *Travaux et Jours*, *Op.Cit.*, p. 103.

² Cathy KHATTAR, « Atelier sur la littérature de jeunesse au Liban », *Qira'at Saghira*, n°4, *Op. Cit.*, p.15.

³ « Une association pour le livre – L'association libanaise pour les livres de jeunesse LBBY », *Qira'at Saghira*, n°4, *Op.Cit.*, p. 14.

⁴ *Ibid.* p. 28. Ce pourcentage très important doit être relativisé. L'enquête porte sur 37 bibliothèques réparties dans les cinq pays sondés. En Algérie, une seule bibliothèque publique réservée aux jeunes a été prise en compte. Au Liban, le sondage a porté sur 7 bibliothèques.

⁵ Dominique LAFONTAINE, *Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, *Op.Cit.*, p. 127.

⁶ « Le livre de jeunesse aujourd'hui »,

URL : http://www.parcours-lecture-jeunesse.com/pdf_valou/livre_jeunesse_auj_revu.pdf.

⁷ Dominique LAFONTAINE, *Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, *Op.Cit.*, p. 127.

On pourrait effectivement reprocher au Ministère de la Culture et aux associations le peu de supports publicitaires et médiatiques mis en place pour faire connaître les bibliothèques et en développer l'utilisation. Leur manque de visibilité est parfois tel que, pour exemple, beaucoup d'enfants de notre établissement scolaire ne connaissent pas l'existence d'un CLAC situé à une dizaine de kilomètres de l'école, dans un secteur où pourtant beaucoup d'entre eux habitent.

2 - Une certaine représentation de la lecture

Au Liban, les deux structures proposées aux enfants et aux jeunes pour entrer en contact avec le livre sont donc les bibliothèques scolaires et publiques. Sachant que ces dernières sont souvent assimilées à une BCD ou à un CDI, on peut alors penser que la représentation que les Libanais vont se faire de la lecture et de sa finalité va être fortement orientée. Une des conclusions de l'enquête « Les jeunes et la lecture » sur l'usage des bibliothèques le confirme :

Le Liban est le pays où la recherche documentaire est la plus représentée dans les réponses. Les jeunes étudient à la bibliothèque, révisent, préparent leurs examens, empruntent des livres... La bibliothèque est aussi perçue comme un lieu de lecture, un endroit où on peut accéder à Internet, participer aux animations, mais l'impression qui se dégage à la lecture des réponses est que la bibliothèque constitue un prolongement de l'activité scolaire, un lieu où on travaille. Le plaisir de la lecture n'est pas abordé dans ce contexte.¹

Ainsi pour beaucoup d'adolescents libanais, la lecture doit être « réinvestie » dans des travaux personnels oraux ou écrits. « La majeure partie de leurs lectures sont scientifiques, ce qui indique clairement la relation purement utilitaire au livre. »² constate également Aïda Naaman, présidente de LBBY. Maud Stéphan-Hachem confirme encore cette approche :

D'après les premiers résultats d'une enquête sur les pratiques culturelles des jeunes, que nous avons conduite en janvier et février 2010 et qui a touché 600 étudiants de 1^{ère} année dans toutes les régions du Liban, 63% déclarent ne jamais lire ou rarement en dehors des besoins d'étude.³

¹ Hasmig CHAHINIAN, « Enquête sur la lecture des jeunes en bibliothèques », *Op. Cit.* p. 29.

² Propos recueillis par Hala BIZRI, « Une association pour le livre. L'Association libanaise pour les livres de jeunesse LBBY », *Qira'at Saghira*, n°4, *Op.Cit.*, p. 14.

³ Maud STEPHAN-HACHEM, « Quand les bibliothèques ont du mal à se démarquer des cybercafés », *Travaux et Jours*, *Op.Cit.*, p. 104.

Les élèves fréquentant la BCD, parce que plus jeunes, sont moins concernés par la recherche documentaire. Ils empruntent donc beaucoup plus de romans et d'albums que de documentaires. Quelle sera alors leur approche de la lecture ? Suite à de nombreuses discussions, il nous a été permis de constater que peu d'entre eux la définissent comme un divertissement. Si on demande aux enfants d'expliquer pourquoi ils lisent, une infime minorité mettra en avant le plaisir qu'il est possible d'éprouver. Il semblerait que la question soit immanquablement comprise comme « pourquoi faut-il lire ? », comme le révèle le dépouillement d'un questionnaire distribué à deux classes de CM2, suite à un rallye-lecture. Il a semblé intéressant de prendre leur avis sur l'activité et les titres proposés. Si unanimement, tous se sont montrés très satisfaits de leur participation à cette activité, peu en ont souligné l'occurrence ludique. Quelques exemples des réponses données¹ prouvent que la majorité d'entre eux ont une approche pédagogique de la lecture :

- Le rallye-lecture m'a aidé à bien faire la production (Léa)
- J'aime apprendre des expressions. Je sais écrire les mots pour la dictée et je ne fais plus de fautes. (Marie-Hélène)
- Lire des livres, ça nous aide en production. (Quentin)
- La lecture m'aide en production. (Christina)
- Ça nous permet de s'améliorer en lecture. (Béatrice)
- C'est marrant et j'ai appris à parler plus la langue française. (Jean)
- Ça apprend à comprendre à bien faire des contrôles. (Christophe)
- Ça m'aide à la lecture à l'école et mon français va s'améliorer. (Carine)
- J'ai eu un plus beau vocabulaire. (Elio)
- C'est amusant et utile pour les idées de la production. (Charly)
- J'ai appris plusieurs nouvelles idées et j'ai amélioré ma langue. (Sacha)²

S'il est évident que les réponses données dans le cadre d'une activité scolaire se doivent d'être en adéquation avec l'école, il n'en reste pas moins que la similitude des réponses est frappante. Si Jean et Charly ont été les seuls à souligner que le rallye-lecture était « marrant » et « amusant », ils en atténuent immédiatement la dimension ludique par des considérations étroitement liées aux performances scolaires. Serait-ce parce que ces livres ont été proposés dans un cadre scolaire, sous-entendant une « lecture sérieuse », au détriment d'une « lecture-plaisir » qui ne pourrait se faire qu'en dehors de l'école ? Comme nous l'avons déjà précisé, cette dernière approche reste rare au Liban et limitée à des enfants issus de milieux socio-culturels favorisés.

¹ Beaucoup de réponses ont manqué de précisions, les enfants se contentant souvent d'un « j'ai aimé » ou « je n'ai pas aimé » sans expliciter leurs jugements.

² Le questionnaire a été distribué à 64 enfants. Les réponses sélectionnées et retranscrites comme formulées, reflètent l'opinion dominante.

Le système d'enseignement libanais, toujours très académique, s'il permet bien évidemment d'apprendre à lire (c'est-à-dire à décoder), contribue peu à apprendre à aimer lire, ce qui est dommageable puisque le sentiment de plaisir éprouvé est fortement tributaire de l'intérêt et des motivations de l'enfant.

Les intérêts sont une des manifestations des forces motivationnelles. Par leur nature, ils déterminent les buts de l'individu et par leur intensité, l'énergie qu'il est susceptible de mettre en œuvre pour les atteindre.¹

Pour susciter l'intérêt des élèves pour la lecture, la seule motivation mise en avant par les enseignants converge uniquement sur l'enrichissement lexical qu'elle permet. S'il est vrai que lire influe sur le développement linguistique, puisque jusqu'à la fin du cycle primaire, « la plus grande partie du vocabulaire des élèves s'acquiert par la lecture »², il est regrettable de ne révéler que ce seul aspect didactique lié aux livres. Dans un article certes ancien, mais qui met en lumière des pratiques toujours actuelles, une bibliothécaire libanaise fait part de la réaction des enseignants lors de l'heure du conte :

J'ai été interrompue au milieu d'un conte par l'enseignante qui voulait rappeler à ses élèves le sens d'un mot que je venais de dire. Un autre exemple : voyant à quel point les enfants aimaient les heures du conte, une institutrice a eu l'idée d'inventer une histoire et de la raconter... en plusieurs dictées ! Une autre m'a dit : « C'est vraiment très fatigant de raconter des histoires parce qu'il faut que je m'arrête tout le temps pour "tout expliquer".³

Dans les « stratégies » mises en place par l'école, il faut aussi rappeler la pratique courante de « la liste » de livres à lire obligatoirement pendant l'été et assimilée aux devoirs de vacances avec résumés à rendre à la rentrée. Mais il n'est nullement question de liste d'œuvres à lire tout au long de l'année, comme c'est le cas en France.

Cette focalisation académique dont font preuve beaucoup d'enseignants résulte en grande partie de leur formation. Souvent diplômés de l'enseignement supérieur, « les titulaires d'une licence (en Lettres françaises, philosophie, etc.) qui enseignent le français ne peuvent être considérés comme des enseignants qualifiés pour n'avoir pas été formés à l'enseignement »⁴.

¹ Michel HUTEAU, « L'intérêt », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Op. Cit., p. 588.

² Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles, Édition De Boeck, Coll. Outils pour enseigner, 2006, p. 8.

³ Maud TARAZI, « Une année scolaire dans une bibliothèque d'école libanaise », *La Revue des livres pour enfants*, n°62, 1978, p. 16.

⁴ Samir Hoyek, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue – Cas des enseignants de français du Liban*, Op.Cit., p. 354.

Malgré leurs connaissances académiques, ils se retrouvent, sans y avoir été préparés, à prendre en charge des élèves du cycle primaire. Ainsi, leur approche de la lecture et leur connaissance en littérature pour la jeunesse dépendra du manuel scolaire (s'il accorde une place significative aux extraits tirés de romans pour la jeunesse), de leur culture personnelle¹ et de l'orientation choisie par le coordinateur de français² en charge dans l'établissement.

Peu de conditions sont ainsi remplies pour permettre aux professeurs de stimuler le goût de la lecture chez leurs élèves pour permettre de l'ancrer dans leur quotidienneté comme pratique culturelle. Et ce n'est pas à l'intérieur de la sphère privée que les enfants pourront l'acquérir, les parents majoritairement peu ou non-lecteurs ayant eux-mêmes intégré cette même représentation utilitaire et didactique du livre.

Le peu d'intérêt des enfants pour la lecture peut aussi être dû au fait que les enfants ne lisent pas dans leur langue maternelle (qui de toute façon ne s'écrit pas) mais, pour la plupart d'entre eux, dans la langue seconde choisie comme langue d'enseignement dans l'établissement scolaire qu'ils fréquentent. Cette double « équation » langue/école renforce la perception essentiellement scolaire de la lecture déjà ressentie contribuant, encore une fois, à atténuer la sensation de plaisir qu'elle peut procurer.

3 - Les langues de la lecture

L'enquête menée sur la francophonie libanaise permet de montrer que la majorité des adultes libanais se tourne vers la lecture en français et cela même s'ils sont trilingues, « ce qui en l'occurrence, relève réellement d'un choix, corrélatif de la formation de base en français ».³ Léa Souccar, qui a été enseignante à l'Institut libanais d'éducateurs de Beyrouth, aboutit à la même

¹ Il nous a été donné de constater qu'au sein de notre établissement scolaire, les enseignants du cycle primaire n'ont que peu de connaissances en littérature pour la jeunesse. S'il leur est demandé de citer des titres ou des auteurs, ils avancent souvent la Comtesse de Ségur et Martine.

Mais, de manière surprenante, cette méconnaissance caractérise également les enseignants français puisque « 74 % des enseignants ne connaissent pas *Le prince de Motordu* de Pef, pourtant édité en 1980, 84 % ignorent *Les Enfants de Noé* de Jean Joubert. Même *Les contes de la rue Broca* de Pierre Gripari ne sont connus que de 50 % des professeurs », in : Martine HAGENBACH, *Images de la littérature de jeunesse dans les manuels scolaires : Entre transmission d'un patrimoine, motivation à la lecture et lecture littéraire*, Mémoire Master 1^{ère} année, Université du Maine, Juin 2006, p. 16 -17.

L'auteure précise que bien que ces données soient anciennes, elles restent toujours d'actualité, et qu'à cette « méconnaissance s'ajoute un manque d'intérêt ». *Ibid.*

² Dans le système éducatif libanais, les enseignants fonctionnent en équipes pédagogiques. Ils sont encadrés par un coordinateur qui organise et évalue l'enseignement de la discipline dont il est responsable. Il joue un rôle d'accompagnateur et de formateur afin d'assurer un enseignement cohérent et de qualité entre les différents cycles.

³ Sélim ABOU, Choghig KASPARIAN, Katia HADDAD, *Anatomie de la francophonie libanaise*, *Op.Cit.*, p. 94.

conclusion. Ayant demandé de citer le livre préféré étant enfant, elle rapporte que

sur 130 étudiantes interrogées, aucune n'a cité comme personnage préféré de son enfance un héros arabe ; 3 seulement ont donné des titres en arabe. Les réponses les plus fréquentes étaient Martine, Cendrillon et Candy.¹

C'est donc depuis l'enfance que les Libanais ont fait du français leur langue privilégiée pour la lecture au détriment de l'arabe :

S'il faut noter une désaffection générale pour la lecture en arabe, une frange du lectorat libanais reste friande de romans en langue française, jugés plus conformes à ses intérêts et ses goûts littéraires. Dans cette tranche, les jeunes occupent une place de choix.²

Cette constatation s'applique aux élèves de la BCD et du CDI qui font souvent part de la grande difficulté qu'ils éprouvent lorsqu'ils lisent en arabe. La complexité lexicale et les thématiques peu séduisantes restent l'image que véhicule la littérature de jeunesse arabophone.

Il n'est pas rare de relever chez [les jeunes] un malaise vis-à-vis de l'arabe écrit – il provient sans doute de la situation de diglossie dans laquelle est impliqué l'arabe écrit avec la langue parlée : une impression d'extranéité linguistique colle à l'arabe littéraire.³

Joumana Behlock, membre fondateur et animatrice à *Assabil* ne peut que constater cet état de fait. Elle remarque que lorsqu'elle reçoit en bibliothèque des enfants scolarisés dans l'enseignement public généralement plus arabophone, elle est parfois obligée de « traduire » le texte de l'arabe littéraire en dialectal afin de le rendre accessible⁴. Pourtant l'édition libanaise connaît depuis quelques années un véritable renouveau et propose une littérature de jeunesse en arabe très innovante autant par le fond que par la forme, parfois même à l'excès. Joumana Behlock note ainsi que les enfants ont parfois du mal à lire certains textes en raison de la complexité calligraphique, l'éditeur privilégiant l'esthétisme à la lisibilité. Pour la présentation du livre, elle se voit donc obligée de réécrire le texte en caractères simplifiés.⁵

¹ Léa SOUCCAR-LECOURVOISIER, « « Où les souris ne sont pas vertes pour tout le monde », La littérature de jeunesse au Liban », Isabelle NIÈRES-CHEVREL (dir), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 315.

² Maha BAAKLINI-LAURENS, « Au pays du cèdre, roman rime toujours avec français », *Liaisons*, n°45, Octobre 2006, p. 40.

³ *Ibid.*

⁴ Propos recueillis au cours d'une rencontre à Beyrouth, juillet 2010.

⁵ C'est, entre autres, le cas pour *Saba'u Saba'* (*Sept à sept*), Nadine Touma, ill. Fadi Adle, Beyrouth, Dar Onboz, 2008.

La langue de lecture privilégiée par les enfants est donc le français pour le sentiment de facilité éprouvé et pour l'attrait exercé par l'édition pour la jeunesse importée de France. Cette préférence pour le français se retrouve également chez certains directeurs d'établissements d'enseignement public arabophone : l'assurance d'une animation en français à la bibliothèque publique représente un argument majeur pour accepter la participation des élèves.¹ Pourtant, pour beaucoup d'enfants, lire en français n'est pas synonyme de facilité. S'agissant de leur langue seconde, ils peuvent rencontrer de nombreuses difficultés liées à la faiblesse de leur compétence linguistique :

Il apparaît que les apprenants en langue seconde sont des lecteurs plutôt médiocres qui consacrent beaucoup de temps à l'identification des lettres, des mots et des structures, ce qui se traduit par un engorgement de la mémoire à court terme et une certaine difficulté à appréhender le sens du texte dans son ensemble.²

Dans l'incapacité d'une compréhension globale du texte, l'enfant ressentira un grand découragement.³ De plus, ces difficultés ne sont pas seulement de l'ordre lexico-syntaxique. Il ne faut pas négliger leur incapacité à décoder les données socio-culturelles et référentielles, les livres mis à leur disposition ayant pour premiers destinataires des enfants français et de ce fait, se voulant reflet de leur société.

Toutes ces données permettent de mieux comprendre le désintérêt des Libanais pour la lecture. La représentation véhiculée par la société en fait une activité purement scolaire qui se doit d'être immédiatement réinvestie, gommant tout plaisir de lire. La langue de lecture est également problématique : la difficulté de l'arabe littéraire entraîne un rejet parfois violent et la non-compréhension en français provoque découragement et désintérêt car les textes ne correspondent pas à leur capacité lexicale.

Pour remédier à ces difficultés, il serait peut-être judicieux de proposer une nouvelle alternative qui tiendrait compte de la remarque de certains jeunes qui constatent qu'« un texte écrit en arabe dialectal est plus facile d'accès

¹ Propos recueillis auprès de Michèle Abi Raad, responsable du CLAC de Bickfaya.

² Claudette CORNAIRE, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, Coll. Didactiques des langues étrangères, 1999, p.51.

³ Parce que consciente de ce fait, nous avons regroupé à la BCD les romans « premières lectures » dans un mobilier qui leur est réservé. Parfaitement repérables, ils suscitent un très fort intérêt et par leur accessibilité au sens, représentent la préférence lectorale des élèves de CE2, CM1 et CM2. La responsable du CLAC de Bickfaya a entrepris la même démarche avec le même succès. Cette constatation est également valable en France où « plusieurs bibliothèques notent [...] la chute des emprunts de romans pour les moins de douze ans, hormis les « premières lectures » ou « premiers romans » [...]. Regroupés ou pas dans un espace dédié, ces bouquins sortent tout seuls ! Les autres beaucoup moins. », in : Véronique SOULÉ, « Hors l'école, point de salut ? », *La revue des livres pour enfants*, n°248, septembre 2009, p. 103.

qu'un texte en français ». ¹ Cette démarche est encore peu fréquente mais certains auteurs, commencent à briser « le tabou de l'arabe dialectal » ².

[Samah Idriss, avec la série *Histoires d'un enfant de Beyrouth*, a choisi] délibérément une langue proche du quotidien de l'enfant libanais. Le résultat est un texte surprenant, où l'on s'émerveille de retrouver certains mots de l'oral, longtemps bannis des livres pour enfants. ³

Ce cumul d'obstacles pourrait faire penser que les jeunes vont se détourner de la lecture. Pourtant ils lisent, du moins pour les plus jeunes, mais leur lecture s'en trouvera fortement orientée.

4 - Les préférences lectorales des jeunes Libanais

L'enquête menée sur les jeunes du monde arabe permet de porter un regard sur les choix lectoraux des adolescents afin de les mettre en parallèle avec nos constatations. Une liste de titres de genres différents (littérature pour la jeunesse, romans classiques, documentaires, bandes dessinées) été soumise aux inscrits des bibliothèques publiques et il leur a été demandé de citer les trois livres les plus lus. *Harry Potter* est le premier titre plébiscité ⁴ au Maroc, en Algérie et en Palestine mais n'est pas cité au Liban et en Tunisie. Cette constatation peut paraître étonnante mais alors que la série de J.K.Rowling a été plébiscitée dans le monde entier, les aventures du jeune sorcier n'ont suscité que peu d'engouement au Liban.

A l'inverse des autres jeunes des pays arabes, les Libanais ne citent aucun titre de classiques de la littérature française alors qu'ils représentent 63,79% en Tunisie où le roman le plus lu est *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo. Les Libanais sont également 31,58 % à lire des romans contemporains pour la jeunesse (contre 1,72% en Tunisie) et 26,32 % à préférer les documentaires. Ce rapide aperçu montre qu'au Liban, les jeunes se désintéressent des romans classiques. Mais il y a tout lieu de penser que l'engouement des Tunisiens tient au fait que les romans sélectionnés sont, de toute évidence, des prescriptions scolaires.

En littérature pour la jeunesse, c'est un titre de la série « Chair de Poule », *Le labyrinthe infernal* de R.L Stine qui a été plébiscité. Ce choix est en tout point conforme avec les préférences lectorales des élèves de la BCD et des CDI qui sont avant tout des lecteurs de romans sériels ⁵ d'autant plus s'ils

¹ Hasmig CHAHINIAN, « Enquête sur la lecture des jeunes en bibliothèques », *Op. Cit.* p. 30.

² Fiche notice « Histoires d'un enfant de Beyrouth », *Hamzet Wasl*, n°0, automne 2004, p. 6.

³ *Ibid.*

⁴ Hasmig CHAHINIAN, « Enquête sur la lecture des jeunes en bibliothèques », *Op. Cit.* p. 30.

⁵ La lecture sérielle des enfants libanais est traitée plus en détail dans la deuxième partie.

ont bénéficié d'un support audio-visuel. Par le lien existant avec le film ou le dessin animé, les enfants, face au livre, bénéficient d'une connaissance préalable de l'histoire et de ses protagonistes ce qui facilite leur entrée dans le livre. On pourrait de ce fait, s'interroger sur le peu de succès rencontré par Harry Potter dans sa version livresque. Selon nos constatations, cela tient essentiellement à la complexité lexicale et à la longueur de l'histoire.

L'enquête met également en avant une particularité du pays. Les jeunes ont sollicité le premier documentaire de la liste, *Sexe, amour et sentiments*¹ qui n'était présent que dans les bibliothèques libanaises. La censure s'y exercerait donc moins que dans les autres pays arabes et une certaine permissivité y est admise. Pourtant, en qualité de documentaliste scolaire, il est parfois difficile de sélectionner certains titres, plus en fonction de la réaction des parents, peu permissifs en matière de morale².

Les jeunes Libanais sont également les seuls sondés à préférer les bandes dessinées. Représentation emblématique de la « lecture-plaisir » sans finalité pédagogique, elles sont souvent déconsidérées dans les pays arabes comme des lectures peu sérieuses et non productives. Ainsi, au CLAC de Bickfaya, beaucoup de parents interdisent l'emprunt de bandes dessinées à leurs enfants pendant l'année scolaire, leur lecture n'étant autorisée que pendant les vacances d'été. La démarcation entre lecture « utile » pendant l'année scolaire et lecture « plaisir » seulement autorisée pendant les vacances est démontrée une fois encore.

Les parents au Liban s'immiscent souvent dans les lectures de leurs enfants. L'ancien directeur du CLAC de Sin el Fil a noté qu'à maintes reprises, ils se présentent seuls à la bibliothèque et choisissent eux-mêmes les livres destinés aux plus jeunes, ceux-ci n'étant, pour la plupart du temps, même pas présents.

La lecture des enfants au Liban est donc souvent une lecture dirigée par l'école ou encadrée par les parents. Perçue comme essentiellement utilitaire, il est difficile qu'émerge des pages imprimées, un sentiment de plaisir.

Il est primordial d'accorder un temps de lecture à l'école. Mais il faut que cette démarche s'inscrive dans une logique pour faire sens. Il faut une motivation de l'enseignant car :

¹ Anne De VAISMAN, *Sexe, amour et sentiments*, Paris, De La Martinière Jeunesse, 2009.

² Les interdits et les tabous dans la littérature pour la jeunesse sont traités dans la troisième partie.

Si cette période est plaquée dans l'horaire sans que l'intérêt pour la lecture soit nourri et entretenu, elle risque de ne pas contribuer à l'atteinte des objectifs visés.¹

¹ Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, Op. Cit., p. 28.

Conclusion

Partagés linguistiquement entre deux langues, entre une identité première construite autour du dialecte libanais et une identité francophone dont les fondements sont construits par l'école et l'enseignement, c'est majoritairement le français que les enfants libanais vont privilégier pour la lecture. Mais le choix du français, langue jugée plus facile que l'arabe, ne signifie pas qu'ils vont développer des aptitudes ou ressentir un engouement pour la lecture.

Avant tout, la lecture est quasi, voire totalement absente des pratiques culturelles familiales. Et malgré une politique du livre efficace et la multiplicité des structures, le livre ne parvient véritablement aux enfants que par l'institution scolaire, ce qui pour beaucoup rend l'activité « suspecte » ou du moins inévitablement teintée de didactisme et d'obligations. Les parents, moralisateurs, leur rappellent continuellement le rôle important de la lecture pour la réussite scolaire - tout en ne lisant pas eux-mêmes - et les enseignants leur tiennent le même discours sans leur donner la moindre « clé » pour pénétrer dans le livre.

Au Liban, le verbe « lire » pour beaucoup d'enfants et d'enseignants est à comprendre selon une seule acception : savoir déchiffrer des mots sans vraiment pénétrer dans l'histoire. À la BCD, lorsqu'un élève rapporte un livre qui ne semble pas adapté à son niveau et qu'il lui est demandé s'il a bien compris l'histoire, il répondra dans la majorité des cas et très sincèrement par l'affirmative et en précisant : « j'ai compris tous les mots ». Mais il ne s'agira en rien d'une compréhension fine de l'histoire. Selon les études de Gérard Chauveau, cette perception de l'acte de lire correspond à celle qui définit les enfants qui connaissent des difficultés en lecture :

[Pour eux, les] « définitions du savoir-lire s'attachent principalement - voir exclusivement - à l'oralisation (ou à la diction) et aux unités lexicales (trouver les mots). Il y a très peu de références au texte et à la compréhension. C'est en fait toute la discipline « français » qui est massivement décrite comme une juxtaposition de tâches sur le mot ou, au mieux, la phrase. ¹

En s'appuyant sur les recherches de Christian Poslianec, on peut également catégoriser la majorité des enfants libanais comme ayant un profil de « stagneurs » qui représente un des trois types d'attitude vis-à-vis de la lecture et mise à jour par le chercheur :

¹ Gérard CHAUVEAU, *Comment l'enfant devient lecteur - Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris, Éditions Retz, Coll. Forum Éducation Culture, 2002, p. 139.

- Les « déjà lecteurs » (25% de l'échantillon) se caractérisent par le fait que les enfants lisent beaucoup dès le début de l'année scolaire, et que ce comportement se maintient tout au long de l'année. [...]
- Les « stagneurs » (50% de l'échantillon). Ils n'achèvent pas les livres qu'ils commencent en général, [...] ne se sentent pas concernés par les livres, ils paraissent être en conflit avec l'obligation de lire (ils se sentent contraints), l'univers du livre ne leur est pas familier, ils ne maîtrisent guère la notion de récit, et pour tout ce qui concerne la lecture, leurs références sont essentiellement scolaire.
- Les « démarreurs » (25% de l'échantillon) [...] qui se comportent au départ comme des stagneurs, [puis...] se mettent à lire en séries des ouvrages s'adressant à des enfants plus jeunes [...]. Puis ils rompent totalement avec ce comportement pour commencer à adopter, au dernier trimestre de l'année scolaire, celui des « déjà lecteurs ».¹

Ainsi, les petits Français et les petits Libanais ont des comportements comparables face à la lecture. Mais pour les enfants libanais, il ne faut pas perdre de vue que le français n'est pas leur langue maternelle ni une langue vernaculaire.

Il suffirait donc pour développer davantage le goût de lire, de leur présenter une autre image de la lecture, tournée vers le plaisir de lire, cher à Daniel Pennac. Si c'est à cela que nous nous efforçons à la BCD, il faudrait que cette acception pénètre à l'intérieur même de la classe, en sortant davantage du manuel scolaire, en s'appuyant sur des romans de littérature pour la jeunesse et en prenant avant tout conscience de la « lisibilité » du texte. Privilégier des romans ne présentant pas de problèmes de compréhension est souvent vu par les enseignants comme un signe de trop grande facilité, voire de faiblesse.

Pourtant les œuvres de ce type ne doivent pas être rejetées car elles ont une fonction précise pour la formation. Elles facilitent, pour certains enfants, l'accès à une fluidité dans la lecture d'un texte long.²

Il faudrait arriver à ce que la majorité des élèves se hissent au statut de « déjà lecteur » afin qu'ils aient la capacité de pénétrer davantage dans le livre pour parvenir à une véritable lecture interprétative, à une lecture littéraire, ce qui ne constitue pas encore une finalité pédagogique dans l'enseignement du français au Liban.

Mais peut-être est-ce avoir une vision encore très éloignée de la réalité puisqu'au Liban, la priorité absolue reste de développer la lecture en tant que

¹ Christian POSLIANEC (dir), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Op. Cit., p. 23.

² Agnès PERRIN, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Paris, Retz, 2010, p. 59.

pratique culturelle. Aussi, la fondation Anna Lindh exhorte-t-elle le Ministère de l'Education nationale à inclure dans les programmes scolaires une heure de lecture obligatoire, demande réitérée par l'association *Iqraa* qui demande également à ce qu'une heure de lecture soit instaurée dans les écoles publiques.

Deuxième partie

Premiers regards sur le livre

Le paratexte et l'incipit

Introduction

S'il s'agit bien d'une lapalissade de dire que tout livre a pour vocation d'être lu, les études portant sur les habitudes lectorales des enfants libanais ont explicité que le fait même de tendre la main vers un livre n'était en rien un fait coutumier. Pourtant, c'est avec un plaisir certain qu'ils fréquentent la BCD, participent aux activités et empruntent des ouvrages de manière autonome.

Mais cette mise en contact avec le livre reste fortement tributaire du temps imparti. C'est donc avec une certaine rapidité que se fera la sélection de l'ouvrage qui passera par la découverte du titre, de l'illustration, du format et de la quatrième de couverture dont l'ensemble représente - selon l'expression de Gérard Genette - les « seuils »¹ à franchir pour avoir accès à l'œuvre. Ces quatre éléments qui délimitent et présentent le texte, sont considérés comme prédominants par les enfants libanais² et font partie d'un ensemble de constituants regroupés sous l'appellation de *paratexte* qui « renvoie à tout ce qui entoure le texte sans être le texte proprement dit »³ et dont Gérard Genette donne l'acception suivante :

L'œuvre littéraire consiste [...] en un texte. Mais ce texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme le nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations.[...].Cet accompagnement, d'ampleur et d'allure variable, constitue [...] constitue le *paratexte* de l'œuvre.⁴

En littérature pour la jeunesse, des stratégies paratextuelles attractives, entièrement basées sur un effet de séduction, sont mises en place par les éditeurs. Aussi, parce que le français n'est pas leur langue maternelle et que leur environnement culturel est différent des destinataires explicites, ces enfants seront-ils capables d'interpréter judicieusement les effets de sens, qu'ils soient textuels ou esthétiques, dont la couverture du livre est porteuse ? Les données paratextuelles rempliront-elles le rôle d'incitation à la lecture qui leur est dévolue ? En quoi interviendront-elles dans les modalités de choix de lecture de ces enfants ?

Lorsque l'enfant a arrêté son choix et a le livre en main, un second « seuil », l'incipit, se présente à lui et reste à franchir. Véritable amorce du texte, son rôle d'incitation à la lecture est primordial. L'auteur va alors mettre en place toute une stratégie d'écriture spécifique pour répondre aux fonctions dévolues à l'incipit : le dévoilement du personnage principal, « Qui ? » ; de l'ancrage spatial, « Où ? » ; et de l'ancrage temporel « Quand ? ». Comprendre

¹ Gérard GENETTE, *Seuils, Op.Cit.*

² Selon les affirmations des élèves fréquentant la BCD.

³ Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, Paris, Armand Colin, Coll. Campus, 1997, p. 11.

⁴ Gérard GENETTE, *Seuils, Op.Cit.*, p.7.

les réponses données à ces questions cardinales agira comme une clé qui permettra de « déverrouiller » le récit. Pour l'enfant libanais va alors se poser le problème de la réception de cet incipit qui matérialise l'entrée d'un texte dont il n'est pas le destinataire explicite. Il ne peut donc en être le « Lecteur Modèle » vers lequel se concentre toute l'attention de l'auteur qui orientera son texte en fonction de la représentation qu'il se fait de son « Lecteur Modèle » qui est « en d'autres termes [...] le lecteur idéal qui répondrait correctement (c'est-à-dire conformément aux vœux de l'auteur) à toutes les sollicitations - explicites et implicites - d'un texte donné ».¹

Cette constatation laisse déjà entrevoir les difficultés auxquelles va devoir faire face le petit lecteur libanais et qui sont dues à une faiblesse de connaissances d'ordre linguistique, socioculturel et référentiel.

Pour mieux rendre compte de cet état de fait et pour étayer ce travail, nous nous sommes appuyés sur un corpus réduit constitué d'un ensemble de livres ayant obtenu des prix littéraires attribués par un jury d'enfants français et qui, de ce fait, rend mieux compte de leurs préférences lectorales.

Les titres retenus sont² :

Nico Rapporteur !³

Prix des Incorruptibles - 2005 - Catégorie CE2

*Marie-Lune*⁴

Prix Julie 2004

*Née de la dernière pluie*⁵

Prix des Incorruptibles - 2004

*Le garçon qui voulait courir vite*⁶

Prix des Dévoreurs de livres - 2004 - Evreux- Niveau CM - 6^{ème}

*Monelle et les footballeurs*⁷

Prix Bernard Versele - 2002 - Catégorie 4 chouettes

*Mamie sitter*⁸

Prix Chronos 2005

¹ Vincent JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette, Coll. Contours littéraires, 1993, p. 31.

² Les premières de couverture de ces romans sont présentées en annexe.

³ Hubert BEN KEMOUN, Régis FALLER, *Nico Rapporteur !*, Paris, Nathan, Coll. Première lune, 2004.

⁴ Marie-Claude BÉROT, Léa WEBER, *Marie-Lune*, Paris, Éditions Milan, Coll. Milan Poche Cadet +, 2006.

⁵ Franck BIJOU, Delphine AUBRY, *Née de la dernière pluie*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. Zig-Zag, 2002.

⁶ Pierre BOTTERO, *Le garçon qui voulait courir vite*, Paris, Castor Poche Flammarion, Coll. Castor Poche, 2002.

⁷ Geneviève BRISAC, *Monelle et les footballeurs*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2002.

⁸ Nathalie CHARLES, *Mamie sitter*, Paris, Rageot-Éditeur, Coll. Cascade 7-9, 2004.

*Tu parles, Charles !*¹

Prix des Incorruptibles - 2006 - CE2/CM1

*Momo, petit prince des Bleuets*²

Prix Chronos 2000

*Fais-moi peur !*³

Prix des Incorruptibles - 2004 - CE2/CM1

*Marabout d'ficelle*⁴

Prix Tam-tam du Livre de Jeunesse - 2002 - Catégorie *J'aime lire* (7/11 ans)

*La Glu*⁵

Prix Tam-tam du Livre de Jeunesse - 2007 - Catégorie *J'aime lire* (7/11 ans)

*L'esprit de la forêt*⁶

Prix Graines de lecteurs 2004

*Privée de bonbecs*⁷

Prix Graines de lecteurs 2003

*La Troisième Vengeance de Robert Poutifard*⁸

Prix Chronos 2006 - catégorie 6^e/5^e

Prix Bernard Versele (catégorie 5 chouettes)

*Je te sauverai !*⁹

Prix des Incorruptibles 2003 (catégorie CM1/CM2)

Prix du Roman Jeune de Laval, niveau primaire.

*Lulu Bouche-Cousue*¹⁰

Prix Tam-tam du Livre de Jeunesse - 2003 - Catégorie *J'aime lire*

¹ Vincent CUVELLIER, Charles DUTERTRE, *Tu parles Charles !*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. Zig-Zag, 2002.

² Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, Paris, Syros Jeunesse, Coll. Tempo, 2003.

³ Grégoire HORVENO, Pierre BEAUCOUSIN, *Fais-moi peur !*, Paris, Magnard Jeunesse, Coll. Les p'tits intrépides, 2003.

⁴ Sébastien JOANNIEZ, Régis LEJONC, *Marabout d'ficelle*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. Zig-Zag, 2002.

⁵ MATHIS, *La Glu*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2007.

⁶ Moka, *L'esprit de la forêt*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2003.

⁷ Susie MORGENSTERN, Mayah GAUTHIER, *Privée de bonbecs*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2002.

⁸ Jean-Claude MOURLEVAT, *La Troisième Vengeance de Robert Poutifard*, Paris, Gallimard Jeunesse, Coll. Hors-piste, 2004.

⁹ Éric SIMARD, Vincent DUTRAIT, *Je te sauverai !*, Paris, Magnard Jeunesse, Coll. Tipik Cadet, 2001.

¹⁰ Jacqueline WILSON, Nick SHARRAT, *Lulu Bouche-Cousue*, Paris, Gallimard Jeunesse, Coll. Folio Cadet, 2004.

Chapitre I :

Les constituants de la première de couverture

L'enfant a maintenant le livre en main et son regard se pose sur la couverture où se concentre « l'ensemble des éléments conceptuels et matériels, artistiques et typographiques, sous lesquels celui-ci est offert au regard du public »¹. C'est à ce moment que va se concrétiser la rencontre attendue entre l'auteur, le texte et le lecteur par l'intermédiaire de l'éditeur, responsable de la mise en place du *péritexte*² *éditorial*, porteur de toute une stratégie de séduction et que Gérard Genette définit ainsi :

J'appelle *péritexte éditorial* toute cette zone du *péritexte* qui se trouve sous la responsabilité directe et principale (mais non exclusive) de l'éditeur, ou peut-être, plus abstraitement, mais plus exactement, de l'*édition* c'est-à-dire du fait qu'un livre est édité, et éventuellement réédité, et proposé au public sous une ou plusieurs présentations plus ou moins diverses. Le mot *zone* indique que le trait caractéristique de cet aspect du paratexte est essentiellement spatial et matériel ; il s'agit du *péritexte* le plus extérieur : la couverture, la page de titre et leurs annexes; et de la réalisation matérielle du livre [...]: choix du format, du papier, de la composition typographique, etc.³

Pour un enfant, tout se joue sur ce premier regard porté sur la couverture, « lieu de toutes les préoccupations marketing »⁴ où va se cristalliser toute son attention. Les éditeurs sont donc très attentifs aux composants de la première de couverture, intention parfaitement légitime sachant qu'« une enquête du Centre national des lettres a ainsi montré en 2007 qu'elle motive prioritairement le choix d'un livre »⁵. Telle est également la conclusion de Christian Grenier à propos de ses deux romans, *La Fille de 3^e B*⁶ et *Le Pianiste sans Visage*⁷, dont la particularité narrative est de relater une même histoire selon deux points de vue différents :

¹ Madeleine SAUVÉ, *Qu'est-ce qu'un livre ? De la page blanche à l'achevé d'imprimer*, Québec, Éditions Fidès, 2006, p.16.

² Gérard Genette donne le nom de *péritexte* au « paratexte situé à l'intérieur du livre (titre, préface, notes, titres de chapitres) », in : Vincent JOUVE, *La poésie du roman*, Paris, *Op.Cit.*, p. 13.

³ Gérard GENETTE, *Seuils*, *Op.Cit.*, p.21.

⁴ Sophie Van der LINDEN, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006, p. 57.

⁵ Marie-Hélène ROUTISSEAU, *Des romans pour la jeunesse ? Décryptage*, Paris, Belin, Coll. Guide Belin, 2008, p. 24.

⁶ Christian GRENIER, *La fille de 3^{ème} B*, Paris, Rageot, Coll. Métis, 2003.

⁷ Christian GRENIER, *Le pianiste sans visage*, Paris, Rageot, Coll. Métis, 2003.

La Fille de 3^e B et *Le Pianiste sans Visage* furent plébiscités et reçurent de nombreux prix. À en juger par les chiffres de vente, *La Fille de 3^e B* est préféré au *Pianiste*... ou plutôt lu davantage. Sans doute à cause de la couverture ou du titre.¹

La couverture se doit donc d'être particulièrement évocatrice pour remporter l'adhésion de l'enfant, ce que souligne l'éditeur Thierry Magnier :

Se procurer un livre reste une démarche active. J'essaie d'explicitier les contenus sur mes couvertures, donc si un gamin choisit tel livre, c'est qu'il l'intéresse pour mille raisons qui lui appartiennent.²

Lors de leur passage en BCD, il a été demandé aux élèves de réfléchir à la première de couverture et de sélectionner les constituants dont la pertinence et l'attrait orientent leur choix de lecture. Beaucoup ont déclaré être interpellés, en premier lieu, par l'illustration puis par le titre. La majorité reconnaît ne montrer que peu d'intérêt pour la quatrième de couverture. Après un temps de réflexion, ils ont affiné leur jugement, constatant qu'ils pouvaient s'intéresser simultanément au titre et à l'illustration. Cette pratique de lecture texte/image, semblable à celle de l'album où « le lecteur effectue un rapide va-et-vient entre le texte et l'image et [où] les fonctions respectives interagissent simultanément »³, est un solide élément d'accès au sens pour les petits Libanais.

Dans ce couple texte/image fondamental en littérature pour la jeunesse, que le rapport qui s'établit soit redondant ou contradictoire, la fonction de la relation qui régit le titre et l'illustration consiste à retenir l'attention - souvent si volatile - de l'enfant, à cristalliser sa curiosité et à définir *l'horizon d'attente*⁴ qui va permettre « à l'interprète de déterminer le type et le genre de texte qu'il est sur le point d'actualiser. »⁵

En faisant analyser par les enfants ces deux données paratextuelles significatives, il s'est avéré qu'elles pouvaient les interpeller positivement, mais également se révéler porteuses d'incompréhension, ce qui entraînera inmanquablement le rejet du livre.

Cette étude s'ouvre sur le titre, « ensemble des mots qui, placés en tête d'un texte, sont censés en indiquer le contenu »⁶.

¹ Christian GRENIER, *Je suis un auteur jeunesse*, Paris, Rageot-Éditeur, 2004, p.178.

² « Petite cuisine d'éditeurs », entretien avec Thierry Magnier, *Argos*, n°34, Mars 2004, CRDP de l'Académie de Créteil, p. 31.

³ Sophie VAN DER LINDEN, *Lire l'album, Op.Cit.*, p. 122.

⁴ *L'horizon d'attente* a été défini par Hans Robert Jauss qui n'a plus considéré le texte comme étant clos sur lui-même mais selon la manière dont il est reçu par le lecteur, d'où l'expression « esthétique de la réception », Avec Wolfgang Iser, ils ont supposé « que toute lecture est une recreation dépendante du lieu et de l'époque où elle se fait, puisque le lecteur retient des éléments du texte selon ses caractéristiques personnelles, sociales et culturelles. » in Christine BOUTEVIN, Patricia RICHARD-PRINCIPALLI, *Dictionnaire de littérature pour la jeunesse*, Paris, Magnard-Vuibert, 2008, p. 131.

⁵ Raphaël BARONI, *La tension narrative*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Poétique, 2007, p. 228.

⁶ Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA, *Le dictionnaire du Littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, p. 599.

I – Le titre ou le désignateur du texte¹

Le rôle imparti au titre est d'annoncer le contenu et de donner envie de découvrir l'histoire qu'il laisse présager. Ce premier contact doit donc impressionner, interpeller, alerter. Pour tendre à cette finalité, entrent en jeu plusieurs visées :

Le titre a pour fonction première de « nommer » l'ouvrage, d'en établir l'identité, d'en épeler le nom propre ; cette fonction est dite *référentielle*. En dépendance de ce rôle, le titre remplit une fonction *descriptive*, à coefficient variable : il oriente, directement ou non, vers le contenu ou vers le thème de l'ouvrage. La troisième fonction du titre et non la moindre, c'est d'assurer le contact entre l'écrit et le public lecteur. Il serait trop vite fait de ne voir là qu'un rôle de séduction ; il s'agit d'un véritable *rôle de persuasion* qui met l'intelligence en alerte pour susciter une image, une émotion, un acquiescement.²

Cette définition très complète de la fonctionnalité du titre s'applique dans son intégralité au rapport du lecteur adulte au titre. Un enfant, s'attache en priorité à la fonction *descriptive* que va renforcer la présence de l'illustration pour en optimiser l'effet. Cette constatation résulte d'une observation quotidienne des réactions des élèves lors de leur passage en BCD.

Le pouvoir *énonciateur* du titre en permettant d'éclairer la thématique fictionnelle s'avère être un incitateur majeur à la lecture. Mais pour tendre vers cette finalité, encore faut-il que le titre soit révélateur. Si sa compréhension n'est pas immédiatement accessible, il peut au contraire se transformer en un frein puissant. C'est ce qu'a montré la réaction des enfants libanais, confrontés aux romans du corpus.

A - Un accès limpide au sens du titre

En toute logique, les titres les plus accessibles sont ceux dont le niveau de langue ne représente aucune complexité lexicale ou sémantique comme, en premier lieu, les injonctions *Je te sauverai ! ; Nico Rapporteur ! et Fais-moi peur !*

¹ Selon Gérard Genette, le titre identifie l'ouvrage en permettant de « le désigner aussi précisément que possible et sans trop de risques de confusion », in : *Seuils, Op.Cit.*, p.83.

² Madeleine SAUVÉ, *Qu'est-ce qu'un livre, Op.Cit.*, p. 96.

Courts et percutants, ces titres « littéraux [qui] renvoient au sujet central »¹ se lisent rapidement, tout en apportant une explication clarifiée du contenu fictionnel. De plus, la forme exclamative connote une véritable intention de communication. Avec ces titres vocatifs, se met en place la fonction conative², « centrée sur le destinataire [et qui] se réalise le plus manifestement dans l'impératif et le vocatif »³. Ces titres visent à produire un effet d'attirance et de séduction sur le récepteur. Ils sont perçus comme une interpellation directe et personnelle, tournée vers le destinataire, provoquant un effet réactif qui ne pourra que davantage impliquer l'enfant. De plus, la limpidité sémantique de ces titres est en parfaite adéquation avec l'âge du destinataire, ces romans étant prescrits pour des lecteurs entre « 5-7 ans »⁴, « dès 7 ans »⁵, ou « À partir de 7 ans »⁶.

C'est vers le « titre littéral »⁷ comme, pour exemple, *Je ne peux jamais faire ce que je veux !*⁸; *Fred a peur de la rentrée*⁹; *Max et Lili ne font pas leurs devoirs*¹⁰, *Le Parc de l'horreur*¹¹... qui explicite « sans détour » le contenu du texte que se manifeste la préférence des enfants libanais.

Si la prédilection des enfants pour des titres sémantiquement limpides peut aisément se comprendre du fait même du niveau de français de certains, il faut souligner que cette « recherche de l'accessibilité au sens [qui] confine parfois au simplisme »¹² peut également s'expliquer par le mode d'emprunt des livres qui engendre une contrainte matérielle déjà relevée: les enfants sélectionnent les livres au cours d'un temps imparti dans leur emploi du temps et donc forcément limité. Contraints de choisir rapidement, ils vont majoritairement privilégier les titres descriptifs, rapidement compréhensibles et qui, « en donnant des indications sur la nature du livre, aide[nt] le lecteur à

¹ Vincent JOUVE, *La poésie du roman, Op. Cit.*, p. 14.

² Selon la classification du linguiste Roman JAKOBSON qui a recensé six fonctions essentielles du langage : - la fonction **expressive**, centrée sur le destinataire ; « elle vise une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle » (modalisations, interjections...) ; la fonction **conative** ; la fonction **référentielle**, centrée sur le contexte ; la fonction **phatique**, centrée sur le contact ; la fonction **métalinguistique**, centrée sur le code ; la fonction **poétique**, in : Jean-Louis CHISS, Jacques FILLIOLET, Dominique MAINGENEAU, *Linguistique française – Initiation à la problématique structurale*, T.2, Paris, Hachette, Coll. Langue – Linguistique – Communication, 1978, p. 78-79.

³*Ibid.*, p. 78.

⁴ Indication annotée sur la quatrième de couverture de *Nico Rapporteur !*

⁵ Indication annotée sur la quatrième de couverture de *Je te sauverai !*

⁶ Indication annotée sur la quatrième de couverture de *Fais-moi peur !*

⁷ Gérard GENETTE, *Seuils, Op. Cit.*, p. 85.

⁸ Florence DUTRUC-ROSSET, *C'est la vie Lulu !, Je ne peux jamais faire ce que je veux !*, Paris, Bayard, Coll. Bayard Poche, 2005.

⁹ Fanny JOLY, Claire FRANEK, *Fred a peur de la rentrée*, Paris, Hachette Jeunesse, Coll. Les petits soucis, 2007.

¹⁰ Dominique de SAINT MARS, Serge BLOCH, *Max et Lili ne font pas leurs devoirs*, Fribourg, Calligram, Coll. Ainsi va la vie, 2004.

¹¹ R.L.STINE, *Le parc de l'horreur*, Paris, Bayard Jeunesse, Coll. Chair de poule, 2001.

¹² Marie-Hélène ROUTISSEAU, *Des romans pour la jeunesse ? Décryptage, Op.Cit.*, p. 23.

se placer dans la perspective adéquate [qui lui permettra de définir clairement] *le contrat de lecture* ». ¹

Mais tel n'est pas toujours le cas et certains titres ne répondent pas forcément à cette finalité annonciatrice.

B - Les causes de l'incompréhension

Certains titres du corpus ont demandé un réel travail interprétatif qui s'est rapidement révélé fastidieux pour les enfants.

Ce fut le cas de *Privée de bonbecs*, *Marabout d'ficelle*, *Née de la dernière pluie*, *La Glu*, *Tu parles Charles !*, *Mamie-Sitter* dont le sens, pour des causes différentes, a totalement échappé aux jeunes Libanais.

1 - Une incompréhension lexicale

L'incompréhension de *Privée de bonbecs* et *La Glu* s'explique par l'emploi de mots du registre familier, typique de l'oralité d'une langue. Ce choix privilégié par l'auteur résulte de la recherche d'une connivence langagière avec le « lecteur modèle », le « destinataire présupposé, un [jeune] lecteur [français] qui accéderait au(x) sens de l'œuvre » ². Ce qui renvoie à une dimension culturelle : en effet, les substantifs « bonbecs » et « glu » sont caractéristiques du parler enfantin pour signifier « bonbon » et « pot de colle » (métaphore humoristique pour désigner « une personne importune et tenace »). Parfaitement compréhensibles, car communément utilisés par les petits Français, ces deux substantifs leur permettront une meilleure appréhension du message. À l'inverse, le sens de « bonbecs » et « glu » reste totalement inaccessible aux enfants libanais du fait que leur connaissance linguistique du français passe principalement par le filtre des manuels scolaires. De plus, les titres se caractérisant par leur brièveté, ils ne permettent pas, comme il serait possible de le faire dans une phrase, de s'appuyer sur l'environnement immédiat pour une recontextualisation. Les enfants seront donc dans l'impossibilité de saisir le sens de ces deux mots. Il faut également

¹ Vincent JOUVE, *La poésie du roman*, Op.Cit., p. 12.

Le « contrat de lecture » est également appelé « pacte de lecture ». Il décrit « la relation entre le narrateur et le narrataire et entre l'auteur, le texte et le lecteur. Il s'agit en définition globale, d'une entente tacite établie à partir et à l'égard d'un texte ; elle met en jeu les concordances entre, d'une part, la matière et les visées du texte et, d'autres part, les connaissances et les visées du lecteur. » in COLLECTIF, *Le dictionnaire du Littéraire*, Op. Cit., p. 417.

² Jean-Michel ADAM, *Le texte narratif*, Paris, Nathan Universités, Coll. Fac. Linguistique, 1994, p. 223.

noter qu'ils n'ont pu s'appuyer sur l'utilisation du dictionnaire¹ - au demeurant, conduite rarement pratiquée en BCD pour comprendre le sens d'un titre, car le lecteur est, au moment de la mise en contact avec le livre *en situation de loisir*² - car ces deux substantifs, caractéristiques du langage familier n'y figurent pas. L'accès au sens demandera donc l'intervention d'un adulte-médiateur, personne que les enfants, dans une démarche autonome d'emprunt, ne vont pas forcément solliciter.

2 - Une incompréhension sémantique

S'il est possible de remédier à une incompréhension lexicale par le recours au dictionnaire (bien que cela se révèle souvent peu satisfaisant), la réception des expressions figées³ reste très problématique pour les enfants libanais car ils se trouvent dans l'impossibilité de les décoder. Cet emploi démontre, de fait, qu'ils ne sont pas les destinataires des messages que constituent certains titres. En effet, « dans les langues, il existe un grand nombre de suites qu'un étranger ne peut pas interpréter littéralement, même s'il connaît le sens habituel de tous les mots qui les composent ».⁴

Ainsi, *Née de la dernière pluie* est une expression figée qui n'a pu, en toute logique, être comprise. De plus, l'auteur a choisi de détourner l'expression première « Ne pas être né de la dernière pluie », par une suppression de la négation qui en modifie le sens en lui faisant perdre son aspect moralisant. La transposition à la forme affirmative de cette expression figée veut démontrer que dans ce roman, les personnes âgées ont su garder une certaine innocence, une certaine fraîcheur, même si elles ont de l'expérience. Il serait intéressant de savoir quelle a été la compréhension de ce titre auprès des enfants français. Ont-ils été interpellés par le changement de forme de la locution et ont-ils compris la subtilité sémantique qui en découle ?⁵

¹ *Le Robert Junior*, Paris, Dictionnaires Le Robert -SEJER, 2005.

² Jean-Louis DUMORTIER, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, Coll. Savoirs en pratique, 2001, p. 183.

³ On appelle *expressions figées*, par opposition à expressions libres, des suites de mots qui n'obéissent pas aux règles générales de constitution de syntagmes ou de phrases et qui n'admettent pas de variations, ou du moins dans des limites restreintes aux articles, aux temps des verbes, aux insertions d'adjectifs (*prendre le taureau par les cornes, être à la botte de quelqu'un, donner un chèque en blanc à quelqu'un*), in COLLECTIF, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, 2002, p. 202.

⁴ Gaston GROSS, *Les expressions figées en français*, Paris, Éditions Ophrys, Coll. L'essentiel français, 1996, p. 11.

⁵ Il n'est en effet pas certain que les petits Français aient réellement saisi le sens de *Née de la dernière pluie* car ils peuvent également connaître des difficultés interprétatives face à des expressions figées qui leur restent inconnues, en regard de leur jeune âge. En 1996, Patricia Minacori-Vibert a mené des travaux sur la compréhension des expressions figées auprès de 49 élèves d'une classe de CE2. Elle leur a demandé d'explicitier « Pleurer comme une Madeleine », expression qui fait allusion à « *la pécheresse repentie qui inonda de ses pleurs les pieds du Christ* ». Il en ressort que « 61,33 % des enfants interrogés ne connaissaient pas cette expression et 38,77 % la connaissaient. Parmi ceux qui n'ont pas compris l'expression, un quart

Le titre *Tu parles, Charles!* a provoqué le même type d'incompréhension. Cette paronomase¹ renvoie à une locution interjective caractéristique du langage parlé qui, sur le plan lexical, n'a pas semblé présenter de difficultés de compréhension aux enfants. Mais il ne s'agissait que d'une illusion puisqu'ils ont pris l'expression dans son « sens compositionnel »², sens obligatoirement différent de celui produit par la suite des mots et dont la signification explicite est une injonction accusatrice dénonçant le fait que Charles soit en train de parler. Le « sens opaque »³, la signification implicite de cette exclamation dubitative que l'on peut expliciter par « Tu peux raconter ce que tu veux, je n'en crois pas un mot ! » leur est resté totalement étranger.

Souvent, pour remédier à une incompréhension lexicale et tenter d'accéder au sens d'un mot, les enfants en demandent la traduction en dialecte libanais. Mais ce recours n'a pas été possible puisque la paronomase, figure de style qui s'appuie sur le renforcement paronymique, est une construction lexicale sans équivalence en arabe, que l'arabe soit littéral ou dialectal. Cette impossibilité a permis aux enfants de prendre conscience qu'une traduction mot à mot ne permet pas de toujours révéler la signification d'une expression figée, d'un proverbe ou d'une paronomase.

Il a fallu également leur faire comprendre que l'apposition du prénom Charles n'était porteuse d'aucun sens particulier si ce n'est de convoquer la fonction poétique⁴, qui est la « visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte »⁵ et qui est souvent « à l'œuvre dans de nombreux types de discours (jeux de mots, slogans, contes...) »⁶. La présence du prénom Charles qui ne se justifie - en dehors du fait qu'il soit le prénom du personnage principal - que par la mise en place d'une expansion expressive donnant lieu à une assonance, n'a fait qu'ajouter à la perplexité des enfants.

Le titre *Marabout d'ficelle* joue sur le sens littéral d'envouteur ou de sorcier du substantif « marabout » qui est un mot inconnu des enfants. Il leur a été demandé de rechercher la définition de « marabout » dans le dictionnaire. Une seule acception est proposée : « Grand oiseau au plumage gris et blanc, qui a un gros jabot ». ⁷ Ainsi, malgré le recours au dictionnaire, le titre n'a pu

d'entre eux ont même cru que cette expression faisait référence au gâteau qui, en France, s'appelle une « madeleine », in : Patricia MINACORI-VIBERT, « La traduction du cliché en littérature enfantine », *Revue des Lettres et de Traduction*, USEK (Liban), Faculté des Lettres, n°5, 1999, p. 74.

¹ « La paronomase rapproche des patronymes, c'est-à-dire des mots qui se ressemblent beaucoup sur le plan des sonorités mais qui n'ont pas le même signifié », in : Axelle BETH, Elsa MARPEAU, *Figures de style*, E.J.L ; Coll. Libro Mémo, 2005, p. 14.

² Gaston GROSS, *Les expressions figées en français*, Op. Cit., p. 11.

³ *Ibid.*

⁴ Une des fonctions essentielles du langage définie par Roman Jakobson.

⁵ Jean-Louis CHISS, Jacques FILLIOLET, Dominique MAINGENEAU, *Linguistique française – Initiation à la problématique structurale*, Op.Cit., p. 79.

⁶ *Ibid.*, p. 115.

⁷ *Le Robert Junior*, 2005, p.627.

être révélé. Pour éclaircir le sens de ce substantif dans ce contexte particulier, les enfants ont eu besoin de recourir à un adulte-médiateur.

L'aposition de « ficelle » le charge d'une note humoristique en affaiblissant les pouvoirs magiques de ce marabout, somme toute, « bricoleur » et peu dangereux. Mais ce titre est surtout extrait de la comptine « Trois petits chats » :

Trois petits chats est une célèbre comptine enfantine des cours d'école. Son monde de construction est basé sur un jeu de kyrielles : chaque nouveau mot commence par la syllabe qui finit le précédent et ainsi de suite.¹

Cette comptine avec ses énumérations et ses enchaînements ludiques d'expressions « Marabout, marabout, marabout, bout, bout, bout de ficelle, bout de ficelle, bout de ficelle, celle, celle... » ne rencontre que peu d'écho chez les jeunes Libanais, « Trois petits chats » étant une comptine spécifique à la culture française.

Cependant, après avoir explicité ce titre, quelques enfants (appartenant majoritairement à des patrouilles de scouts) ont finalement reconnu la comptine. Mais parce que ces deux substantifs apposés sur une première de couverture ont, de fait, perdu leur musicalité, ils n'en ont pas retrouvé la source.

Marabout d'ficelle est un titre difficilement interprétable, car il combine une triple complexité : lexicale, sémantique et culturelle.

3 - Une incompréhension culturelle

L'incompréhension culturelle est certainement celle à laquelle il est le plus complexe de remédier car entrent en jeu des niveaux de connaissance qui différeront véritablement d'un pays à un autre.

Ainsi, *Mamie-Sitter* est un titre que, très logiquement, les élèves libanais ont été incapables d'interpréter. Il y a d'abord eu une double incompréhension sémantique des substantifs « Mamie » et « Sitter ». « Mamie », au Liban, n'est pas le terme affectueux pour désigner sa grand-mère² mais celui employé très majoritairement par les plus petits pour interpeller leur mère. Il s'agit, en fait, de l'anglicisme « Mammy », prononcé avec un fort accent tonique placé sur la première voyelle - reprenant ainsi la musicalité de l'arabe - et dont la transcription phonétique est [maami]. Ainsi, même si beaucoup de petits Libanais savent qu'en France, une grand-mère est

¹ « Trois petits chats », Site *Wikipedia*, URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/Trois_petits_chats

¹ En langage dialectal libanais, la grand-mère est appelée *téta*.

appelée une mamie, ce n'est pas à cette acceptation qu'ils pensent en premier lieu.

L'apposition du substantif « sitter », formé par composition et réuni par un trait d'union dans l'écriture, permet la création d'un mot nouveau, « mamie-sitter » dont le sens leur a complètement échappé. D'emblée, peu d'enfants ont pu établir un lien avec « baby-sitter », auquel le titre renvoie par analogie, parce qu'ils ne connaissent pas ce mode particulier de garde d'enfants¹ - certains cependant en connaissent le concept pour l'avoir vu dans un film ou à la télé.

Avec cette *Mamie-sitter*, cette « mamie de secours »², l'auteure Nathalie Charles fictionnalise ce nouveau système relationnel entre les enfants et les personnes retraitées, explicitant ainsi les nouvelles configurations sociales qui émergent en France. Le choix d'une telle thématique romanesque démontre que la littérature pour la jeunesse se veut le miroir des mutations sociétales et reste en permanence « au diapason des transformations et des pressions sociales »³. Quant au titre choisi, *Mamie-Sitter*, il prouve que l'accessibilité au sens reste fortement tributaire d'une culture donnée. Nathalie Prince confirme ce fait en s'appuyant sur la transformation d'un titre du cycle *Harry Potter* :

*Le titre anglais, Harry Potter and the Philosopher's stone (Harry Potter et la pierre philosophale) a pu être adapté aux États-Unis par la « pierre du sorcier » (Sorcerer stone) [...] parce que la pierre ressortit à une culture médiévale que n'ont pas les lecteurs américains.*⁴

Dans cet exemple donné, ce n'est donc pas une difficulté lexicale qui entraine en jeu - puisque le titre n'a pas été traduit mais adapté - mais bien une incompréhension culturelle⁵.

¹Très fréquemment, pour s'occuper des enfants et de l'entretien de la maison, les familles libanaises engagent une employée de maison logée à domicile, le plus souvent d'origine asiatique ou africaine. À ce propos, il est intéressant de signaler la démarche de *Turning Point*, maison d'édition libanaise dirigée par une anglaise, Charlotte Hamaoui qui publie des titres généralistes et de jeunesse en anglais et en arabe. En 2009, est sortie la série *Mimi wal koura el-ardiyya essehriyya* (Mimi et la mappemonde magique) dont les trois premiers albums permettent aux enfants de découvrir les Philippines, le Sri-Lanka et l'Éthiopie, pays dont beaucoup d'employées de maison sont originaires.

²Nathalie CHARLES, *Mamie-sitter*, *Op. Cit.*, p. 12.

³Kodjo ATTIKPOÉ, « Introduction », in Kodjo ATTIKPOÉ (dir), *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse*, Paris, L'Harmattan, Coll. Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, 2008, p. 21.

⁴Nathalie PRINCE, *La littérature de jeunesse - Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, Coll. U, 2010, p. 25.

⁵Actuellement, les traducteurs de littérature pour la jeunesse s'interrogent sur la démarche qu'ils doivent adopter dans leurs pratiques professionnelles pour répondre aux compétences des jeunes lecteurs. Pour une réception optimale du texte, doivent-ils imiter, adapter, traduire le texte-source ? Isabelle Nières-Chevrel explique l'orientation privilégiée : « Je crois que ce qui caractérise la traduction pour la jeunesse, c'est un double souci de conformité et de lisibilité, qui amène les traducteurs à glisser volontiers - trop volontiers selon nos critères d'aujourd'hui - de comportements de traducteurs à des comportements d'adaptateurs », Isabelle NIERES-CHEVREL, « Littérature de jeunesse et traduction : pour une mise en perspective historique », in : COLLECTIF, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008, p. 27.

Cette même incompréhension culturelle s'est également retrouvée dans les noms et prénoms des personnages des romans. Dans le corpus, certains titres répondent à une des caractéristiques de la littérature pour la jeunesse : la prépondérance de l'utilisation du nom du héros - le personnage dont le nom figure dans le titre ne saurait être un personnage secondaire - qui instaure une connivence immédiate avec le lecteur. Cette première rencontre avec le personnage principal constitue un puissant vecteur d'intérêt pour les enfants :

L'onomastique montre que l'expectative du lecteur est encouragée par la présence dans le titre du nom ou du prénom du héros à qui il donne ses contours avant même le début de l'histoire.¹

Marie-Lune, Lulu Bouche-Cousue, Momo, petit prince des Bleuets, Tu parles Charles !, Monelle et les footballeurs, La Troisième vengeance de Robert Poutifard font référence à un personnage et répondent donc à ce critère. De plus, la présence de « tout nom propre, inventé ou non, suscite une impression de réalité. [...] Ce procédé est d'une incontestable efficacité »², surtout lorsqu'il atteste clairement de la présence d'un enfant au cœur de la fiction : le jeune lecteur n'en sera que davantage interpellé.

Cependant, cette stratégie interpellatrice perd de son efficacité lorsque les prénoms convoqués dans les titres ne réveillent aucun écho particulier. À cela, plusieurs raisons : ils peuvent être inusités dans la quotidienneté des enfants ou ils demandent un bagage culturel et sémantique pour être convenablement interprétés.

Les élèves ont ainsi été dans l'incapacité d'identifier « Monelle » en tant que prénom et encore moins d'en définir le genre.

De même, dans le titre *La troisième vengeance de Robert Poutifard*, le patronyme « Poutifard » a posé un problème de lecture car il ne correspond en rien à leur réalité.

Marie-Lune, est un « prénom-titre » fortement chargé sémantiquement. Le choix de l'évocation de l'astre nocturne renvoie à l'aspect physique de la petite fille, « lune » étant employé dans son sens familier de « gros visage joufflu »³, ce que les enfants n'ont pas su interpréter judicieusement. D'autant plus qu'en dialecte libanais, faire référence à la lune pour évoquer la physionomie d'une personne a une signification totalement opposée : « lune » exprime la beauté dans l'expression idiomatique « helou metel el qamar » (beau comme la lune). Ces divergences linguistiques sont intéressantes car

¹ Ganna OTTEVAERE-van PRAAG, *Le roman pour la jeunesse, Approches, Définitions, Techniques narratives*, Bruxelles, Peter Lang, 1996, p. 169.

² Vincent JOUVE, *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Écriture, 1998, p. 110.

³ *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2010*, p. 1490.

elles font prendre conscience aux enfants que les références usitées dans les expressions sont fortement marquées culturellement :

Les langues traduisent la façon qu'a une civilisation de représenter le monde qui l'entoure, les expressions n'utiliseront pas forcément les mêmes images et les mêmes mots. [...]. Sans références culturelles, certaines expressions restent donc obscures ou incompréhensibles.¹

Les enfants n'ont également pu expliciter le titre périphrastique *Momo, petit prince des Bleuets* car sont entrées en jeu plusieurs incompréhensions : la méconnaissance du prénom « Momo »² qui n'a pas permis l'accès à l'implicite dont il est porteur. Ce prénom fortement connoté est un marqueur attestant de l'appartenance à une identité arabe. Pour être convenablement interprété, il demande une connaissance culturelle qui va renvoyer à une représentation stéréotypée³ que les enfants ne possèdent pas. En effet « le personnage [pour être convenablement interprété] emprunte un certain nombre de ses propriétés au monde de référence du lecteur »⁴. La « lisibilité » de Momo fait donc référence à un hors-texte, inconnu des élèves.

Il faut également noter que ce n'est pas sur l'origine ethnique du héros que l'attention des enfants s'est focalisée mais sur son appartenance confessionnelle, marqueur identitaire prédominant au Liban.

Les élèves se sont également heurtés à l'opacité de sens dont est porteur le substantif « Bleuets »⁵. Introduit par une majuscule qui explicite son changement de statut, les fleurs deviennent désignateur d'un lieu, une cité et ses barres d'immeubles qui ne renvoient à aucune réalité inhérente à l'univers référentiel du lecteur libanais.

Il ne faut également pas négliger la double convocation explicite intertextuelle du prénom du jeune héros de *La vie devant soi* d'Emile Ajar et du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry qui leur est restée très logiquement étrangère. Avant tout, comment s'en étonner puisque le « Lecteur Modèle » de *La vie devant soi* et déduit par le texte ne saurait être un enfant. Il devient évident que la complexité interprétative de ce titre laisse présumer un destinataire secondaire qui ne pourrait être qu'un adulte-médiateur fortement engagé dans la diffusion du livre - ce qui est essentiellement le cas

¹ Alain FORGEAUX, Fouad MLIH, « La langue arabe au service de l'apprentissage du français », *Op. Cit.*, p. 4.

² Au Liban, le surnom usuel de Mohamed est Hamoudi. Momo est un diminutif maghrébin. Ainsi, un même prénom peut entraîner une incompréhension culturelle selon le pays où il est en usage.

³ « La notion de stéréotype [...] désigne aujourd'hui le résultat d'un processus de condensation et de schématisation, généralisant à un ensemble d'individus les mêmes opinions simplifiées à l'extrême, parfois jusqu'à la caricature. [...]. La rigidité du stéréotype – son caractère « pétrifié » - le distingue du préjugé avec lequel il partage néanmoins un rôle de justification dans les prises de position dont la base est le plus souvent affective. », in : Gilles FERRÉOL (dir), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 201.

⁴ Vincent JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, *Op. Cit.*, p. 29.

⁵ La majorité des enfants ne savent pas que le bleuets est une fleur.

en littérature pour la jeunesse - . En regard de l'intertextualité¹ en présence, il est parfaitement possible d'envisager qu'il s'agisse d'un enseignant. Les autres données paratextuelles analysées ultérieurement conforteront cette déduction.

Si un titre reste incompris pour des raisons lexicales, sémantiques ou culturelles, il ne permet plus une reconnaissance ou une clarification de l'horizon d'attente et ne remplit plus le rôle qui lui est dévolu, celui d'incitateur à la lecture.

À ce critère sélectif essentiel, vient se superposer une autre exigence, que notre attention d'adulte ne prend pas toujours en compte : la lisibilité textuelle et typographique.

4 - Une lisibilité problématique

Pour qu'un titre puisse être facilement compréhensible, il faut que son décodage soit rapide et aisé. La lecture du titre *Le garçon qui voulait courir vite*, titre thématique pourtant sans ambiguïté, a semblé fastidieuse à certains enfants, du fait de sa longueur. Si l'on tient compte de sa position de lecture et du temps imparti, le jeune lecteur, pressé, ne garde le livre en main que très peu de temps. L'œil doit pouvoir balayer le titre rapidement et de ce fait, pour répondre à cette exigence, beaucoup de titres romanesques sont formés d'une succession comprenant au maximum trois ou quatre mots ou morphèmes grammaticaux.

La difficulté de lecture que peut poser un titre long s'applique d'autant plus à *La troisième vengeance de Robert Poutifard*. Mais dans ce cas, entrent également en jeu plusieurs difficultés qui ne permettent pas une lisibilité textuelle optimale. D'abord typographique : l'éditeur a choisi d'imprimer ce titre sur cinq lignes, en caractères gras avec peu d'espacements, donnant une impression visuelle très compacte, réhébitorique pour un jeune lecteur. De plus, du fait de ce morcellement, la compréhension en est rendue encore plus difficile : l'adjectif qualificatif « troisième » se trouve séparé de « vengeance », nom auquel il se rapporte et qui est imprimé sur la ligne

¹ La dénomination d' « intertextualité » a été introduite par Julia Kristeva, qui suite à son étude des travaux de Mikhaïl Bakhtine, conclut que « dans tout texte le mot introduit un dialogue avec d'autres textes », in Tiphaine SAMOYAUULT, *L'intertextualité*, Paris, Editions Nathan/HAR, 2001, p. 10. Gérard Genette dans *Palimpsestes* va à son tour aborder la problématique de l'intertextualité en la restreignant à « une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire [...] par la présence effective d'un texte dans un autre », in : Gérard GENETTE, *Palimpsestes – La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Points, 1982, p.8

suivante. Il en va de même pour le prénom « Robert » séparé du patronyme « Poutifard ». À cette gêne visuelle, se superposent deux difficultés phonétiques : le déchiffrement du substantif « vengeance », dont le sens est parfaitement compris par les enfants s'il est énoncé oralement¹, leur semble fastidieux. Ils s'arrêtent sur la deuxième syllabe, hésitant sur la prononciation de la consonne - entre [g] et [ʒ] - ainsi que sur la voyelle [ã], qui s'orthographe, dans ce mot, de deux manières différentes.

Tous ces facteurs réunis ralentissent le temps de lecture. La durée de fixation oculaire, dépendant « des caractéristiques des mots et des stratégies du lecteur » s'en trouve allongée puisque « les facteurs qui déterminent *la variation* des temps de fixation [sont la] longueur et la fréquence [des mots] dans la langue ».² La présence de mots difficilement déchiffrables dans un titre entrainera souvent le rejet du livre.

Une erreur fréquente commise par beaucoup d'enfants a permis de relever un autre exemple qui souligne l'importance de la lisibilité typographique. La taille et la police de caractères choisies pour l'impression du titre *L'esprit de la forêt* sont les mêmes que celles employées pour « Moka », l'auteur du roman. De plus, le patronyme et le titre se superposent sans interlignage suffisant. Cette orientation esthétique a considérablement gêné les enfants dans la lecture de ce titre. Espacement trop réduit et typographie identique donnent un aspect lié qui a laissé penser à certains élèves que *Moka L'esprit de la forêt* pouvait être le titre complet du roman. Il est bon de souligner que leur méconnaissance du pseudonyme « Moka » apporte une certaine légitimité à leur confusion.

Ce choix typographique surprenant s'explique par l'orientation éditoriale voulue dans les années 90 par *L'école des loisirs* qui recherchait une valorisation maximale des patronymes auctoriels, ce que rappelle Arthur Hubschmid, directeur éditorial :

[...] pour bien montrer que la littérature de jeunesse n'est pas un sous-genre [nous avons décidé de] mettre les noms des auteurs sur le même plan que le titre dans le

¹ Les élèves de la BCD apprécient particulièrement la lecture à haute voix. L'écoute du texte leur permet une découverte du texte basée sur le plaisir sans avoir à s'attarder sur le décodage parfois fastidieux des mots et cela même s'ils sont déjà des lecteurs autonomes. Jocelyne Giasson, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Laval, encourage cette pratique de la lecture chez les plus grands qui « pourraient être réticents à lire un roman classique dont le vocabulaire est plus complexe, mais [...] l'écouteront avec plaisir si le livre est commenté par l'enseignant qui en fait la lecture », in Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, [2000], Bruxelles, De Boeck & Larcier, Coll. Outils pour enseigner, 2005, p. 25.

Daniel Pennac, dans *Comme un roman*, essai sur la lecture-plaisir, rapporte également ses pratiques de lecture à haute voix avec ses élèves du cycle secondaire.

² G.GOLDER, D.GAONAC'H, *Lire et comprendre - Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Éducation, Coll. Profession Enseignants, 1998, p. 24.

même corps et la même typographie pour souligner que nous étions fiers de nos auteurs.¹

Pour répondre de façon optimale à son rôle de communication, le titre, élément constitutif du récit, se doit d'être parfaitement compréhensible et demande une mobilisation simultanée des compétences lexicales, sémantiques et culturelles que très souvent les petits Libanais ne possèdent pas. De ce fait, il est parfaitement logique que leur préférence se tourne vers des titres concis et immédiatement intelligibles.

Mais la sémantique du titre est loin de constituer l'unique critère qui va orienter leur choix lectoral: la majorité des enfants se disent également attirés et parfois même de manière primordiale par l'illustration de la première de couverture.

¹ « Petite cuisine d'éditeurs », entretien avec Arthur Hubschmidt, *Op.Cit.*, p. 30.

II - L'iconographie : l'importance du visuel

Le titre seul ne saurait donc suffire à produire un effet d'attrance et de séduction sur le récepteur, plus encore lorsqu'il s'agit d'un enfant.¹ Il est secondé par l'illustration, élément majeur du paratexte, « lieu où se joue explicitement le *contrat de lecture* »² et dont la fonction conative, recherchée par l'éditeur, se révèle des plus importantes :

Elle marque la volonté du destinataire à agir sur le destinataire, à l'influencer. Son rôle est d'interpeller le récepteur, d'établir le lien avec lui. C'est évidemment la fonction la plus privilégiée par la publicité.³

En littérature pour la jeunesse, il s'agit bien de cela. Le jeune lecteur, à l'attention volatile, doit être immédiatement subjugué, captivé. Parce que son regard balaie rapidement la première de couverture, le message envoyé, constitué par l'association du titre et de l'illustration, se doit d'être interpellant. Aussi, ces composants essentiels du *péritexte éditorial* de la première de couverture se rejoignent-ils pour se compléter mutuellement, donnant lieu à « la production d'un sens global, [caractéristique de la] fonction complétive »⁴ qui régit le rapport du texte et de l'image.

Il a été demandé aux enfants de donner leurs impressions sur les premières de couverture des romans du corpus et de formuler des hypothèses sur l'histoire à venir afin d'en définir *l'horizon d'attente*. Elles sont présentées et organisées selon leur clarté sémantique.⁵

A - La compréhension de l'illustration

Pour la majorité des enfants, les premières de couverture les plus attirantes sont celles qui font immédiatement sens par leur lien avec le titre mais également grâce à leur graphisme. C'est incontestablement le cas de *Lulu*

¹ La présence d'une illustration sur la première de couverture est également un élément de séduction pour le lecteur adulte. À partir du XIXe siècle, on assiste en France à une évolution esthétique dès que « l'utilisation de la couverture illustrée comme outil publicitaire est favorisée par l'apparition des vitrines : la couverture doit attirer l'œil du passant », in *Dictionnaire encyclopédique du Livre (A-D)*, *Op. Cit.*, p.678.

² Vincent JOUVE, *La poésie du roman*, *Op. Cit.*, p. 14.

³ « Glossaire », site *Techo-Science.net*,

URL : <http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=10697>

⁴ Sophie Van der LINDEN, *Lire l'album*, *Op. Cit.*, p. 124.

⁵ Afin d'éviter de trop longues descriptions détaillées des premières de couverture, n'ont été retenues que les illustrations les plus pertinentes.

Bouche-Cousue, Nico-Rapporteur, Fais-moi peur ! Je te sauverai ! Marie-Lune et Le garçon qui voulait courir vite.

1 – L'interaction titre/illustration

En un regard, l'enfant a une compréhension immédiate du titre *Lulu Bouche-Cousue*. L'illustration, aux couleurs franches et aux tracés nets, se veut la représentation graphique par métonymie de l'expression « bouche-cousue » : une petite fille se ferme la bouche en tirant un curseur de fermeture éclair lui tenant lieu de lèvres. Cette illustration concrétise la fonction de répétition :

Le message porté à l'instance secondaire peut simplement répéter, dans un autre langage, le message véhiculé par l'instance prioritaire. La lecture du second message n'apporte alors aucune information supplémentaire, le lecteur a le sentiment de lire autrement le même message. Ce type de fonction induit un rapport de redondance.¹

L'illustration de *Le garçon qui voulait courir vite* répond également à la fonction de répétition. La partie supérieure du visage d'un garçon occupe toute la couverture. Immédiatement, l'attention du lecteur se focalise sur ses yeux marron, étrangement écarquillés qui ne sont pas sans rappeler le graphisme figé des mangas japonais ce qui a immédiatement attiré l'attention des garçons. Sur le front aux cheveux blonds de l'enfant, vient se superposer une silhouette en pleine course dont la tête est hors-cadre. Ce corps en mouvement reprend graphiquement le sens littéral du titre et en certifie le sens. Les jeunes lecteurs éprouvent alors un sentiment de sécurité ayant l'impression de cerner clairement la problématique fictionnelle déjà évoquée par le titre et qui serait selon eux, « une histoire sur une compétition sportive ». Mais cette illustration où la fixité du regard s'oppose à la cinétique du corps « livre des informations »² nouvelles sur le contenu narratif du texte. Ce dessin peut en effet être compris comme la représentation graphique du blocage psychologique qui empêche Jules de courir, démontrant ainsi l'importance de l'esprit sur le corps. Cette intrusion dans le monde psychanalytique ne pourra faire sens qu'après lecture complète du roman et reste, en toute logique, totalement étrangère à des enfants de 10 ans, âge de lecture conseillé pour ce roman.

La première de couverture de *Nico Rapporteur !* est également particulièrement explicite et comporte deux genres d'illustrations qui font

¹ Sophie Van der LINDEN, *Lire l'album, Op.cit.*, p. 123.

² *Ibid.*, p. 124.

particulièrement sens. Pouvant être définies en fonction de leur taille comme principale et secondaire, elles répondent à des finalités différentes, mais tout aussi importantes. L'illustration secondaire, comparable à un « gros plan » montre deux portraits de garçons, clairement identifiés par l'ajout de leur prénom : « Hervé » à l'air maussade et « Nico », souriant. La focalisation sur ces deux personnages est particulièrement porteuse de sens pour le lecteur : en toute logique, ils seront les principaux protagonistes du roman. La caractérisation des deux héros Nico et Hervé ainsi effectuée, le lien affectif histoire/lecteur commence déjà à se nouer.

Sur fond rouge, l'illustration principale donne à voir Nico, représenté en pied et brandissant d'un air narquois un cahier pouvant être cadenassé et marqué « Top secret ». Derrière lui s'esclaffe un petit garçon à la peau brune. En deuxième plan, Hervé effectue un mouvement de bras qui marque sa perplexité. Cette illustration, par la somme d'informations qu'elle délivre se veut productrice de sens : « image narrative », elle devient « elle-même discours »¹. En effet, le questionnement du lecteur se portera sur l'expression moqueuse de Nico. Qu'a-t-il fait avec ce cahier ? Certainement rien de très correct comme le précise le titre, formé du substantif « Rapporteur ! », apposé au prénom Nico, et de ce fait, le désignant comme tel. L'intrigue va donc s'organiser autour de la bêtise commise. Une telle perspective réjouissante représente une motivation suffisante pour commencer la lecture. La connotation humoristique de cette première de couverture a immédiatement interpellé de façon positive les jeunes lecteurs libanais trouvant le dessin « rigolo »².

La première de couverture de *Marie-Lune* représente trois rangées d'élèves assis dans la cour d'une école, regardant droit devant eux en souriant et posant pour la photo de classe annuelle. Parmi les élèves, une petite fille, juchée sur le dossier du banc, se singularise par sa position excentrée par rapport au groupe : logiquement, les enfants ont déduit qu'il devait s'agir de Marie-Lune. Elle se distingue également par sa coiffure étonnante : deux couettes dressées vers le ciel, qui ne sont pas sans rappeler, à tout lecteur adulte, les tresses de Fifi Brindacier, l'héroïne pleine de malice de l'auteur pour la jeunesse suédoise, Astrid Lindgren³. Si l'illustration a permis une identification implicite de l'héroïne, elle n'a cependant pas répondu à la fonction complétive qui permettrait d'explicitier le prénom étonnant de la petite fille. La problématique romanesque de *Marie-Lune* se déploie autour de

¹ Daniel MAJA, *Illustrateur jeunesse. Comment créer des images sur les mots ?*, Paris, Éditions du Sorbier, Coll. « La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ? », 2004, p. 154.

² De tous les romans du corpus, *Nico Rapporteur* est le seul texte vraiment humoristique. Cela tient-il au fait que les titres proposés pour les prix littéraires se doivent d'aborder des problématiques dites « sérieuses » ou bien comme le souligne Bertrand Ferrier, « l'humour [est le] domaine sinistré de l'édition française pour la jeunesse », in : Bertrand FERRIER, « La traduction pour la jeunesse en France », *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Op.Cit., p. 72.

³ En toute logique, ce rappel iconographique intertextuel est resté sans écho auprès des petits Libanais.

la particularité physique de « Marie [qui] est ronde de partout. Vraiment trop ronde »¹. Pourtant, rien dans sa représentation iconographique ne la distingue véritablement des autres enfants qui ont tous un visage rond. Se pose alors la question de la pertinence d'une telle illustration si peu explicite qui ne participe en rien à une compréhension immédiate de l'intrigue. Ce refus de montrer une enfant en surpoids serait-il la résultante d'une « frilosité éditoriale » ?

Abordant cette même problématique, *La citrouille olympique*² présente en couverture un garçon sautant par-dessus un ruisseau. Mais comme pour *Marie-Lune*, il est difficile de comprendre si la rondeur de sa physionomie tient au style caricatural voulu par l'illustrateur ou s'il s'agit d'un enfant obèse. Il est présenté seul sur l'illustration : aucun autre personnage ne permet de comparaison.

D'autres éditeurs cependant exposent très clairement la problématique de l'obésité par un double éclairage donné simultanément par l'explicite du titre et de l'illustration. C'est, pour exemple, le cas de *Marlène grignote tout le temps*³ ou *La vie en gros*⁴ dont la limpidité sémantique et iconographique définissent clairement l'horizon d'attente.

Le style choisi par l'illustrateur se révèle donc primordial pour une orientation optimale de la problématique romanesque.

2 - L'implicite du style graphique

Il est primordial de s'arrêter sur l'implicite dont sont porteuses les illustrations. Il existe bien un « lien intime entre un style, une technique, une esthétique visuelle et un projet narratif »⁵ qui s'exprime par une sorte de « grammaire de l'image » liée aux codes des couleurs et aux traits picturaux. Elle permet aux jeunes lecteurs une interprétation implicite de la relation logique qui unit illustrations réalistes/problématiques graves et dessins caricaturaux/thématiques humoristiques.

Ainsi, si le titre *Je te sauverai !* oriente déjà le lecteur vers une problématique romanesque dramatique, *l'horizon d'attente* sera encore d'avantage confirmé par le réalisme de l'illustration qui permet aux enfants de pressentir immédiatement que l'histoire n'aura aucune orientation comique. L'interprétation du style graphique et des couleurs terreuses les a confortés

¹ Extrait du texte de la quatrième de couverture.

² Hubert BEN KEMOUN, *La citrouille olympique*, Paris, Nathan, Coll. Nathan Poche 6-8 ans, 2008.

³ Dominique de SAINT MARS, Serge BLOCH, *Marlène grignote tout le temps*, Fribourg, Calligram, Coll. Ainsi va la vie, 2003.

⁴ Mickaël OLLIVER, *La vie en gros*, Paris, Gallimard Jeunesse, Coll. Folio Junior, 2005.

⁵ Cécile BOULAIRE, « Le beau et le moche dans l'album pour enfants », Isabelle NIERES-CHEVREL (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 113.

dans l'hypothèse déjà émise par le titre. L'illustration se veut également expressive et apporte de multiples indications narratives. Elle précise l'identité du narrateur, désigné dans le titre par le pronom personnel « je ». C'est un jeune garçon qui se tient droit, serrant dans ses bras un imposant oiseau noir qui, quant à lui, renvoie au pronom personnel « te ». Chaudement vêtu, les cheveux balayés par le vent, le garçon fixe intensément le lecteur, indifférent à la mer qui se déchaîne en arrière-plan et se fracasse sur de gros rochers noirs. Il se dégage de cette illustration une impression de solitude extrême. L'opposition est saisissante entre le violent mouvement des vagues et l'immobilité de ce garçon. L'illustration oriente clairement le jeune lecteur quant à *l'horizon d'attente*. Il se prépare à entrer dans un roman réaliste où la charge humoristique sera, de toute évidence, absente.

Mais il arrive que les éditeurs ne tiennent pas compte de cet éclairage mutuel et de ce lien interprétatif qui unissent la thématique romanesque et l'illustration : *Lulu Bouche cousue* permet d'étayer cette constatation. En effet, les enfants ont été « trompés » par le graphisme et les couleurs très prononcées qui ont entraîné une déduction erronée de la problématique. Le dessin caricatural de *Lulu Bouche cousue* - dans une recherche d'effet visuel comique avec la bouche en fermeture éclair - lié au choix chromatique - une combinaison éclatante, sans aucune nuance, de fuchsia, bleu turquoise et jaune vif - a orienté les élèves vers un *horizon d'attente* laissant présager une perspective romanesque humoristique, ce qui n'est nullement le cas. Cette erreur interprétative corrobore ainsi le fait que « la couleur est un élément fondamental du langage pictural et porte informations et connotations qui peuvent engendrer méprises, voire incompréhension. »¹

C'est donc la dichotomie illustration/problématique narrative qui a été génératrice de l'erreur de « décodage » des enfants. On peut alors s'interroger sur le bien-fondé de cette inversion des conventions graphiques surtout si le titre n'est pas producteur de sens quant à la problématique romanesque.

Cette opposition caractérise l'album libanais *Fi madinati harb*² que l'on peut traduire littéralement par « Dans ma ville, c'est la guerre » où la thématique du texte et le style graphique des illustrations présentent un décalage saisissant. Les dessins très colorés au trait caricatural et humoristique de Thomas Braum viennent illustrer un texte grave qui montre le quotidien d'un petit garçon confronté à la guerre dans une ville occupée. Mais à la différence de *Lulu Bouche cousue* !, la thématique tragique est parfaitement explicitée par le titre. Pourtant, bien que *l'horizon d'attente* soit clairement défini, le décalage entre le texte et les illustrations n'en reste pas moins déroutant car il modifie le contenu anxiogène.

¹ Lisbeth GODELU, « Lecture d'image, une question culturelle ? », *Le Français dans le monde*, n°355, janvier/ février 2008, CLE International, p. 36.

² Fatima SHARAFEDDINE, *Fi madinati harb*, Beyrouth, Assala, 2006.

Cet album a été traduit en français chez Mijade, sous le titre *Chez moi c'est la guerre*¹. Si le texte est resté conforme à la version d'origine en arabe², les illustrations originales n'ont pas été conservées. Elles ont été remplacées par celles de Claude K. Dubois, dont le style est en opposition totale avec celui de Thomas Braum. Dans l'album traduit, elles sont plutôt réalistes, extrêmement sombres, dans des teintes sépia. Laurence Bourguignon, éditrice et responsable des droits sur les albums aux éditions *Mijade*, donne son point de vue :

Nous avons acheté les droits du texte et l'avons confié à une illustratrice belge. Les illustrations d'origine nous semblaient difficilement publiables d'un point de vue purement artistique. Ensuite, il est vrai que nous avons voulu donner au livre une dimension universelle, car il concerne tous les enfants qui vivent dans un pays en guerre.³

Ainsi, les illustrations sombres de Claude K. Dubois permettront aux petits Européens de mieux ressentir la terrible réalité de la guerre. À l'inverse, la version originale aux illustrations humoristiques et aux couleurs très franches, en ne donnant pas une représentation réaliste de la guerre aux jeunes lecteurs arabes - dont certains connaissent dans leur quotidien les violences des combats⁴ -, provoque une distanciation avec leur vécu.

La traduction de *Fi madinati harb* en français a permis à des destinataires culturellement différents de découvrir un même texte. Mais le changement radical des illustrations a pris en compte le particularisme de ce double lectorat en répondant à deux finalités distinctes : soit anxiogènes pour répondre conformément à la représentation de la guerre dans la culture-cible (l'Europe), soit caricaturales pour permettre d'évacuer les angoisses et la peur connues et ressenties dans la culture-source (Irak, Palestine, Liban).

Si le style iconographique des illustrations peut permettre une orientation pertinente de *l'horizon d'attente*, il entre également en jeu pour une déduction implicite de l'âge du lectorat visé. Pour exemple, le trait très enfantin et arrondi du dessin choisi pour *Momo, petit prince des Bleuets* - que les enfants ont immédiatement mis en relation avec certaines illustrations de la

¹ Fatima SHARAFEDDINE, *Chez moi c'est la guerre*, Namur, Éditions Mijade, 2008. La traduction de cet album a été abordée dans la première partie de ce travail.

² Le texte a été traduit et non adapté.

³ Réponse obtenue par courriel, daté du 3 mars 2009.

⁴ L'album *Fi madinati harb* a pour dédicace auctoriale : « À tous les enfants de la Palestine, à tous les enfants d'Irak ». Fatima Sharafeddine s'adresse ainsi au destinataire de ce récit, un enfant lisant l'arabe. Mais également, par cette dédicace, « l'auteur indique sa position », in *Le dictionnaire du Littéraire, Op.Cit.*, p. 136.

Dans la version traduite en français, Fatima Sharafeddine a préféré la remplacer par « À tous les enfants qui vivent sous l'occupation ». Elle explique ce changement d'ancrage géographique par le besoin de donner plus d'universalité à son récit lié au fait même du changement de langue. On peut également penser qu'elle a cherché à atténuer la dimension politique que véhicule la dédicace en arabe.

collection « J'aime lire » de Bayard Poche - , a donné à penser que le livre pouvait s'adresser à de jeunes lecteurs. En réalité, l'âge indiqué sur la quatrième de couverture propose ce roman à des lecteurs de « 10 ans et + ». La déduction faite par les élèves est totalement cohérente, car il y a véritablement dichotomie entre l'illustration et le niveau de lecture indiqué. L'auteur pour la jeunesse, Christian Grenier, fait une remarque analogue à propos des premières de couverture de certains de ses romans :

[...] je suis stupéfait par certains choix. Ainsi, il m'est arrivé d'avoir, dans une collection pour adolescents, un roman affublé d'une couverture destinée à des enfants de six ans, car l'image représentait un héros à peine sorti du berceau alors que, dans mon récit, il se rase le matin dans sa chambre d'hôtel ! Conséquence : le livre attire des enfants de six ans mais leurs parents, en le retournant, découvrent sur la quatrième de couverture : à partir de 12-13 ans. Quant aux jeunes de douze ou treize ans, ils passent devant le livre sans s'arrêter, jugeant au vu de la couverture que l'ouvrage ne les concerne pas !¹

Cette constatation s'applique très souvent à l'édition libanaise² où la simplicité des illustrations n'est pas en rapport avec la difficulté du texte. Ou, à l'inverse, l'illustrateur cherchant avant tout à démontrer tous les aspects de son talent artistique, propose des dessins extrêmement complexes et inadaptés à l'âge du lectorat supposé du texte.

3 - L'interprétation culturelle de l'illustration

Outre l'implicite du style, la compréhension d'une illustration demande, pour être convenablement déchiffrée, une interprétation culturelle dont il est bon de prendre conscience :

Nous balayons du regard l'image et nous pensons en saisir le sens automatiquement. C'est souvent une belle illusion qui entraîne de mauvaises interprétations, voire des quiproquos, surtout en situation interculturelle. Car les images sont, entre autres, des produits culturels et ont par conséquent des conventions ancrées culturellement qu'il convient de pouvoir/savoir déchiffrer.³

L'illustration de *Fais-moi peur!* a été appréciée, car elle fait immédiatement sens en renvoyant à une thématique particulièrement sollicitée par les enfants : la peur. Ce sentiment est explicité par le dessin représentant une fille déguisée en pirate, portant un large chapeau à panache et tête de

¹ Christian GRENIER, *Je suis un auteur jeunesse*, Op.Cit., p. 207.

² Comme précisé dans la première partie.

³ Lisbeth GODELU, « Lecture d'image, une question culturelle ? », Op.cit., p. 35.

mort, et qui effraie un garçon beaucoup plus jeune, en s'éclairant le visage avec une lampe de poche, dans un jeu d'ombre et de lumière effrayant. Si la partie gauche de la première de couverture est barrée par une large bande noire verticale, couleur tacitement utilisée pour connoter la peur et le mystère, cet effet est fortement atténué par le fond vert choisi pour l'arrière-plan de l'illustration¹. Ce roman ayant pour destinataire un jeune enfant, l'éditeur n'a pas joué sur les codes d'accroche habituels des collections ayant la peur comme thématique :

La couverture se caractérise par des couleurs criardes, fluo, violentes, sur un fond sombre, noir le plus souvent. La typographie est dérangeante, tremblotante. Les dessins, psychédélics, ne sont pas toujours de qualité : seul l'effet compte.²

Les enfants se sont approprié cette première de couverture en intégrant cette illustration à leur vécu : le déguisement a été compris comme pouvant être une participation à la Sainte-Barbe³. Cette recherche d'une analogie entre leur monde de référence et le monde fictionnel, démontre bien que

le décodage de l'image s'effectuant par analogie au répertoire iconographique/sémiologique propre à sa culture, on « voit » seulement en premier lieu ce qui est déjà connu. Plus les correspondances entre l'expérience du « lecteur » et l'univers pictural représenté sont grandes, plus grande est la compréhension de l'image – mais seulement au premier regard.⁴

Le décryptage de l'illustration de *Mamie-Sitter* corrobore cette constatation. Les enfants n'avaient pu comprendre clairement le sens du titre. Pourtant, ce manque de clarté sémantique ne les a pas détournés du roman et cela, grâce à l'illustration. Ils ont été attirés par la petite fille installée sur un canapé à côté d'un caniche noir, un livre à la main. Elle semble dérangée dans sa lecture par une femme souriante et particulièrement agitée, assise à ses côtés. La tranquillité de la petite fille s'oppose aux « gesticulations » de cette « mamie-sitter » tout en mouvements, aux boucles d'oreilles et aux lunettes tressautantes. Cette inversion comportementale, humoristique et caricaturale, a totalement échappé aux enfants, d'autant plus que, cherchant à établir un lien entre ces deux personnages, ils ont identifié cette adulte aux cheveux bruns et

¹ Cette couleur est d'ailleurs commune à toutes les premières de couverture de la collection *Les P'tits Intrépides*.

² Patrick JOOLE, « Livre, fais-moi peur ! », *La peur en littérature de jeunesse*, TDC, CNDP, n° 803, du 1^{er} au 15 novembre 2000, p.18.

³ Le 3 décembre, au Liban, les enfants se déguisent et font du porte-à-porte pour recevoir des friandises et des sucreries. Ils commémorent la fuite de Sainte Barbe de la tour où elle fut emprisonnée par son père et d'où elle s'est échappée en se déguisant. La tradition veut qu'elle se soit nourrie de blé lors de sa fuite. En souvenir, les Libanais préparent un dessert sucré à base de grains de blé bouillis, parfumé à l'anis et garni d'une multitude de graines (amandes, pistaches, pignons...). Par mimétisme avec la fête américaine d'Halloween, les enfants ont une préférence pour les tenues monstrueuses et effrayantes.

⁴ Lisbeth GODELU, « Lecture d'image, une question culturelle ? », *Op.cit.*, p. 35.

courts, vêtue d'un jeans comme étant la mère de la petite fille et non la grand-mère. N'ayant pu expliciter correctement le titre, ils ont été dans l'impossibilité de s'appuyer sur le narratif pour décoder l'image.

Mais il faut également souligner que cette erreur d'interprétation tient également à la représentation très stéréotypée que leur impose leur imaginaire. Ainsi, même si dans leur vécu, ces petits Libanais peuvent avoir une *téta* à la physionomie en tout point conforme à cette grand-mère fictionnelle, ils s'attendent, par convention, à retrouver dans les livres une grand-mère traditionnelle aux cheveux blancs, personnage archétypal¹ des contes et des récits traditionnels. Cette représentation est, au demeurant, souvent relayée par les dessins de beaucoup d'illustrateurs d'albums dont une des tendances marquantes peut se définir, surtout pour les plus jeunes lecteurs, par la prépondérance d'un style « traditionnel, caractérisé par une représentation conventionnelle douce et harmonieuse de la réalité [et qui] demeure quantitativement le plus important »².

Bien que les enfants n'aient pu identifier cette adulte parce qu'elle ne correspondait pas à la représentation culturelle qu'ils s'en faisaient, cette erreur d'interprétation n'a eu cependant aucune incidence dans leur choix : ils ont compris que la relation entre les deux protagonistes de l'illustration serait au cœur de la problématique romanesque.

L'illustration, si elle est convenablement interprétée, apporte une information supplémentaire non négligeable. Elle permet une identification spatio-temporelle qui peut se révéler sécurisante si elle correspond à une réalité connue dans le hors-texte. L'arrière-plan de l'illustration de *Nico Rapporteur !*, bien que simplement tracé d'un trait de crayon, peut être identifié comme étant une salle de classe, ce que confirme, plus sûrement, le cahier tenu dans les mains de Nico. L'action se situe à l'école, lieu familier et parfaitement identifiable pour un enfant libanais : monde de référence et monde fictionnel se rejoignent, garantissant une compréhension immédiate. Il en va de même pour la première de couverture de *Marie-Lune* qui représente les élèves réunis pour la photo de classe.

À l'inverse, l'illustration de *Momo, petit prince des Bleuets*, présente clairement l'espace romanesque. Au cœur d'une cité de banlieue, Momo, jeune garçon à la peau foncée et aux cheveux frisés tenant un livre dans ses mains, est assis sur un banc auprès d'un vieux monsieur. Les élèves se sont montrés incapables de mettre en relation la barre d'immeubles représentée en arrière-plan et métonymique de la cité, avec le désignateur « Bleuets ». Ils ignorent l'effet mélioratif recherché par l'usage de noms bucoliques et

¹ L'archétype, dans « un sens large, désigne une matrice de représentations, image mère alimentant les symboles collectifs et les images personnelles », in : *Dictionnaire de sociologie, Op.Cit.*, p. 5.

² Sophie Van der LINDEN, *Lire l'album, Op.cit.*, p. 39.

champêtres pour nommer les grands ensembles bétonnés construits à la périphérie des villes françaises.

Il est, de ce fait, possible de déduire que la première de couverture de *Momo, petit prince des Bleuets*, autant par son titre que par son illustration, donne « des informations tellement spécifiquement codées que le sens se perd en dehors d'un groupe culturel »¹. L'enfant libanais sera donc dans l'impossibilité d'inférer,² car il ne possède pas les connaissances nécessaires au décodage de l'information que cette première de couverture donne à voir. La lecture de l'image s'apparente en tout point avec la lecture du texte puisque le mécanisme mis en place pour sa compréhension demande également la mise en place d'inférences. Jocelyne Giasson, dans ses recherches sur la lecture, en distingue deux : les « inférences logiques » fondées sur le texte et les « inférences pragmatiques » fondées « sur les connaissances ou schémas du lecteur »³ qui sont celles qui permettront à l'enfant de comprendre ce qui n'est pas dit ou montré explicitement. Ces dernières sont au nombre de dix : « Lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause-effet, problème-solution, sentiment-attitude »⁴. Celles qui entrent en jeu dans la compréhension de l'illustration de *Momo petit prince des Bleuets* sont « le lieu » (la cité) et « le sentiment-attitude » (vision stéréotypée véhiculée par l'émigré maghrébin).

Comme autre spécificité culturelle, les élèves libanais ont également noté la diversité ethnique de certains enfants : Momo le jeune maghrébin, mais également un petit garçon sur la première de couverture de *Nico Rapporteur !* et plusieurs élèves sur la photo de classe de l'illustration de Marie Lune. Cette constatation n'a pas été sans les interpeller puisqu'au Liban, très peu d'enfants d'origine ethnique étrangère fréquentent les établissements scolaires. À l'inverse, pour un jeune destinataire français, ces illustrations ne pourront que résonner familièrement, parce que renvoyant à son monde de référence, à sa culture⁵.

Ces premières de couverture démontrent ainsi une des particularités de la littérature pour la jeunesse qui se retrouve dans le texte mais également dans les illustrations :

¹ Jeffrey GARRETT, « Un message de Momo : les universels humains, les mutations transculturelles et le rôle de la « gaminitude » dans la compréhension des illustrations », *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Op.Cit., p. 188.

² Pour inférer, « il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte », in : Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, 1990, p. 61.

³ *Ibid.*, p. 62.

⁴ *Ibid.*, p. 70.

⁵ En dehors de sa culture française, « un certain nombre de jeunes Français se reconnaissent également une appartenance à d'autres univers culturels comme l'Afrique ou le Maghreb », in : Thomas DARTIGUE, « Passer d'un univers à un autre : les spécificités de la traduction documentaire pour la jeunesse », *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Op.Cit., p. 149.

La présence de « spécificités *régionales* dictées [...] par les particularités d'un lectorat *localisé* [...] au sens littéral de sa position dans un espace donné [et qui] contribue à fixer dans l'œuvre, le contexte de sa production. »¹

Les illustrations se veulent donc porteuses de normes culturelles fortes. De ce fait, en ce qui concerne les traductions, pour mieux respecter l'univers de référence des lecteurs de la culture-cible², « il est rare que les éditeurs achètent les droits pour le texte et les illustrations, car ils préfèrent faire réillustrer celui-ci par leurs propres illustrateurs. »³

Cette orientation éditoriale est explicitée par Laurence Bourguignon, éditrice chez Mijade, qui, sur la portée culturelle des illustrations, confie :

L'Europe est loin d'être homogène d'un point de vue culturel et les sensibilités du Nord (allemandes, scandinaves, même au nord de la Belgique) et du Sud (françaises) sont à l'opposé, l'appréciation des couleurs par exemple est très différente, de même que l'approche du personnage humain, et il ne va pas de soi que des livres illustrés pour les enfants transitent d'un pays à l'autre même si de nombreuses traductions existent (car il y a toujours l'exception du style "universel"). Comme éditeur français, nous choisissons nos illustrateurs en fonction de leur capacité à exprimer l'émotion sous la forme précise d'une narration par l'image. Nous voulons en effet que les enfants qui ne savent pas encore lire aient accès au contenu par la succession des dessins. Nous laissons les artistes très libres sur la page, dans les limites d'un dessin classique de qualité accessible au public familial, sans "recherche" graphique.⁴

Incontestablement, les illustrations les plus appréciées sont celles qui sont immédiatement inductrices de sens, même si elles peuvent être source d'erreurs interprétatives. De ce fait, celles porteuses d'une quelconque ambiguïté ont tendance à être plus rapidement écartées, car elles ne contribuent pas à une compréhension optimale de la problématique romanesque.

De plus, les illustrations trop novatrices sur le plan graphique ne soulèvent pas un intérêt particulier : les enfants se montrent foncièrement conservateurs et ne recherchent pas particulièrement la nouveauté.

¹ Johanne PRUD'HOMME, « Préface », in : *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse*, *Op. Cit.*, p. 10.

² Et parfois pour des raisons financières.

³ Catherine LINDGREN, Carina ANDERSSON, Catherine RENAUD, « La traduction des livres pour enfants suédois en français », *La revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, n°234, avril 2007, p. 100.

⁴ Propos recueillis par courriel, daté du 7 mars 2009.

B - Les innovations esthétiques

Certaines maisons d'édition cherchent à se démarquer par un bouleversement des normes en jouant, par exemple, sur une mise en forme particulière de la première de couverture ou sur un format différent. Si de telles innovations ne peuvent qu'être enthousiasmantes en regard du renouveau qu'elles représentent, quelle va en être la réception par les jeunes lecteurs libanais ? Ces couvertures seront-elles en parfaite adéquation avec leurs attentes et leur sens esthétique et seront-elles productrices de sens ?

Suite aux nombreuses observations faites sur les pratiques lectorales des élèves à la BCD, il est relativement aisé d'affirmer qu'un des éléments - sinon l'élément prépondérant - déclencheur d'un rejet de leur part pour certains livres reste une illustration mal comprise ou esthétiquement peu appréciée. S'il leur est possible de s'accommoder d'un titre sémantiquement obscur¹, ils ne font preuve d'aucune indulgence pour des illustrations difficilement interprétables ou se démarquant par l'originalité de leur conception.

1 - L'originalité iconographique

Sans grande surprise, les illustrations de *Privée de bonbecs*, *Monelle et les footballeurs* et *L'esprit de la forêt*, tous trois édités chez *L'école des loisirs* ont été jugées peu motivantes. A la BCD, les romans de cette maison d'édition sont très souvent ignorés parce que les élèves ne retrouvent pas les codes habituels et attractifs des premières de couverture qui ont cours en littérature pour la jeunesse². Les enfants ont donc exprimé de nombreuses réticences, trouvant les « couvertures tristes » et les « dessins pas très beaux ». Ces remarques enfantines sont, en regard de leur âge, parfaitement judicieuses. Prenant le contre-pied du marketing éditorial en vigueur chez beaucoup d'éditeurs pour la jeunesse, *L'école des loisirs* a toujours cherché à se « démarquer »³ en privilégiant des couvertures de romans d'une extrême sobriété - principalement dans les collections *Neuf* et *Médium* - . Au début des années 90, ce choix était totalement assumé par Arthur Hubschmidt :

[Il décida d'] illustrer les couvertures [des] romans avec des reproductions de tableaux contemporains pour souligner qu'il s'agissait de littérature vivante et

¹ Cette constatation peut sembler surprenante, mais parce que le français étant une langue seconde, ils ont intégré le fait que certains mots ne puissent faire immédiatement sens.

² Les romans de *L'école des loisirs* ne rencontrent que peu d'écho auprès des enfants s'ils ne sont pas présentés par un adulte médiateur. Un élève, en situation de choix autonome, ne choisira que très rarement un livre de cette maison d'édition.

³ « Petite cuisine d'éditeurs », entretien avec Arthur Hubschmidt, *Op.Cit.*, p. 30.

présenter cette image avec beaucoup de blanc tournant pour faire le contraire des autres qui mettaient des images à fond perdu.¹

Cette recherche d'innovation fait qu'esthétiquement, il y a un très fort décalage entre les codes graphiques dans les albums et les romans illustrés qui ont la préférence des enfants. Les illustrations n'occupent que partiellement l'espace et laissent un important fond de couleur beige, donnant une impression de vide que les enfants n'apprécient guère, étant habitués à des premières de couverture qui leur procurent une sensation de saturation oculaire. De plus, ils sont souvent véritablement déroutés par le style de l'illustration, car ils ont souvent de réelles difficultés à les interpréter ou à en définir le rapport avec le titre. De fait, le choix éditorial de *L'école des loisirs* fait que les illustrations de beaucoup de romans ne convoquent pas la fonction de répétition ou la fonction complétive, normalement attendues.

À la seule lecture du titre *Monelle et les footballeurs*, les enfants n'avaient pu définir le genre du personnage principal. L'illustration ne leur apportera aucune réponse, car elle est graphiquement difficilement interprétable. Le dessin, recouvert de pointillés noirs, représente de façon peu distincte, deux footballeurs - un garçon et une fille, seulement identifiable à sa queue de cheval - pareillement vêtus. L'illustration donne l'impression d'avoir été exécutée à l'ordinateur puis reproduite en basse résolution. La question se pose de connaître la véritable utilité d'une telle illustration qui ne remplit aucune fonction distincte et qui, esthétiquement, ne procure aucune émotion.

À l'inverse, si le titre *L'esprit de la forêt* était resté incompris par beaucoup d'enfants qui ont eu du mal à véritablement définir le substantif « esprit » et l'implication de l'immatériel qu'il peut définir, l'illustration montrant une fille chevauchant un énorme hibou a parfaitement rempli la fonction complétive en donnant « des indications sur la nature du livre [aidant ainsi] le lecteur à se placer dans la perspective adéquate »². Pour ce roman, plus que le titre, c'est donc l'illustration qui devient le désignateur du contenu du texte : l'enfant comprend qu'il va être plongé dans un univers fantastique. Pourtant, et malgré leur attirance pour ce genre (amplifié par le phénomène *Harry Potter*), le livre n'a pas été sollicité : les élèves ont été rebutés par la tonalité trop sombre de l'illustration et par la « laideur » de la petite fille. Cette remarque de leur part est surprenante lorsqu'on constate leur engouement pour les romans de la série Chair de Poule aux couvertures effrayantes.

Il est intéressant de souligner le conformisme esthétique dont peuvent faire preuve ces enfants. Ils restent attachés à des représentations plutôt classiques exécutées d'un trait de crayon plus ou moins enfantin où

¹ *Ibid.*

² Vincent JOUVE, *La poésie du roman, Op. Cit.*, p. 12.

prédominent les couleurs, et cela, même si lors de leur passage en BCD, ils ont découvert de nombreux albums aux illustrations moins conventionnelles comme, entre autres, Tommy Ungerer qui réalise « des dessins au trait enlevé, irrégulier, expressif »¹ ou encore Nadja et Grégoire Solotareff

qui expriment leurs émotions en s'appuyant sur les ressources expressives de la peinture [...] [et dont] les formes aux couleurs denses [...] se trouvent cernées d'épais tracés de peinture noire.²

Mais ce conservatisme esthétique ne correspond pas seulement à une préférence enfantine, mais caractérise également celle des adultes, comme l'explique Cécile Boulaire, maître de conférences à l'Université François-Rabelais de Tours :

Les étudiants avec lesquels je travaille trouvent régulièrement que je leur apporte comme support de cours des « albums laids ». À l'opposé de mes choix, les illustrations qu'ils jugent « belles » sont réalistes, attendrissantes, rassurantes et agréables à regarder. Leurs couleurs sont éclatantes ou douces, harmonieuses, lumineuses. [...]. Il serait facile évidemment de sourire avec condescendance de cette apparente mièvrerie du goût, de cette attirance passéiste pour le mignon, de cette « nostalgie » d'une enfance idéalisée qui ne connaît ni Freud ni le surréalisme.³

En toute logique, les enfants ont été surpris par l'illustration très innovante de *Privée de bonbecs* qui mêle habilement photographie et dessin. Cette association composite montre une petite fille (dessin) qui escalade un plongeoir, représenté par une colonne formée d'un empilement de morceaux de sucre (photo). Mais parce qu'il s'agit d'un procédé graphique rarement choisi pour illustrer des premières de couverture de romans destinés à un lectorat de 8/11 ans, les enfants ont émis l'hypothèse que ce roman devait être destiné à des lecteurs plus âgés. Leur remarque est particulièrement judicieuse puisque *L'école des loisirs* favorise principalement l'image photographique pour illustrer les romans de la collection *Médium* destinée à des adolescents. Arthur Hubschmidt explique ce choix comme étant une nouvelle stratégie marketing :

Nous n'avons plus besoin de nous démarquer, mais d'innover. Nos couvertures s'inspirent plutôt de la rue, de la publicité, des graffitis, des vêtements, des disques, de tout ce qui constitue la culture populaire des jeunes, celle qu'ils inventent eux-mêmes.⁴

¹ Sophie VAN DER LINDEN, *Lire l'album*, *Op.cit.*, p. 40.

² *Ibid.*, p. 40.

³ Cécile BOULAIRE, « Le beau et le moche dans l'album pour enfants », *Op. Cit.* p. 96.

⁴ « Petite cuisine d'éditeurs », entretien avec Arthur Hubschmidt, *Op. Cit.*, p. 30.

Comme *L'école des loisirs*, d'autres maisons d'édition n'hésitent pas à proposer une première de couverture graphiquement audacieuse. Mais ces innovations ne provoquent que peu d'engouement en raison, entre autres, du travail interprétatif qu'elles demandent. Ainsi, les enfants ont montré des difficultés de compréhension en découvrant *Née de la dernière pluie*, *Marabout d'ficelle* et *Tu parles Charles !*, trois romans de la collection Ziz-Zag des Éditions du Rouergue. S'ils connaissaient quelques albums de cette maison d'édition novatrice dont « la modernité, l'invention et l'éclatement formel [...] semblent être la marque de fabrique »¹, la découverte de cette nouvelle collection est très récente puisqu'il y a encore peu, aucun ouvrage n'était disponible au Liban².

En perpétuelle quête de sens, les enfants ont été déroutés par les illustrations composées de trois dessins enserrant le titre. La focalisation oculaire ne se fait plus sur une image centrale mais sur trois. Le titre, enchâssé au milieu d'elles, s'inscrit au cœur même de cette composition graphique devenant partie intégrante de l'illustration. Cet agencement audacieux, ligne conductrice esthétique de la collection, est repris pour chacune des couvertures des trois romans. Ainsi retrouve-t-on de manière redondante, un dessin signifiant un lieu et deux représentant les personnages principaux : une vieille dame et une petite fille pour *Née de la dernière pluie*, deux petits garçons pour *Tu parles Charles !*, un petit garçon et un fétiche pour *Marabout d'ficelle*. L'effet kaléidoscope de ces couvertures, morcelant l'information, n'a pu aider à la compréhension des titres restés sémantiquement obscurs. À cette multiplicité iconique qui a été jugée déstabilisante s'est superposé le style très novateur des dessins. Les enfants ont été interpellés par la modernité graphique et caricaturale des couvertures. Pour *Tu parles Charles !*, ils ont jugé les garçons « bizarres », s'étonnant du fait de l'absence d'œil pour l'un et de la « grosse tête » de l'autre. Pour *Marabout d'ficelle*, le garçon a également été trouvé étrange, voire effrayant du fait de la fixité de son regard. Quant à la représentation du fétiche, aucun enfant n'a été capable de l'expliquer. Pour *Née de la dernière pluie*, ils n'ont pas apprécié le portrait de la grand-mère qui renvoie à l'image, somme toute très réaliste malgré le trait caricatural, d'une personne très âgée à l'allure décharnée et à la poitrine tombante. Ces remarques enfantines viennent en tous points corroborer les affirmations de l'illustrateur Daniel Maja :

¹ Cécile Boulaire, « Le beau et le moche dans l'album pour enfants », *Op.Cit.*, p.108.

² Suite à la tenue, en novembre 2008 de la 15^{ème} édition du Salon du livre francophone de Beyrouth (événement culturel annulé deux années durant pour cause d'instabilité dans le pays), il a été possible de se procurer d'autres romans de la collection Zig-Zag, les libraires ayant profité de cette manifestation pour importer un grand nombre de titres.

L'image est très forte en sens par sa technique, sa composition, ses couleurs, son trait, sa vivacité, les formes saillantes et rentrantes, son dynamisme... [...]. Le lecteur peut se sentir agressé par un trait énergique, brutal, vif¹.

Cécile Boulaire fait la même constatation avec ses étudiants, qui comme nos jeunes élèves, « rejettent [...] les images rectilignes et agressives, plus encore si elles paraissent sales, grossières, brouillonnes »².

Les premières de couverture de ces trois romans des Éditions du Rouergue n'ont donc pas provoqué d'écho chez nos jeunes libanais. Ce rejet s'explique très logiquement par la double incompréhension du titre et des illustrations. Il faut cependant noter qu'un roman de cette même collection et proposant, de ce fait, les mêmes caractéristiques picturales novatrices a été reçu avec beaucoup d'enthousiasme. Il s'agit de *Tout le monde s'embrasse sauf moi*³. La seule lecture du titre peut très logiquement expliquer cet engouement : sa clarté sémantique indéniable ainsi que la thématique sentimentale convoque la fonction « conative » qui, en jouant sur les émotions du locuteur, ne peut qu'interpeller positivement les élèves, au demeurant majoritairement les filles - les titres⁴ convoquant cette même problématique attirent incontestablement les lectrices de 6^o et connaissent une forte rotation de prêt - . De plus, à la différence des autres couvertures de cette collection, les enfants ont particulièrement apprécié le trait humoristique des dessins de Nathalie Choux ainsi que l'absence de toute ambiguïté interprétative puisque les illustrations entretiennent un rapport redondant avec le titre : un petit garçon à l'air rêveur dont la tête est surmontée d'un cœur qui préfigure les pensées qui le tourmentent ; deux petites silhouettes enlacées d'où s'échappe un autre petit cœur ; un chien et une taupe qui se regardent amoureusement. Le contrat de lecture est clairement défini et l'enfant se sent en confiance.

La première de couverture de *La Troisième Vengeance de Robert Poutifard* est à classer à part, car elle se démarque, moins par son illustration aux traits caricaturaux (un homme grand et chauve est littéralement recroquevillé dans l'habitacle de sa voiture) que par la matérialité du livre qui propose une manipulation intéressante. Un habile jeu de rabat permet, lorsqu'on ouvre le roman, de faire disparaître la tête du héros qui se retrouve, comme s'il était réellement descendu de voiture, dans une illustration différente sur la deuxième de couverture - Monsieur Poutifard, dans une chambre feuilletant un livre sous le regard attendri d'une dame âgée - . Après

¹ « L'illustration jeunesse par Daniel Maja », Académie de Créteil, CRDP, Télémaque, 10/04/06, URL : <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/danielmaja.htm>

² Cécile BOULAIRE, « Le beau et le moche dans l'album pour enfants, *Op.Cit.*, p. 96

³ Alex COUSSEAU, Nathalie CHOUX, *Tout le monde s'embrasse sauf moi*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. Zig-Zag, 2004.

⁴ Comme par exemple le roman de Sylvaine JAOUÏ, *L'amour c'est pas compliqué*, Paris, Rageot-Éditeur, Coll. Cascade, 2002 ou celui de Florence DUTRUC-ROSSET, *Je suis amoureuse*, Paris, Bayard Editions, Coll. Bayard Poche, Série « C'est la vie Lulu ! » 2005.

ouverture, le rabat dévoile, à la place de la tête, un cercle évidé. Les enfants se sont immédiatement approprié ce livre, le transformant en jeu actif en passant les doigts dans la fenêtre découverte. Ils ont ainsi retrouvé les manipulations que les albums animés et les pop-ups leur permettaient lorsqu'ils étaient plus jeunes, se souvenant « du livre comme quelque chose de plaisant, qui révèle des surprises lorsqu'on l'ouvre »¹. Il est intéressant de noter la « porosité » actuelle dans les conventions éditoriales. Une telle présentation ludique ne se retrouvait que dans les albums destinés aux plus petits et non pour une première de couverture d'un roman conseillé à des lecteurs « dès 9 ans ». Cette orientation est particulièrement judicieuse puisque c'est l'originalité de cette couverture qui a attiré les enfants vers ce roman, cependant rapidement abandonné en regard des 168 pages qui le composent, le livre ayant été jugé beaucoup trop épais.

L'illustration représente pour les enfants un indice majeur du paratexte. Elle capte toute leur attention et leur permet d'orienter la posture de lecture. Thierry Magnier, avec la collection *Petite Poche* auquel appartient le roman *La Glu*, propose une approche totalement inédite en littérature de jeunesse : l'absence totale d'illustrations.

2 - Le recentrage sur le texte

Pour les débutants lecteurs, *Petite Poche* propose « des romans comme les grands » : des textes sans illustration, découpés en chapitre, avec une mise en pages aérée qui respecte le rythme de lecture, en privilégiant les groupes de sens (le verbe n'est jamais séparé de son sujet, par exemple). Derrière ces couvertures fraîches et acidulées, loin des clichés et des sentiers battus, une grande variété de thèmes et de tons qui prennent le lecteur au sérieux, s'adressant aussi aux plus grands. [...].²

Ces romans qui s'adressent à des enfants « à partir de 7 ans » se caractérisent également par leur format hors norme (10,5 x 15 cm). Mais c'est principalement l'absence totale d'illustrations qui rend cette collection si novatrice car en total décalage avec la tendance actuelle et cela même dans l'édition pour adultes comme le souligne Christian Grenier :

On notera que plus la tranche d'âge est élevée, plus la collection propose des couvertures sobres. Mais il est inutile d'espérer arriver à une couverture unique comme la *Blanche* de Gallimard car depuis des années, dans le domaine adulte, la tendance s'est justement inversée ! Les services commerciaux ayant remarqué qu'une couverture illustrée se vendait mieux, les collections les plus traditionnelles

¹ Propos d'Annie MIRABEL, in : Sophie Van der LINDEN, *Lire l'album*, Op.Cit., p. 56.

² « Les collections », Site *Éditions Thierry Magnier*,
URL : http://www.editions-thierry_magnier.com/coll_ppoche.php

et les plus littéraires se sont mises au diapason du dessin, de la reproduction d'un tableau ou de la photographie.¹

À la différence des premiers romans illustrés proposés aux jeunes lecteurs qui se veulent une continuité de l'album avec un texte plus long, cette nouvelle collection veut marquer, sur le plan esthétique, une coupure nette avec leurs habitudes de lecture. La première de couverture de *La Glu* dans un rectangle turquoise entouré de taches blanches reprend les deux invariants fondamentaux : l'auteur et le titre. Dans la partie inférieure, sous le logo des Éditions Thierry Magnier - un petit ange - est annotée une indication minuscule et inhabituelle : « roman ». La précision du genre de l'œuvre permet d'identifier cet « objet » hors-norme et d'en expliciter le contenu. Cette démarche créative est en totale conformité avec l'orientation éditoriale audacieuse choisie par Thierry Magnier - comme, entre autres, les imagiers sans texte particulièrement novateurs dont le titre-phare reste sans conteste *Tout un monde*² - qui tend à se démarquer des codes esthétiques en vigueur dans le monde de l'édition pour la jeunesse et, de ce fait, ne recherche aucunement l'adhésion des jeunes lecteurs :

Pour être provocateur, je pourrais dire que les goûts des enfants, je m'en moque. Mais c'est un raccourci un peu trop rapide. Je dirai plutôt que je n'en tiens pas vraiment compte. D'une façon générale, je pense que les enfants n'ont pas forcément bon goût. Si on leur demande ce qu'ils aimeraient trouver dans un livre, ils seront influencés par la publicité, la communication et tout ce qui existe autour d'eux.³

La première de couverture de *La Glu* a laissé les petits Libanais complètement désorientés. Implicitement, ils ont mis en relation l'absence d'illustrations - toujours perçues comme une interpellation ludique - avec une certaine complexité. De ce fait, ce roman a été rapidement repoussé. Se pose la question de la pertinence d'une telle démarche éditoriale. Il semble en effet peu crédible qu'un enfant « à partir de 7 ans » puisse s'intéresser, dans une démarche décisionnelle autonome, aux livres de la collection *Petite Poche* présentant une telle sobriété en première de couverture. Pourtant, *L'école des loisirs* a adopté, pour certains romans, une orientation graphique très semblable à celle de Thierry Magnier. Ainsi, pour exemple, la première de couverture du roman *À la fraise*⁴ est entièrement noire, cernée d'un trait épais rose fuchsia.

¹ Christian GRENIER, *Je suis un auteur de jeunesse*, *Op. Cit.*, p. 208.

² Katy COUPRIE, Antonin LOUCHARD, *Tout un monde*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 1999.

³ « Petite cuisine d'éditeurs », entretien avec Thierry Magnier, *Op.Cit.*, p. 34

⁴ Hélène VILLOVITCH, *À la fraise*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2009.

Il semble qu'il faille que l'enfant ait déjà une grande habitude du livre et de ces codes paratextuels pour ne pas être intimidé et se laisser séduire par cette tendance nouvelle d'« ascétisme » esthétique.

En écho à cette remarque, l'âge du destinataire supposé des romans de la collection *Petite Poche* se révèle très éloigné de celui du « lecteur réel ». En effet, cette collection est proposée aux élèves fréquentant le CDI de notre établissement scolaire. Il s'avère que les titres sont lus par des adolescents de 12 à 14 ans. On peut bien évidemment arguer du fait que les élèves lisant dans une langue seconde n'ont pas tous le lexique nécessaire pour appréhender des œuvres plus longues et se laissent séduire par la brièveté du texte. Si ce critère est incontestablement pris en compte par ces adolescents, le nombre réduit de pages n'empêche en rien la complexité de l'histoire et la gravité des sujets traités. Mais il s'avère qu'en France, également la collection *Petite Poche* est principalement lue par des enfants de 10 à 12 ans, comme le confirment les prescripteurs :

Les livres de la collection *Petite poche*, chez Thierry Magnier peuvent être présentés aux cycles 2 et 3, mais également en sixième et en cinquième¹. C'est une excellente collection qui réconcilie les mauvais lecteurs, les lecteurs fragiles et indécis avec la lecture.²

Ainsi, pendant l'année scolaire de 2007-2008, « un Concours-Lecture a été proposé aux élèves des classes de CM2 et 6^e ³ de la ville de Boulogne-Billancourt »⁴. Parmi les romans proposés, neuf titres appartenaient à la collection *Petite Poche*. Les élèves de 5^oE du Collège Campagne Alleman sont également des lecteurs de la collection *Petite Poche* comme le démontre la note laissée sur le serveur du CDI de l'établissement scolaire :

Nous aimons beaucoup lire les livres, mais pas n'importe lesquels : les livres de la collection « Petite Poche » des « Éditions Thierry Magnier ». Nous aimons beaucoup les lire parce qu'ils sont courts, intéressants, mais aussi faciles à comprendre. Ces livres racontent des histoires drôles, sympathiques et parfois tristes. Le personnage principal raconte une partie de sa vie qui l'a le plus marquée. Lisez les livres « Petite Poche » des « Éditions Thierry Magnier » : des histoires simples que vous apprécierez.⁵

¹ C'est nous qui soulignons.

² Catherine SAVADOUX, « Nouveautés en littérature de jeunesse, second semestre 2004 », site *Télémaque*, URL : <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/incos02.htm>

³ C'est nous qui soulignons.

⁴ « Liste des collections des livres en concours », site *Des livres et vous*, URL : http://www.deslivresetvous.ac-versailles.fr/fiche_livre.php?id_collection=7

⁵ « CDI-Critiques littéraires », site *Collège Campagne Alleman*, URL : <http://www.clg-campagne-alleman.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article128>

Au Liban, dans notre établissement scolaire, la collection Petite Poche est principalement lue par les élèves de 4^{ème}.

Il faut noter que les maisons d'édition qui ne suivent pas les habituelles stratégies de marketing d'« accroche » ont dans leurs catalogues, un grand nombre de romans plébiscités par le milieu scolaire. Dans la majorité des cas, c'est grâce à l'intervention d'un adulte-médiateur que les enfants s'approprient ces livres. De plus, en ce qui concerne *L'école des loisirs*, la singularité esthétique des romans reste liée, en dehors d'une volonté affichée à se démarquer de la concurrence, à leur mode particulier de diffusion. En effet, si les livres sont disponibles en librairies¹, ils sont également distribués en France par abonnement annuel en milieu scolaire². Le choix de l'enfant n'aura plus rien d'impulsif, comme pour un achat en librairie. De ce fait, toute stratégie de séduction devient presque inutile. Depuis le Liban, et en regard de la qualité des textes de cet éditeur, cela semble dommageable. Pourtant, depuis peu, des changements sont intervenus dans la mise en page des premières de couverture des derniers ouvrages édités ou réédités par *L'école des loisirs* et semblent tenir compte des constatations rapportées précédemment. Les petits Français et les petits Libanais auraient-ils émis les mêmes remarques ou les lois du marché ont-elles poussé cette maison d'édition, et toutes les autres au demeurant, à se tourner vers la stratégie marketing du « relookage »?

3 - La pratique du « relookage »

Depuis la fin des années 1990, de nombreuses maisons cherchent à repositionner leur offre afin d'augmenter leur visibilité et de conquérir de nouveaux lecteurs. Cet effort de repositionnement passe d'abord par le « relookage », travail fait souvent conjointement entre les équipes éditoriales et les équipes marketing qui permet une meilleure visibilité dans les linéaires. Le contenu reste le même, mais la maquette, le format, l'impression, le papier

¹ Depuis environ 2003, « tous les éditeurs sont distribués en hypermarché sauf *L'école des loisirs* et les tout petits éditeurs. *L'école des loisirs* se refuse d'ailleurs, de façon très volontaire, à être présente dans la grande distribution » in Martine CHOUVY, « Les tendances actuelles de la littérature jeunesse pour le Cycle 3 et le collège », *Savoirs CDI*, CRDP de l'académie de Lyon, mars 2006,
URL : <http://savoircdi.cndp.fr/Fonds/AideAuChoix/chouvy/Chouvyaccueil.htm>

² Site *L'école des loisirs*, URL : <http://www.ecoledesmax.com/index1.htm>
Au Liban, les mêmes abonnements annuels sont proposés aux enfants dans les établissements scolaires, sous la responsabilité de la Librairie La Phénicie, librairie spécialisée dans la vente de manuels scolaires, d'ouvrages pédagogiques et de littérature pour la jeunesse. Les principaux clients de cette librairie sont les établissements scolaires. Pour faciliter l'accès aux livres, la Librairie La Phénicie propose également certains titres de *L'école des loisirs*, à prix réduit. Il s'agit d'un accord passé avec la maison d'édition qui envoie au Liban les surplus des abonnements des années antérieures.

évoluent pour donner une image créative et « dans l'air du temps » à la collection.¹

Pour répondre à cette nécessité de modernisation, les nouvelles parutions de la collection *Neuf* de *L'école des loisirs* ont des premières de couverture avec un dessin couvrant. C'est le cas par exemple, de *Voyage au pays des gâteaux*² et *Je suis un tremblement de terre*³. De plus, lorsque l'illustration n'occupe pas l'espace en totalité, on ne retrouve que rarement cet aplat beige si peu apprécié des enfants et qui était d'usage jusque-là. Il a été remplacé par un fond aux couleurs particulièrement franches et fortes. Par exemple, noir pour *Ivan le terrible*⁴ et *Un week-end d'enfer*⁵; orange avec un effet crayonné pour *La balle fantôme*⁶... De plus, si pour certaines rééditions l'illustration d'origine a bien été conservée - dans des tonalités parfois légèrement différentes -, l'impulsion de la nouveauté a été apportée par la colorisation du fond, comme par exemple *Le hollandais sans peine*⁷ qui a été réédité avec un fond bleu dur, esthétiquement plus attirant.

Pour d'autres romans, c'est l'illustration d'origine qui a été totalement repensée comme, entre autres, la réédition en 2007 de *Verte*. La première édition⁸ représentait, sur l'habituel aplat beige, une sorcière caricaturale - chapeau noir pointu, verrue sur un nez déformé...- lisant son grimoire, allongée dans un fauteuil. Si ce dessin procure un indice indiscutable pour la mise en place d'un pacte de lecture - l'enfant comprend qu'il va pénétrer dans un univers fantastique, ce que ne laissait en rien présager le titre qui ne constitue pas, dans ce cas, un indicateur du contenu fictionnel -, l'illustration est cependant une reprise⁹ et non une commande, comme cela se produit - ou se produisait - souvent à *L'école des loisirs*. De ce fait, elle va se révéler source d'incohérences quant à l'effet d'attente du jeune lecteur. En effet, si Ursule, la mère de Verte est bien une authentique sorcière, elle précise dès l'incipit, qu'elle n'a « jamais porté de chapeau, et encore moins de chapeau pointu. Pointu pour pointu, [elle] préfère les escarpins à très hauts talons. »¹⁰. Il en va de même pour la grand-mère Anastabotte, qui, également, ne ressemble en rien aux sorcières hideuses qui peuplent les contes. L'illustration

¹ Aurélie de LANLAY, « Les stratégies marketing », *La Revue des livres pour enfants*, Paris, La Joie par les livres, n° 218, septembre 2004, p. 114.

² Dorothee MONFREID (de), *Voyage au pays des gâteaux*, Paris, L'école des Loisirs, Coll. Neuf, 2009.

³ Martin PAGE, *Je suis un tremblement de terre*, Paris, L'école des Loisirs, Coll. Neuf, 2009.

⁴ Anne FINE, *Ivan le terrible*, Paris, L'école des Loisirs, Coll. Neuf, 2008.

⁵ Brigitte SMADJA, *Un week-end d'enfer*, Paris, L'école des Loisirs, Coll. Neuf, 2009.

⁶ Jean-François CHABAS, *La balle fantôme*, Paris, L'école des Loisirs, Coll. Neuf, 2008.

⁷ Marie-Aude MURAIL, *Le hollandais sans peine*, Paris, L'école des Loisirs, 1991.

⁸ Marie DESPLECHIN, *Verte*, Paris, L'école des Loisirs, Coll. Neuf, 1997.

⁹ Indication annotée sur la quatrième de couverture : « Illustration de la couverture : dessins de Gaudelette extrait de *Radada, la méchante sorcière* de Gaudelette et Sauger. Fluide Glacial. »

¹⁰ Marie DESPLECHIN, *Verte*, *Op.Cit.*, p.8.

vient donc contredire la description des personnages, ne constitue plus une donnée fiable et provoque une distorsion avec la réalité du texte¹.

Comme pour apporter une rectification, la réédition de *Verte* donne à voir, sur un fond bleu couvrant la totalité de la première de couverture, une petite fille rêveuse, accoudée à la fenêtre, avec en arrière plan, une jeune femme manipulant fioles et alambics dans une sorte de laboratoire. L'illustration de Soledad Bravi - dessinatrice très en vogue - restitue une représentation de *Verte* et de sa mère Ursule, en totale conformité avec la fiction.

Cette présentation de la pratique du *relookage* des premières de couverture des romans de *L'école des loisirs* se justifie par le fait que cette démarche commerciale était jusqu'à présent peu pratiquée par cette maison d'édition à la ligne esthétique inflexible, à la différence de beaucoup d'autres. C'est, en effet, en littérature pour la jeunesse un phénomène très courant qui s'explique pour certains titres par leur « longévité », comme le souligne Christian Grenier, et qui de ce fait, nécessite une réactualisation de leur première de couverture afin d'être plus en phase avec les aspirations esthétiques d'un nouveau lectorat en perpétuelle évolution :

Dans le domaine de la jeunesse, la durée de vie d'un ouvrage est plus longue et les premiers chiffres de tirage souvent supérieurs [à l'édition pour adultes] : cinq, dix, voire vingt mille exemplaires pour le poche. Même modestes, les ventes sont plus régulières, ce qui explique qu'un titre peut rester des années en catalogue. [...]. De nombreux romans vivent trois, cinq, dix ans - parfois davantage ! La raison est simple : le public se renouvelle. D'autre part, certains enseignants se passent le mot. Tel roman qui a plu en sixième, semble un excellent tremplin à la lecture. Tel autre a permis à tel professeur de lettres ou d'histoire-géographie d'initier sa classe de cinquième au Moyen-Âge. Certains ouvrages d'Évelyne Brissou-Pellen ou d'Odile Weulersse (*Les Pilleurs de Sarcophage*, *Le Messenger d'Athènes...*) sont ainsi régulièrement prescrits, il s'en vend soixante mille exemplaires par an. [...]. En trente ans, Jean-Côme Noguès a vendu près de deux millions d'exemplaires de son *Faucon déniché*.²

Les Pilleurs de Sarcophage et *Le Messenger d'Athènes* ont ainsi bénéficié de trois rééditions depuis leur première parution en 1984 et 1985. Il est intéressant de noter que la première réédition n'a constitué, pour ces deux romans, qu'en une simple recoloration de l'arrière-plan du dessin d'origine. Par la suite, il s'est agi d'illustrations inédites démontrant ainsi l'importance des nouvelles stratégies attractives mises en place pour une meilleure commercialisation du livre. Les mêmes constatations peuvent être faites pour

¹ Autre exemple chez un autre éditeur : « La couverture de la traduction de *Tsatsiki* montre la mère de Tsatsiki avec de longs cheveux noirs alors que dans le livre même elle est décrite comme ayant des cheveux courts et rouges » in « La traduction des livres pour enfants suédois en français », *Op. Cit.*, p. 100.

² Christian GRENIER, *Je suis un auteur jeunesse*, *Op.Cit.*, p. 211.

les sept rééditions du *Le faucon déniché*, édité pour la première fois en 1972 chez G.P. dans la collection Spirale.

Si le nombre important de modifications du paratexte de ces romans se justifie par la durée d'exploitation exceptionnelle de ces livres, il faut également souligner que les innovations iconographiques ne répondent souvent qu'à des exigences de marketing afin de surprendre en permanence le jeune lecteur. Cela a fait dire, non sans humour, à Jack Chaboud, auteur de romans policiers et fantastiques pour la jeunesse et créateur de la collection *Les P'tits Intrépides* chez Magnard en 2001 et de la collection *Wiz* chez Albin Michel en 2003 :

« Marketez ! Marketez ! Il en restera quelque chose. »¹

Cette quête permanente de la nouveauté se démontre par le nombre croissant de rééditions sur un laps de temps très court comme c'est le cas, parmi un grand nombre de romans et pour exemple, de *Tous à la patinoire*². Depuis sa première édition en 2000, ce roman a déjà bénéficié de deux rééditions. Pour la dernière en 2008, un changement esthétique si radical, tant dans le style que dans les couleurs de l'illustration, empêche tout rapprochement avec les deux précédentes qui étaient graphiquement très semblables. Il arrive ainsi très fréquemment que les élèves ne remarquent pas la similitude des titres de romans ayant subi un *relookage* et de ce fait, empruntent, et parfois en même temps, le même livre.

L'objectif marketing est donc parfaitement atteint.

Cette étude des constituants primordiaux de la première de couverture a permis de mieux cerner les éléments les plus signifiants du *péritexte éditorial* pour les jeunes lecteurs libanais

Leur préférence va incontestablement à des romans aux titres convoquant la fonction descriptive et qui, de ce fait, désignent explicitement le contenu fictionnel. Si le titre reste sémantiquement non interprétable, les enfants le mettent spontanément en relation avec l'illustration afin d'en comprendre le sens. De ce fait, pour répondre de façon optimale à cette attente, sa compréhension se devra d'être immédiate.

Si pour ces enfants, ces deux données paratextuelles interagissent étroitement pour faire sens, il n'en reste pas moins que beaucoup donnent la primauté à l'illustration qui se doit de répondre à leurs préférences

¹ Cité par Jean PERROT, *Dictionnaire encyclopédique du Livre*, (E-M), Paris, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 2005, p.641.

² Ségolène VALENTE, *Tous à la patinoire*, Paris, Rageot, Coll. Cascade, 2002.

stylistiques, à savoir, d'être d'une facture plutôt conventionnelle en regard du conservatisme dont ils font souvent preuve.

III - De la création à la segmentation

En plus du titre et de l'illustration, deux autres constituants de la première de couverture apportent au lecteur des informations supplémentaires. Il s'agit de l'auteur et de la collection, données qui ne vont pas susciter le même intérêt. Le jeune lecteur n'a pas encore intégré de véritables réflexes de lecture aussi la réception paratextuelle d'une œuvre n'aura-t-elle rien de comparable avec celle que pourrait en avoir un adulte aguerri.

De ce fait, son choix ne sera que très rarement influencé par le nom de l'auteur, que souvent, il ignore. À l'inverse, il se montrera plus attentif à la collection, car grâce à son identification visuelle (code couleur, logo...), il aura la possibilité de mieux appréhender le genre de texte qu'il s'apprête à lire.

A - L'auteur, cet inconnu

En matière de production écrite, l'auteur est une instance et une notion cruciale.¹

Si la pertinence de cette définition du statut de l'écrivain s'applique sans aucun doute aux productions destinées aux adultes, elle ne saurait avoir la même pertinence en littérature pour la jeunesse. En ce qui concerne le nom de l'auteur, il n'a pratiquement aucun impact sur les enfants, « clientèle par définition peu sensible au nom d'un écrivain qu'elle ne connaît guère. »² En regard d'un grand nombre de premières de couverture, certains éditeurs ne semblent également pas leur accorder grande importance tendant ainsi à prouver la véracité de cette constatation. En toute logique, si le livre est destiné à un très jeune lectorat, la marque patronymique s'inscrit dans une typographie à la taille de caractère très réduite et se retrouve pratiquement occultée par une donnée jugée plus importante par l'éditeur comme le titre ou plus encore le nom de la série.

Si le nom de l'auteur est bien présent, il peut arriver qu'il se révèle pratiquement impossible à déchiffrer par les enfants, cette difficulté étant induite par un choix typographique surprenant : une police de caractère très fantaisiste qui empêche une lecture efficace. C'était une des caractéristiques des romans de la collection Cascade chez Rageot édités jusqu'à la fin des

¹ *Dictionnaire encyclopédique du Livre, (A-D), Op. Cit., p184.*

² Ganna OTTEVAERE-van PRAAG, *Le roman pour la jeunesse, Approches, Définitions, Techniques narratives, Op.Cit., p. 168.*

années 90 ¹ et qui a été modifiée depuis. Devait-on y voir un désintérêt, un manque d'attention pour les auteurs de cette maison ? Pour les petits Libanais, ce manque de lisibilité typographique se double d'une méconnaissance culturelle de patronymes n'ayant pas une consonance arabe. Ils éprouvent souvent des difficultés à les déchiffrer et à les recopier correctement (comme pour exemple, Karin Gündisch² ou encore Grégoire Solotareff).

À l'inverse, comme signalée précédemment, la politique éditoriale de *L'école des loisirs* a toujours accordé la plus grande légitimité à ses auteurs, comme le montre la visibilité accrue du patronyme auctorial sur les premières de couverture.

Pour que l'attention des enfants se focalise sur l'auteur leur permettant d'en mémoriser le nom de façon optimale, deux stratagèmes se révèlent particulièrement efficaces ³: l'étude d'un extrait dans les manuels scolaires et la « rencontre avec l'auteur ».

1 - L'extrait, déclencheur d'intérêt

Depuis que la littérature pour la jeunesse a été intégrée aux programmes scolaires, des extraits d'œuvres sont présentés dans les manuels de français. Les instructions officielles précisent que les textes proposés peuvent être représentatifs d'un patrimoine classique comme de la production contemporaine :

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. ⁴

Ces extraits peuvent être accompagnés d'indications biographiques et bibliographiques apportant une valorisation supplémentaire à l'œuvre de l'auteur présenté. Par le biais du manuel scolaire, certains d'entre eux sont devenus familiers aux enfants, d'autant plus s'ils les retrouvent d'une année sur l'autre, comme ce fut le cas pour Daniel Pennac.

¹ Pour exemple :

Evelyne BRISSOU-PELLEN, *Mon extraterrestre préféré*, Paris, Rageot-Editeur, Coll. Cascade, 1999.

Geneviève SENGER, *Seuls à la maison*, Paris, Rageot-Editeur, Coll. Cascade, 1999.

Chantal CAHOUR, *Mon chien va à l'école*, Paris, Rageot-Editeur, Coll. Cascade, 1999.

² Karin GÜNDISCH, *Au pays des bananes et du chocolat*, Paris, Rageot-Editeur, Coll. Cascade, 1990.

³ En plus d'inciter à la découverte de la production de cet auteur par la lecture cursive.

⁴ *Bulletin Officiel*, Ministère de l'éducation nationale, Hors Série n° 1, 14 février 2002.

Les élèves ont découvert cet auteur en CM2¹, grâce à un extrait de *Kamo, l'idée du siècle*², où, en plus du texte, la première de couverture du roman avait été reproduite, permettant ainsi une visualisation de l'objet-livre. Si la visée commerciale d'une telle démarche est loin d'être négligeable, il n'en reste pas moins qu'elle a permis à l'enfant de comprendre que l'extrait qu'il était en train de lire faisait bien partie d'un tout.

Les élèves ont retrouvé Daniel Pennac en début de 6^{ème}; le premier chapitre de leur manuel scolaire³ traitant du roman en tant que genre littéraire était entièrement consacré à l'étude de *Cabot-Caboche*⁴. Étaient ainsi proposés : une étude du paratexte (avec la reproduction pleine-page de la première et de la quatrième de couverture) et pas moins de sept extraits.

Cette « familiarisation » avec le roman a joué un rôle important d'incitation à la lecture en donnant aux enfants l'envie de dépasser l'extrait pour découvrir l'œuvre dans son intégralité⁵. Ils sont donc venus en nombre à la BCD pour emprunter *Kamo l'idée du siècle* et *Cabot Caboche*. Ils ont également découvert *L'œil du loup* et les autres titres de la série des *Kamo*. Cette mise en réseau des textes de Daniel Pennac leur a permis de se rendre compte de l'univers de cet auteur.

Le manuel scolaire, devenu passerelle entre l'œuvre, l'auteur et le lecteur, joue alors un rôle important dans la transmission des textes. De plus, le livre scolaire jouissant d'un statut particulier au Liban car étant considéré comme un livre « utile », le roman cité prend immédiatement une légitimité non négligeable.

Pourtant, si cette rencontre entre le texte et le jeune lecteur par le biais du manuel scolaire existe bien, elle ne répond pas toujours aux attentes des élèves. Ainsi, en CM2, attirés par certains extraits présentés dans le manuel *Parcours* et dont les sujets les avaient positivement interpellés, les élèves ont demandé, dans une démarche personnelle, à pouvoir lire l'œuvre complète. Mais hormis *Kamo l'idée du siècle* et *Dico Dingo*⁶ de Pascal Grenier, beaucoup des romans ont été jugés trop difficiles par la majorité des enfants.

¹ Dans le manuel scolaire suivant : Richard ASSUIED, Danielle BUSELLI, Anne-Marie RAGEOT, *Parcours Cycle 3 CM2-Maitrise de la langue*, Paris, Hatier 2005, p 6.

² Daniel PENNAC, *Kamo l'idée du siècle*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Junior, 1997.

³ Dominique FOUQUET, Patrick JEUNON, Hélène POTELET, *Français 6^{ème}-Livre unique*, Paris, Hatier, 2005.

⁴ Daniel PENNAC, *Cabot-Caboche*, Paris, Pocket, Coll. Pocket Junior, 1998.

⁵ *Kamo l'idée du siècle* existe dans une traduction en arabe, parue sous le titre *Kamo, fikrat al-qarn*- titre littéral- (Beyrouth, Tamyras, 2007) qui « réussit à transmettre l'atmosphère propre aux récits de Pennac, malgré quelques maladresses, comme l'explication de certaines expressions » in *Qira'at Saghira*, n°7, été 2008, p. 6.

Les illustrations de Jean-Philippe Chabot ont été conservées ce qui permet une identification immédiate par les enfants. Pourtant, cette version ne suscite que peu d'intérêt auprès des élèves.

⁶ Pascal GRENIER, *Dico Dingo*, Paris, Nathan, Coll. Demi-Lune, 1996.

Pour exemple, citons *Harald le Courtois*¹, *Carton rouge ou mort subite*², *Les CM2 à la une*³, *Un chien contre les loups*⁴... Parmi les raisons avancées, les enfants soulèvent de manière récurrente la longueur du texte et la difficulté lexicale. Il est également intéressant de souligner que parmi les titres qu'ils ont retenus, tous sont des productions récentes. Ils n'ont également pas particulièrement cherché à lire *Harry Potter à l'école des sorciers*, pourtant proposé dans un extrait pleine-page. Ils n'ont jamais sollicité les auteurs dits « classiques » et représentatifs du patrimoine littéraire comme Michel Tournier et dont deux extraits de *La couleuvrine* et *L'aire du muguet* sont pourtant proposés dans le manuel.

Pour les élèves, la majorité des extraits proposés se sont révélés sinon inaccessibles, du moins peu attrayants en regard de leur complexité. Ce sentiment éprouvé va leur renvoyer une représentation extrêmement négative de la lecture scolaire : elle ne répond en rien à leur attente ou à leur goût et ne procure aucun plaisir. Et, manifestement, il en est de même pour les petits Français pour qui « la littérature légitimée apparaît parfois isolée par l'institution académique, liée au monde de l'école ».⁵

Les enfants ont maintenant fait connaissance avec l'œuvre. Quoi de plus motivant que de rencontrer celui qui en est à l'origine ?

2 - La rencontre avec l'auteur

Pour les enfants, appréhender la notion d'auteur n'est pas une démarche aisée. S'ils en comprennent bien la fonction - « c'est celui qui écrit l'histoire »- il n'en reste pas moins que la représentation qu'ils s'en font reste très abstraite.

Aussi, sont-ils toujours très surpris lorsque se matérialise enfin cette personne dont la présence ne se manifestait jusque-là que par un patronyme sur une première de couverture. Pour les enfants libanais, cette rencontre, toujours surprenante, se fait principalement pendant le Salon du livre de Beyrouth⁶. Dans leur imaginaire, un écrivain est un adulte auréolé d'un statut particulier, comme le raconte Marie-Aude Murail avec l'humour qui la caractérise :

¹ Sibylle LEWITSCHAROFF, *Harald le Courtois*, Paris, Seuil/Métailié, 2002.

² Philippe BARBEAU, Roger JUDENNE, *Carton rouge ou mort subite*, Rageot-Éditeur, Coll. Heure noire, 2004.

³ Catherine MISSONIER, *Les CM2 à la une*, Paris, Rageot-Éditeur, Coll. Cascade 9-11, 1994.

⁴ Hélène MONTARDRE, *Un chien contre les loups*, Rageot-Éditeur, Coll. Rageot Romans, 2006.

⁵ Matthieu LETOURNEUX, « Littérature de jeunesse et culture médiatique », *La Littérature de jeunesse en question(s)*, sous la direction de Nathalie Prince, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2009, p. 185.

⁶ La présentation du Salon du livre de Beyrouth a été traitée dans la première partie

Souvent, les enfants m'accueillent en s'écriant, stupéfaits : « C'est vous, Marie-Aude Murail ? »

Un écrivain, c'est vieux, nécessairement. Ou c'est mort. Mais ça ne met pas des baskets. Au moment de nous séparer, des collégiens m'ont d'ailleurs avoué : « On pensait qu'un écrivain, c'était quelqu'un de barbu et de barbant. »

Vous aurez sûrement reconnu Victor Hugo.¹

Ainsi, les petits Français et les Libanais se rejoignent dans un même étonnement. Si ces rencontres avec les auteurs constituent d'excellents déclencheurs de lecture, il est bien évident que le succès d'une telle entreprise dépend en partie de la personnalité de l'auteur, ce que nous avons à maintes reprises pu constater *in situ*² et ce que souligne judicieusement Christian Grenier :

Le fait qu'on apprécie un texte ne signifie pas que la rencontre avec son auteur l'enrichira. Un créateur redoute parfois le public, il ne sait pas forcément expliquer ses intentions.³

Si l'auteur se révèle apte à captiver son public, ce sera alors une formidable réussite. Si ces rencontres sont avant tout de véritables mises en relation entre le livre, l'auteur et le lecteur, elles se doublent au Liban d'une dimension socioculturelle et affective non négligeable. En effet, si ces enfants parlent et étudient en français, ils n'ont, pour la plupart, aucune connaissance de la France : ce temps partagé va leur permettre de découvrir quelques particularités de la vie dans l'Hexagone. Par exemple, Régis Delpeuch, qui a été instituteur, a expliqué à des élèves de CM2, le mode de fonctionnement de l'école en France. Michel Ocelot leur a raconté son enfance en Afrique et ses difficultés d'adaptation lorsqu'il est revenu en France. La bonne humeur communicative et la gentillesse des auteurs ont ainsi apporté une dimension humaine à la lecture dont l'impact sur les enfants est loin d'être négligeable, l'affectif jouant pour eux un rôle primordial.

Ces rencontres peuvent également donner lieu à des échanges inoubliables comme ce jour de 1997 où les élèves d'une classe de 6^{ème} ont fait la connaissance de la très joviale Susie Morgenstern. L'entretien à peine commencé, elle leur a parlé de sa judaïcité⁴. L'effarement s'est immédiatement lu sur les visages des enfants. Face à eux, se tenait une autre image d'Israël, joyeuse et pacifique, fort éloignée de celle à laquelle ils sont

¹ Marie-Aude MURAIL, *Nous on n'aime pas lire...*, Paris, De La Martinière Jeunesse, Coll. Oxygène, 1996, p. 44.

² Chaque année, au moins une classe du cycle Primaire participe à une activité proposée par le Salon du livre francophone (rencontre avec un auteur, visite d'exposition, lecture, ateliers ...)

³ Christian GRENIER, *Je suis un auteur de jeunesse*, Op. Cit., p. 213.

⁴ Un élève a demandé à Susie Morgenstern pourquoi elle parlait d'Israël dans ses livres, ce à quoi elle a répondu, sans aucun détour : « Parce que je suis juive ! »

confrontés dans leur réalité. Par le dialogue, les préjugés ont fait place à une véritable prise de conscience : l'autre n'est pas forcément hostile et dangereux. Crainte et rejet n'avaient, l'espace d'un instant, plus aucune légitimité. Ils sont sortis de cette rencontre conquis et sous le charme.

La démarche de Susie Morgenstern, qui tend vers une quête permanente de rapprochement des peuples dans cet Orient si compliqué, est l'illustration exemplaire de la thématique de l'altérité et de la tolérance, valeurs majeures de la littérature pour la jeunesse contemporaine, auxquelles la présence de l'auteur, tout comme le roman, a permis de convoquer les enfants libanais.

On retrouve d'ailleurs cette même thématique dans *Les deux moitiés de l'amitié*¹, où l'auteure relate l'amitié de Salah et Sarah qui parviennent à faire abstraction de leurs différences religieuses. Les mêmes valeurs véhiculées dans le livre et transmises par l'auteur lui-même se sont avérées plus persuasives pour les enfants.

Pour les enfants, la rencontre avec un auteur est un véritable déclencheur de lecture, plus sûrement que son seul patronyme apposé sur la première de couverture. À l'inverse, ils sont plus attentifs à une autre donnée paratextuelle importante pour un « balisage » dans les modalités de choix d'un livre : la collection.

B - Les collections

Compartimentées en tranche d'âge des lecteurs supposés ou, plus récemment, selon la thématique abordée, les collections² permettent une segmentation du catalogue des maisons d'édition. Ces différentes divisions se matérialisent sur le livre par une présentation canonique qui permet une reconnaissance visuelle presque immédiate par le jeune lecteur et le conforte quant au contenu fictionnel. Le nombre très important de collections chez les éditeurs pour la jeunesse démontre bien que la littérature pour la jeunesse est une littérature pragmatique et intentionnelle qui s'adresse à un lectorat parfaitement défini en fonction de son âge, son sexe et ses préférences.

Pour beaucoup d'enfants libanais, la collection n'est cependant pas un critère de choix prédominant. Si beaucoup peuvent reconnaître³ quelques

¹ Susie MORGENSTERN, *Les deux moitiés de l'amitié*, Paris, Rageot Éditeur, Coll. Cascade, 1983.

² « Les collections regroupent habituellement des livres dont la présentation matérielle (typographie, longueur) et le niveau de difficulté de lecture sont semblables », in Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école, Op. Cit.*, p. 68.

³ Une des difficultés d'identification des collections par les enfants tient en partie au fait du classement des romans sur les étagères de la BCD. Ceux-ci sont rangés par ordre alphabétique du nom de l'auteur. Les collections, de ce fait, se trouvent souvent visuellement fractionnées.

collections, cela n'implique pas qu'ils sachent clairement les nommer¹. Cette difficulté tient en partie au fait qu'il n'y a pas de conventions clairement établies quant à l'emplacement du nom de la collection sur la couverture, à l'inverse du titre et du nom de l'auteur. Mais à ce propos, il existe une exception remarquable chez Gallimard Jeunesse qui a proposé pour quelques romans, une inversion des conventions éditoriales afin de provoquer un effet de surprise. La première de couverture ne comportait que l'illustration pleine page alors que le titre, l'auteur, le texte de présentation et le nom de la collection étaient relégués sur la quatrième de couverture. Ce fut le cas, entre autres de *Kamo L'agence Babel*, Daniel Pennac (1992). Ce « bouleversement » a été rapidement abandonné puisque la réédition de 1997 présente une illustration identique, mais repositionnée conventionnellement en première de couverture et accompagnée des données paratextuelles, titre, auteur, collection.

Il est intéressant de préciser que tous ces romans à la « couverture inversée » sont difficilement manipulables pour les enfants libanais. Étant avant tout très conventionnels, ils comprennent difficilement que cette présentation soit intentionnelle et viennent souvent signaler que « le livre a été collé à l'envers ». De plus, beaucoup éprouvent des difficultés à s'orienter dans le livre. Se fiant à l'emplacement du titre et du nom de l'auteur précisés sur la quatrième de couverture, ils commencent, de ce fait, la lecture par la fin. Cette erreur n'est pas seulement due à de l'inattention. Elle tient plus au fait d'une confusion entre le français et l'arabe. L'inversion des codes paratextuels de ces romans les rend similaires, dans leur présentation, aux romans en langue arabe. En ouvrant le roman par la fin, ils reprennent instinctivement le sens de la lecture en arabe, c'est-à-dire de droite à gauche. Cette similitude désoriente les enfants et ne favorise en rien l'emprunt des livres

Mes enfants identifient les collections plus par le format de l'objet-livre - comme c'est le cas pour *Cascade* de *Rageot - Éditeur*, ou par des codes-couleur redondants (comme le cadre aux bandes colorées des anciennes premières de couverture de la collection *J'aime lire* des Éditions *Bayard Jeunesse*), démontrant que leur attention reste plus tournée vers le titre et l'illustration.

Afin d'orienter davantage les lecteurs, deux autres données importantes, en rapport étroit, accompagnent le nom de la collection : l'indication très claire de l'âge supposé du lecteur visé et le genre ou la thématique abordée.

¹ Constatation faite au cours d'activités à la BCD.

1 - Répondre à l'intérêt de l'enfant

Ces paramètres sont en relation directe avec les champs d'intérêt des enfants, les thématiques proposées tendant à répondre au plus près à leur préférence lectorale. Selon Jocelyne Giasson¹, il semble que ces attirances soient les mêmes quelle que soit l'origine des enfants et reproduisent le même schéma quels que soient l'âge et le pays des jeunes lecteurs. Entre 6 et 12 ans, et en fonction de l'âge, leurs principaux champs d'intérêt sont l'aventure, la recherche d'identité, les problèmes sociétaux.

Entre 6 et 7 ans, les enfants privilégient les histoires simples et fantaisistes.

Entre huit et neuf ans, ils aiment les histoires plus réalistes qui leur permettent de s'identifier au personnage principal.

Entre neuf et 12 ans, les préadolescents s'intéressent aux romans d'aventure, d'horreur et d'épouvante. Ils apprécient également les livres qui « projettent des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne à un niveau simple, avec des histoires qui se passent à l'école. »

Certains romans du corpus proposent sur la première de couverture « un balisage » correspondant à ces différents champs d'intérêt. Pour le titre *Fais-moi peur !*, c'est le nom choisi pour la collection, *Les p'tits Intrépides*, qui oriente déjà la lecture. Il ne pourra s'agir que d'un roman plein d'imprévus pour des lecteurs courageux, ce que laisse présager le titre.

La mise en mots d'une certaine réalité du monde est également une problématique très présente dans l'édition jeunesse. Elle permet d'apporter des réponses aux questions que les enfants se posent sur la vie et sur les épreuves qu'ils pourront avoir à traverser comme on le retrouve dans *Marie-Lune* et *Le garçon qui voulait courir vite*, ayant respectivement comme thématique affichée « Tranche de vie » et « La vie en vrai ». De même, pour répondre à cette tendance, la nouvelle édition de *Nico Rapporteur !* après « relookage » en 2006, comporte une précision thématique « C'est la vie », jusqu'alors inexistante.

Autre exemple, pour mieux attirer les jeunes lecteurs, la thématique « aventure » est annotée sur la première de couverture de *Je te sauverai !* au côté du nom de la collection « Tipik Cadet ». Cette classification semble cohérente avec l'illustration montrant une mer déchainée qui laisse prévoir quelques péripéties « maritimes », mais que vient immédiatement contredire l'immobilisme du petit garçon, un roman d'aventure se devant de mettre, avant tout, l'accent sur l'action. La lecture du roman a rapidement démontré la nature hasardeuse de cette catégorisation qui ne respecte pas *l'horizon d'attente* qu'elle laissait envisager.

¹ Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, Op. Cit., p. 74-75.

Si la précision de la thématique tend à répondre à la curiosité de l'enfant et à éveiller son intérêt, une dernière précision peut accompagner le nom de la collection : il s'agit de la tranche d'âge du destinataire supposé dont il convient de s'interroger sur la pertinence.

2 - L'arbitraire de la tranche d'âge

À la BCD, les enfants ne semblent pas prendre véritablement en compte la tranche d'âge conseillée par l'éditeur, chacun empruntant des livres selon des critères qui lui sont propres. À cela une raison essentielle : ils ont intégré le fait que ces romans ont pour véritables destinataires des enfants français qui ont, en toute logique, un niveau linguistique supérieur. De ce fait, seuls les très bons lecteurs correspondent à la tranche d'âge indiquée.

On est en droit de s'interroger sur la pertinence des tranches d'âge surtout en ce qui concerne la limite supérieure. Ainsi, s'il faut tenir véritablement compte de l'âge conseillé pour *Mamie Sitter*, « 7-9 », discrètement apposé sous le nom de la collection « Cascade », il paraît illogique que ce roman ait obtenu le « Prix Chronos de Littérature 2005 », décerné par des élèves de CM1/CM2 âgés de 9 à 10 ans et ayant, de ce fait, dépassé d'un an l'âge de prescription. C'est donc que ce roman leur était véritablement destiné et non pas à des lecteurs âgés de 7 ans.

Il faut également noter « l'instabilité » de la tranche d'âge. Une modification a été apportée à *Nico Rapporteur !* dans l'édition de 2006 : l'âge de prescription, apposé sur la première de couverture a évolué, le roman étant maintenant conseillé à des lecteurs de « 6-8 ans » alors que l'édition de 2004 ciblait un lectorat de « 5-7 ans ». Cette nouvelle segmentation rétablit une certaine cohérence cognitive : un enfant de 5 ans n'est pas encore capable de lire de façon autonome. De plus, *Nico Rapporteur !* avait obtenu en 2005 le « Prix des Incorruptibles » décerné par les élèves de CE1, âgés de 7 ans. Le roman se repositionne à présent exactement au milieu de la tranche d'âge préconisée et gagne une certaine légitimité intellectuelle. Les enfants rassurés - et plus certainement les parents et les enseignants - n'ont plus la sensation d'avoir lu - ou donné à lire - un roman « trop facile », prescrit par l'éditeur à de plus jeunes lecteurs.

De fait, les véritables destinataires de ces indications apposées sur les premières de couverture - que ce soit l'âge ou la thématique - sont les adultes prescripteurs qui pourront juger si l'ouvrage convient bien à leur enfant ou leurs élèves et être confortés dans la pertinence de leur achat, ce que confirme Aurélie de Lanlay :

Les éditeurs segmentent leurs collections afin de faciliter le rapport direct du lecteur – ou de l’acheteur – au livre et de répondre notamment à la demande des grandes surfaces non spécialisées. Disposant de peu de vendeurs, qu’on ne peut pas appeler « libraires » puisqu’ils ne sont pas spécialisés, les grandes surfaces préfèrent référencer des collections facilement identifiables sur les linéaires. Le client doit trouver seul des réponses à ses interrogations : à quel âge s’adresse le titre ? Quel est son sujet ? Quels sont les thèmes qu’il aborde ? etc.¹

La précision de la tranche d’âge n’est en fait qu’une stratégie marketing² qui facilite l’achat tout en permettant une orientation de la lecture et ne doit pas être comprise comme une indication dirigiste. Au Liban, elle est cependant très souvent prise comme telle. À l’école, des titres sont souvent donnés à lire en ne s’appuyant que sur cet unique critère, les enseignants oubliant souvent que ces titres venant de France³ ont pour destinataire un enfant français. Les enfants libanais se retrouvent encore une fois avec des textes qui ne sont pas en adéquation avec leur niveau lexical. Les enseignants ayant dans leur grande majorité une méconnaissance totale en littérature de jeunesse, il serait bon de permettre aux documentalistes qui la lisent avec attention, de jouer un rôle de médiateur entre le livre, l’enfant et l’enseignant.

Si l’ajout de la thématique de la collection et la tranche d’âge du lecteur visé est une démarche éditoriale cherchant à faire vendre tout en aiguillant l’acheteur et le lecteur, la tendance actuelle de certaines maisons est la saturation à l’extrême de la première de couverture. Un exemple caractérise cette nouvelle tendance : le « relookage » du roman *Le buveur d’encre*. Dans sa précédente édition⁴, les données paratextuelles de la première de couverture ne faisaient référence qu’au titre et au nom de l’auteur. Dans la réédition la plus récente⁵, à l’illustration pratiquement identique à la précédente - mais avec une occupation de l’espace pleine page - ont été rajoutées de multiples informations concentrées dans un bandeau fuchsia. Dans la partie supérieure gauche de la première de couverture : le nom de la collection « Nathanpoche 6-8 ans » - qui se répète dans une présentation redondante sur la quatrième de couverture -. À droite du bandeau, le genre du texte est mis en avant : « Fantastique ». Sous cette indication est précisé le nom du héros « DracuLivre » précédé de son portrait. Une telle annotation laisse augurer de

¹ Aurélie de LANLAY, « Les stratégies marketing », *Op.Cit.*, p. 113.

² Il faut remarquer qu’une fois encore *L’école des loisirs* se démarque de toute stratégie marketing en ne précisant pas de tranche d’âge sur ces romans. Quant au nom de la collection, il est discrètement apposé sur la première de couverture sans qu’aucun code couleur ne vienne les différencier. Martine Chouvy, bibliothécaire, explique cette différenciation élitiste : « Bien évidemment, l’allure des collections, des ouvrages, leur format, ciblent ce que j’appellerai des cultures sociales : on ne vend pas la même chose quand on cible la vente en hypermarché ou la vente en librairie. De même, ce n’est pas la même démarche que d’aller dans une petite librairie traditionnelle de quartier ou à la Fnac ou chez Virgin. », in : Martine CHOUVY, « Les tendances actuelles de la littérature jeunesse pour le cycle 3 et le collège », *Op.Cit.*

³ Rappelons que dans la majorité des cas, les livres édités au Liban ne sont également pas adaptés au véritable niveau des enfants, ce qui sera développé dans la troisième partie.

⁴ Éric SANVOISIN, Martin MATJE, *Le buveur d’encre*, Paris, Nathan, Coll. Demi-lune, 2003.

⁵ Éric SANVOISIN, Martin MATJE, *Le buveur d’encre*, Paris, Nathan, Coll. Nathan poche 6-8 ans, 2006.

sa permanence dans d'autres romans, sous-entendant ainsi que ce livre fait partie d'une série¹. Cette même stratégie marketing, puisqu'il s'agit du même éditeur a été adoptée pour *Nico*. La thématique est précisée : *C'est la vie !* ainsi que le nom *Nico* et le visage du petit héros².

Cette précision et ce rappel du personnage principal ne sont en rien anodins lorsqu'on connaît l'attrance des enfants pour les romans sériels, attrance à laquelle n'échappent pas les enfants libanais³, en regard des fortes demandes pour ce genre de fictions. Au demeurant, depuis quelques années, en France, les séries se sont imposées comme le phénomène éditorial emblématique⁴ de la littérature pour la jeunesse, à un point tel, que les plus gros succès ne restent jamais des titres uniques et qu'une suite est immanquablement demandée.⁵

C - L'engouement pour les séries

À quoi tient l'emballement des enfants libanais pour les séries, eux qui ne sont en rien de grands lecteurs ? Parmi les multiples raisons, la première qui peut être évoquée, avant d'en expliciter le contenu romanesque, est étroitement liée à la stratégie éditoriale : dans les séries, tout est mis en œuvre pour attiser le désir du jeune lecteur.

1 - Une identification immédiate et captivante

Le phénomène attractif se déploie dès la première de couverture, l'identification des romans sériels étant immédiate grâce à une visibilité et une lisibilité maximales construites autour d'une présentation canonique : nom et logo de la série - marqueurs visuels importants, car facilement repérables - , harmonisation de l'illustration... Dès son entrée à la BCD, l'enfant visualise immédiatement les romans sériels qui se démarquent par leur similitude sur

¹ « Une série est une suite d'ouvrages limitée et déterminée par la permanence d'un héros » in Christine POITEVIN, *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*, Paris, Magnard-Vuibert, 2008, p. 245.

² Depuis le premier roman *Tous les jours, c'est foot !* (1996), la série a été complétée par une quinzaine de titres.

³ L'enquête portant sur la lecture des jeunes en bibliothèque et étudiée dans la première partie montrait que les Libanais avaient plébiscité en premier lieu, *Le labyrinthe infernal* de R.L.Stine, de la série « Chair de poule ».

⁴ « Les livres prescrits par l'école représentent 28% des ventes et de l'autre, les séries de divertissement, accaparent plus de la moitié des ventes [...] », in : Charlotte RUFFAULT, « Les tendances actuelles du marché », *La Revue des livres pour enfants*, n°252, avril 2010, p. 85.

⁵ *Ibid.*

les étagères. Cette reconnaissance est particulièrement sécurisante. De plus, les titres descriptifs ne présentent aucune difficulté lexicale ou sémantique et désignent explicitement le contenu fictionnel.¹

Les séries se caractérisent également par le calibrage des livres qui les composent. Lorsqu'un enfant débute la lecture, il sait déjà qu'il sera capable d'arriver au dénouement, ce qui lui procure un sentiment de réussite et d'accomplissement des plus valorisants.

Il ne faut également pas négliger l'importance jouée par la multiplicité des volumes composant la série et qui permet à l'enfant d'assouvir son désir de possession :

Le goût de la collection est un phénomène naturel chez les enfants puisqu'il s'intègre dans son processus de développement [...]. Les enfants sont accumulateurs. Ils procèdent par adjonction et s'intéressent à tous les supports qui représentent un intérêt par rapport à la collection².

Pour que l'objet-livre réponde de façon maximale à ce besoin de convoitise, certains éditeurs ont modifié la répartition et la hiérarchisation des éléments paratextuels immuablement présents jusque-là sur la première de couverture. Pour une captation visuelle maximale, le nom de la série, devenue donnée primordiale³, se détache maintenant de manière flagrante allant même jusqu'à occulter le titre du volume et le nom de l'auteur⁴. La première de couverture des romans sériels *Foot 2 Rue* est l'illustration de cette nouvelle tendance : visibilité maximale du nom de la série et du numéro du tome au détriment du titre et effacement complet du patronyme de l'auteur dont le nom n'est mentionné ni sur la première de couverture ni sur la page de titre⁵. La mémorisation des données s'en trouve ainsi simplifiée à l'extrême : à la BCD, les garçons viennent ainsi s'informer de la disponibilité du « Foot de Rue n°19 » ou du « Foot de Rue n°27 ».

Le titre importe peu, seule compte la succession numérique et l'accumulation. Les maisons d'édition ont ainsi mis au point une stratégie marketing redoutablement efficace contribuant à une fidélisation forte du lectorat.

¹ Pour exemple : *Cédric : La guerre des portables* ; *Zoé Kézako : Je déteste les garçons* ; *C'est la vie Lulu : J'ai le trac*.

² Pascale EZAN, citée par Aurélie de LANLAY, « Les stratégies marketing », *Op. Cit.*, p. 116.

³ Cette orientation éditoriale totalement centrée sur le nom de la série fait que les enfants ne la distinguent plus de celui de la collection.

⁴ Pour exemple : La série *Essie*, Bayard Editions Jeunesse, Coll. Mes premiers J'aime lire ; la série *Danse*, la série *Chair de Poule*, Bayard Editions Jeunesse.

⁵ Cette tendance est nouvelle. Dans les années 60/70, la notoriété des séries *Club des Cinq* et le *Clan des Sept* les plus emblématiques de cette époque, reposait en partie sur le marketing auctorial d'Enid Blyton.

2 - Le plaisir des retrouvailles

L'attrance que suscitent les séries ne se résume pas à la seule fascination pour la première de couverture. Elles tendent également à répondre à un autre besoin spécifique, celui de la redondance qui tient une part importante dans le processus de développement cognitif de l'enfant, comme le précise Anne Besson¹ dans sa communication « *Du Club des Cinq à Harry Potter* » :

L'attrait des formes à épisodes, et notamment des ensembles romanesques, tient largement à celui de la répétition – de la répétition *et* de l'évolution, ajouterons-nous : voir venir les héros aimés, l'autre monde désormais familier. Ce goût, essentiel dans l'approche des textes par l'enfant, lui permettrait à la fois d'appivoiser des peurs et de construire des modèles de vie et de comportement.²

Cette préférence tiendrait donc au fait du sentiment de sécurité éprouvé : roman après roman, l'enfant retrouve le même héros - lui-même redondant puisqu'il ne grandit pas - avec lequel une véritable familiarité s'est installée. Avec les séries, le lecteur, rassuré, entre sans surprise dans un monde fictionnel dont il connaît déjà tous les codes et dont il lui est possible d'anticiper les péripéties. Il éprouve alors

le plaisir sans mélange de [se] retrouver en terrain connu, que ce soit sur le plan de l'invention (d'une intrigue, de personnages, d'un cadre spatio-temporel), sur celui de la narration (manière de mettre le lecteur en rapport avec l'univers de l'histoire), sur celui de la textualisation (utilisation des ressources linguistiques), sur celui de l'idéologie (croyances, valeurs, normes de comportement).³

Les enfants aiment voir et revoir leurs héros préférés. La lecture répétée d'une même histoire ne les empêche nullement de continuer à en apprécier l'intrigue. L'attente du lecteur et la curiosité qu'il éprouve ne sont donc pas entièrement liées à la découverte d'un monde ou d'une situation inconnue de lui-même. Le suspense peut ne pas être uniquement tributaire du dévoilement de l'intrigue :

Il peut s'agir [...], dans le cas où un interprète est familier avec un récit, d'une attente guidée non par le désir de connaître la clé de l'énigme ou l'issue incertaine d'un conflit, mais par l'espoir de voir réapparaître un élément connu. De tels phénomènes [...] n'en sont pas moins des faits avérés aussi bien chez les enfants –

¹ Anne Besson est maître de conférences en littérature comparée à l'Université d'Artois.

² Anne BESSON, « *Du Club des Cinq à Harry Potter*, cycles et séries en littérature de jeunesse contemporaine », *La Littérature de jeunesse en question (s)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2009, p. 121.

³ Jean-Louis DUMORTIER, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Savoir en pratique, 2001, p.175-176.

qui apprécient qu'on leur raconte inlassablement la même histoire – que chez les adultes – qui ont parfois un rapport privilégié avec certains « récits cultes ».¹

Ce gout immodéré pour la répétition, cette recherche de la rencontre toujours renouvelée, c'est bien par la lecture de séries que les enfants vont l'éprouver. Aussi, pour répondre à cette attente, rares sont les maisons d'édition qui n'en proposent pas. Même celles qui étaient jusque-là peu enclines à des stratégies marketing marquées, n'échappent plus à cette tendance, devenue incontournable.

3 - L'ampleur d'un phénomène éditorial

Depuis quelques années, le monde éditorial pour la jeunesse accorde à nouveau une importance grandissante aux séries alors qu'elles semblaient avoir presque disparu. Mais depuis quelques années, certaines maisons d'édition ont fait des séries une véritable « marque de fabrique ». C'est le cas, pour les plus représentatives, de Hachette ou Bayard Jeunesse. Et depuis peu, *Gallimard Jeunesse* ou encore *L'école des loisirs* ont, à leur tour, succombé à l'engouement des jeunes lecteurs pour ce phénomène,² mais sans toutefois appliquer les codes éditoriaux identificatoires propres aux séries³ que les enfants ont parfaitement intégrés.

Pour exemple, c'est par le biais d'un efficace relookage de la première de couverture entrepris en 2007 qu'ils parviennent à discerner sans difficulté que les romans *Kamo* de Daniel Pennac⁴ constituent bien une série, par l'effet de redondance du prénom « Kamo » et du style graphique des illustrations de Jean-Philippe Chabot, et ce malgré l'absence de nombreux marqueurs marketing qui en signalent l'appartenance.

L'école des loisirs a adopté cette même stratégie de captation du lecteur pour les romans d'Anne Fine. Les élèves, qui avaient particulièrement

¹ Raphaël BARRONI, *La tension narrative*, Op.Cit., p. 254.

² Il est indéniable que le vecteur économique n'est certainement pas à négliger dans cette orientation sachant que l'édition de romans sériels entraîne une fidélisation importante du lectorat et de ce fait, augmente les ventes. Mais les séries proposées par ces deux maisons d'édition sont loin d'avoir l'amplitude de celles publiées par Hachette puisque chacune d'entre elles n'excède pas les dix volumes.

³ Peut-être faut-il voir dans ce refus d'un marketing trop affiché, la volonté d'un certain élitisme.

⁴ Daniel PENNAC, *Kamo, l'idée du siècle*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Junior, 2007.

Daniel PENNAC, *Kamo, l'agence Babel*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Junior, 2007.

Daniel PENNAC, *Kamo et moi*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Junior, 2007.

Daniel PENNAC, *L'évasion de Kamo*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Junior, 2007.

apprécié le *Journal d'un chat assassin*¹, se sont enthousiasmés par la suite pour *Le chat assassin, le retour*² et *La vengeance du chat assassin*³.

Pour une meilleure visualisation du lien sériel unissant ces trois romans, le même désignateur « chat assassin » a été repris de manière redondante dans tous les titres. De plus, le sentiment de familiarité ressenti par les enfants a été amplifié par le fait que les premières de couverture de ces deux derniers titres ont conservé les mêmes caractéristiques que celle de l'édition d'origine de 1997 du *Journal d'un chat assassin* : une même illustratrice, Véronique Deiss et l'appartenance à la même collection « Mouche ». Cette démarche est extrêmement rare dans le domaine de l'édition pour la jeunesse où les illustrations sont souvent totalement modifiées.

Ainsi, le « relookage » en 2007 de la première de couverture de *Verte* de Marie Desplechin s'explique par le fait que la même année une suite, *Pome*⁴, était apportée à *Verte*. Outre le choix pour un titre pareillement concis - et qu'il est possible d'associer sémantiquement avec le roman précédent pour aboutir à la construction d'un nouveau mot « vert pomme » -, l'illustration par Soledad Bravi de *Pome* reprend une thématique similaire à celle de *Verte*. Ces cohérences titre/illustration indiquent donc très clairement au jeune lecteur qu'il se trouve en présence de deux romans qui se font suite.

Pour identifier une série, les enfants s'appuient donc en priorité sur l'illustration et la redondance d'un constituant du titre - dans la majorité des cas, le prénom du héros - et ne font que peu de cas - comme précisé précédemment - du nom de l'auteur. De ce fait, il est difficile de comprendre que les romans⁵ de Marie-Aude Murail relatant la vie du jeune garçon Emilien, constituent bien une série⁶. Hormis le style et le choix chromatique identiques des illustrations - toutes sur fond jaune - des premières de

¹ Anne FINE, *Journal d'un chat assassin*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Mouche, 1997.

² Anne FINE, *Le chat assassin, le retour*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Mouche, 2006.

³ Anne FINE, *La vengeance d'un chat assassin*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Mouche, 2008.

⁴ Marie DESPLECHIN, *Pome*, Paris, l'école des Loisirs, Coll. Neuf, 2007.

⁵ Marie-Aude MURAIL, *Baby-sitter blues*, Paris, l'école des loisirs, Coll. Neuf, 2006.

Marie-Aude MURAIL, *Le trésor de mon père*, Paris, l'école des loisirs, Coll. Neuf, 2006.

Marie-Aude MURAIL, *Le cocher d'Abgall*, Paris, l'école des loisirs, Coll. Neuf, 2006.

Marie-Aude MURAIL, *Au bonheur des larmes*, Paris, l'école des loisirs, Coll. Neuf, 2006.

Marie-Aude MURAIL, *Un séducteur-né*, Paris, l'école des loisirs, Coll. Neuf, 2006.

Marie-Aude MURAIL, *Sans sucre, merci*, Paris, l'école des loisirs, Coll. Neuf, 2006.

Marie-Aude MURAIL, *Nos amours ne vont pas si mal*, Paris, l'école des loisirs, Coll. Neuf, 2006.

⁶ Ou plus exactement un cycle : « Le cycle fait intervenir l'évolution dans le retour - il s'agit alors de la suite des aventures de personnages, qui grandissent ou vieillissent au fil des volumes » alors que « la série correspond au domaine d'un retour répétitif avec les mêmes personnages, dans des intrigues similaires soustraites au temps. » in Anne BESSON, « Du *Club des Cinq* à *Harry Potter*, cycles et séries en littérature de jeunesse contemporaine », *La littérature de jeunesse en question (s)*, *Op.Cit.*, p. 124.

Le cycle des *Émilien* commence quand il a 10 ans et s'achève après sept volumes quand il « couche avec Martine-Marie et [que] sa mère trouve l'homme de sa vie ». [Alors que dans sa série *L'espionne*] « comme dans le *Cub des Cinq*, le temps n'a pas de prise [...] elle] a toujours 10 ans et [...] est toujours en CM1 », in : Marie-Aude MURAIL, « Quand une serial reader finit par écrire des séries », *La Revue des livres pour enfants*, *Op.Cit.*, n°256, décembre 2010, p. 89.

couverture d'Anaïs Vaugelade choisies pour le « relookage » de 2006, aucune indication immédiatement identifiable ne permet de reconnaître la présence de romans sériels. Il faudra que le jeune se montre curieux et qu'il oriente sa lecture sur la quatrième de couverture pour voir clairement annoter « Dans la série des Emilien : *Baby-sitter blues*, *Le trésor de mon père*, *Le cocher d'Abgall*, *Au bonheur des larmes*, *Un séducteur-né*, *Sans sucre, merci*, *Nos amours ne vont pas si mal*. » Ce « non-alignement » des codes identificatoires des séries se révèle particulièrement préjudiciable. La majorité des jeunes lecteurs libanais reconnaissant ne lire que très rarement la quatrième de couverture, ils se privent d'excellents romans. Il faudra encore une fois qu'ils aient recours à un adulte-médiateur qui les en informera soit par un échange dialogué ou par une présentation groupée des sept romans de la série, afin de créer une identification visuelle très claire. La stratégie marketing de *L'école des loisirs* est donc, une fois encore, fortement tributaire de la participation des documentalistes ou des enseignants.

Il ne fait aucun doute qu'à l'instar des enfants français, les petits Libanais ont une préférence lectorale marquée pour les séries. Parmi les plus demandées, il est possible d'en différencier deux sortes en fonction du mode de rencontre qu'en ont eu les enfants. D'abord les séries qu'ils ont découvertes lors de leur passage à la BCD et dont la thématique¹ les interpelle particulièrement comme la peur avec *Chair de Poule* chez Bayard Jeunesse ; le sport avec *Foot !* et *Danse !* chez Bayard Jeunesse ; les interrogations psychologiques et sociologiques avec *Max et Lili* chez Calligram...

D'autres séries les attirent particulièrement en regard de la familiarité qu'ils en ont, suite à une découverte préalable par le biais d'un autre support et qui résultent des pratiques éditoriales de la « poly-exploitation », phénomène éditorial majeur depuis quelques années « dont le modèle est la filmisation (transformation du livre en film) et la livrisation (transformation du film en livre) »², appelée également « novélisation ».

Cette pratique qui caractérise les productions actuelles, aboutit presque inmanquablement à des romans sériels et dans la majorité des cas, est garante de succès, comme l'explique Matthieu Letourneux³ :

Les éditeurs sont conduits de plus en plus à tenter d'établir des passerelles entre les succès médiatiques et leurs propres productions afin d'essayer de séduire leurs lecteurs. De ce fait, ces dernières années, les plus grands succès en littérature de jeunesse ont correspondu à des phénomènes médiatiques : soit en amont, quand des livres ont tiré parti du succès d'autres médias, c'est-à-dire des novellisations, des ouvrages écrits par des figures médiatiques, des livres empruntant leurs thèmes au

¹ Les thématiques orientent fortement la lecture en fonction du sexe. Nous y reviendrons ultérieurement.

² Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*, *Op.Cit.*, p. 69.

³ Matthieu Letourneux est Maître de conférences en littérature à l'Université de Paris X- Nanterre.

cinéma ou au jeu vidéo, soit en aval, quand des œuvres littéraires ont été déclinées sur d'autres médias comme cela a été le cas pour les séries des *Harry Potter* de J.K. Rowling [...].¹

4 - La poly-exploitation, une pratique redoutablement efficace

À la BCD, il nous a été donné de constater *in situ* « l'efficacité » de la poly-exploitation par l'engouement déclenché par les bandes dessinées *Tom-Tom et Nana*². Il y a encore quelques années, les enfants ne les connaissaient pas et les découvraient au cours de leurs lectures avec beaucoup d'enthousiasme. Maintenant, en début d'année, les élèves cherchent immédiatement à connaître l'emplacement des *Tom-Tom et Nana* précisant qu'ils connaissaient les enfants espiègles de la famille Dubouchon pour les avoir vus en dessin animé à la télévision.

De fait, alors que l'absence d'émissions en français constituait une des caractéristiques de la télévision libanaise, depuis quelques années grâce aux chaînes satellitaires, un vaste panel de programmes francophones, particulièrement profitables aux plus jeunes, a fait son apparition dans le paysage audiovisuel libanais. Très friands de dessins animés, c'est avec bonheur et assiduité que les petits regardent les chaînes qui leur sont destinées comme, entre autres, *Canal TiJi* ou *Télétoon* dont l'apport linguistique au Liban est incontestable. L'amélioration du niveau de français constatée chez les tout-petits par les enseignantes de l'école maternelle est indiscutablement attribuée au visionnage de *Tchoupi*, *Petit Ours brun* ou *Dora l'exploratrice*, héros que les enfants vont également se réapproprier dans leur quotidien par le biais d'une déclinaison sur des supports multiples. Si on peut s'exaspérer de ces stratégies marketing qui poussent au consumérisme, la poly-exploitation se révèle particulièrement pertinente en regard des conséquences qu'elle entraîne. La mise en place de ces premières « passerelles » entre récit filmique et récit écrit ne peut avoir qu'une incidence très positive sur les habitudes lectorales si faiblement ancrées dans les pratiques des petits Libanais. Elles sont de formidables déclencheurs de lecture. Chaque projection à l'école de *Kirikou et la sorcière*³ et d'*Azur et Asmar*⁴ relance l'engouement des élèves pour leurs formes livresques. Le même phénomène a été observé avec la série des *Petit Nicolas*⁵ que les

¹ Matthieu LETOURNEUX, « Littérature de jeunesse et culture médiatique », *La Littérature de jeunesse en question(s)*, Op. Cit., p. 185.

² Jacqueline COHEN, Bernadette DESPRÈS, *Tom-Tom et Nana*, Paris, Bayard Jeunesse, Coll. J'aime lire BD.

³ Michel OCELOT, *Kirikou et la sorcière*, Paris, Milan, 2004.

⁴ Michel OCELOT, *Azur et Asmar*, Paris, Nathan Jeunesse, 2006.

⁵ SEMPÉ, GOSCINNY, *Le Petit Nicolas*, [1963], Paris, Gallimard, Coll. Folio Junior, 1988.

enfants ne lisaient pratiquement pas jusqu'à la sortie du film sur les écrans libanais¹. De même, le jour où une élève de 6^{ème} a fait le rapprochement entre *L'armoire magique*² dans une édition ancienne et le film *Le monde de Narnia : Chapitre 1 – Le lion, la sorcière blanche et l'armoire magique*³, le livre a connu une très forte rotation de prêt.

Il est intéressant de s'arrêter sur le relookage de ce roman. En 1989, l'illustration de la première de couverture représentait une petite fille, vue de dos, rentrant dans une armoire. De style très classique et enfantin, elle ne permettait pas la mise en place d'un *pacte de lecture*, car elle n'explicitait en rien l'entrée dans un texte de littérature de *fantasy*. En 1998 chez le même éditeur, l'illustration évolue. Une porte d'armoire s'ouvre sur quatre enfants, accompagnés d'un lion immense. En arrière-plan apparaît un château inquiétant aux toits enneigés. Bien que la facture de l'illustration reste enfantine, elle permet d'orienter la lecture - par la présence, entre autres, d'armes médiévales et du lion portant deux des enfants sur son dos - . Pour conforter le lecteur, le substantif « Fantastique » est apposé sur la partie supérieure de la couverture permettant une identification claire du genre romanesque. En 2001, la dernière réédition, chez *Gallimard*, dans la collection *Folio Junior* se démarque totalement des précédentes. Le style graphique rappelle les dessins enluminés des livres de contes anciens et définit maintenant clairement l'horizon d'attente, le monde de la *fantasy*. De plus, le titre du roman est typographiquement semblable à celui de l'affiche du film. Il permet un rapprochement immédiat entre les deux supports qui va déclencher un intérêt immédiat pour le livre, ce que confirme cette constatation :

Comment attirer les enfants vers la lecture ? [...] Question cruciale [...]. Une piste : les inciter à se plonger dans un livre tiré ou à l'origine d'un film. D'après les ventes, nul doute, ça marche !⁴

Et il est indéniable que cela marche. Il suffit pour cela de constater que les meilleures ventes sont, soit des livres issus de la poly-exploitation⁵, soit

¹ La sortie du film de Laurent TIRARD, en décembre 2009, a bénéficié, au Liban, du soutien de la Mission Culturelle de l'Ambassade de France. Pour en renforcer la réception, un dossier pédagogique a été envoyé aux établissements scolaires par l'A.E.F.E. (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger). En France, ce lien entre l'écrit et le filmique devient une pratique courante dans l'enseignement scolaire. L'impact en est visible au niveau du marché éditorial avec la forte augmentation des ventes de titres classiques. « *Oliver Twist* ou *Charlie et la chocolaterie*, *Le Petit Nicolas*... ont bénéficié de l'effet cumulé de la prescription scolaire et de l'actualité cinématographique, les enseignants plébiscitant avec enthousiasme les opérations croisées cinéma/littérature. », in : Charlotte RUFFAULT, « Les tendances actuelles du marché », *La revue des livres pour enfants*, *Op.Cit.*, p. 86.

² Clive-Staples LEWIS, *L'armoire magique*, Paris, Flammarion, Coll. Castor Poche, 1989.

³ Film américain du réalisateur Andrew ADAMSON, 2005.

⁴ Cité par Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*, *Op.Cit.* p. 74.

⁵ Ce phénomène ne s'applique pas uniquement à *Harry Potter*. Pour les plus petits, « en 2009, treize Héros/Licences apparaissent dans les quinze meilleures ventes d'albums de l'année. Disney (*Ratatouille* - 2007...) est redevenu LA référence en matière de succès mondiaux, suivi par l'une et l'autre des « majors »

des titres appartenant à des séries. C'est ainsi que depuis plusieurs années, la *Bibliothèque rose* connaît une « renaissance » fulgurante après des années difficiles :

C'est à nouveau la novélisation qui va conduire la collection au succès, voire au triomphe en termes de chiffres de vente (six millions d'exemplaires vendus pour la série *Titeuf* depuis son lancement), au début des années 2000, avec l'adaptation romancée des bandes dessinées, notamment *Titeuf* de Zep puis *Cédric* de Laudec¹ et Cauvin, ou encore *Franklin, Kid Paddle...* Ces séries s'adressent plutôt aux garçons. Les filles possèdent, quant à elles, leurs propres séries : les *Totally Spies*, *Witch*, *Winx Club*, la reprise des *Charlotte aux fraises* et une nouvelle série, *Princesse Academy* (sortie en octobre 2006) témoignant particulièrement de la subordination d'une littérature de jeunesse devenue un produit marketing. Aujourd'hui, la collection est consacrée uniquement à des séries, traduites ou non, et aux novélisations. Produit culturel au top des ventes, la Bibliothèque rose poursuit son aventure.²

Par le biais de leur représentation audiovisuelle, les enfants ont une connaissance immédiate de leur héros qu'ils se réapproprient sans aucune difficulté sous leur forme livresque. Pourtant, comme on pourrait le croire de la part de ces enfants baignant dans une culture des médias, cet engouement ne tient pas seulement à la fascination des images. Il semblerait qu'ils éprouvent également un plaisir certain à retrouver le texte dans le livre³ :

On dit et on croit encore que le texte ne peut rivaliser avec l'image du point de vue de ces « sensations fortes », mais qui observe les réactions d'un jeune public devant un dessin animé télévisé comprendra à quel point le texte y joue un rôle capital : les enfants sont littéralement suspendus aux paroles du film. Ils apprécient les effets visuels mais ce sont les formules (qu'ils répètent par cœur et échangent entre eux dans leurs jeux) qui règlent leurs rapports avec le film.⁴

La reconnaissance d'un titre de livre par le biais de son adaptation à l'écran, ne débouche pas, inmanquablement, sur une entrée facilitée dans le livre. Nous avons noté ce phénomène avec la série *Harry Potter* de J.K. Rowling qui a donné lieu à une « filmisation ». Avant tout, les romans n'ont été que peu empruntés à la BCD et dans les CDI de notre établissement⁵ : les

américaines comme Dreamworks (*Kung Fu Panda* - 2008) ou la Fox (*L'Âge de glace* -2009), in Charlotte RUFFAULT, « Les tendances actuelles du marché », *Op.Cit.*, p. 83.

¹ A la BCD, les enfants empruntent plus volontiers la série « Cédric » sous sa forme novélisée que dans sa présentation d'origine en bande dessinée. Ils restent très influencés par l'avis parental qui tend à juger la lecture de bandes dessinées inutile pour l'enrichissement du vocabulaire et donc au travail scolaire.

² Bénédicte GORNOUVEL, « Les 150 ans de la Bibliothèque rose », *La revue des livres pour enfants*, n°235, Juin 2007, p. 154.

³ Pour exemple, suite au visionnage et à la lecture de *Kirikou et la sorcière*, tous les enfants ont mémorisé la chanson « Kirikou n'est pas grand... » dont les paroles sont reprises dans la version livresque.

⁴ Bernadette GROMER, Marlise WEISS, *Lire Tome 2 : Être lecteur*, Paris, Armand Colin, Coll. Formation des enseignants, 1990, p. 28.

⁵ En cela, les élèves ont la même réaction que les jeunes Libanais participant à l'« Enquête sur la lecture des jeunes en bibliothèques », citée dans la première partie.

élèves qui ont été très nombreux à voir les films ne se sont pas intéressés aux romans. Et ils ne sont pas les seuls comme le fait remarquer, non sans humour, Christophe Boutier, professeur documentaliste dans un collège de l'Allier :

[S'] il est certain qu'Harry a « décoincé » un tas de gens y compris des adultes pour la lecture [...] j'ai vu arriver des « hordes » de jeunes débouler dans le CDI quand ils ont su que le dernier tome trônait sur la table des nouveautés sur un présentoir ! Ils se « battaient » pour prendre le livre en main, le toucher, le « caresser », et ne jamais le... lire.¹

Quelques élèves se sont tout de même « aventurés » et ont emprunté les livres de ce cycle, le visionnage préalable des films les ayant laissé supposer qu'ils pourraient retrouver sans difficulté dans la version éditoriale, les péripéties du jeune sorcier *Harry Potter*. Pourtant, seuls les excellents lecteurs de 6^o sont parvenus à finaliser la lecture du roman. La majorité des élèves n'arrivant pas à poursuivre, ramènent très rapidement le livre à la BCD, expliquant « que c'est trop dur à lire ».

L'apparente facilité - au demeurant trompeuse² - de réception filmique ressentie par les enfants brouille leur jugement quant à la lisibilité linguistique et sémantique du roman. La lecture devient alors contrainte alors que les enfants étaient en recherche d'une lecture plaisir.

Retrouver, au fil des livres, les héros des séries, constitue un élément déterminant des préférences lectorales des plus jeunes, qu'ils soient, au demeurant, libanais ou français. Pourtant, ce goût immodéré des enfants pour les séries - qu'elles soient comme actuellement issues de « novélisations » ou de « filmisations » - a toujours posé problème aux professionnels du livre.

5 - Une lecture suspecte

Déjà, dans les années 70, les séries étaient considérées comme un genre négligeable, non par les enfants, mais par les prescripteurs aux yeux desquels l'équation qualité/quantité était improbable. Ce jugement sans appel est judicieusement rappelé dans le dossier d'accompagnement de l'exposition de la BnF « Babar, Harry Potter et Compagnie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui »³ :

¹ Christophe BOUTIER, « Les médias font-ils lire ? », *Littérature jeunesse*, URL : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com/article-37116108-6.html#anchorComment>

² Suite à des discussions avec les enfants, peu ont été capables d'expliquer clairement et de manière cohérentes les différentes péripéties du film.

³ L'exposition s'est tenue à Paris du 14 octobre 2008 au 11 avril 2009.

Enid Blyton (1897-1968), auteur britannique extrêmement prolifique (plus de cinq cents romans, contes, dix mille nouvelles...), fut très décriée par les pédagogues et les bibliothécaires qui lui reprochèrent le principe redondant des séries (outre *Le Club des Cinq : Oui-Oui*, *Le Clan des Sept*, *Jojo Lapin*, etc.) bridant l'imaginaire, des personnages stéréotypés, un vocabulaire limité... Son immense succès auprès des enfants de tous les pays est exemplaire du fossé qui sépare souvent les jeunes lecteurs des prescripteurs adultes, enseignants ou bibliothécaires aux conceptions bien arrêtées sur ce que doit être la littérature de jeunesse.¹

Au demeurant, le succès du *Club des Cinq* était tel qu'il avait incité Hachette à entreprendre une démarche éditoriale peu commune :

Les vingt et un titres du *Club des Cinq* furent une telle réussite commerciale qu'après la mort d'Enid Blyton, l'écrivain Claude Voilier reprit la série et donna vingt-quatre nouveaux volumes sous le titre *Les Cinq*, traduits ensuite en anglais.²

Hachette a ainsi participé à l'enrichissement significatif de la série, tout en permettant un surprenant « feedback » des romans d'Enid Blyton en Grande-Bretagne.

Comme le constate Bertrand Ferrier, ce dédain pour les séries, ce « malentendu littéraire »³ reste toujours d'actualité malgré l'ampleur du phénomène éditorial qu'elles représentent et la demande pressante des jeunes lecteurs pour ce type de littérature :

Assurément, cela dérange : il n'est pas rare que des consommateurs de produits culturels et des médiateurs du livre en particulier se méfient du lien entre produits audiovisuels et livres [...]. Combien de fois, lorsque je dispensais une formation à des médiateurs du livre et que j'en venais à évoquer les novélisations, n'ai-je entendu : « Pour moi, c'est pas des livres ! » ou : « Pas de ça dans ma bibliothèque ! »

L'origine de cet effroi est profonde, selon Monique Dagnaud :

On a tendance à opposer la culture légitime, prodiguée par le système scolaire, et les valeurs qui l'accompagnent (érudition, morale de l'effort, profondeur, méritocratie, progression dans la connaissance) à celle des médias de masse (décryptage immédiat, pensée elliptique, pragmatisme, émotions fugitives, dérision).⁴

En France, si certains prescripteurs dans les BCD et CDI refusent de mettre à la disposition des élèves des romans sériels, au Liban, une telle

¹ *Ces immortels compagnons de notre enfance*, URL : <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/>

² *Ibid.*

³ Partie du titre de l'essai d'Anne-Marie POL : *Les séries, Chronique d'un malentendu littéraire*, Paris, Éditions du Sorbier, Coll. La littérature jeunesse, Pour qui, Pour quoi ?, 2004.

⁴ Bertrand FERRIER, « Les novélisations pour la jeunesse : reformulations littéraires du cinéma ou reformulations cinématographiques de la littérature ? », dans « Ce que le cinéma fait à la littérature (et réciproquement) », *Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, n°2, 1 décembre 2006,

URL : <http://www.fabula.org/lht/2/Ferrier.html>

attitude de refus serait vraiment dommageable. Avant tout, beaucoup d'enfants n'auraient pas, à l'inverse des petits Français, la possibilité de se les procurer en dehors de l'école. De plus, les séries, en désinhibant les jeunes lecteurs libanais, démystifient l'objet-livre et, de ce fait, deviennent de formidables déclencheurs de lecture dans un pays où la lecture-plaisir ne constitue pas, pour beaucoup d'enseignants et de parents, une priorité.

Pour le petit Libanais, la première de couverture constitue l'élément primordial de son choix lectoral. Son attention se concentrera prioritairement sur le titre et l'illustration, données paratextuelles qui lui importent le plus et jouent un rôle clé. En recherche perpétuelle d'éclaircissement de la thématique, son choix se portera sur la couverture la plus narrative possible. Mais fortement marqués, tant au niveau lexical, sémantique et culturel, ces deux éléments sont entièrement tournés vers leur destinataire supposé, un petit Français, ils vont se révéler souvent difficilement compréhensibles aux enfants libanais.

Cette difficulté de réception fera que beaucoup se tourneront inmanquablement vers les séries dont le pouvoir de séduction se révèle dès la première de couverture.

La première de couverture n'est pas l'unique stratégie attractive mise en place par les éditeurs, même si elle présente les données jugées essentielles par les enfants, elle seule ne constitue pas le *péritexte éditorial*. L'ultime procédé de captation du lecteur avant de pénétrer dans le texte reste la présentation de la fiction sur la quatrième de couverture qui va participer à une mise en place facilitée du pacte de lecture.

Chapitre II :

Les constituants de la quatrième de couverture

En littérature, la quatrième de couverture tend à une double finalité :

- littéraire en apportant un éclairage sur le contenu de l'ouvrage (dévoilement de l'intrigue, mais aussi de la tonalité du récit),
- commerciale afin d'inciter à l'achat¹.

I - Texte et esthétisme

Si l'adulte lecteur aura inmanquablement le réflexe de retourner le livre ayant intégré le fait qu'en quelque sorte, il débute par la fin, l'enfant, à l'inverse, semble réfractaire à cette « manipulation ».

Aussi, conscients du peu d'intérêt que la quatrième de couverture suscite chez beaucoup d'enfants, les éditeurs vont tout mettre en œuvre pour la rendre attractive. L'étude des romans de notre corpus permet de rendre compte de la mise en place de certaines stratégies souvent récurrentes et en totale adéquation avec l'orientation éditoriale des premières de couverture.

A - La mise en forme éditoriale

En fonction des critères sélectifs mis en place par les enfants qui sont en premier lieu interpellés par l'esthétique et l'attractivité visuelle, une répartition des quatrièmes de couverture est possible : celles ne comportant qu'un texte incitatif se démarquant par sa sobriété et celles, saturées de données paratextuelles.

¹ La littérature pour la jeunesse se distingue par sa modalité particulière d'acquisition, du moins en ce qui concerne les jeunes lecteurs. Ce sont les parents qui en sont les acheteurs. Se montrant « très exigeants sur la qualité de fabrication et le prix du produit, sur la clarté de l'offre, ils demandent que l'âge ou le niveau de lecture soient systématiquement inscrits sur la quatrième de couverture, in : Charlotte RUFFAUT, « Les tendances actuelles du marché », *Op.Cit.*, p. 81

1- Une sobriété mal acceptée

Les enfants accordent une importance particulière à deux composantes qu'ils jugent indispensables même sur la quatrième de couverture : la présence d'illustrations et une typographie permettant un confort visuel. Certaines maisons d'édition s'en abstiennent pourtant comme, entre autres, *L'école des loisirs*, *Rageot* et *Le Rouergue*.

En totale cohérence avec l'élitisme de son orientation éditoriale, les textes des quatrièmes de couverture des trois romans du corpus de *L'école des loisirs* sont apposés sur un aplat beige uniforme sans aucune illustration. Ils sont composés en moyenne de cinq paragraphes, chacun comportant au moins cinq ou six lignes. Jugés par les enfants beaucoup trop longs, ceux-ci s'en détournent inmanquablement. De plus, le choix typographique accentue, s'il en était besoin, l'effet de densité. Le caractère des lettres étant très réduit, le texte prend un aspect compact particulièrement rédhibitoire et cela même pour les bons lecteurs de 6e.

La lecture de ces textes demande une attention toute particulière, un effort soutenu que les élèves, habitués à un survol oculaire rapide, ne sont pas prêts de fournir. De plus, ils associent « l'aridité » visuelle qui se dégage d'une telle présentation à une certaine difficulté lexicale.

Si les quatrièmes de couverture de la collection *Cascade* de *Rageot-Éditeurs* ne comportent pas d'illustrations, le texte est habilement présenté dans un rectangle blanc comme enchâssé dans un cadre de couleur, donnant à l'ensemble, un aspect attractif. Le titre, repris en très gros caractères, précède le nom de l'auteur. La brièveté et la typographie du texte, en caractères gras dans les tons bleus, facilitent amplement la lecture.

Les enfants éprouvent moins d'attrance pour l'esthétique des quatrièmes de couverture des romans de la collection *ZigZag* des *Éditions du Rouergue*. Sans illustrations, sans aucune reprise des données péritextuelles habituelles, le texte court se présente seul, dans la partie supérieure de la couverture, divisée en quatre parties colorées. Cependant, le caractère typographique permet une lecture aisée.

Habitués aux stratégies marketing déployées par la majorité des maisons d'édition, les enfants n'éprouvent aucune attrance pour des quatrièmes d'une grande sobriété qui ne sont pas dans un effet de séduction. Ils se tournent plus volontiers vers des couvertures qui proposent un texte accompagné d'illustrations.

2- Le jeu typographique

Pour mieux attirer l'attention du jeune lecteur impatient, certains éditeurs choisissent d'introduire le texte par une phrase d'accroche qui se singularise par le jeu d'une taille de caractères typographiques supérieure à celle du texte, comme par exemple : « Le combat d'Alan pour sauver un oiseau de la marée noire de l'Érika »¹, phrase résumante de la problématique romanesque ou encore, « Ça ne regarde personne ! »² caractéristique par sa forme injonctive. Cette phrase ne précise en rien la thématique romanesque, mais en apostrophant le lecteur, elle en éveille la curiosité, l'incitant à ouvrir le livre et de ce fait, à passer outre à l'ordre donné.

La mise en relief par un habile jeu typographique est également une autre stratégie qui permet une captation amplifiée de l'attention du lecteur. Le nom des personnages, les problématiques abordées se détachent du corps du texte en caractères gras ou en lettres de couleur. Ainsi, d'un balayage oculaire de la page, le lecteur sélectionnera les mots-clés du récit. Le texte de *Lulu Bouche-Cousue* répond parfaitement à cet objectif en désignant les personnages principaux : « Lulu », « beau-père », « grand-mère ». Le genre romanesque est ainsi explicité : il s'agira d'un roman familial dont une des problématiques implique une « collection de poupées ». Se tisse alors un nouveau rapport entre le livre et le lecteur par l'identification implicite du destinataire qui sera certainement une fille³ car davantage interpellée par le personnage principal « Lulu » et sa « collection de poupées ».

Le texte de la quatrième de couverture de *Le garçon qui voulait courir vite* reprend le même stratagème typographique, la mise en relief de groupes de mots et de phrases complètes, qui sont exemplaires pour leur clarté interprétative : « Debout derrière la grille de l'école » (indication spatiale), « Agathe », « Jules » (personnages principaux), « accident de voiture », « Jules ne parle presque plus », « perdu l'usage de ses jambes » (problématique et causalités). Le jeune lecteur sera ainsi orienté vers la tonalité dramatique du texte que le titre ne laissait pas supposer : particulièrement interpellés par ce roman, les garçons y avaient perçu les prémices d'un récit sportif. Désorientés par leur erreur d'orientation sur le sens du texte qui ne leur a pas permis de constituer un *horizon d'attente* approprié, les élèves n'ont manifesté que peu d'intérêt pour ce roman.

La quatrième de couverture de *Je te sauverai !* met également en valeur des substantifs dont la pertinence de la sélection se révèle surprenante. Sont ainsi mis en relief : « Erika », « poison », « amour », « patience ». Ces mots

¹ Éric SIMARD, *Je te sauverai !*, Op.Cit.

² Hubert BEN KEMOUN, *Nico Rapporteur !*, Op.Cit.

³ Ce que laissait déjà prévoir le choix chromatique du fond de la première de couverture : un fuchsia éclatant parsemé d'arabesques jaunes.

n'apportent aucune information particulièrement signifiante à la phrase résumante et ne permettent pas de cerner plus clairement la problématique romanesque. Pour une efficacité optimale, les mots-clés se doivent d'être « percutants » et faire immédiatement sens. Pour un éclairage sémantique immédiat, l'emploi de « mazout » ou « pétrole » aurait semblé plus judicieux que la métaphore « poison » qui brouille l'accès au sens.

Si la mise en relief des mots-clés du texte est une démarche intéressante pour éveiller l'intérêt du lecteur, encore faut-il que les enfants en aient une compréhension claire pour ne pas se détourner du livre.

B - Le texte de présentation

Il n'est pas aisé pour un éditeur de trouver une stratégie pertinente pour amener le jeune lecteur à commencer la lecture du texte de la quatrième de couverture et pour maintenir son intérêt jusqu'à la fin. Pour tendre à cette finalité, toute une stratégie est adoptée mettant en jeu, en dehors de la structure du texte, un choix typographique réfléchi et des illustrations pertinentes : fond et forme forment un tout et se veulent interdépendants.

1 - La structure du texte

Ce texte a pour vocation d'être une piste de lecture qui permettra à l'enfant de vérifier si se confirme ou à l'inverse s'infirme *l'horizon d'attente* suscité par le titre et l'illustration de la première de couverture. Il se doit donc de présenter la problématique tout en donnant des informations sur les personnages et l'action à venir en dévoilant quelques uns des « ressorts »¹ de l'intrigue.

Les textes de présentation de notre corpus présentent des similitudes structurelles : ils s'ouvrent sur la situation initiale et proposent invariablement une présentation de l'intrigue, véritable embrayeur du récit.

Ils dévoilent la première péripétie qui garantit l'enclenchement de l'action. Ils se terminent sur une possibilité d'action des jeunes héros, créant ainsi un suspense quant à la suite du récit. De plus, les textes n'omettent jamais de présenter les actants puisque la principale caractéristique de la littérature de jeunesse étant de raconter une histoire, cela sous-entend qu' « il

¹ Roland BOURNEUF, Réal OUELLET, *L'univers du roman*, Tunis, Cérès Éditions, Coll. Critica, 1998, p. 49.

n'y a pas de personnages sans action, mais pas d'action sans intrigue qui donne l'occasion de connaître les personnages. »¹

Les textes permettent le dévoilement identitaire du héros² qui sera le plus souvent un enfant³ : toujours nommés⁴, les héros, généralement identifiés dès la phrase d'ouverture⁵, prennent immédiatement vie puisque « l'être du personnage dépend d'abord du nom propre qui, suggérant une individualité, est l'un des instruments les plus efficaces de l'effet de réel. »⁶ Ainsi, pour exemple :

Marie-Lune ne s'appelle pas Marie-Lune. Son vrai nom c'est Marie⁷.
 Les parents de Sébastien et Emilie dînent chez des amis, ce soir.⁸
 Léo est un garçon pas comme les autres⁹
 Lise n'est pas une petite fille comme les autres¹⁰

Par leur présentation des héros fictionnels, *Marabout d'ficelle* et *Née de la dernière pluie* continuent de jouer sur la différence qui se manifeste autant dans l'originalité esthétique de la collection *Zig Zag* que dans la caractérisation des personnages.

À la fin du texte, une stratégie incitatrice est mise en place pour garder l'intérêt de l'enfant en éveil afin d'arriver à cette finalité vers laquelle tend la quatrième de couverture : inciter à entrer (ou à acheter) le livre. Aussi, pour que le suspense soit maintenu, le texte se clôt-il principalement :

- sur une phrase exclamative à la connotation affective qui cherche à intriguer le lecteur. Il s'agit avant tout d'une phrase énonciatrice qui présente

¹ *Ibid.*, p. 48.

² Pour exemple, le texte de la quatrième de couverture a permis de lever l'ambiguïté du prénom « Monelle » qui est présentée comme « la seule fille de l'école à avoir choisi le football ». Mais cette information arrive tard dans le texte puisqu'il s'agit de la phrase conclusive. Si elle permet d'entretenir le suspense, son emplacement très éloigné empêche les enfants d'en prendre connaissance, car beaucoup interrompent la lecture en regard de la longueur du texte.

³ Susie MORGENSTERN définit cette obligation comme une contrainte de la littérature de jeunesse et explique que l'auteur n'est pas obligé de choisir « de rester dans l'enfance, mais le déroulement de la vie adulte ne passionne pas forcément un enfant lecteur », in : « Pourquoi j'écris pour les hippopotames ? », *L'École des lettres I*, n°12-13, 1^{er} juin 1994, p. 40. Il faut noter une exception notoire dans notre corpus :

Le héros de *La troisième vengeance de Robert Poutifard* est un adulte à la retraite. Mais étant ancien instituteur, le récit est marqué par une forte présence enfantine.

⁴ Le texte de la quatrième de couverture de *Nico Rapporteur !* ne présente pas les personnages. Mais les portraits de Nico et Hervé ainsi que leurs prénoms retranscrits se retrouvent sur la première de couverture : le lecteur les a donc déjà identifiés. Après « relookage » en 2006, les représentations des deux garçons sont maintenant en quatrième de couverture, jouxtant le texte, pour une reconnaissance des personnages encore plus immédiate puisque ne nécessitant plus la manipulation du livre.

⁵ Seuls les textes des trois romans de *L'école des loisirs* commencent par présenter la problématique, reléguant l'identité du personnage principal plus tardivement dans le texte.

⁶ Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, *Op.Cit.*, p. 57.

⁷ Marie-Claude BÉROT, *Marie Lune*, *Op. Cit.*

⁸ Grégoire HORVENO, *Fais-moi peur !*, *Op. Cit.*

⁹ Sébastien JOANNIEZ, *Marabout d'ficelle*, *Op. Cit.*

¹⁰ Franck BIJOU, *Née de la dernière pluie*, *Op. Cit.*

une situation donnée. Les faits annoncés vont réellement se dérouler, le lecteur est donc prévenu. Il ne lui reste qu'à découvrir le « ressort » de l'intrigue :

Quelle catastrophe si quelqu'un d'autre le lit !¹

Ces sales mômes vont vraiment déguster !²

Rose [...] se fixe un objectif digne des plus grands explorateurs : la chasse aux secrets de son cousin !³

- sur une phrase se terminant par des points de suspension mentionnant ainsi une volonté de ne pas en dévoiler davantage, ce qui déclenche l'envie d'en faire la découverte :

Elle l'emmène dans les caves de leur immeuble, là où vit un drôle de type : un marabout... Une sorte de sorcier...⁴

Ensemble, ils ont de grands projets...⁵

Sébastien, plein de malice décide de prendre sa sœur à son propre jeu...⁶

- sur une interrogation qui n'est jamais totale et qui, si elle marque bien un questionnement, met également en place une certaine connivence avec le lecteur, donnant l'impression que le texte s'adresse directement à lui :

Pourquoi les enfants et les vieux ne seraient-ils pas copains ?⁷

Avec un homme à la maison la vie sera-t-elle plus simple pour les garçons ?⁸

À ce jeu-là, laquelle des deux va l'emporter ?⁹

Le dernier questionnement conclusif du texte de *Le garçon qui voulait courir vite*, « Qui rendra à Jules sa joie de vivre ? » se différencie des autres textes. Il est avant tout particulièrement repérable. Il se détache du bloc textuel par le jeu d'un interlignage et d'une police de caractères plus importante. Cette interrogation tend à une double finalité : en plus de jouer sur la curiosité du lecteur, elle apporte la note d'optimisme indispensable à l'enfant que le tragique de la situation pourrait « rebuter ».

¹ Hubert BEN KEMOUN, *Nico Rapporteur !*, Op.Cit.

² Jean-Claude MOURLEVAT, *La Troisième Vengeance de Robert Poutifard*, Op.Cit.

³ MOKA, *L'Esprit de la forêt*, Op.Cit.

⁴ Sébastien JOANNIEZ, *Marabout d'ficelle*, Op.Cit.

⁵ Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, Op. Cit.

⁶ Grégoire HORVENO, *Fais-moi peur !*, Op.Cit.

⁷ Franck BIJOU, *Née de la dernière pluie*, Op.Cit.

⁸ MATHIS, *La Glu*, Op.Cit.

⁹ Jacqueline WILSON, *Lulu Bouche-Cousue*, Op.Cit.

2 - La compréhension culturelle du texte

Certains des textes des quatrièmes de couverture se sont montrés très résistants en raison des connaissances culturelles qu'ils demandent pour être parfaitement interprétés. Les enfants n'ont, par exemple, pas compris la problématique présentée dans le texte *Lulu Bouche-Cousue !*, car les substantifs « beau-père » et « demi-frères » relevant des mutations familiales françaises, leur sont totalement inconnus. Si cette incompréhension lexicale peut être surmontée par l'emploi du dictionnaire - recours fastidieux pour un enfant - ou par la médiation d'un adulte prescripteur, ce n'est pas pour autant qu'ils peuvent se faire une représentation claire de ces nouveaux schémas familiaux, trop éloignés de leur monde de référence¹. Ils n'ont pas compris pourquoi Lulu ne voulait pas « emménager chez son beau-père et ses deux demi-frères ». L'implicite dont est porteur cette phrase - les difficultés relationnelles avec le nouveau mari de la mère ainsi qu'avec les deux garçons de celui-ci - leur ayant totalement échappé. Encore une fois, pour ces enfants, l'incompréhension ne se situe pas seulement au niveau lexical :

L'implicite peut également concerner des comportements humains, des processus psychologiques... À chaque fois, la compréhension du texte suppose que le lecteur se serve de ce qu'il sait pour faire des inférences, c'est-à-dire pour induire ou déduire des informations complémentaires de ce qui est explicitement présent dans le texte.²

Parce que les enfants ne peuvent pas tirer les inférences nécessaires pour interpréter le texte de la quatrième de couverture, *Lulu Bouche-Cousue* est resté un livre sans lecteur³.

Actuellement, en littérature pour la jeunesse, la compréhension du contexte se retrouve au centre de beaucoup d'études portant sur la traduction qui ne peut se réduire à un simple passage d'une langue à l'autre. Beaucoup d'interrogations se posent sur la manière de rendre clairement accessible aux enfants le passage d'un univers avec ses particularités culturelles dont ils ne possèdent pas les codes vers leur univers de référence. Tobias Scheffel, qui a traduit *Simple* de Marie-Aude Murail en allemand, fait cette remarque qui

¹ S'il y a, bien évidemment, des couples divorcés au Liban, cela reste exceptionnel. De plus, peu usité, le lexique mis en œuvre en dialecte libanais pour expliciter les membres des familles recomposées porte à confusion. Le « beau-père » relève de deux filiations possibles comme en français. Appelé « amo », il désigne l'« oncle paternel ». La belle-mère « khalto » désigne aussi la « tante maternelle ». Il est également difficile de nommer clairement le « demi-frère » qui se traduit en français par « mon frère de mon père » (*khayé men bayé*) ou « mon frère de ma mère » (*khayé men emmé*). La traduction de « demi-sœur » serait en français « ma sœur de mon père » (*ekhté men bayé*) ou « ma sœur de ma mère » (*ekhté men emmé*).

² COLLECTIF, *Vers la lecture littéraire Cycle III*, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, Coll. Argos Démarches, 2001, p. 36.

³ Le désintérêt pour ce roman s'explique également par l'âge des enfants. Entre 9 et 11 ans, la problématique familiale ne les a aucunement interpellés.

s'applique pourtant à des sociétés culturellement très proches (La France et l'Allemagne) :

Dans la littérature pour enfants, il faut être conscient qu'on a affaire à des lecteurs d'un niveau de connaissance nettement différent de celui du pays d'origine. Le traducteur doit constamment se demander si telle ou telle spécificité fait écho dans la langue cible et doit choisir entre laisser tel quel au risque d'alourdir ou de rendre incompréhensible, expliquer, trouver un équivalent, généraliser ou trouver un terme/une notion générique ou supprimer.¹

Les mêmes interrogations se posent quant à la réception d'une littérature qui bien que française reste souvent « intraduisible » pour des enfants libanais francophones.

Dans l'incapacité d'explicitier le titre *Marabout d'ficelle*, les enfants n'avaient pu s'appuyer sur l'illustration. Le texte de la quatrième de couverture ne leur a également été d'aucun recours car, par manque de références culturelles, ils n'ont pu se faire une représentation² exacte de ce « drôle de type : un marabout... Une sorte de sorcier... » qui doit aider Léo à « trouver quelqu'un qui lui ressemble, un frère jumeau ou même un clone. » Ils n'ont donc pu définir le rôle thématique (« le personnage comme type psychologique ou social »³) de cet actant, déclencheur de l'action en tant que « personnage comme force agissante au fondement de la dynamique narrative »⁴

Si l'univers du roman est trop éloigné de son monde référentiel, le jeune lecteur pour entrer de façon optimale dans la lecture se doit d'être informé sur les événements et les personnages impliqués dans la fiction, ce qui démontre clairement que

le présupposé rend intelligible le message dès lors que ce qui est présupposé, c'est cet univers commun aux interlocuteurs, en situation, qui est partagé et qui n'a pas besoin d'être posé. [...]. Le présupposé est culturel. Il tait des informations supposées connues.⁵

Le texte de la quatrième de couverture de *Je te sauverai !* qui constituera le dernier exemple, est également porteur d'une incompréhension culturelle qui demande un présupposé pour être convenablement interprétée.

¹ Tobias SCHEFFEL, « Simplement traduire ? Contraintes et libertés, l'exemple d'une traduction vers l'allemand : *Simple* de Marie-Aude Murail », *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, *Op.Cit.*, p. 157.

² Leur représentation du sorcier est brouillée par l'image archétypale des contes.

³ Selon Philippe HAMON et cité par Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, *Op.Cit.*, p. 60.

⁴ Ibid.

⁵ Jean-Pol ROQUET, « Lecture et implicite », Site *Académie de Reims*, Novembre 2002, p. 5, URL : http://crdp.ac-reims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture.PDF

Elle se manifeste dès la phrase d'accroche : « Le combat d'Alan pour sauver un oiseau victime de la marée noire de l'Érika ».

Pour un enfant libanais, cette phrase ne remplit pas la fonction d'attraction qu'elle se doit de provoquer, car elle comprend trois composants restés incompris : le substantif « combat » pris dans son sens figuré et littéraire, mais qu'ils ont interprété selon son sens premier, faisant référence à la guerre ; « marée noire » par son appartenance à une terminologie spécifique. À ces difficultés lexicales, s'ajoute la méconnaissance d'un évènement du hors-texte dont est porteur le nom propre « Érika », patronyme du pétrolier qui s'est échoué sur les côtes bretonnes en décembre 1999. Cette catastrophe écologique n'est, en toute logique, pas connue des enfants libanais. Mais qu'en est-il d'un petit français âgé de « 7 ans » (âge prescriptif du roman) ? Lorsque le roman a été publié en 2001, le naufrage de l'Erika était une actualité contemporaine, profondément ancrée dans les mémoires. Il est impossible qu'un enfant si jeune soit en mesure d'actualiser cette donnée en regard de la distance temporelle de cet évènement par rapport au temps de la lecture¹. Même en France, ce roman devra donc être préalablement recontextualisé.

L'incompréhension de la phrase d'accroche aurait pu être facilement levée par la présence d'une illustration à portée complétive : un *relookage* de la couverture aurait été particulièrement souhaitable afin de permettre une réactualisation des informations.

Telle est souvent la fonction qu'entretiennent les illustrations qui escortent le texte de la quatrième de couverture. Si certaines ne sont que purement esthétiques afin de capter l'attention du lecteur, elles ne répondent pas seulement à la fonction de répétition, mais fournissent des explications complémentaires : mots et graphismes se retrouvent réunis dans un rapport connexe.

¹ Constatant les difficultés des adolescents à aborder le discours sur l'actualité tenu dans les médias en raison de sa complexité et de sa spécificité, mais aussi du flot ininterrompu de données qui ne permet pas de mise en perspective, Thomas Dartige, responsable éditorial chez Gallimard a créé *Les 1000 mots de l'info*, « un ouvrage qui apporte aux jeunes les clés pour donner du sens à l'information, développer leur sens critique et participer au débat citoyen. [...] Chaque définition, simple et précise, est complétée d'un exemple extrait de la presse écrite ou audiovisuelle et de nombreux renvois à d'autres termes du lexique (ainsi pétrole renvoie à baril, brut, Erika, hydrocarbure, marée noire [...]) », Thomas DARTIGE, « Passer d'un univers à un autre : les spécificités de la traduction documentaire pour la jeunesse », *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, *Op. Cit.*, p. 150 -151.

3- La portée des illustrations

Les illustrations peuvent répondre à une recherche de l'esthétisme et à un effet de séduction sur le récepteur, comme entre autres, l'illustration de la quatrième de couverture de *Momo, petit prince des Bleuets*. En continuité avec la première de couverture, elle représente des tours d'immeubles avec, au premier plan, une bande d'asphalte à laquelle succède une pelouse verdoyante. Il est peu courant de retrouver cette démarche graphique pour un roman, car c'est une des caractéristiques des couvertures d'album, sur laquelle s'interroge Sophie Van der Linden :

Mis à part quelques critiques, il est [...] bien rare qu'un lecteur se saisisse d'une couverture et tienne horizontalement ses deux plats, ceci avant même de lire les pages internes.¹

Cette présentation inhabituelle prend cependant tout son sens si le livre est lu devant un auditoire comme l'enseignant peut le faire dans sa classe. La couverture déployée donne à voir une illustration en « continu » d'un bel effet visuel.

En écho à la présentation inhabituelle de la première de couverture de *La Troisième Vengeance de Robert Poutifard*, l'originalité esthétique continue sur la quatrième de couverture où l'illustration se distingue par son emplacement. Occupant en hauteur le tiers gauche, le dessin représente l'avant de la voiture, le reste de l'habitacle se trouvant, en continuité sur la première de couverture. Les deux illustrations se devaient, comme dans les albums, « d'entrer en relation et de ne former qu'une seule image que le dos sépare en deux espaces distincts »². Mais se jouant des conventions, c'est par la tranche du livre que les deux dessins se rejoignent, donnant lieu à une manipulation novatrice pour les faire correspondre.

Mais les illustrations peuvent dépasser une préoccupation purement esthétique pour faire étroitement sens avec le texte. Elles remplissent un rôle explicatif facilement accessible et renseignent encore davantage le lecteur sur la tonalité du récit.

Sur la quatrième de couverture de *Lulu Bouche cousue*, trois illustrations s'intercalent dans le texte. D'abord Lulu couchée dans un lit près d'une jeune femme - non introduite par le texte -, deux jeunes garçons chaudement vêtus s'esclaffant en levant les bras identifiés comme étant « ses deux demi-frères ». Habilement, ces illustrations introduisent les personnages fictionnels, éveillant ainsi la curiosité du lecteur. La dernière illustration représente une Lulu très souriante. Placée à la fin du texte, comme en

¹ Sophie Van der LINDEN, *Lire l'album, Op.Cit.*, p. 57.

² *Ibid.*

conclusion, elle met en jeu la fonction complétive en laissant présager une fin heureuse...ce que le texte de la quatrième de couverture ne dévoile pas.

L'illustration de *Le garçon qui voulait courir vite* a pour finalité d'expliciter la problématique dramatique du roman, déjà dévoilée par le texte. Elle occupe la presque totalité de la partie inférieure de la quatrième de couverture et reprend pratiquement à l'identique le regard angoissé aux yeux immenses et à la pupille dilatée de la première de couverture.

Cette focalisation sur le regard se retrouve dans l'illustration de la quatrième de couverture de *Je te sauverai !* qui se resserre en gros plan sur les yeux d'Alan, dont le portrait est le même que celui de la première de couverture. Cette sorte de « zoom » est une pratique courante pour amplifier l'effet émotionnel recherché :

Dans ce but, les illustrateurs ont souvent recours à la synecdoque, figure qui consiste à ne représenter qu'une partie de l'ensemble – la main, la bouche ou le visage [...].¹

Inclus dans le texte de *Marie-Lune* - qui se détache en lettres blanches sur un fond bleu qu'encadre un aplat de couleur vert cru produisant un effet attractif certain -, une petite fille marche sur les mains en prenant appui sur un croissant de lune. Jouant ainsi sur un effet métonymique, l'illustration matérialise le surnom de Marie et explicite le titre. Mais l'esthétique de cette illustration introduit une orientation poétique dont le texte n'est pas porteur. La problématique n'est pas explicitée clairement et directement. Marie-Lune est qualifiée de « ronde de partout. Vraiment trop ronde », euphémisme qui « atténue l'expression de réalités choquantes ou pénibles. »² L'obésité serait-elle une problématique si difficile à aborder pour ne pas clairement la nommer ?

La quatrième de couverture de *Nico Rapporteur !* introduit un nouveau personnage. Elle présente une femme non clairement identifiée mais de toute évidence l'institutrice - l'illustration de la première de couverture ayant permis d'identifier l'école comme l'espace diégétique -. L'air en colère, elle agit un index accusateur, dévoilant des informations complémentaires non livrées par la première de couverture et le texte de la quatrième. Le lecteur, intrigué, cherchera à émettre des hypothèses sur cette péripétie du récit. Que va-t-il arriver à Nico ? Sa curiosité sera d'autant plus attisée qu'ayant préalablement identifié le cadre de l'action, il pourra aisément se projeter dans la fiction. Il y retrouvera une situation connue car conforme à son monde de référence car comme l'explique Marie-Aude Murail, les enfants sont indéniablement attirés par des situations parfaitement identifiables :

¹ Patrick JOOLE, « Livre, fais-moi peur ! », *La peur en littérature de jeunesse, Op.Cit.*, p.18.

² Marc BONHOMME, *Les figures clés du discours*, Paris, Seuil, Coll. Mémo, 1998, p. 77.

Les jeunes lecteurs, plus que tous les autres, ont besoin de se retrouver dans un livre. On ne lit pas tellement pour découvrir des choses nouvelles, mais plutôt pour retrouver des choses que l'on sait déjà, des émotions, des sentiments que l'on connaît.¹

L'attente du lecteur et la curiosité qu'il éprouve ne sont donc pas entièrement liées à la découverte d'un monde ou d'une situation inconnue de lui-même. Rassuré par sa connaissance du contexte, le jeune lecteur de *Nico Rapporteur !* peut se concentrer sur le déroulement du récit.

Il faut aussi remarquer que si l'illustration représentant le personnage de la maîtresse permet bien de faire prendre conscience de son existence au cœur de la fiction, elle tend également à une autre finalité : montrer que tout acte répréhensible, quel qu'il soit, se devra d'être sanctionné. Avant même d'avoir pénétré dans l'univers fictionnel et par cette illustration, se dévoile une des finalités de la littérature pour la jeunesse : expliciter le sens des valeurs. Marie-Aude Murail, qui présente souvent dans ses romans des adolescents au comportement parfois discutable – comme « Émilien » ou « Serge T. » le confirme :

Je suis une adulte qui parle à des jeunes. Jamais je ne l'oublie. Quand mon héros commet un acte délinquant, il est « puni ». [...]. Mon tagueur est arrêté, mon voleur est pris sur le fait. Mais je ne suis pas un éducateur.²

Le texte de la quatrième de couverture offre une piste de lecture à l'enfant qui prendra connaissance des personnages, de la problématique et des péripéties qu'elles entraînent. Dans la majorité des cas, les enfants s'y intéressent peu. Ils pourront alors s'appuyer sur l'interprétation des illustrations qui, si elles assurent une fonction complétive, permettront d'orienter l'horizon d'attente.

Il faut souligner qu'à la différence d'une pratique éditoriale en vigueur pour un lectorat adulte, aucun extrait significatif du roman n'est proposé. Ce choix est pertinent, car l'extrait, renvoyant directement à l'œuvre et isolé de son contexte, ne permet pas de saisir pleinement l'intrigue et peut contribuer à une incompréhension quant à la problématique, ce vers quoi tend l'intérêt de l'enfant lecteur. L'extrait se veut le reflet du style de l'auteur, ce dont le lecteur adulte aguerri pourra se rendre compte en ouvrant simplement le roman au hasard. Cette stratégie lectorale est pour un enfant totalement inusitée.

¹ Marie-Aude MURAIL, *Nous on n'aime pas lire...*, Op. Cit., p. 39.

² Marie-Aude MURAIL, *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...*, Paris, Calmann-Lévy, 1993, p. 92.

II - Les données ultimes

Le texte et les illustrations constituent les données primordiales de la quatrième de couverture en apportant un éclairage supplémentaire sur le récit que le lecteur s'apprête à découvrir. Pour répondre à une dimension intellectuelle, la quatrième de couverture doit donc intéresser. Mais elle ne tend pas à cette seule finalité. Il ne faut pas négliger la dimension marketing, dont l'importance est indéniable en littérature pour la jeunesse.

La quatrième de couverture reste l'ultime « barrage » avant l'accès au texte. Mais l'enfant ne va pas s'y plonger sans avoir accompli un dernier « repérage » qui est loin de représenter un critère négligeable. Il s'agit d'opérer un repérage rapide du nombre de pages du livre et de la typographie employée dans le texte.

A - Des informations pour un double lectorat

L'ajout d'informations sur la quatrième de couverture est tellement signifiant et prégnant que le livre devient l'objet de sa propre promotion corroborant de l'attention fugace du jeune lecteur, beaucoup d'éditeurs réitèrent les données déjà fournies sur la première de couverture, et cela jusqu'à saturation, permettant un rappel immédiat des données péri-textuelles déjà présentes sur la première de couverture, et cela sans avoir recours à une manipulation du livre. La question peut alors se poser sur une telle redondance. Est-elle vraiment adressée au jeune lecteur, ou plutôt n'est-elle pas destinée à l'adulte acheteur qui lira le texte de présentation de la quatrième de couverture et donc visualisera, une fois encore, le nom et le logo de la collection ?

1 - Le prescripteur, destinataire implicite

Ainsi, la collection est-elle très souvent reprise sur la quatrième de couverture, accompagnée d'un logo - pour une meilleure identification visuelle - et de l'âge prescriptif du lectorat visé. Le nom de la collection est également parfois secondé d'une phrase descriptive frappante visant à définir la ligne éditoriale de la collection comme pour exemple, : « Des images qui

éclaircit les histoires des 5-7ans »¹ pour la collection *Première lune* chez *Nathan* ou encore « Des romans au rythme de la vie » pour la collection *Tempo*². Ces formulations donnent à penser qu'elles ne sont pas véritablement destinées à l'enfant-lecteur mais au prescripteur.

Le « slogan » de la collection *Tempo*, situé en début du texte de présentation de *Momo petit prince des Bleuets*, fait véritablement fonction de phrase d'accroche³, prenant ainsi toute son importance. La fonction informative sera amplifiée par les désignateurs « amitié », « lecture », « cité », « vieillesse », identifiant clairement les problématiques abordées dans le texte. Par leur précision, elles se rapprochent des segmentations thématiques qui caractérisent les catalogues d'éditeurs. Ces indications sont de toute évidence destinées plutôt aux enseignants, documentalistes et bibliothécaires, comme pistes de lecture pour un travail en classe ou pour faciliter le catalogage, comme le confirme Sophie van der Linden :

La littérature de jeunesse parvenant principalement à son public par des médiateurs, de nombreuses informations du paratexte s'adressent à ces derniers et la quatrième de couverture se trouve bien souvent conçue par l'éditeur.⁴

L'auteure Yaël Hassan dans un article de son blog, souligne également le lien particulier qui s'est établi entre son œuvre et les prescripteurs de ses romans :

Je sais que sans vous, sans votre enthousiasme, votre passion, votre engagement, les enfants liraient moins et que, de ce fait, nous vendrions moins de livres...
Je sais que vous êtes nos prescripteurs et que vous vous battez pour offrir une place de choix à nos livres dans les écoles et les collèges.⁵

L'entrée de la littérature pour la jeunesse à l'école, en plus de l'intérêt pédagogique qu'elle présente, reste pour les éditeurs et les auteurs, la garantie de retombées économiques non négligeables⁶.

Les données présentes sur la quatrième de couverture, et parfois jusqu'à saturation, font que le livre devient lui-même porteur de sa propre promotion. Leur observation permet de les catégoriser en fonction du destinataire qu'elles cherchent à interpeller et qui n'est pas toujours le petit lecteur.

¹ Hubert BEN KEMOUN, *Nico Rapporteur !*, *Op.Cit.*

² Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, *Op.Cit.*

³ Ce que prouve l'emploi d'une typographie particulière, de gros caractères jaunes qui se démarquent du reste du texte, imprimé en blanc sur un bandeau bleu dans une police de caractères difficilement lisible.

⁴ Sophie Van der LINDEN, *Lire l'album*, *Op. Cit.*, p.51.

⁵ Yaël HASSAN, *Bienvenue au fil de mes pages*, « Chers documentalistes, bibliothécaires, professeurs [...] », samedi 24 mai 2008, URL: <http://yaelhassan.blogspot.com/2008/05/chers-documentalistes-bibliothcaires.html>

⁶ Comme le démontrent les protestations de certains éditeurs ne trouvant pas leur production suffisamment représentée dans les listes de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le Cycle 2 et le Cycle 3.

2 - Des rajouts gratifiants

Une autre indication peut être présente sur la quatrième de couverture. Elle appartient à ce que Genette désigne *épitexte* et que constituent

tous les messages qui se situent au moins à l'origine, à l'extérieur du livre : généralement sur un support médiatique (interviews, entretiens) ou sous le couvert d'une communication privée (correspondance, journaux intimes, et autres).¹

Dans le cas de notre étude, l'*épitexte* désignera les rajouts ultérieurs au moment de la publication, à savoir les notifications gratifiantes des prix littéraires obtenus. Alors que tous les livres du corpus ont été récompensés, seul *Momo, petit prince des bleuets* fait clairement état des prix littéraires obtenus. Imprimés en blanc sur la pelouse verte de l'illustration, ils sont énumérés sur deux lignes :

Ce livre a reçu le Prix Chronos, le Prix du Triolo, le Prix de Valenciennes, le Prix de Pithiviers.

Si ces informations valorisantes cautionnent le choix du prescripteur en donnant une légitimité littéraire à l'œuvre, elles n'ont pas d'impact réel sur des enfants-lecteurs, qu'ils soient français ou libanais, qui de toute évidence ne doivent pas avoir connaissance de ces prix ainsi que beaucoup d'adultes, au demeurant.

En tenant compte de l'avis des éditeurs², les prix littéraires les plus intéressants, compte tenu de leur notoriété, sont le Prix des Incorruptibles³ et le Prix Tam-Tam. Marie Hélène Delval, auteur pour la jeunesse et directrice littéraire à Bayard Editions, en minimise même la portée :

Un prix jeunesse n'a rien à voir avec un prix adulte. Il n'existe pas d'équivalence en jeunesse du prix Goncourt. La durée d'un livre jeunesse est plus longue et si le prix peut anticiper cette durée, il ne peut être que bénéfique. On n'a pas besoin d'un prix pour exister en littérature pour la jeunesse.⁴

La mention apposée sur la quatrième de couverture de *La troisième vengeance de Robert Poutifard*, « Par l'auteur de LA BALLADE DE

¹ Gérard GENETTE, *Seuils, Op.Cit.*, p. 8.

² Laure Elisabeth BOURDAUD, *Rôles et attentes des acteurs de l'édition pour la jeunesse participant au prix Tam-Tam*, Master 2 Lettres, Littérature et Civilisations, Université du Maine, 2008, p. 70.

³ La notoriété du prix des Incorruptibles est confirmée par les pratiques éditoriales suivantes : Après *relookage*, la quatrième de couverture de *Nico Rapporteur !* comporte, imprimée en haut à droite et particulièrement visible, la mention « Prix des Incorruptibles 2005 ». Sur la première de couverture de *Fais-moi peur !* avait été apposé un auto-collant portant la mention « Sélectionné pour le Prix des Incorruptibles 2004 ».

⁴ Marie-Hélène DELVAL, citée par Laure Elisabeth BOURDAUD, *Ibid.*, p. 62.

CORNEBIQUE »¹ tend à cette même finalité de séduction auprès des prescripteurs. L'enseignant ou le documentaliste, destinataires implicites, se doivent d'avoir une connaissance préalable de l'auteur et de la qualité de son œuvre légitimée par la multitude de prix littéraires² qui ont couronné ce roman.

3- Visibilité de l'auteur et de l'illustrateur

Pour conclure cette analyse de la quatrième de couverture, en dehors du texte et des illustrations, une information reste entièrement destinée aux jeunes lecteurs : il s'agit de la reprise de la notification du nom de l'auteur et de l'illustrateur.

Certains éditeurs proposent, à ce propos, une démarche intéressante. Chez *Magnard Jeunesse*, les patronymes auctoriaux sortent de l'anonymat grâce à l'ajout de photographies légendées : « Grégoire Horveno - L'auteur » et « Pierre Beau cousin - L'illustrateur »³. Cette visualisation, appliquée également par Bayard Jeunesse à la fin des romans édités dans les revues *J'aime lire* et *Je bouquine*⁴ permet aux enfants de comprendre que le texte et les dessins sont la finalité d'un processus de création, eux qui éprouvent toujours des difficultés à le concevoir. Cet ajout se révèle donc également intéressant à exploiter dans une finalité pédagogique. Le prescripteur n'est donc jamais oublié.

Si majoritairement, les enfants se laissent subjugués par le pouvoir de séduction du paratexte et se réfèrent uniquement aux éléments qui le composent pour orienter leur choix, certains d'entre eux ne se limitent pas à un examen extérieur : ils vont enfin tourner la première de couverture.

¹ Jean-Claude MOURLEVAT, *La ballade de Cornebique*, Paris, Gallimard Jeunesse, Coll. Hors-Piste, 2003.

² « Prix jeunesse de l'Été du livre de Metz / catégorie 9/12 ans, Prix du Mouvement pour les villages d'enfants (catégorie junior, jury adulte) ; Prix Graine de lecteurs de Dieppe ; Prix Versele / catégorie 5 chouettes (le prix de littérature de jeunesse le plus important de Belgique) ; Prix des collégiens d'Orléans-la-Source ; Prix du Festival du Livre de jeunesse de Cherbourg (cycle 3) ; Prix Gavroche du collège de Rueil-Malmaison ; Prix Ruralivres, Nord / Pas-de-Calais. Site « Cercle Gallimard de l'Enseignant », URL : <http://www.cercle-enseignement.com/Ouvrages/Editions-Gallimard-Jeunesse/Hors-piste/La-Ballade-de-Cornebique>

³ Grégoire HORVENO, *Fais-moi peur !*, *Op.Cit.*

⁴ L'auteur et l'illustrateur, chacun photographié individuellement, livrent des informations sur leurs démarches accomplies en rapport avec le roman.

B - Aux portes du texte

L'enfant a ouvert le livre. Il s'agit du premier franchissement d'un seuil, un préambule à la véritable rencontre avec le récit. Mais pour beaucoup, il ne s'agit pas encore d'une réelle entrée dans le texte car l'attention d'un grand nombre d'entre eux ne se porte pas encore sur les mots. Ils se livrent alors à une ultime manipulation, à un rapide feuilletage qui va leur permettre de juger de l'épaisseur du livre, de la présence ou non d'illustrations et leur style graphique, de la lisibilité et la densité typographique.

L'ensemble de toutes ces données représente des critères de choix non négligeables pour les jeunes lecteurs, qu'ils soient français ou libanais, avant qu'ils ne se lancent dans la lecture de l'incipit.

1 - Le nombre de pages

L'épaisseur d'un roman provoque chez les enfants deux genres de réaction. Soit ils connaissent un sentiment « d'effroi », jugeant qu'ils seront incapables de lire un livre aussi épais, soit à l'inverse, le nombre de pages est perçu comme un défi. Il n'est pas rare d'entendre la remarque suivante venant d'un enfant de 8/9 ans : « J'ai déjà lu un livre de 180 pages ! ». Le texte abordé comme une entité faisant sens ne constitue plus la donnée primordiale dans le choix lectoral. Seule compte la matérialité du livre : l'importance du nombre de pages devient un signe visible et quantifiable des compétences de lecture.

En France, cette conception de la lecture, totalement didactique, n'est plus la seule prise en compte lorsqu'il est question d'évaluer le rapport des jeunes à la lecture :

Naguère, la lecture des jeunes était appréhendée sous l'angle de son apprentissage : un enfant, un adolescent, un jeune était « bon lecteur » ou « mauvais lecteur » en fonction de sa maîtrise technique de l'exercice, dans le cadre scolaire. On sait que la maîtrise du lire reste aujourd'hui le critère de la réussite scolaire (et, symétriquement, une maîtrise insuffisante est le symptôme de l'échec scolaire).¹

Véhiculée par l'école et les parents, cette conception de la lecture, entièrement tournée vers le « savoir lire », vers la capacité à déchiffrer est toujours la plus représentative au Liban.

¹ Anne-Marie BERTRAND, « Émile Zola, il écrit trop - Les jeunes et la lecture », Paris, *BBF - Bulletin des bibliothèques de France*, Tome 48, n°3, 2003, p. 23.

2 - La lisibilité typographique

Après l'évaluation de l'épaisseur plus ou moins importante du livre, les enfants vont s'attarder sur la lisibilité du texte. Ils ont une préférence marquée pour les textes à lisibilité typographique optimale (taille des caractères et interlignage suffisamment grands) qui permettent une lecture efficace¹ :

Une quinzaine de lignes par page, une quarantaine de signes par ligne sont l'idéal du confort pour les 7 à 10 ans selon l'équipe de « J'aime lire ». ²

Ils se disent également rebutés par un texte monolithique. L'absence de paragraphes, et donc de découpes et de blancs typographiques qui les délimitent, provoque une densité décourageante pour les jeunes lecteurs. Le fractionnement textuel constitue donc une composante essentielle de lisibilité. Conscient de ce phénomène, Jean-Claude Dumortier incite même les enseignants à prendre la liberté de segmenter les textes à lire et à travailler en classe :

Comme nous avons pu maintes fois constater qu'un fragment de texte sans paragraphe se prêtait moins bien à la lecture *en classe*, qu'un autre qui en contenait un ; comme par ailleurs, la segmentation du texte en paragraphes *peut* s'expliquer par des conditions matérielles de production ou d'édition contraignant à l'économie, nous suggérerions volontiers aux professeurs qui prennent l'initiative de recopier - ou de scanner - des textes sans paragraphe, de sacrifier quelques scrupules philologiques sur l'autel de la pédagogie, et d'en créer eux-mêmes, sans omettre, bien entendu, de signaler les libertés qu'ils prennent avec l'édition originale. ³

Le dernier critère de lisibilité important reste la police de caractères des lettres. Les caractères de labeur sont systématiquement privilégiés pour faciliter la lecture, à l'inverse de beaucoup d'éditeurs libanais⁴ qui sont dans une recherche esthétique permanente au détriment de la fonctionnalité et de l'efficacité.

¹ On trouve à la BCD plusieurs volumes du *Petit Nicolas*, dont les rééditions successives ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Aussi, pour un même titre, les enfants choisiront-ils systématiquement celui à meilleure lisibilité typographique.

² Jean MESNAGER, « Lisibilité dans la littérature enfantine (suite) », *Les Actes de la lecture*, n° 14, juin 1986, p. 2. URL : www.lecture.org/revues.../actes_lectures/AL/.../AL15P28.pdf

³ Jean-Louis DUMORTIER, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Op. Cit., p.235.

⁴ Comme déjà mentionné dans la première partie de ce travail.

À observer les préférences lectorales des enfants libanais, il est indéniable que pour beaucoup d'entre eux, elles restent fortement liées à leur niveau linguistique en français. Parce qu'ils lisent peu, c'est sur l'esthétique de la couverture, devenue véritable objet de séduction, que va se focaliser leur attention. Leur attention va alors se tourner toute entière vers les deux données péritextuelles éditoriales qu'ils jugent primordiales : le titre et l'illustration, qui se doivent d'être sémantiquement et culturellement interprétables.

Parce que la lecture du couple primordial titre/image peut demander un grand travail interprétatif parfois fastidieux, de nombreux enfants affichent une préférence marquée pour les séries qui leur procurent une sensation de confort de lecture et de sécurité. La connaissance préalable qu'ils ont de titres précédemment lus fait que *l'horizon d'attente* de ces romans sériels est déjà clairement défini. L'intérêt suscité pour un livre reste donc dépendant de la (re)connaissance de celui-ci.

Chapitre III :

L'incipit, le seuil de l'œuvre

Le regard du jeune lecteur alerté ou non par ces différentes données, va enfin se poser sur le texte pour en amorcer la lecture. Encore faut-il que cette rencontre entre l'œuvre et le lecteur puisse se concrétiser :

Les techniques que l'on nomme d'« accrochage » (dessins et couleur de la couverture, titre, épaisseur, résumé alléchant, livre en tant qu'objet, etc.) peuvent inciter à commencer la lecture ; au-delà, le livre doit faire ses preuves.¹

Il faut, en effet, être conscient que partir à la découverte d'un texte n'est en rien une démarche anodine, car il ne faut pas attendre d'un enfant une posture de lecture comparable à celle d'un adulte aguerri :

Observez un connaisseur dans une librairie ou une bibliothèque [...], il parcourt du regard les couvertures. Lorsque l'une d'elles lui donne envie de lire le livre, il ne l'emporte généralement pas tout de suite : il prend connaissance des premières lignes ou des premières pages – de l'incipit donc – après quoi, il se décide. Il arrive également que la couverture, pour une raison ou pour une autre, manque de vertu informative ou de force persuasive : en pareil cas, la lecture de l'incipit est quasi indispensable.²

L'adulte-lecteur, conscient du fait de devoir dépasser la matérialité du livre pour étayer son choix, sait également se montrer patient. Par expérience, il a conscience qu'il faille parfois « dépasser » les vingt premières pages pour découvrir un récit qui va correspondre à ses attentes. L'enfant, quant à lui, n'a pas cette patience, il faut que le pouvoir séducteur du texte se dévoile dès le premier regard. Si tel n'est pas le cas, le livre sera immanquablement refermé.³ Cela est d'autant plus vrai pour le petit Libanais, toujours effarouché par la longueur de l'écrit.

¹ Jean MESNAGER, « Lisibilité dans la littérature enfantine (suite) », *Op. Cit.*, p.1.

² Jean-Louis DUMORTIER, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, *Op. Cit.*, p.446.

³ Ce que confirme ce commentaire posté sur le blog de Christophe Boutier, professeur documentaliste au collège de Gannat dans l'Allier, par une des élèves en réponse à l'article « L'incipit : le début du roman est-il primordial ? » : J'aime pas les débuts de romans ! Généralement c'est assez long... et c'est vrai que j'ai tendance à reposer le livre et dire « c'est nul » parce que je suis pas patiente !! Je n'ai jamais compris pourquoi c'était si important qu'on mette longtemps à rentrer dans les histoires ! », in : *Littérature pour la jeunesse*, URL : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com/article-37091796-6.html#c>

Encore plus que pour un lecteur adulte, l'auteur de littérature pour la jeunesse apporte une attention toute particulière à l'incipit dont l'enjeu est véritablement primordial.

I - Les caractéristiques de l'incipit

Acte inaugural du livre, l'incipit constitue l'entrée dans le texte narratif. Le terme *incipit*, dérivé du verbe latin *incipere*, « commencer » a toujours été employé pour désigner les premiers mots d'un texte. Les manuscrits latins médiévaux étaient introduits par le mot *incipit*, forme conjuguée à la troisième personne du singulier de l'indicatif, « [ici] commence », suivi du titre.¹

L'incipit marque donc la délimitation entre le hors-texte et le texte dont il occupe le premier espace. Ce positionnement fait qu'il devient un lieu stratégique où va se jouer l'instant de la rencontre entre l'auteur et son lecteur, entre le lecteur et le texte et entre le narrateur et le narrataire.

Si l'on considère le texte comme l'une des formes possibles de communication linguistique et donc, selon la terminologie de Jakobson, comme un *message*, il s'ensuit que l'*incipit* représente le moment de *prise de contact* entre les deux pôles de communication.²

En littérature pour la jeunesse, plus encore que pour les adultes, cette *prise de contact* va réclamer toute l'attention de l'auteur qui, sachant que « [...] l'incipit [est le lieu] stratégique de contact avec le *lecteur visé* par l'œuvre »³, va chercher à éveiller le désir du jeune lecteur, sentiment indispensable qui garantira l'entrée en lecture. La démarche n'est pas aisée puisque l'auteur doit également garantir « précisément [les] trois fonctions [de l'incipit qui] informe, intéresse et propose un pacte de lecture »⁴. Mais informer et intéresser représentent des finalités souvent contradictoires en regard de l'impatience juvénile des lecteurs.⁵ Il n'est ainsi pas envisageable, comme il serait de mise pour un destinataire adulte, de prendre le temps et

¹ *Dictionnaire encyclopédique du Livre (E-M)*, *Op.Cit.*, p. 546

² Andrea DEL LUNGO, *L'incipit romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Poétique, 2003, p. 46.

³ Johanne PRUD'HOMME, « L'incipit : frontière et lieu stratégique de contact en littérature québécoise pour la jeunesse », in *Tangence*, n° 67, p. 73, URL : <http://id.erudit.org/iderudit/009616ar>

⁴ Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, *Op. Cit.*, p. 19.

⁵ Ce que constate, non sans humour, Christophe Boutier, professeur documentaliste au collège de Gannat dans l'Allier : « Je suis souvent estomaqué quand je regarde un jeune qui commence à lire : s'il n'est pas de suite accroché (le premier paragraphe), il râle, peste : "- C'est nul !"... et abandonne. » in, « L'incipit : le début du roman est-il primordial ? », *Littérature pour la jeunesse*, URL : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com>, *Op.Cit.*

l'espace scriptural nécessaire à la mise en mots de l'ancrage diégétique qui permet de répondre aux trois questions cardinales « Qui », « Où », « Quand ».

Toute une stratégie d'écriture doit alors être mise en place afin que la rencontre entre l'auteur, le texte et l'enfant-lecteur se déroule de façon optimale. Pour cela, elle doit impérativement répondre à la « fonction séductrice »¹, indispensable au franchissement de ce seuil symbolique de l'œuvre.

Afin de mieux comprendre et d'analyser les différentes formes et les intentions auctoriales déployées dans les différents incipit, il semble judicieux de tenter d'en définir les limites. Cependant, peut-on considérer que les critères arrêtés pour marquer les frontières textuelles de l'incipit en littérature généraliste puissent également s'appliquer à la littérature pour la jeunesse ?

A - Les frontières de l'incipit

Si l'on s'en tient à l'acception donnée par le dictionnaire,

l'incipit désigne la première phrase, voire les premiers mots d'un texte ; et suivant une acception concurrente, les premières lignes, parfois même tout début, d'une œuvre.²

Cet article laisse déjà prévoir la difficulté de délimitation de l'incipit en raison de la variabilité de ses frontières.

Andrea Del Lungo le limite à « un fragment textuel qui commence au seuil d'entrée dans la fiction [...] et qui se termine à la première fracture importante du texte. »³ et propose des critères de délimitation tant typographiques que basés sur la structure du texte sur lesquels s'appuyer :

La présence d'indications de l'auteur, de type graphique : fin d'un chapitre, d'un paragraphe ; insertion d'un espace blanc délimitant la première unité, etc. ; la présence d'effets de clôture dans la narration ("donc...", "après ce préambule, cette introduction" etc.) ; le passage d'un discours à une narration et vice versa ; le passage d'une narration à une description et vice versa ; un changement de voix ou de niveau narratif ; un changement de focalisation ; la fin d'un dialogue ou d'un monologue (ou bien le passage à un dialogue ou à un monologue) ; un changement de la temporalité du récit (ellipses, anachronies, etc.) ou de sa spatialité.⁴

¹ Fonction répertoriée par Andrea DEL LUNGO, *L'incipit romanesque*, *Op. Cit.*

² Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA, *Le dictionnaire du Littéraire*, *Op. Cit.*, p. 293.

³ Andrea DEL LUNGO, *Op. Cit.*, p. 137.

⁴ *Ibid.*, p. 136.

L'importante diversité de ces différents modes de repérage demande un certain « déploiement » du texte qui ne saurait être bref. Mais en littérature pour la jeunesse, l'enfant se doit d'être immédiatement happé par le texte. Une telle « fulgurance » ne pourra être provoquée par un long paragraphe mais par la lecture de la première phrase qui constitue l'assemblage de mots le plus court. Ces premiers mots, Andrea Del Lungo les définit comme « l'attaque du texte ». Si l'on prend ce substantif dans son acception musicale, cette phrase d'« attaque » doit fonctionner comme un signal, prévenant le lecteur que toute son attention doit être en alerte car tout commence maintenant. Ces premiers mots doivent se révéler percutants pour se fixer dans l'esprit du lecteur. La brièveté de cette phrase d'attaque sera d'autant plus importante qu'elle correspond à un processus neuropsychologique, l'empan, qui représente la capacité de la mémoire immédiate du lecteur qui se situerait entre 8 et 16 mots¹.

Aragon, dans son essai, *Je n'ai jamais appris à écrire, ou les incipit*, a mis « en évidence le pouvoir générateur qu'ont les premiers mots d'un récit et pose l'incipit comme une « phrase de réveil » à la fois « initiale » et « initiatrice » »². Elle débute le récit, tout en permettant la mise en place de l'horizon d'attente³ et révèle le style d'écriture de l'auteur. Pour Aragon, la première phrase constitue donc l'incipit.

Pour l'auteur de littérature pour la jeunesse, cette première phrase se révèle d'une importance majeure. Sa rédaction est donc source d'attention et de préoccupation comme l'explique Claire Gratias⁴ :

La première phrase est capitale. C'est comme une porte qui s'ouvre sur l'inconnu. Selon ce qu'elle donne à voir au lecteur, il a envie de l'ouvrir plus largement et de continuer...ou bien de la refermer et de passer son chemin ! C'est pourquoi je la travaille (et souvent retravaille) énormément. J'ai même un carnet dans lequel je note tous mes incipit !⁵

En plus des mots de l'auteur et pour faciliter encore davantage l'entrée de l'enfant dans le texte, l'auteur, l'illustrateur et l'éditeur vont rechercher une attractivité esthétisante. Ainsi, avant même d'en commencer la lecture, certains incipit des romans du corpus sont très aisément identifiables soit par

¹ L'empan constitue la « quantité d'informations stockée en une fois par la mémoire immédiate. Selon Richard Richaudeau [créateur du Centre d'Études et de Promotion de la Lecture], l'empan moyen des lecteurs lents, moyens ou rapides peut être opérationnellement fixé à respectivement 8, 13 ou 16 mots (maximum 20 mots), in Gilbert de LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, [1979], 1992, p. 107.

² Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA, *Le dictionnaire du littéraire*, Op.Cit., p. 293.

³ Pour un enfant, le conte est le plus facilement identifiable grâce à sa formule introductrice *Il était une fois*.

⁴ Claire GRATIAS est l'auteure, entre autres, de *Une porte pour rien*, Paris, Syros, Coll. Mini Syros Soon, 2011 et de *Le signe de KI* (T.1 et T.2), Paris, Syros, Coll. Soon, 20011.

⁵ « Le style, la phrase, le mot...chez Claire Gratias », Site *Littérature pour la jeunesse*, URL : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com/article-le-style-la-phrase-le-mot-chez-claire-gratias-46952015.html>

la typologie employée, soit par l'organisation du texte qui fait correspondre la clôture de l'incipit à un changement de page du livre, soit par une mise en page graphiquement stimulante. Ces caractéristiques démontrent bien l'intentionnalité déclarée de la littérature pour la jeunesse par la mise en place d'une stratégie de séduction du lecteur.

B - L'esthétique des incipit

Certains incipit se caractérisent par une occupation particulière de l'espace et par un choix typographique particulier

1 - Une recherche typographique

L'incipit de *Nico rapporteur !* est formellement identifiable par la taille des caractères employés. Nettement supérieure au reste du texte, cette typographie ainsi qu'un espacement des lignes très important permettent une lecture rapide par un balayage oculaire particulièrement aisé¹. Porté par un sentiment de facilité, l'enfant arrive rapidement en bas de la page. Il ne lui reste plus qu'à la tourner. Cette mise en page est parfaitement cohérente avec l'âge de prescription du lecteur, à savoir « dès 5-7 ans »².

C'est encore par un jeu typographique beaucoup plus réduit que débute *Je te sauverai !* Les deux premiers mots de l'incipit se démarquent du reste de la phrase par l'utilisation d'une encre orange et d'un caractère typographique plus important. Si cette démarcation tend plus vers une finalité esthétisante, elle déclenche, dès l'entrée dans le texte, une focalisation oculaire sur deux mots seuils : « Un oiseau ». L'illustration de la première de couverture représentant un enfant portant un oiseau dans ses bras, fait alors sens avec le texte. Par sa convocation dès l'incipit, « l'oiseau » est conforté dans son statut de personnage principal. Inaugural du roman, il ne saurait être un personnage secondaire. Outre la recherche d'un esthétisme attirant, l'effet graphique remplit, dans cet exemple, une fonction primordiale : la confirmation de l'identité d'un des personnages.

On retrouve à nouveau une typographie particulière jouant sur la taille des caractères dans *La Troisième Vengeance de Robert Poutifard*, roman

¹ La page comporte 10 lignes. Chacune n'excède pas six mots.

² Indication annotée sur la quatrième de couverture de *Nico Rapporteur !*

pourtant destiné aux enfants « dès 9 ans »¹. L'incipit se déploie sur six lignes qui se démarquent du reste du texte, non par un blanc typographique susceptible de le délimiter, mais par la taille de caractères utilisée. Celle-ci va en décroissant pour arriver, à la septième ligne, à une dimension des caractères similaire au reste du texte. Par un effet de grossissement, l'attention de l'enfant se focalise sur l'incipit dont la lecture a été rendue plus aisée.

2 - Entrelacement du texte et des illustrations

L'incipit de *Née de la dernière pluie* est remarquable tant par son esthétisme que par sa brièveté. Il se résume à la première phrase, phrase-seuil du roman et seul texte occupant la première page:

Lise n'entend rien du tic-tac jusqu'à ce que :
Le réveil sonne.

Entre les deux parties de la phrase scindée par deux points, signe de ponctuation marquant la conséquence, viennent s'intercaler quatre lignes d'interjections. Reprenant inlassablement l'onomatopée « Tic-tac, tic-tac », elles visualisent le bruit sec émis par un réveil et envahissent le haut de la page, en une répétition lancinante de grandes lettres manuscrites comparables à des illustrations. Elles précèdent « Lise n'entend rien du tic-tac jusqu'à ce que : ». Se positionne alors une nouvelle onomatopée dont la multiplicité de la voyelle « i » suggère la sonnerie stridente d'un réveil, « Stiiiiiiiiiiig » à laquelle succède le reste de la phrase : « Le réveil sonne ». La représentation d'un réveil conclut la page. L'incipit semble se frayer un chemin entre ces onomatopées-illustrations envahissantes. Comme tracées au pinceau, elles écrasent littéralement les caractères d'imprimerie de la phrase-seuil. Les enfants ont été particulièrement séduits par cette démarche artistique qui rappelle la plasticité texte-image caractéristique de la lecture d'albums².

3- L'esthétisme du texte par lui-même

Même si l'effet esthétique est moins visible que dans les incipit précédemment cités, il a semblé judicieux de répertorier ceux de *Mamie-Sitter*

¹ Indication annotée sur la quatrième de couverture. Cependant si l'on prend en compte la densité typographique de ce roman et son épaisseur, il semble plus adapté à des lecteurs d'au moins 11 ans.

² Les Éditions Le Rouergue expliquent cette démarche éditoriale de la collection « Zigzag » par leur souhait de permettre « aux jeunes lecteurs d'aborder la littérature en conservant le plaisir de la lecture de l'image », in : *Actes Sud*, URL : <http://www.actes-sud.fr/ne/rouergue.php>

et *Privée de bonbecs*. S'ils ne s'appuient pas sur un effet graphique, ils captent habilement l'attention du lecteur en jouant sur la lisibilité textuelle.

Le premier exemple en est donné par la phrase-seuil de *Mamie-Sitter* :

- Joyeux anniversaire Laura !

Avec un grand sourire, maman me tend un paquet orné d'un ruban doré.

Choisir de positionner un dialogue dès l'incipit tend à deux finalités entièrement tournées vers un effet de séduction du lecteur. Il s'agit de rendre la phrase seuil beaucoup plus percutante et facilement identifiable visuellement. Avant tout, le dialogue donne un effet de réel en supprimant la distance narrative. Par cette entrée *in média res* qui se caractérise par une économie de mots, le lecteur est plongé au cœur d'une action qui a déjà débuté dans une temporalité extra-diégétique. Il est maintenant le témoin d'une réalité heureuse facilement identifiable - un anniversaire- qui ne peut que susciter son intérêt.

De plus, il faut souligner l'effet séducteur suscité par les dialogues. Il est évident que les enfants en ont un goût prononcé. Ils en aiment la rapidité de lecture et le rythme que ces phrases rapportées donnent à la narration. Comme les paragraphes, les dialogues constituent un vecteur important de lisibilité textuelle.

Georges Henry qui a élaboré une nouvelle façon de mesurer la lisibilité [...] l'appelle indicateur de dialogue. Il s'agit du nombre de guillemets, tirets de dialogue, point d'exclamation, prénoms employés seuls, etc. On peut penser que les dialogues vivants, les personnages familiers nommés et renommés jouent comme une espèce d'intérêt affectif, de contact plus étroit avec le lecteur. Cela l'inciterait à poursuivre pour des motifs pas vraiment d'ordre linguistique. Mais les raisons peuvent être autres : le passage au mode dialogue aboutit presque toujours à un grand morcellement visuel du texte (y compris les alinéas plus fréquents) qui se manifeste par des repères plus rapprochés et plus facilement saisis [...].¹

Véritable « respiration » typographique du texte, les dialogues sont facilement repérables par le biais de leur mise en espace sur la page et à leur ponctuation particulière. En choisissant d'ouvrir la diégèse par un dialogue, qui répond à la préférence des enfants, l'auteure Nathalie Charles met en place une stratégie efficace d'accroche du lecteur.

L'incipit de *Privée de bonbecs* joue sur une forme esthétique différente en s'appuyant sur un jeu structurel par l'emboîtement de deux formes textuelles différentes. Aux quatre premières lignes du récit fictionnel succède un récit fonctionnel, aisément repérable par le blanc typographique qui l'introduit et par le caractère italique employé. Contre toute attente, le texte

¹ Jean MESNAGER, « Lisibilité dans la littérature enfantine (suite) », *Op. Cit.*, p. 6.

narratif est habilement interrompu par un texte injonctif, celui d'une recette de cuisine, « La recette des brownies » :

200g de chocolat à faire fondre avec 200 g de beurre et un peu de café.
Mélanger 4 œufs, 2 verres de sucre, 1 verre de farine, 2 cuillères à café de levure.
Incorporer la préparation de chocolat fondu à la pâte, ajouter des cerneaux de noix et verser dans un moule rectangulaire.
Faire cuire une demi-heure à 200°. ¹

Le jeune lecteur se trouve alors dans la possibilité de véritablement confectionner ces délicieux gâteaux². Et comme pour aplanir toute difficulté, la recette est précédée d'une indication rassurante qui incite à l'exécution : « La recette des brownies n'était pas sorcière ».

L'imprévisibilité de la forme textuelle de cet incipit qui se déploie sur la première page ne peut qu'éveiller la curiosité du jeune lecteur et le réjouir par la possibilité ludique qu'il met en place.

Ces incipit démontrent clairement l'intentionnalité en jouant sur la fonction de séduction. Pour atteindre à cette finalité, ils s'appuient sur différentes stratégies : une mise en page originale caractérisée par un choix typographique particulier, une orientation ludique soit par son esthétisme soit par l'interaction qu'elle permet avec le texte fictionnel.

Après avoir dépassé l'effet attractif de l'incipit, sa lecture va permettre à l'enfant de répondre au questionnement qu'il a pu préalablement se poser sur les données paratextuelles.

Le jeune lecteur est ainsi souvent interpellé par le sens du titre qui cristallise sa curiosité par le champ des possibles qu'il laisse présager. Le titre peut se révéler énigmatique, mais peut également rester obscur pour cause d'incompréhension lexicale, sémantique ou culturelle. L'incipit peut alors jouer un rôle révélateur.

C - La relation titre/incipit

Pour éclairer le sens d'un titre, l'auteur peut choisir de le reproduire intégralement dans l'incipit, ce qui participe à la mise en place d'une relation étroite entre les données paratextuelles et le texte lui-même.

¹ Susie MORGENSTERN, *Privée de bonbecs*, *Op.Clt.*, p. 9

² À ce propos, il faut noter l'étonnement de certains élèves qui sont venus à plusieurs reprises s'informer de la véracité de la recette. Parce que faisant partie intégrante du texte romanesque, l'insert de ce texte injonctif leur semblait peu plausible parce qu'ils associent inévitablement les recettes de cuisine à un autre genre de livre : le documentaire.

1 - Une relation intégrale ou partielle

Dans l'incipit de *La Glu*, la reprise du titre est totale :

Depuis trois mois, mon frère ne me lâche pas d'une semelle, pareil à un bon toutou sauf qu'il ne me renifle pas les fesses. Cela fait mille quatre-vingt-quinze jours que je le traîne comme un boulet. Vingt-six mille deux cent quatre-vingts heures qu'il s'accroche et se cramponne si bien à moi que je l'appelle désormais : La Glu.

Dans cette adresse au lecteur, le narrateur rend compte des agissements de son frère - mais sans en dévoiler les causes pour ménager le suspense - qui ont eu pour résultante de l'affubler du surnom incongru de « La Glu ». Pour un enfant libanais, la difficulté tient au fait que pour expliciter ce substantif, l'auteur s'est presque exclusivement appuyé sur des expressions synonymiques et figées comme « ne me lâche pas d'une semelle », « traîne comme un boulet ». Il est donc impossible à l'enfant de mettre en place des « références contextuelles [...], autrement dit tout ce qui est présent dans le texte pour éclairer le sens des mots, expressions et actions. »¹ Le seul verbe qui pour eux a vraiment fait sens est « s'accroche » mais qui ne leur a pas permis de mettre en place les inférences nécessaires à la compréhension du substantif « glu ».

Le même procédé de reprise intégrale a été choisi pour le roman *Tu parles Charles !*

Charles a un prénom de vieux, une tête de vieux, des habits de vieux. C'est un type de ma classe. Il est toujours assis devant moi. [...].

Ici, personne ne lui adresse la parole. Sauf pour lui demander une gomme, un crayon, une feuille, des bonbecs, un résultat de division, 2 euros, l'heure, n'importe quoi.

Alors il soulève son visage, replace ses lunettes sur son nez et, sans regarder dans les yeux, souffle :

Oui, mais tu me le rends...

Tu parles, Charles², j'ai encore dans ma trousse des dizaines de stylos avec la petite étiquette « Charles Philippe ».³

La focalisation du narrateur sur le personnage de Charles ainsi que la reprise de son prénom, déjà présent dans le titre, fait immédiatement prendre conscience au lecteur de l'importance primordiale de ce personnage dans le récit. Mais il n'en reste pas moins que la paronomase interjective qui constitue le titre reste toujours obscure pour les jeunes Libanais. S'ils ont bien compris que le narrateur ne rendra pas son stylo à Charles, ils n'ont pu expliciter la

¹ Christian POSLIANEC, *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier, 1992, p. 144.

² C'est nous qui soulignons.

³ Vincent CUVELLIER, *Tu parles, Charles !*, *Op. Cit.*, p. 8

pertinence de cette locution mais ont pu mieux comprendre les circonstances d'utilisation de cette exclamation.

Si *La Glu* et *Tu parles Charles !* sont des titres attestés dès l'ouverture du roman, la reprise du titre peut n'être que partielle comme c'est le cas dans la phrase-seuil de *Momo, petit prince des Bleuets* :

La vie n'est pas drôle tous les jours pour Momo de la cité des Bleuets.

L'itération du titre du roman, légèrement transformé, tend à préciser l'ancrage spatial. L'interrogation persiste sur le statut de Momo. Qualifié de « petit prince » dans le titre, ce qualificatif n'a pas été repris dans l'incipit, laissant supposer qu'il sera dévoilé et explicité ultérieurement dans le texte.

2 - L'absence de lien immédiat

La présence du titre dès l'incipit n'est cependant pas incontournable et le sens profond de celui-ci trouvera sa signification tout au long du récit, comme c'est le cas pour *Le garçon qui voulait courir vite*, *Née de la dernière pluie*, *Marabout d'ficelle*, *L'Esprit de la forêt*, *Privée de bonbecs* ou *La troisième vengeance de Robert Poutifard*.

Marie Desplechin dans son roman *Une vague d'amour sur un lac d'amitié*¹ a adopté une stratégie explicative particulièrement intéressante. Ce titre « métaphorique [qui] renvoie au contenu du texte de façon symbolique »² reste difficilement interprétable. Aussi, l'auteure l'introduit-elle à plusieurs reprises dans le récit avec de très légères variantes, ce qui participe à la mise en place d'une relation sémantique entre les différentes expressions :

[...] juste une petite flaque d'amour dans un lac d'amitié³

J'accepte parce qu'il me reste une goutte d'amour dans ma flaque d'amitié.⁴

[...] la goutte d'amour dans une mare d'amitié⁵

L'amitié qui unit la jeune Suzanne à Tim l'étudiant anglais est rendue ainsi plus explicite grâce au recours à une série de synonymes.

¹ Marie DESPLECHIN, *Une vague d'amour sur un lac d'amitié*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 1997.

² Vincent JOUVE, *La poésie du roman*, Op.Cit., p.15.

³ Marie DESPLECHIN, *Une vague d'amour sur un lac d'amitié*, Op. Cit., p. 75.

⁴ *Ibid.*, p. 127.

⁵ *Ibid.*, p. 135.

3- Présence du héros dans le titre et l'incipit

Une des particularités des titres de notre corpus, récurrente en littérature pour la jeunesse, consiste à mettre en scène le héros (ou du moins un personnage) dès le titre, comme c'est le cas pour *Marie-Lune*, *Nico Rapporteur !*, *Lulu Bouche-Cousue*, *Tu parles*, *Charles ! La troisième vengeance de Robert Poutifard*, *Momo petit prince des Bleuets*. Titres onomastiques, ils focalisent l'attention du lecteur qui, implicitement, en déduira que le prénom conforte le statut particulier du personnage cité : il se doit, en principe, d'être l'actant principal du récit. La lecture de l'incipit devra alors confirmer cette constatation : le héros, préalablement cité dans le titre, se verra convoquer dès la phrase-seuil du texte. Il semble, en effet, que les enfants pénètrent dans le livre avec plus de facilité si l'identité du héros est clairement définie.

L'incipit, par sa position inaugurale, constitue la frontière entre le texte et le hors-texte. Cette « démarcation » toujours délicate se révèle parfois infranchissable pour un enfant. Conscient de ce rapport compliqué que le jeune lecteur entretient avec ces premiers mots, l'auteur va travailler à la mise en place d'une interpellation rapide et attractive qui, pour un effet percutant, ne devrait pas s'étendre au-delà de quelques phrases, voire de la première phrase introductrice. Pour en amplifier la réception, le visuel peut être également convoqué : les mots sont alors retranscrits dans une typographie particulière ou escortés par des illustrations.

Pourtant, si de tels procédés sont indéniablement efficaces, l'incipit doit également conforter le jeune lecteur sur les informations véhiculées par le paratexte. Aussi, le titre, dont le lecteur ignorait tout, est-il souvent repris intégralement comme pour mieux matérialiser le lien qui, indéniablement, relie le paratexte au texte. Et si ce titre est paronymique, c'est avec le héros que le jeune lecteur va établir ce lien affectif, indispensable à la lecture.

II - À la rencontre du personnage principal

L'incipit doit donc attirer le lecteur tout en se devant de répondre aux questions cardinales essentielles pour une compréhension optimale du texte que l'enfant s'apprête à aborder. Il se doit donc de matérialiser la présence du héros, le « Qui », tout en révélant l'ancrage spatial, le « Où » et la temporalité du récit, le « Quand ».

De toute évidence, c'est vers le personnage principal, support du texte que va se focaliser l'attention de l'enfant. Il faut cependant prendre en compte, qu'en regard de l'âge des lecteurs, le dévoilement identitaire du héros sera fortement tributaire de l'intérêt porté au texte et donc de l'entrée en lecture. Il ne faut également pas négliger l'importance de l'instance énonciative : la posture narrative privilégiée par l'auteur participera de manière non négligeable à l'implication du lecteur.

Comme signalé précédemment, le héros fictionnel peut être déjà sorti de l'anonymat si sa présence s'est déjà manifestée dans le titre. Aussi, lorsque le patronyme n'a pas été convoqué dans cette donnée paratextuelle, il faut que la rencontre se fasse sans tarder, dès la phrase-seuil du texte et qu'elle soit la plus limpide possible.

A - La présentation du personnage principal

Pour de jeunes lecteurs, une nomination claire du héros est primordiale car « indicateur d'individualité, le nom propre s'affirme comme un support privilégié de l'effet-personne ». ¹ De ce fait, plusieurs incipit désignent, dès l'entrée de la diégèse, le protagoniste principal par l'usage de son prénom :

Mathilde² avait gardé la liste dans sa poche depuis une semaine.³

Lise n'entend rien du tic-tac jusqu'à ce que :

Le réveil sonne.⁴

Tout le monde m'appelle Marie-Lune.⁵

Rose regardait le paysage par la fenêtre du train.⁶

Charles a un prénom de vieux, une tête de vieux, des habits de vieux.⁷

¹ Vincent JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, Op.Cit., p. 111.

² C'est nous qui soulignons.

³ Susie MORGENSTERN, *Privée de bonbecs*, Op. Cit., p. 9.

⁴ Franck BIJOU, *Née de la dernière pluie*, Op. Cit., p. 9.

⁵ Marie-Claude BÉROT, *Marie-Lune*, Op. Cit., p. 5.

⁶ MOKA, *L'esprit de la forêt*, Op. Cit., p. 7.

⁷ Vincent CUVELLIER, *Tu parles Charles !*, Op. Cit., p. 7.

Par son prénom, désignateur onomastique et identitaire immédiat, le personnage marque sa présence et se met à exister :

L'illusion de vie est d'abord liée au mode de désignation du personnage. Au-delà du cas particulier des personnages historiques, c'est bien le nom propre, inventé ou non, qui suscite une impression de réalité.¹

Toujours dans une recherche de captation de l'attention du lecteur, l'auteur choisit donc de présenter le personnage principal dès la phrase-seuil du texte. La précision onomastique va participer efficacement à la mise en place de l'*être*² du personnage (nom, dénomination, portrait) et y avoir « recours est un moyen sûr et usité de l'illusion référentielle ».³

Dans certains des romans de notre corpus, l'existence du héros romanesque se manifeste encore davantage par la présentation qui est faite de lui-même par lui-même. Dès la phrase-seuil de l'incipit, l'être de papier prend littéralement vie sous les yeux du lecteur :

Tout le monde m'appelle Marie-Lune.
Presque tout le monde.
Mais ce n'est pas mon vrai nom.
Mes parents préfèrent le vrai : Marie. Et ma maîtresse aussi. Le nom que je dois écrire sur mon cahier, c'est Marie. Marie, le nom choisi pour le bébé minuscule que j'étais lorsque je suis née : à peine plus gros qu'un paquet de sucre.⁴

Moi je suis celui qui habite chez mes parents et qui pense qu'ailleurs c'est mieux, mais bon.
Je m'appelle Léopold mais tout le monde m'appelle Léo, c'est plus court et ça fait moins vieux.⁵

Ce mode d'introduction participe d'entrée à la mise en place d'un lien affectif entre narrateur et narrataire, l'auteur s'appuyant sur l'impact majeur du personnage dans la réception littéraire :

Le personnage est à la fois le point d'ancrage essentiel de la lecture (il permet de la structurer) et son attrait majeur (quand on ouvre un roman, c'est pour faire une rencontre).⁶

¹ Vincent JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, Op.Cit., p. 110.

² Un des champs pour l'analyse du personnage retenue par Philippe HAMON, (*Pour un statut sémiologique du personnage*), cité par Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, Op. Cit., p. 57.

³ *Ibid.*, p. 111.

⁴ Marie-Claude BÉROT, *Marie-Lune*, Op. Cit., p. 5.

⁵ Sébastien JOANNIEZ, *Marabout d'ficelle*, Op. Cit., p. 11.

⁶ Vincent JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, Op. Cit., p. 261.

Dans de ces deux incipit cités, le choix des stratégies narratives se révèle particulièrement efficace pour que cette « rencontre » s’accomplisse de façon optimale. L’effet de promiscuité est encore davantage renforcé par le procédé choisi pour la présentation rationnelle des personnages. Marie-Lune et Léo déclinent leur identité par un effet de prise de parole directe, mais qui n’est pas pour autant un dialogue puisqu’il n’est pas signalé, en tant que tel par les signes de ponctuation le singularisant dans le texte. Il s’agit bien d’un « discours intérieur » qui se définit comme « l’expression directe de la pensée en tant que telle »¹, et cela malgré l’absence « de didascalies du type pensa-t-il, se dit-elle, etc., ou par tout autre moyen »² qui l’encadrent habituellement. Cette stratégie narrative, Gérard Genette la qualifie de

discours immédiat puisque l’essentiel [...] n’est pas qu’il soit intérieur, mais qu’il soit d’emblée (« dès les premières lignes ») émancipé de tout patronage narratif, qu’il occupe d’entrée de jeu le devant de la « scène ».³

Ce *discours immédiat* instaure un sentiment de promiscuité qui va jusqu’à la confiance. Le lecteur a l’illusion que se joue une rencontre entre le personnage-narrateur - qui lui livre ses pensées intimes - et lui-même. Daniel Delbrassine souligne la prégnance de ce procédé narratif dans les romans pour adolescents. Il désigne sous l’appellation de « bavardage confidentiel » cette « communication pseudo-orale ».⁴ L’effet de rapprochement recherché en est d’autant plus renforcé lorsque l’auteur choisit de débiter l’incipit par une adresse directe au lecteur.

B - L’interpellation du lecteur

L’implication du lecteur dans le récit est un procédé de captation particulièrement efficace comme le prouve la phrase-seuil de *Lulu Bouche-Cousue* :

Ça vous arrive d’avoir des cauchemars ?

¹ Francis BERTHELOT, *Parole et dialogue dans le roman*, Paris, Editions Nathan/HER, 2001, p. 192.

² *Ibid.*, p.192.

³ Gérard GENETTE, *Figures III*, Tunis, Cérès Éditions, Coll. Critica, 1996, p. 294.

⁴ Daniel DELBRASSINE, « Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents », *Le livre pour enfants - Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2006, p. 143.

Par cette adresse directe de la narratrice, le narrataire se retrouve immédiatement projeté dans le récit. L'emploi du pronom personnel « vous » démontre encore davantage l'intentionnalité de ce questionnement. Entièrement tourné vers le lecteur, il l'implique d'emblée dans la fiction. Les mots écrits deviennent parole, assurant ainsi la « fonction de communication [qui] permet au narrateur d'établir un contact direct avec le destinataire. »¹. Ce procédé, qualifié par Gérard Genette de *métalepse narrative*² se caractérise par des « glissements d'un niveau narratif à un autre [...] contribu[ant] à l'effet de réel, en donnant l'illusion que l'auteur-narrateur et le lecteur-narrataire peuvent pénétrer ensemble dans l'univers fictionnel ».³

Pour Gérard Genette, cette interpellation du lecteur par le sujet de l'énonciation est une « transgression » puisqu'elle représente le franchissement [d'une] « frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes [diégétique et extra-diégétique] au mépris de toute vraisemblance »⁴.

En littérature de jeunesse, cette fonction n'est en rien anodine puisqu'elle permet la mise en place d'une relation fusionnelle entre le héros et le lecteur. De plus, la question posée par « Lulu » ne peut que l'interpeller positivement puisqu'elle cherche à connaître sa réaction face à une expérience certainement maintes fois vécue par lui. Le lecteur, pour tenter d'y répondre, devra plonger lui-même dans son propre vécu :

C'est dans sa propre expérience que le lecteur trouvera les moyens de l'interprétation. Lire n'est plus dès lors une technique mais devient une expérience essentielle.⁵

L'utilisation de la *métalepse narrative* est donc un procédé qui participe efficacement à la captation du lecteur en instaurant une relation de connivence comme pourraient le faire deux amis partageant les mêmes interrogations et les mêmes inquiétudes...mais aussi les mêmes occupations ludiques comme le démontre la présence de « La recette des brownies » dans l'incipit de *Privée de bonbecs*.

Si nous avons relevé précédemment la surprise que pouvait éprouver le lecteur face à l'irruption de ce texte injonctif au cœur de la narration, il démontre également que l'incipit reste un lieu de contact étroit entre le narrateur, qui se manifeste dans le texte et le narrataire, présent dans le hors-texte. Véritable trait d'union entre ces deux mondes, l'incipit de *Privée de bonbecs* va aboutir à la matérialisation de ce lien. Si cette recette provoque un

¹ Vincent JOUVE, *La Poétique du roman*, Op. Cit., 27.

² Gérard GENETTE, *Figures III*, Op. Cit., p. 373.

³ Pierre GLAUDES, Yves REUTER, *Le personnage*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 1998, p.56.

⁴ Gérard GENETTE, *Figures III*, Op. Cit., p. 375.

⁵ Claude LE MANCHEC, *L'adolescent et le récit*, Paris, L'École, 2000, p. 67.

effet de réel saisissant, effet par lequel « le lecteur confond le monde du livre avec le monde réel »¹, il s'agit dans ce cas, bien plus qu'une représentation mentale du monde réel, puisque le jeune lecteur a la possibilité de passer à l'acte et de devenir, en quelque sorte, acteur du récit. Mais ne pourrait-on envisager que Susie Morgenstern ait cherché à pousser l'*effet de réel* à son paroxysme ? En incitant le lecteur à préparer les gâteaux préférés de la gourmande Myriam, ne recherche-elle pas à mieux faire ressentir ce qu'est devenue la quotidienneté de la petite fille depuis le dépistage de son diabète ? Le lecteur, après avoir dégusté les délicieux brownies, sera à même de mieux comprendre le manque ressenti par Myriam à qui les strictes interdictions alimentaires auxquelles elle est soumise lui font voir le monde comme « une boule de sucre [alors] qu'elle, elle flottait seule sur une autre planète »².

Ces stratégies mises en place par les auteurs font partie d'un ensemble de choix narratifs entièrement tournés vers le lecteur. En effet, si « un récit, comme tout discours, s'adresse nécessairement à quelqu'un, et contient toujours en creux l'appel au destinataire »,³ cela se vérifie d'autant plus en littérature pour la jeunesse où le choix de l'instance énonciatrice se révèle primordial.

C - La prise en charge du récit

Dans cette recherche d'un rapprochement entre le héros et le lecteur, le mode d'énonciation privilégié par les auteurs se portera sur le discours⁴, au détriment du récit⁵, bien que les deux soient souvent mêlés. En regard des recherches de Daniel Delbrassine⁶, il est même possible de parler d'une constance dans l'écriture. Ce choix narratif est en parfaite cohérence avec l'effet recherché. La mise en place d'une relation particulière entre narrateur

¹ Jean-Louis DUMORTIER, Fr. PLAZANET, *Pour lire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994, p. 22.

² Susie MORGENSTERN, *Privée de bonbeccs*, *Op.Cit.*, p. 79.

³ Gérard GENETTE, *Figures III*, *Op. Cit.*, p. 407.

⁴ « Ses marques exclusives sont celles de la première et de la deuxième personne verbale, du présent, du passé composé et du futur [...] », in Jean MAZALEYRAT, Georges MOLINIÉ, *Dictionnaire de la Stylistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, p. 109.

⁵ « Selon les analyses d'E. Benveniste, récit s'oppose à discours : il s'agit essentiellement de l'histoire d'événements passés, dans laquelle il y a comme un narrateur absent, et dont les marques spécifiques sont celles de la troisième personne, du passé simple, de l'imparfait et du plus-que-parfait, du conditionnel [...] », *Ibid.*, p. 295.

⁶ Après avoir étudié 250 romans destinés aux adolescents, Daniel Delbrassine a constaté « la très nette supériorité statistique (50% contre 29%) du « discours » ou « commentaire » par rapport au « récit », in Daniel DELBRASSINE, « Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents », *Op.Cit.*, p. 136.

et narrataire ne saurait se matérialiser dans le récit qui ne laisse pas paraître la marque du locuteur. En effet, en abolissant toute situation de communication, le récit tend à la distanciation ce qui est à l'opposé de l'effet recherché. À l'inverse, l'implication du locuteur sera totale dans le discours, entraînant par la situation de communication ainsi mise en place, l'implication du destinataire. L'aspect mimétique du discours fera que la parole de l'enfant-héros se trouvera en parfaite adéquation avec celle de l'enfant du hors-texte.

Pour réduire encore davantage la distance entre le narrateur - dans la majorité des cas, un enfant de l'âge supposé du destinataire - et le lecteur, les auteurs ont choisi de « faire raconter l'histoire par l'un [des] « personnages » »¹, narrateur qualifié par Gérard Genette d'« *homodiégétique* »². Prenant en charge le récit, il s'exprime à la première personne, ce qui lui permet de témoigner directement de son expérience. Ce « je » narrateur, Gérard Genette le définit comme étant *autodiégétique*, puisque « héros de son récit, [il représente] en quelque sorte le degré fort de l'homodiégétique ».³ L'histoire n'est alors rendue que selon son unique point de vue. Héros et narrateur se confondant en une même voix, le récit est alors défini comme étant à « *focalisation interne* »⁴. Bien que ce choix narratif restreigne le champ des connaissances puisque le lecteur s'en tient uniquement au point de vue du héros, il permet une plus grande promiscuité puisque le héros comme le lecteur ont alors une même perception des choses. Cette posture narrative participe donc à la mise en place d'une relation particulière entre narrateur et narrataire, basée essentiellement sur l'identification et l'affectif. Le « je » du lecteur va chercher à se retrouver dans le « je » du héros, devenu son double-fictionnel, pour se laisser emporter dans une lecture fusionnelle.

Si le narrateur *autodiégétique* reste le garant de la réussite de cette rencontre, il ne faut cependant pas négliger une donnée supplémentaire pour que ce rapprochement héros/lecteur soit vraiment efficient. L'enfant doit, en effet, parvenir à repérer très rapidement qui est l'émetteur de l'histoire racontée, d'autant plus que le « je » appelle davantage encore à une reconnaissance et ne saurait rester longtemps dans l'anonymat.

Certains des incipit du corpus posent un problème évident d'identification du personnage principal, ce qui constitue un motif suffisant de rejet du livre.

¹, Gérard GENETTE, *Figures III, Op. Cit.*, p. 385.

² *Ibid.*, p.387.

³ *Ibid.*, p.387.

⁴ *Ibid.*, p.314.

1 - L'identification problématique du narrateur

Étudier la perception du personnage romanesque, c'est déterminer comment et sous quelle forme il se concrétise pour le lecteur.¹

Pour un enfant, la « perception » du personnage la plus efficace, consiste en une désignation claire et sans ambiguïté par l'annonce de son prénom. Si en règle générale, l'identité du héros - et également narrateur dans la majorité des cas - est dévoilée dès la phrase-seuil du texte, il est également possible que sa désignation arrive plus tardivement dans la diégèse, ce qui se révèle problématique pour l'enfant. Ayant une pratique de lecture affective qui s'appuie sur une identification au narrateur, cette implication émotionnelle immédiate fait que le jeune lecteur va rechercher à identifier l'émetteur du message.

Pour exemple, si l'identité du narrateur de *La Glu* est dévoilée dès l'incipit, sa révélation est rapportée de manière indirecte, par le biais d'un autre personnage romanesque dans un échange dialogué :

Depuis trois mois, mon frère ne me lâche pas d'une semelle, pareil à un bon toutou sauf qu'il ne me renifle pas les fesses. Cela fait mille quatre-vingt-quinze jours que je le traîne comme un boulet. Vingt-six mille deux cent quatre-vingts heures qu'il s'accroche et se cramponne si bien à moi que je l'appelle désormais : La Glu.

- Lucas² ! T'es où Lucas?

- J'suis là, La Glu !

- Où ça ?³

L'irruption du prénom du narrateur, sans avoir été clairement « annoncé » par une phrase explicative, du type : « mon frère était toujours à ma recherche » ou une didascalie comme : « cria mon frère » reste problématique. Elle demande aux enfants d'inférer en mettant en relation le « je » narrateur et le prénom Lucas, lien que certains ont du mal à nouer.

Ce même stratagème a été privilégié dans *Nico, Rapporteur!* pour introduire le narrateur :

Ma tante Simone m'avait offert ce carnet en disant :

- Nico, tu pourras y écrire tout ce que tu veux ! Tout !⁴

Cependant dans ce dialogue, l'identification du narrateur ne présente aucune équivoque grâce à la présence d'un verbe introducteur de parole.⁵

¹ Vincent JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, Op.Cit., p. 27.

² C'est nous qui soulignons

³ MATHIS, *La Glu*, Op.Cit., p. 5.

⁴ Hubert BEN KEMOUN, *Nico Rapporteur !*, Op.Cit., p. 5.

⁵ De plus, la présentation du personnage principal est facilitée par le fait que ce roman fait partie d'une série. Le lecteur pénètre donc dans un monde fictionnel supposé connu préalablement.

Une même ambiguïté identificatoire rend l'incipit de *Le garçon qui voulait courir vite* problématique :

Debout derrière la grille de la vieille école des Buissons, je me suis demandé si je devais intervenir. Là-bas, au milieu de la cour, entouré d'enfants deux fois plus grands que lui, Jules semblait perdu, et j'en étais malade.¹

Ce paragraphe introductif porte l'empreinte, sous le désignateur « je », de la première manifestation de la voix narrative. Mais elle reste anonyme, car rien ne vient expliciter son identité. Les enfants, trompés par l'effet d'attente que laisse supposer le titre, ont pensé qu'il s'agissait d'un garçon. C'est au deuxième paragraphe que sera révélée l'identité sexuelle du narrateur, attestée par l'accord du participe passé qui porte la marque du féminin. Le narrateur est en fait une narratrice :

Je me suis penchée pour mieux regarder à travers les barreaux.

Cette précision grammaticale aura échappé à la majorité des élèves qui, au cours de leur lecture, sont plus dans la compréhension du sens du texte qu'en quête d'indices orthographiques², ce qui est au demeurant normal. La relation qui unit Jules à cette narratrice non encore identifiée est révélée par le désignateur « mon frère » en page 8 :

Je me suis sentie envahie par un flot de rage. Personne n'avait le droit de se moquer de mon frère. Personne.

Quant au prénom de la narratrice, qui dévoilera enfin son identité et lui donnera plus de consistance, il ne sera précisé qu'en page 10, au détour d'un dialogue :

Autour de nous, l'attroupement avait encore grossi. Madame Pons, la directrice, est intervenue :

- Allons, allons que se passe-t-il ? Agathe que fais-tu dans l'école ? Tu devrais être au collège.

Ce maintien de l'anonymat peut évidemment être compris comme un effet de suspense voulu par l'auteur. Mais les enfants semblent peu enclins à un dévoilement identitaire tardif du personnage principal. La non-désignation

¹ Pierre BOTTERO, *Le garçon qui voulait courir vite*, Op. Cit., p. 7.

² Certains élèves avaient cru reconnaître la marque du masculin dans le participe passé « je me suis demandé », ne sachant pas (ou ayant oublié) la règle de grammaire qui régit l'accord du participe passé des verbes pronominaux selon la fonction du pronom.

du narrateur se révèle comme une entrave à l'intérêt et même à la compréhension du texte.

De plus, le paratexte avait créé un effet d'attente chez le lecteur : le titre thématique *Le garçon qui voulait courir vite*, ainsi que l'illustration avait permis la mise en place d'inférences quant à l'identité du héros et l'intrigue fictionnelle. Pour les enfants, il ne pouvait s'agir que d'un garçon. Mais l'incipit contredit cette attente. Du fait de la prise en charge de la narration par une fille, l'*horizon d'attente* mis en place par le lecteur (principalement des garçons) s'en trouve brouillé. Il y a alors « violation du pacte de lecture et la communication ne fonctionne plus ».¹

La phrase-seuil de *Fais-moi peur !* qui débute par « Nous habitons en Bretagne, une grande maison au bord de la falaise » porte également à confusion quant à l'attribution de ce « nous » énonciateur. En regard de son positionnement inaugural, les enfants ont immédiatement pensé que le récit serait pris en charge par un « groupe-narrateur », le pronom personnel « nous » désignant très logiquement plusieurs personnes. Quelques lignes plus tard, se manifeste par l'emploi du pronom « je », la marque d'un personnage-narrateur unique. Un indice en page 5 permet au lecteur attentif de commencer à se forger une représentation de ce narrateur, toujours anonyme, lorsqu'il déclare : « Je reste seule avec Sébastien, mon petit frère ». Le récit est donc pris en charge par une fille, âgée de « treize ans » (page 6) dont le nom propre ne sera révélé qu'en page 8 et implicitement dans un dialogue :

- [...] Ne faites pas de bêtises. Sébastien, tu obéiras bien à ta sœur, promis ?
 - Oui, maman.
 - Émilie², tu as bien compris ? [...]. Bonsoir ma grande, et ne fais pas enrager ton petit frère...³

Cette révélation par « touches successives » empêche, comme dans le roman précédent, la mise en place d'une identification précise du narrateur.

Un autre roman, *La fête des pères*⁴, pris hors corpus, mais faisant partie du fonds de la BCD, présente cette même caractéristique et démontre encore une fois la confusion qu'elle engendre. La narration est prise en charge par un narrateur *autodiégétique* qui rend compte de son retour de l'école en compagnie de « Chloé ». Dès l'incipit, le prénom de ce personnage inaugural est repris un très grand nombre de fois :

Avec Chloé on prend un chemin spécial pour rentrer de l'école. Si la mère de Chloé le savait, elle nous tuerait ; c'est Chloé qui me l'a dit. La mère de Chloé pense qu'il ne faut pas prendre ce chemin [...].

¹ Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, Op. Cit., p. 13.

² C'est nous qui soulignons.

³ Grégoire HORVENO, *Fais-moi peur !*, Op. Cit., p. 8.

⁴ Agnès DESARTHE, *La fête des pères*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Mouche de poche, 1994.

Cette répétition incessante entraîne la mémorisation du prénom et focalise l'attention du jeune lecteur sur un actant qu'il pense être le narrateur. Cette erreur se justifie par la pratique courante - comme souligné précédemment - du positionnement du nom du personnage principal dès la première phrase de l'incipit. En attendant, le jeune lecteur est toujours tenu dans l'ignorance de l'identité du narrateur. Il ne l'apprendra que fortuitement, alors que le récit est déjà bien engagé :

- Allô, maman ? Je suis chez Héloïse. Tu viens me chercher ?¹

Cette information pourtant primordiale n'est pas clairement repérable et signalée. Incluse dans un dialogue, elle est dévoilée de façon indirecte et passe facilement inaperçue. L'identité de la petite fille ne sera clairement précisée que très tardivement dans le récit, en page 48 :

- Hélo ! crie maman depuis la cuisine.
Je m'appelle Héloïse mais ma mère m'appelle Hélo.

La particularité de ce mode d'introduction, très éclairant pour une reconnaissance du narrateur et donc particulièrement incitatif à la lecture, aurait dû être présent dès la phrase-seuil du texte. Il faut cependant souligner que l'identité de la petite fille pouvait être connue préalablement grâce à la lecture du texte de présentation de la quatrième de couverture où le prénom « Héloïse » est répété trois fois. Mais c'est oublier, de la part de l'auteur et de l'éditeur, le peu d'attention enfantine dont bénéficie cette partie du paratexte.

Je te sauverai !, roman qui s'est révélé problématique pour les enfants conclura cette étude sur la révélation identitaire du narrateur. Comme précisée précédemment, la particularité typographique, produisant une singularisation visuelle dès la phrase-seuil du texte, a permis de faire comprendre qu'« Un oiseau » sera bien un personnage primordial. Cette déduction est confortée par un surprenant discours intérieur de l'oiseau, situé sur une page qui précède le premier chapitre :

Un oiseau, libre comme le vent, vole au-dessus de l'océan. Il se dit :
*Je vois quelque chose de sombre à la surface de l'eau, sûrement un banc de poissons...je vais me régaler ! Une, deux...je plonge !*²

L'auteur choisit de faire vivre son personnage en rapportant sa vie intérieure, procédé narratif qui participe pleinement à l'illusion référentielle :

¹ *Ibid.*, p. 20.

² Éric SIMARD, *Je te sauverai !*, *Op. Cit.*, p. 3.

L'évocation d'une vie intérieure est une technique connue de l'illusion de personne. La référence aux pensées, sentiments, passion, angoisses ou désirs d'un personnage donne une impression de « richesse psychique » [...]. Aucun personnage ne semble plus vivant que ceux dont le texte éclaire l'intériorité.¹

Les enfants ont été réellement surpris par ce procédé narratif auquel ils n'avaient pas été préparés. Fortement orientés par l'illustration très réaliste, ils ne s'attendaient pas à trouver un oiseau bénéficiant de caractéristiques humaines. Si les animaux anthropomorphiques sont très présents en littérature pour la jeunesse, ils le sont principalement dans les albums que les enfants apparentent à un monde imaginaire qu'ils qualifient souvent, et à tort, de « conte ». Pour beaucoup d'entre eux, l'univers romanesque se voulant mimétique du réel, il était donc difficilement envisageable de pouvoir pénétrer l'intériorité d'un animal.

L'effet de surprise atténué, les enfants ont été confrontés à une autre difficulté. Le récit est découpé en chapitres, dont la narration est prise en charge en alternance, soit par l'oiseau, soit par un narrateur défini par Genette comme *hétérodiégétique* car « absent de l'histoire qu'il raconte »². Pour faciliter ce basculement incessant du « je » au « il » dans le récit, l'auteur a choisi de singulariser les pensées de l'oiseau par l'utilisation de caractères typographiques en italique, rendant ainsi les discours intérieurs parfaitement repérables visuellement. Ils sont également délimités par des blancs typographiques qui les signalent tel un véritable balisage. Malgré cela, beaucoup d'enfants ont éprouvé des difficultés à identifier le sujet d'énonciation de ces pensées, car tout au long du texte, elles sont incises dans la narration, sans aucune didascalie. Pour faciliter la lecture, il a donc fallu attirer leur attention et leur apporter des précisions supplémentaires sur cette particularité narrative. À ce propos, Marie-Aude Murail note que le fait de ne plus pouvoir retrouver l'émetteur d'un message constitue une grande difficulté pour un lecteur inexpérimenté et expliquerait, en partie, l'attrait des enfants pour la bande dessinée puisqu'« avec les bulles, on voit qui est en train de parler »³.

La particularité de *Je te sauverai !* consiste donc à rapporter un même évènement du récit selon deux points de vue différents dans des constructions alternées. Ce procédé narratif est une des caractéristiques d'*Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne⁴. Mais dans cet album, à la différence du roman du corpus, les quatre voix narratives ne s'entremêlent pas, chacune se manifestant dans un texte indépendant au titre explicite : Première voix ; Deuxième voix...

¹ Vincent JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, *Op.Cit.*, p. 111

² Gérard GENETTE, *Figures III*, *Op.Cit.*, p. 386.

³ Marie-Aude MURAIL, *Nous on n'aime pas lire...*, *Op.Cit.*, p.51.

⁴ Anthony BROWNE, *Une histoire à quatre voix*, Paris, *L'école des loisirs*, Coll. Lutin Poche, 2000.

La variation des points de vue fait également la particularité de *La fille de 3^e B* et *Le Pianiste sans visage* de Christian Grenier, romans destinés à des lecteurs plus âgés. Mais là encore, les voix narratives ne s'entrecroisent pas et sont même matériellement séparées puisque Pierre et Jeanne racontent bien la même histoire, mais dans deux romans différents. Comprendre la prise en charge du récit dans un roman est donc une donnée primordiale. S'exprimant sur la particularité narrative de ses deux romans, Christian Grenier rapporte :

Les enseignants¹ m'apprirent qu'il s'agissait d'un outil idéal pour travailler sur la notion de point de vue. Bien entendu, je n'avais jamais eu l'intention de concevoir un outil. Et aux jeunes qui, obstinément, me demandent : « Pourquoi avez-vous écrit deux fois la même histoire ? », je réplique qu'il s'agit de deux récits très différents.²

La difficulté à identifier le narrateur complexifie l'acte de lecture. C'est justement la compréhension facilitée et immédiate de l'instance narrative qui participe à l'engouement des enfants pour les séries.

2 - La clarté narrative dans les séries

Jocelyne Giasson rapporte qu'une des raisons avancées par les jeunes Québécois pour expliquer leur plaisir de lire la collection « Frissons » tient, entre autres, à ce que « la façon de raconter l'histoire ne pose jamais de problème »³. Cet argument est totalement justifié. Avant tout, dans la majorité des cas, l'enfant qui choisit un titre sériel en a déjà une connaissance préalable pour avoir lu d'autres livres appartenant à la même série. Il a déjà conscience de l'identité du narrateur et de la focalisation mise en œuvre. De plus, partant du postulat que, majoritairement, les enfants lisent les séries dans une posture de lecture autonome⁴, les éditeurs aplanissent les obstacles que pourrait rencontrer le jeune lecteur en explicitant le mode de narration. L'un des cas les plus exemplaires se retrouve dans la série *Winx Club*.

Des informations habituellement dévolues à l'incipit sont préalablement données avant même le démarrage du texte. Ce rajout paratextuel, en regard de son positionnement et de la fonction qui lui est dévolue, peut être assimilé

¹ Contrairement au Liban où elle est pratiquement absente des programmes officiels, la littérature pour la jeunesse en France est très présente dans les pratiques pédagogiques, que ce soit dans l'apprentissage de la lecture mais aussi dans l'initiation à la lecture littéraire.

² Christian GRENIER, *Je suis un auteur de jeunesse*, Op. Cit., p. 178.

³ Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, Op.Cit., p. 79.

⁴ Jocelyne Giasson rappelle à ce propos : « Ces livres sont vendus par millions. Ce sont des livres qui ne gagnent pas de prix, qui sont mal vus par les enseignants, qui ne font pas partie des rubriques de critiques de livres, que personne ne confond avec un livre de qualité, qui font parfois l'objet d'attaque des autorités scolaires et que les élèves se procurent la plupart du temps en dehors de l'école », *Ibid.*, p. 78.

à une préface, bien que cette appellation puisse paraître surprenante dans ce genre de littérature :

Située avant le texte qu'elle représente et commente, elle a pour visée explicite d'orienter la réception. En explicitant le projet de l'auteur, que fait la préface si ce n'est donner des consignes de lecture ?¹

Pour Gérard Genette, la préface « a pour fonction cardinale *d'assurer au texte une bonne lecture.*»² C'est justement vers quoi tendent les pages introductives des romans de la série *Winx Club*³ en mettant en place le pacte de lecture. La (re)présentation des personnages est poussée à son paroxysme : elle s'appuie sur des illustrations (description) de tous les actants du récit, escortées par une légende les caractérisant (portrait), répondant de ce fait, à la question cardinale « Qui » mais également, d'une manière plus surprenante à la question « Qui parle ? ». Très explicitement, le personnage principal « Bloom » s'identifie comme la narratrice du texte et fait part de sa prise en charge du récit par une apostrophe « pseudo-orale » entièrement tournée vers le lecteur - en l'occurrence dans la majorité des cas, une petite lectrice - :

C'est moi, Bloom, qui te raconte les aventures des Winx.

Il arrive parfois que dans certains romans de la série, le récit soit pris en charge par une narratrice différente. Le changement est immanquablement signalé par une précision de Bloom :

Pour la suite de nos aventures, je laisse la parole à Layla⁴.

La mise en place du pacte de lecture est ainsi simplifiée à l'extrême et ne nécessite plus, pour sa compréhension, la quête d'indices demandant parfois la mise en place d'inférences compliquées. La même « stratégie » éditoriale a été adoptée dans la série *Zoé Kézako*, destinée à de très jeunes lecteurs. Succédant à la page de titre, une page dévoile le portrait de l'héroïne, escorté d'une phrase exclamative : « Moi, Zoé Kézako...une fille formidable ». Le pronom personnel « moi » renvoie très explicitement au patronyme, renforçant, si besoin est, l'identité du personnage principal déjà

¹ Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, Op.Cit., p. 16.

² Gérard GENETTE, *Seuils*, Op.Cit., p. 183.

³ Ce « stratagème » est également repris dans certains romans sériels comme *Foot2Rue* et *Zoé Kézako* qui ont en commun d'être des novélisations. Cette « préface » permet aux enfants une reconnaissance immédiate des personnages romanesques qu'ils avaient déjà rencontrés sur un support audio-visuel. Notons que les premiers romans de la série *Cédric* qui sont des novélisations issues à l'origine d'une bande dessinée ne comportaient pas en « préface » de présentation des personnages (illustrations et légendes). Elles sont maintenant présentes dans les derniers romans de la série démontrant le lien étroit qui s'est établi depuis quelques années entre le livre et le dessin animé.

⁴ *Le village des mini-fées*, Paris, Hachette, Coll, Bibliothèque Rose, Série Winx Club, 2007, p.12.

présenté par le titre et l'illustration de la première de couverture. Implicitement, la mise en avant à laquelle renvoie ce pronom personnel apporte une indication sur l'identité du narrateur. L'effet en est encore renforcé par la *métalepse narrative* :

Tourne vite la page que je te présente tout mon petit monde.

Cette injonction de la narratrice au narrataire permet une mise en confiance et attise la curiosité de la petite lectrice, qui dans cette relation naissante avec cette nouvelle amie de papier, n'aura qu'une envie : tourner la page pour partir à la rencontre des personnages romanesques par le biais de portraits légendés.

Ces antépositions textuelles, ces « préfaces » jouent un rôle non négligeable en apportant ainsi des « précisions sur le contexte »¹ qui orientent la réception du roman.

Si ces informations anticipent sur le texte à venir et, de ce fait, brouillent totalement les frontières entre préface et incipit, ce dévoilement préalable participe à une compréhension immédiate des personnages et de la prise en charge de la narration, ce qui renforce le sentiment de sympathie indispensable à l'entrée dans le texte pour un petit lecteur - et pour un adulte - puisque le personnage « est à la fois un point d'ancrage essentiel de la lecture (il permet de la structurer) et son attrait majeur (quand on ouvre un roman, c'est pour faire une rencontre) »².

Certes, si les romans sériels ne proposent aucune « résistance », cette facilitation de l'entrée dans le texte rassure les jeune lecteurs hésitants et d'autant plus les petits Libanais peu tournés vers la lecture.

Dès que la lecture de l'incipit a permis la confirmation de l'identité du personnage principal, pour beaucoup d'enfants, un autre critère va alors entrer en jeu : l'intérêt du jeune lecteur se tournera particulièrement vers l'identité sexuée du héros de l'histoire.

3 - Des livres pour les garçons et pour les filles

Le fait que les filles et les garçons ne lisent pas les mêmes titres n'est certainement pas un phénomène nouveau puisque « des générations de filles n'ont pas beaucoup lu Jules Verne, des générations de garçons n'ont pas

¹ Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, Op.Cit., p. 18.

² Vincent JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, Op.Cit., p.261

beaucoup lu la Comtesse de Ségur.»¹ Mais depuis quelques années, de nombreuses collections, essentiellement des romans sériels réservés plutôt aux plus jeunes, proposent des segmentations très marquées en fonction du sexe du lecteur visé.

Cette nouvelle orientation éditoriale, entièrement tournée vers le marketing, répond à deux critères : le besoin d'identification du lecteur pour le personnage principal, moteur indispensable à cette lecture fusionnelle tant recherchée par les enfants.

Le désir d'identification des jeunes se porte spontanément plutôt vers les personnages les plus immédiatement utiles au renforcement de l'image de soi, à la structuration de leur personnalité, de leur système relationnel.²

À cette identité sexuelle du narrateur s'ajoute les thématiques abordées très fortement orientées en fonction des goûts supposés des enfants : par exemple la danse³ pour les filles et le football⁴ pour les garçons. Il en va de même pour les romans issus de novélisation : la série des *WinxClub* n'est lue que par les filles et *Foot 2 Rue* par les garçons. Ces romans jouent sur l'effet-miroir où le lecteur va retrouver sa propre image et va partager les mêmes intérêts que le héros fictionnel. Un lien affectif va alors se créer permettant une identification, moteur essentiel de la lecture romanesque des jeunes, ce que souligne Bruno Bettelheim :

L'enfant, séduit par le héros, s'identifie avec lui à travers toutes les épreuves. À cause de cette identification, l'enfant imagine qu'il partage toutes les souffrances du héros au cours de ses tribulations et qu'il triomphe avec lui [...].⁵

Ces séries projettent les lecteurs dans des mondes très fortement genrés où les héros répondent à des comportements attendus en fonction de leur sexe, ce qui correspondent finalement à la réalité comportementale des enfants lecteurs puisque « la période de la préadolescence [a pour] caractéristique principale [...] la forte tendance au conformisme, c'est-à-dire, la recherche de l'approbation d'autrui. »⁶

Ainsi, si les filles se délectent des séries écrites pour les filles et les garçons lisent celles destinées aux garçons, il est cependant intéressant de constater que les filles, dans leur grande majorité, n'éprouvent aucune

¹ Marie LALLOUET, « Des livres pour les garçons et pour les filles : quelles politiques éditoriales ? », *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Op.Cit., p. 181.

² Martine BURGOS, « La lecture des adolescents : identification et interprétation », *L'École des Lettres*, n° 12-13, 1^{er} juin 1994, p. 40.

³ Avec la série *Danse* d'Anne-Marie POL chez Pocket Jeunesse

⁴ Avec la série *Fooot !* chez Bayard Poche.

⁵ Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, Coll. Pocket, 1976, p. 21.

⁶ Michel CLAES, « La psychologie de l'adolescent », *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Paris, Hachette Education, Coll. Profession enseignant, 1995, p.228.

difficulté à entrer dans un récit dont le personnage principal serait un garçon¹, alors que l'inverse est beaucoup moins fréquent. Les garçons peuvent afficher un désintérêt, voire un refus de lecture s'ils sont confrontés à une héroïne féminine, à des romans aux titres onomastiques convoquant un prénom féminin ou des titres qui laissent présager un horizon d'attente trop sentimental, comme par exemple, *Lettres d'amour de 0 à 10* de Susie Morgenstern dont le personnage principal est pourtant un garçon.² Cette réaction peut s'expliquer par le fait que les représentations sociales des rôles masculins et féminins sont profondément ancrées dans l'inconscient collectif libanais (et européen au demeurant).

De ce fait, et en regard des pratiques lectorales des enfants libanais mais également français, cette segmentation sexuée des collections conforte et rassure et participe largement à leur entrée en lecture.

Le pouvoir de séduction du personnage romanesque n'est plus à prouver. L'empathie que l'enfant peut ressentir à son égard est une composante primordiale d'implication lectorale car « il n'est pas de lecture réussie sans engagement personnel, sans sympathie pour les héros de la fiction. »³

La présence du personnage qui se manifeste dès l'incipit, ainsi que sa désignation et son incarnation par l'onomastique et le dialogue, encourage à la création d'un lien affectif. Cette implication émotionnelle, indispensable au jeune lecteur, est encore renforcée par le mode de narration en « je », désignateur d'un enfant⁴ s'adressant à un autre enfant, stratégie récurrente en littérature pour la jeunesse. Pourtant, bien que l'attention du jeune lecteur soit entièrement tournée vers le héros, personnage indispensable et inévitable, sa description physique et son portrait moral répondant à la « fonction mimétique »⁵ du personnage restent totalement absents de l'incipit et même au-delà dans la diégèse. Le récit se focalise plus sur le « faire » du personnage

¹ Comme le prouve l'emprunt fréquent par les filles des titres de la série *Cédric*.

² Nous avons noté qu'en France, ce livre est également majoritairement sollicité par les filles. Par exemple, le site « Livres-à-gogo » recense une centaine de critiques très enthousiastes de ce roman, pratiquement toutes rédigées par des filles, URL : <http://www.livres-a-gogo.be/comment/crla0a14.htm>

³ Jean-Louis DUMORTIER, Fr. PLAZANET, *Pour lire le récit, Op.Cit.*, p. 15

⁴ Le « je » en littérature pour la jeunesse ne saurait rester anonyme.

⁵ Jean-Philippe MIRAUX, *Le personnage de roman*, Paris, Nathan, Coll. 128 Lettres, 1997, p.13.

que sur l' « être »¹. Pour Nathalie Prince, il s'agit même d'une constante en littérature de jeunesse, surtout en ce qui concerne les titres destinés aux plus jeunes :

Nombre de personnages de la littérature enfantine semblent dénués de tout aspect substantiel au profit d'une existence immédiate et sans projets. On n'a pas le temps de s'appesantir sur leur complexité psychologique, pas plus sur celle du personnage principal que sur celle de ses acolytes, tout simplement parce que le livre pour enfants reste relativement mince et qu'aussitôt présenté le personnage ne tarde pas à sortir de scène.²

¹ Cette dimension est celle retenue par A.J.Greimas dans son modèle sur les fonctions narratives des personnages. Selon le schéma actanciel qu'il propose, « qui n'apparaît que dans des récits simples, notamment dans les romans d'aventures ou les séries dans lesquels prédominent la quête et le conflit [...]. Il classe les personnages sur la base de leur fonctionnalité, de leur *faire*. ». In Yves REUTER, *Introduction à l'analyse du Roman*, Paris, Bordas, 1991, p. 51.

² Nathalie PRINCE, *La littérature de jeunesse - Pour une théorie littéraire*, Op. Cit., p.85.

Chapitre IV :

La mise en place de l'univers romanesque

Par la lecture de l'incipit, les lecteurs se sont déjà fait une représentation succincte du héros de l'histoire qu'ils s'appêtent à lire. Mais outre la rencontre avec le « Qui », personnage romanesque, l'incipit va également devoir établir l'ancrage diégétique pour permettre de répondre aux deux autres questions cardinales « Où » et « Quand » :

Autrement dit, le début de roman, dans sa présentation de l'intrigue, renseigne le lecteur sur les personnages principaux, le lieu et l'époque de l'action.¹

Les faits décrits et rapportés par l'histoire se doivent donc d'être inscrits dans une temporalité et une spatialité. Mais qu'advient-il lorsque lieux et moments ne renvoient à aucune représentation et interprétation permettant de mettre en place les « mécanismes de *référenciation* »² nécessaires ? Pour un enfant libanais, les mots seuls vont-ils permettre de « décoder » un univers romanesque si celui-ci reste trop éloigné d'un monde connu ou de son savoir ?

I - L'espace où tout se joue

Pour une mise en place optimale de l'univers romanesque, il est indispensable d'ancrer l'histoire dans une temporalisation comme dans une localisation définies qui vont remplir des fonctions référentielles indispensables au démarrage du récit. Temps et espace seront donc inévitablement producteurs de sens, à condition d'être convenablement interprétés.

¹ Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, Op.Cit., p. 19.

² Yves REUTER, *Introduction à l'analyse du Roman*, Op. Cit., p. 125.

A - Le choix de la contemporanéité

En littérature de jeunesse, pour une plus grande facilité d'accès au sens, beaucoup de romans se passent « ici » et « maintenant », ce que constate Daniel Delbrassine dans son étude :

Plus de 60% des récits ont pour cadre l'Occident contemporain, à savoir l'Europe ou l'Amérique du Nord après 1960. Seuls 85 romans inscrivent leur intrigue dans un lieu et /ou un temps assez éloignés de l'expérience du lecteur.¹

La contemporanéité est donc une orientation majoritairement privilégiée² par les auteurs en littérature pour la jeunesse.

1 - Le lieu : un ancrage peu défini

Dans beaucoup de romans en littérature pour la jeunesse, la désignation du lieu n'est pas retenue dans l'incipit, cette omission démontrant soit l'ancrage actuel du récit et la recherche d'un effet d'universalité, soit le peu de charge symbolique qui lui est accordé dans le texte. Sur ce point, Gérard Genette précise :

Par une dissymétrie dont les raisons profondes nous échappent, mais qui est inscrite dans les structures même de la langue (ou à tout le moins des grandes « langues de civilisation » de la culture occidentale), je peux fort bien raconter une histoire sans préciser le lieu où elle se passe.³

Mais il faut tout de même noter que pour une compréhension optimale, un texte ne peut se passer d'un ancrage même si sa caractérisation reste sommaire. Cette orientation est particulièrement représentative des romans sériels, issus de novélisations de dessins animés dont la diffusion est internationale et dont l'ancrage diégétique se doit d'être universellement et immédiatement compréhensible. De ce fait, le lieu n'est que peu contextualisé, ce qui est le cas pour la série *Foot2Rue* dont l'action se déroule dans « la ville de Port-Marie [...] située sur les rives de la Méditerranée. Entre

¹ Daniel DELBRASSINE, « Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents », *Op. Cit.*, p. 140.

² Ce qui est le cas pour tous les romans de notre corpus. Mais il faut cependant noter, depuis le cycle *Harry Potter*, la présence grandissante de romans *fantasy*.

³ Gérard GENETTE, *Figures III*, *Op.Cit.*, p. 347.

mer et montagne, la vie y est ensoleillée »¹. Le jeune lecteur pourra se projeter dans la ville de son choix comme Milan, Barcelone, Marseille ou... Beyrouth.

Dans beaucoup de romans l'espace diégétique reste souvent marqué par l'imprécision, il arrive cependant que, pour un effet de réel, le lieu soit formellement désigné plus tardivement dans la diégèse comme dans *Privée de bonbecs* qui se situe à Lille. Mais cette localisation n'a véritablement aucune influence sur la problématique romanesque et reste un simple cadre pour l'action. Il est intéressant de souligner que l'importance accordée au lieu dans la littérature de jeunesse est en étroite dépendance avec la conception de la lecture à une époque donnée. Instructive au départ jusqu'à ne devenir que plaisir :

Historiquement, depuis une centaine d'années, la littérature pour la jeunesse a changé de rôle. Là où autrefois, elle avait pour but avoué et unique d'éduquer et d'instruire, on parle maintenant de plaisir. Le plaisir de la lecture...²

Le didactisme dont devait faire preuve la littérature se retrouve dans cette critique faite à la très controversée série du *Club des Cinq* d'Enid Blyton :

Le caractère indéterminé des lieux prive ces ouvrages de la possibilité d'allier divertissement et culture, fiction et valeur documentaire. [...]. Aucune allusion à la géographie, à l'histoire ni même au folklore locaux [...]. N'est-ce pas finalement adopter une solution de facilité que de dépouiller ainsi l'action de tout élément précis et coloré ?³

Cette critique, qui s'applique encore aux romans sériels, porte en creux la difficulté de la littérature pour la jeunesse :

Soit elle instruit, soit elle plaît et s'il faut instruire en lisant elle risque d'être écartelée entre deux objectifs inconciliables.⁴

Si, en règle générale la littérature pour la jeunesse actuelle n'accorde que peu d'attention au lieu, c'est que les auteurs n'entrevoient plus la précision des données spatiales comme une préoccupation didactique primordiale. La littérature est maintenant largement tournée vers le ludisme et les textes se recentrent principalement sur les personnages « puisque les plus

¹ Comme dans beaucoup de romans sériels, ces indications sont données dans la « préface » présentant les actants du récit.

² Laurence KIEFFE, « Le traducteur est un auteur », *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, *Op.Cit.*, p. 35.

³ « Le cas Blyton », *Documentation et Bibliothèques* (revue canadienne), décembre 1974, cité par Marie-Pierre et Michel MATHIEU-COLAS, *Le dossier Club des Cinq*, Paris, Magnard /L'école, 1983, p. 119.

⁴ Nathalie PRINCE, *La littérature de jeunesse - Pour une théorie littéraire*, *Op.Cit.*, p. 25.

minces personnages de la littérature de jeunesse, à leur manière, ont le plus souvent un projet, qui, par ailleurs, constitue la trame du récit ».¹

2 - La description, figure de style mésestimée

Il est également possible d'avancer une autre raison à ce « désintérêt » pour le lieu. La mise en place d'un monde supposé connu par le lecteur dispense l'auteur d'avoir à en faire une longue présentation et une minutieuse description, informations indispensables à l'installation du récit mais dont la densité peut se révéler fastidieuses au lecteur. La présence insignifiante des descriptions - souvent intercalées entre narration et dialogue - tient à la nature même de ces figures de style. La description marque une pause dans le cours de la narration. Elle représente « un arrêt du récit, une mise en suspension du temps diégétique, un piétinement de l'action »². Son utilisation dans le récit reste une préoccupation auctoriale majeure, comme le rappelle Colette Vivier :

Abréger la description me pose souvent des problèmes, car ce n'est pas facile de démêler ce qui passe d'un paysage dans les yeux d'un enfant. Il faut pourtant décrire, puisque le monde est là, et que nous avons cinq sens, tout exprès pour lui. [...] Quelques détails concrets et des sensations très directes doivent suffire à créer l'atmosphère. Si l'on insiste trop, ou si on laisse percer l'auteur et son sentiment personnel, l'enfant saute le passage, tout bonnement »³.

Ce sentiment dépréciatif envers la description est également ressenti par le lecteur adulte comme le confirme Roland Barthes :

[Nous sommes souvent] peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte ; l'avidité même de la connaissance nous entraîne à survoler ou à enjamber certains passages (pressentis ennuyeux) pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote [...] : nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations [...].⁴

Aussi, sachant que la plupart des enfants apprécient avant tout une lecture rapide où priment les faits, l'auteur va donc adapter son écriture à son narrataire et va chercher à faire avancer son récit en limitant les descriptions. Il s'agit bien d'un procédé d'écriture caractéristique de la littérature de jeunesse, comme l'a démontré Daniel Delbrassine après avoir étudié certains romans remaniés ou adaptés pour de jeunes lecteurs :

¹ *Ibid.*, p.86.

² Francis VANOYE, *Récit écrit Récit filmique*, Paris, Coll. Nathan-Université, 1989, p.81.

³ Colette VIVIER, citée par Isabelle JAN, *Les livres pour enfants*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1977, p. 180.

⁴ Roland BARTHES, *Ceuvres complètes Tome II*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 1499.

Lors de l'analyse des versions remaniées, on a pu constater la réduction ou la disparition des descriptions et des digressions, avec pour conséquences le renforcement de l'importance relative de l'action et l'accélération du récit.¹

De ce fait, la présence de descriptions - utiles à une recontextualisation précise des récits - ou leur absence - car jugées inutiles par l'auteur en regard des connaissances qu'il suppose acquises par le narrataire - permet implicitement de cerner le « Lecteur Modèle », destinataire des textes.

B - La représentation du lieu

Cependant, le lieu n'est pas toujours une donnée secondaire et sa désignation peut, dans certains récits se révéler primordiale car « l'espace remplit alors une *fonction emblématique* »². Il va déterminer l'orientation du récit. La montagne du Jura pour *L'esprit de la forêt*, La Bretagne pour *Fais-moi peur*, la cité pour *Momo petit prince des Bleuets* et *Marabout d'ficelle* : les lieux deviennent des actants de l'histoire puisqu'ils participent en quelque sorte à l'action en tant que donnée fondamentale.

1 - Donner le sentiment du lieu

Mais ce n'est pas tant la précision de l'ancrage géographique ou la dénomination du lieu qui est à prendre en compte mais plutôt ses caractéristiques et l'implicite auxquels il renvoie. Dans *Fais-moi peur* (La Bretagne), il s'agit des mystères de la lande bretonne et de ses légendes celtiques. Qu'il soit français ou libanais, le très jeune lecteur de ce roman, s'il ne connaît rien des connotations qu'implique ce lieu - ce qui est probable en regard de l'âge de lecture conseillé - sera dans l'incapacité de mener une telle interprétation. Mais l'ambiance mystérieuse est parfaitement accessible, par une économie de mots, grâce à la phrase-seuil de l'incipit :

Nous habitons en Bretagne, une grande maison au bord de la falaise. Quand le vent de l'océan souffle, on a l'impression qu'il va tout casser.³

¹ Daniel DELBRASSINE, *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, Paris, SCEREN - CRDP de l'académie de Créteil / La Joie par les livres, Coll. Argos références, 2006, p. 197.

² Jean-Pierre GOLDENSTEIN, *Pour lire le roman*, Paris-Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, Coll. « Formation continue, 1989, p. 97.

³ Grégoire HORVENO, *Fais-moi peur !, Op. Cit.*, p. 3.

La cité, avec ses grands ensembles composés d'immeubles et de tours constitue l'ancrage diégétique de *Momo, petit prince des Bleuets* et *Marabout d'ficelle*. La spécificité que représente ce lieu permet de dire que ces deux romans portent en creux leur destinataire. La cité renvoie à une réalité du hors-texte parfaitement interprétable par un petit Français¹ qui comprendra aisément les connotations d'ennui et de violence inhérentes à cette structure urbaine.

La vie n'est pas drôle tous les jours pour Momo de la cité des Bleuets. D'abord, les bleuets, il les a cherché partout, Momo, mais jamais il ne les a trouvés. Ni bleuets, ni arbres, ni bosquets, d'ailleurs. Et si on appelle « pelouse » le grand rectangle de terre caillouteuse où les enfants jouent au foot, c'est uniquement pour rire, bien sûr².

Le jeune lecteur français sera capable de mettre en place les inférences qui lui permettront de saisir, dès l'incipit, la problématique narrative, étroitement tributaire du lieu de la diégèse et de la caractérisation du personnage principal. C'est en effet pour s'échapper de cet espace angoissant (refus du réel) que Momo se plonge avec délectation dans la lecture.

Pour un enfant libanais, cet incipit est semé d'« embûches ». Une seule indication permet de matérialiser l'espace romanesque dont il sera question : « La cité des Bleuets ». L'auteur joue alors sur une mise en relation ironique et inattendue du signifiant « fleur » avec le signifié « barres d'immeubles » ainsi que sur « pelouse » et « terre caillouteuse ». Dans l'impossibilité d'un tel transfert de sens, les enfants n'ont pas compris l'ironie « fondée sur une inversion de la valeur de vérité ». ³ L'implicite de ce jeu d'esprit, à savoir, faire comprendre la désespérance qui se dégage d'un tel environnement, n'a pu être déduit.

L'incipit de *Momo, petit prince des Bleuets* met en place un monde diégétique difficilement interprétable pour un enfant libanais, pour qui la mise en place d'inférences n'est pas réalisable par méconnaissance du lexique et des présupposés culturels qui en découlent. Il s'agit donc d'une « compétence encyclopédique » insuffisante :

Si la compétence linguistique permet d'extraire les informations intraénonciatrices (contenues dans le texte et le cotexte), la compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel [...] et dont une petite partie seulement se trouvent mobilisée lors des opérations de décodage.⁴

¹ Même un enfant vivant dans un milieu rural en aura déjà eu connaissance par la télévision.

² Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, Op. Cit., p. 5.

³ Catherine FROMILHAGUE, Anne SANCER-CHATEAU, *Introduction à l'analyse Stylistique*, Paris, Dunod, Coll. Lettres Supérieures, 1996, p. 149.

⁴ Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *L'implicite*, Paris, S.E.S.J.M. /Armand Colin, [1986], 1998, p. 162.

L'auteur de *Marabout d'ficelle*, dont l'action prend également place dans une cité, rend parfaitement explicite le sentiment du lieu, en ne s'appuyant pas sur une description¹ qui est « en quelque sorte un arrêt sur image » [mais en privilégiant] la narration [qui serait] l'image en mouvement »² :

Je suis dans un immeuble au cinquième, il y a un ascenseur mais il marche jamais. Ma mère, elle monte les courses par l'escalier.³

La vétusté des lieux et la pénibilité de vie dans les cités est rendue parfaitement compréhensible par un effet de causalité (ascenseur en panne = effort physique). Tout est dit dans une grande limpidité lexicale et sans implicite, ce qui constitue une des caractéristiques de l'écriture pour la jeunesse :

Simplicité de la syntaxe qui évite des propositions subordonnées trop élaborées, simplicité du lexique de mots courts, appartenant à un niveau de langue familier ; une écriture qui explique en ayant recours à des termes ou familiers ou redondants, et à des répétitions.⁴

Cette même accessibilité au sens par une économie de moyens caractérise l'incipit de *Reviens, Julien*⁵ :

La famille de Julien habite dans un modeste logement à Hochelac, un quartier ouvrier de l'est de Montréal, dans la province du Québec au Canada.

Cette description, dans un effet de cercles concentriques, partant du plus précis (l'appartement) au plus large (le pays) permet de situer et même de vérifier le lieu, grâce à la précision des données de l'ancrage géographique. Les déictiques « modeste » et « ouvrier » renvoient quant à eux à la réalité sociale. Les informations clairement données permettent ainsi une accessibilité immédiate au sens du texte. Cet effet est encore renforcé par la phrase introductrice du roman, présente dans la table des matières de la revue :

Au Québec, aussi, ça se bagarre dans les cours d'école...

Si l'ancrage géographique, le Québec, ne convoque aucune représentation mentale chez le jeune lecteur, il lui sera malgré tout possible de

¹ À plusieurs reprises dans le roman, la représentation du lieu est donnée par des illustrations très stylisées en noir et blanc représentant des immeubles sous la forme de multiples rectangles en hauteur, percés de pointillés en guise de fenêtres. L'aspect lugubre, oppressant et désolant de la cité est parfaitement rendu.

² Christian POSLANIEC, *De la lecture à la littérature*, Op. Cit., p.151.

³ Sébastien JOUANNIEZ, *Marabout d'ficelle*, Op. Cit., p. 12.

⁴ Marie-Hélène ROUTISSEAU, *Des romans pour la jeunesse - Décryptage*, Op.Cit p. 22.

⁵ Marie-Christine HENDRICKS, *Reviens, Julien !*, J'aime lire n°396, Bayard Poche, Janvier 2010.

mettre en place des inférences, en s'appuyant sur les déictiques « bagarre » et « cours de l'école », désignateurs d'un quotidien qu'il connaît inévitablement, que laisse également supposer l'emploi de l'adverbe « aussi », désignateur d'égalité ou de similitude. Il faut également noter que certains élèves de la BCD se sont particulièrement intéressés à ce roman parce qu'ils ont été interpellés par le lieu de l'action, lié au fait qu'un certain nombre de Libanais ont des membres de leur famille émigrés au Canada¹. Dans ce cas, ce n'est pas uniquement la thématique qui a orienté leur choix mais une implication affective déclenchée par la reconnaissance du lieu, qu'il soit connu ou renvoyant à un vécu familial.

La désignation d'un lieu est porteuse de sens et véhicule un présupposé que le lecteur doit être capable d'interpréter. Aussi, si l'auteur a une connaissance préalable des savoirs socio-culturels du destinataire supposé de son texte, il orientera son écriture en conséquence. Une des caractéristiques repérables se définira par la présence ou par l'économie des descriptions, figures de style étroitement liées au degré de référentialité.

2 - Pour une compréhension optimale du lieu

Si le lieu est une donnée fondamentale de l'action romanesque et que le destinataire ne possède pas toutes les connaissances nécessaires pour interpréter sa représentation, l'auteur, mais aussi l'éditeur, mettront en place toute une « stratégie » explicative pour lui faciliter l'accès au sens. Pour cela, l'auteur n'aura pas recours à des descriptions de grande ampleur mais plutôt à des ajouts situés au seuil ou à la clôture du texte qui rempliront une fonction d'informations ou s'appuieront sur des illustrations à visée complétive.

Pour exemple, *La ville qui rend foot*² met en scène un petit Parisien qui va emménager à Marseille suite à la mutation professionnelle de son père. La réalité et la conformité des lieux sont rendues par des illustrations (le port), des informations topographiques vérifiables (« la Corniche », « les repas sans fin au soleil des terrasses du Cours-Julien »). Pourtant, pour une compréhension optimale du lieu, un élément paratextuel appelé « Informations Cascade », a été ajouté en fin de texte. Il apporte des explications supplémentaires sur Marseille, sur les lieux les plus représentatifs (La Canebière, Le vieux-Port, Notre-Dame-de-la-Garde, Le château d'If) ainsi que sur les règles du football et un historique de l'Olympique de Marseille.

De tels rajouts démontrent que l'éditeur est parti du postulat que bien que le destinataire soit un petit Français, il ne possède pas toutes les

¹ La forte émigration des Libanais au Canada et principalement à Montréal, province francophone, est une conséquence de la guerre.

² Jean-Luc LUCIANI, *La ville qui rend foot*, Paris, Rageot-Editeur, Coll. Cascade 9-11, 2001.

« connaissances encyclopédiques pertinentes [...] relatives au monde (en général, ou en particulier : on parle alors d'informations situationnelles).»¹

Il s'agit pourtant dans ce roman de la deuxième ville de France. Que dire si le pays est totalement inconnu du lecteur comme peut l'être le Liban pour un jeune Français ou la France pour un petit Libanais ?

Une sélection de romans - au demeurant fort peu nombreux - ayant le Liban comme ancrage diégétique, permettra de vérifier les stratégies adoptées. Dans son roman, *Le plus grand matin du monde*,² l'auteure Kochka présente dans une « Préface » de quatre pages, la situation géographique mais surtout politique du Liban afin de clarifier la problématique narrative relative à la guerre et au déchirement de l'exil dont il sera question dans le récit. Ce rajout explicatif paratextuel démontre implicitement que le « Lecteur Modèle » de ce roman est un adolescent français dont la méconnaissance du problème libanais est parfaitement envisageable.

Kochka n'a pas jugé opportun³ de rajouter des données explicatives à son roman *Le grand Joseph*⁴. Dans la préface, si elle se contente d'ancrer succinctement le récit, le lieu sera pourtant déterminant quant à la problématique romanesque : la place de la femme dans la société orientale mais également et implicitement, la vie quotidienne dans un pays en guerre :

Cette histoire commence à la fin des années 1960, quand j'étais petite au Liban. Là-bas, de mon temps, deux filles valaient un garçon... ou trois filles, les gens n'étaient pas tout à fait d'accord sur les chiffres.⁵

Ce roman se présentant comme autobiographique, l'indication du temps et du lieu apporte une légitimité et une véracité au texte. L'illusion référentielle ainsi produite est encore renforcée par la précision apportée par l'adresse de la maison familiale, située « rue Abdel-Wahab-el-Inglizi »⁶ et de celle des grands-parents « rue Georges-Zaïdan »⁷. Par ces repères topologiques, l'auteur certifie la vraisemblance du texte. Mais parce qu'ils ne

¹ Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *L'implicite*, Op.Cit., p. 162.

² KOCHKA, *Le plus grand matin du monde*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2006. Kochka a écrit un autre roman qui fait écho à celui-ci, *La fille aux cheveux courts*, Éditions Thierry Magnier, 2003. Ces deux romans sont destinés à des adolescents et n'ont pas été lus à la BCD.

³ Kochka a peut-être jugé inutile de répéter des informations similaires, données dans un précédent roman. Il se pourrait également qu'elle suppose une fidélisation de son lectorat déjà informé que nombre de ses romans se passent au Liban.

⁴ KOCHKA, *Le grand Joseph*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2010. Ce roman a remporté le Prix dimoitou/25e Heure du livre 2010 du Mans. Le prix a été attribué par un jury composé d'enfants âgés de 8 à 10 ans. Au Liban, un enfant n'est pas encore capable de lire un tel récit. Et il semble que les petits Français composant le jury devaient être d'excellents lecteurs car le niveau lexical de ce roman n'est pas aisé. « Kochka remporte le prix dimoitou au Mans », *Ouest-France*, 17 octobre 2010, URL : <http://www.ouest-france.fr/actu/actuDet -Kochka-remporte-le-Prix-dimoitou-au-Mans- 39382-1551981 actu.Htm>

⁵ *Ibid.*, p.7.

⁶ *Ibid.*, p. 15, p. 17, p. 18.

⁷ *Ibid.*, p. 15, p. 16, p. 17, p. 18.

donnent lieu à aucune description, ces repères n'apportent guère d'informations si l'auteur et le lecteur ne partagent pas une réalité commune. Le narrataire supposé de ce roman, édité en France est un adolescent français qui ne saura interpréter l'implicite auquel renvoient ces lieux. Espace réel, la « rue Abdel-Wahab-el-Inglizi » véhicule l'image d'une rue très bourgeoise de Beyrouth. Cette inférence ne peut être mise en place que par un lecteur libanais.

Mais il semble que Kochka n'ait pas cherché, en citant ces adresses à leur donner une fonction explicative sur le statut social de sa famille. Elle a plutôt été dans une recherche poétique. « Rue Abdel-Wahab-el-Inglizi », « rue Georges-Zaïdan », appellations aux sonorités étranges se répètent comme une litanie exotique. Ces récurrences ne sont pas sans rappeler la structure des contes en randonnée dont c'est une des caractéristiques essentielles. La quatrième de couverture présente d'ailleurs ce roman comme étant une « chronique tendre, à la manière d'un conte », ce que peut laisser penser le déictique spatial « là-bas » et temporel « de mon temps ».

*La route de Chlifa*¹, roman canadien de Michèle Marineau, met en scène un jeune Libanais Karim qui a émigré avec sa famille au Québec. Le récit raconte son périple à travers le Liban en guerre. Il va traverser une grande partie du pays à pied accompagné d'une adolescente Maha et de son petit frère pour trouver refuge dans un village de la montagne. Une « Note de l'auteur » qui succède à la page de titre, précise :

L'histoire comme les personnages de *La route de Chlifa* sont fictifs. Cependant, le cadre dans lequel se situe cette histoire est réel. [...].

Pour attester de la véracité géographique, deux cartes sont reproduites : la première représente le Proche-Orient permettant ainsi de situer le Liban. Une deuxième carte représente le Liban et indique en pointillés « la route suivie par Karim et Maha ». Si cette carte apporte des informations indispensables pour une reconnaissance du déplacement géographique des adolescents, elle laisse augurer de l'orientation thématique du roman : l'aventure. Mais l'ancrage de l'action, le Liban, pays en guerre, laisse déjà supposer de la peur et de l'angoisse ressenties tout au long du périple. Ce sentiment sera amplifié par la matérialisation sur la carte du long périple des adolescents qui montre aux jeunes lecteurs la pénibilité et la longueur du parcours. La connaissance préalable de ces données oriente déjà la lecture. Ils ne pourront que ressentir un sentiment d'empathie pour les jeunes héros, ce qui garantira une implication réussie dans la lecture.

¹ Michèle MARINEAU, *La route de Chlifa*, Paris, Éditions Pocket Jeunesse, 2009. Ce roman est québécois. Il s'adresse donc en premier lieu à des adolescents canadiens. La première édition a été publiée en 1992 aux éditions Québec.

*Les colombes du Liban*¹ rapporte l'histoire d'un groupe d'adolescents libanais de toutes confessions qui, au pire de la guerre, fondent « le club de la paix » pour exprimer leur horreur des combats. Dès l'instance inaugurale, le lieu est déjà révélé, renforçant ainsi la localisation de l'action qui se passe au Liban (ancrage donné par le titre), au pays des cèdres (désignation périphrasique et titre du premier chapitre), plus particulièrement à « Beyrouth » où Leilla, la jeune héroïne travaille dans « un restaurant sur la Corniche »². Ces indications vérifiables dans le hors-texte participent à l'effet de réel donnant l'impression au lecteur de rentrer dans un récit véridique. Si ce roman ne bénéficie pas d'un accompagnement informatif paratextuel³, l'importance des illustrations (autant par leur taille que par leur nombre) répondant toutes à la fonction complétive, apporte des explications supplémentaires au texte⁴. Les lieux sont parfaitement explicités. Les illustrations réalistes reproduisent très fidèlement les rues de Beyrouth, entièrement détruites par les combats. Cette minutie du détail tend à démontrer que ce roman est destiné à un jeune français qui ne possède pas de connaissances suffisantes pour aborder la thématique romanesque. Mais elles restent très pertinentes pour un jeune Libanais car elles donnent à voir les destructions du centre-ville, qui a été entièrement reconstruit à partir de 1990, après la signature des accords de Taëf.

De tels rajouts n'ont également pas été nécessaires au roman *Bonnes nouvelles du Liban*⁵. Écrit à la demande de la maison d'édition libanaise, la *Librairie Orientale*, le destinataire explicite, le « Lecteur Modèle » ne peut donc qu'être un enfant libanais⁶. Les différents chapitres se focalisent sur les repères spatiaux annoncés dans les titres de chapitres : « Aéroport de Beyrouth », « Pierres précieuses à Baalbek ! », « Nuit blanche à Tyr ! ». Les lieux évoqués parce qu'ils correspondent à une réalité extratextuelle connue, le roman n'est accompagné d'aucune illustration (hormis celle de la première de couverture - une photo de la grotte de Jeita) ni d'aucun rajout explicatif⁷. Au lecteur de mettre en place les inférences nécessaires pour les faire correspondre à la réalité qu'ils désignent.

¹ Michèle LAGABRIELLE, Arno (ill.), *Les colombes du Liban*, « Je bouquine », Bayard, Juin 1989, n°64.

² *Ibid.*, p. 15

³ *Les colombes du Liban* a été publié en juin 1989, date à laquelle la guerre du Liban faisait rage et était régulièrement reprise à la télévision. À l'époque de sa parution, la contextualisation de ce roman n'était pas absolument nécessaire.

⁴ Le magazine *Je bouquine*, bien que s'adressant à des lecteurs de 10 à 15 ans, continue à leur proposer des romans très largement illustrés et dont le texte est imprimé dans une typographie aérée facilitant la lecture. Les romans de *Je bouquine* sont particulièrement appréciés par les élèves de 6^e.

⁵ Régis DELPEUCH, *Bonnes nouvelles du ...Liban*, Toulouse, Sedrap/ Librairie Orientale, 2009.

⁶ Ce roman n'est pas répertorié dans le catalogue en ligne du SEDRAP.

⁷ Roman destiné à une exploitation pédagogique en classe, *Bonnes nouvelles du...Liban* sera étudié dans la troisième partie de ce travail.

L'identité supposée du destinataire est également confirmée par l'évocation, dans le récit, d'un lieu situé en France qui est alors très explicitement localisé :

Il y a trois ans, j'ai visité avec mes amis, Muriel et Julien, le gouffre de Padirac, en France, dans le département du Lot. Ce gouffre, qui est le plus grand d'Europe, est presque aussi beau que les grottes de Jeita et on s'y promène également en barque. ¹

Les précisions des repères topographiques permettent de situer très exactement ce lieu². Toute description devient inutile puisque la représentation du gouffre de Padirac est donnée par comparaison avec Jeita que les enfants libanais connaissent.

Pour aborder un texte de façon optimale, la description d'un lieu, s'il sert de motivation à l'action, peut donc se révéler indispensable pour une représentation de l'univers romanesque lorsque celui-ci reste trop éloigné d'un monde connu par le jeune lecteur.

À la question de la compréhension du lieu, s'ajoute inévitablement la question de la temporalité, le « quand » ne va également pas sans poser de problème.

¹ Régis DELPEUCH, *Bonnes nouvelles du ...Liban*, *Op.Cit.*, p. 20.

² Cependant, un enfant libanais qui n'a pas vécu en France reste complètement étranger à la notion de département.

II - Se situer dans le temps

La mise en place du monde romanesque ne pourrait se concevoir en dehors de toute temporalité. Même si le récit ne comporte pas d'informations temporelles très marquées, le texte a néanmoins besoin d'un point d'ancrage pour sa mise en place. Dans les exemples retenus, il ne s'agira pas d'explicitement l'organisation temporelle du récit mais de s'arrêter sur les indicateurs présents dans l'incipit ou dans les données paratextuelles.

A -Récit et lecture dans une même temporalité

Comme déjà relevé, la majorité des romans pour la jeunesse privilégie un ancrage diégétique contemporain permettant ainsi de ne pas avoir à recourir à une recontextualisation détaillée de la diégèse. Mais comme le traitement de l'espace, celui de la temporalité pose également des problèmes de compréhension si l'inscription du récit dans le temps reste trop éloignée du temps de la lecture. Mais pour un enfant, cette distance temporelle peut être extrêmement courte. Ainsi, l'incipit de *La Troisième vengeance de Robert Poutifard*, qui réunit dès la phrase-seuil tous les repères spatio-temporels n'a pas suscité un grand intérêt pour les élèves de la BCD :

Le 29 juin 1999 à 16h45, on donna une fête bien sympathique dans la salle des fêtes des maîtres de la vieille école des Tilleuls. Robert Poutifard, maître des CM1, prenait sa retraite et ses collègues tinrent absolument à lui offrir un pot et un cadeau d'adieu.

Cet incipit concentre toutes les informations nécessaires à la contextualisation et au démarrage de la diégèse. Mais la minutie des détails poussée à son paroxysme - en dehors d'une profonde incompréhension lexicale - leur ont fait perdre le fil narratif. Ils ont également trouvé la datation très précise du récit, « Le 29 juin 1999 à 16h45 » - information amplifiée par le choix typographique - trop éloignée de leur temps de lecture, ce qui à leurs yeux renvoyait à une représentation trop passéiste.

La temporalité de *Je te sauverai* qui atteste d'un événement référencié dans le hors-texte, le naufrage de l'Erika, se devait d'être daté explicitement. Pourtant, pour déjouer ce problème d'actualisation, l'auteur de *Je te sauverai !*, ne date pas le texte de manière précise : il ne mentionne que le jour, « Dimanche 12 décembre, le naufrage », titre du chapitre 1. Cet élément

déclencheur du récit est une réalité du hors-texte, parfaitement positionnable sur l'échelle du temps : le naufrage du pétrolier Érika. En ne mentionnant pas l'année de la catastrophe qui s'est produite en 1999, l'auteur efface tout indice historique : le récit restera contemporain, indépendamment de la date de lecture. Au demeurant, la précision des dates qui ouvrent chaque chapitre du roman ne sont pas tant un gage d'authenticité historique qu'un balisage temporel de la diégèse. Ainsi trouve-t-on, pour exemple :

Chapitre 2
Mercredi 22 décembre,
Découverte d'un oiseau ¹

Chapitre 5
Mercredi 25 décembre,
Dans la clinique ²

Chapitre 6
Samedi 1^{er} janvier,
9 heures du matin, l'accident ³

Dans ce roman, les dates, véritables marqueurs chronologiques, sont explicitées car elles entretiennent un rapport étroit avec l'intrigue. De plus, couplées aux titres des chapitres, elles vont permettre aux lecteurs de poser un regard distancié sur le déroulement de l'intrigue fictionnelle en permettant d'anticiper la suite du récit. Par le jeu de ces titres, l'enfant peut suivre avec plus de facilité le fil de l'intrigue dans le foisonnement des pages, comme le souligne, Claude Le Manchec, formateur à l'IUFM de Créteil :

Tout à la fois désignation et évocation du contenu du récit, [...], le titre [du chapitre] est en effet comme une ficelle qui tient la gerbe. Par un mouvement de retour sur le récit, [...], il « ré-unit », co-ordonne ce que le travail créateur a dispersé et qui pourrait donner une impression de désordre. ⁴

Dans le cas de *Je te sauverai !*, il n'y a cependant aucune « impression de désordre », les chapitres marquant très précisément les différents moments d'une temporalité linéaire.

Mais la précision d'un ancrage temporel par une date donnée ne garantit pas la compréhension de l'époque convoquée.

¹ Éric SIMARD, *Je te sauverai !*, *Op.Cit.*, p.9.

² *Ibid.*, p. 25.

³ *Ibid.*, p. 31.

⁴ Claude LE MANCHEC, *L'adolescent et le récit*, *Op.Cit.*, p. 117.

B - Difficultés de compréhension de la temporalité

Les élèves de la BCD ne manifestent que peu d'engouement pour les romans historiques, de toute façon peu présents pour des lecteurs de 8/10 ans. Ce désintérêt est essentiellement dû à la difficulté de situer l'action ayant une temporalité antérieure au monde actuel. Pour exemple, les élèves libanais de CM2 qui ont participé au rallye-lecture, ont eu à lire les romans *L'exploit de Gara*¹ et *Pépé-Tacot*², faisant partie d'un corpus d'œuvres proposé par le magazine pédagogique *La Classe*. Il en est ressorti que la majorité des enfants n'ont pu situer ou même identifier l'époque de la diégèse, la préhistoire pour *L'exploit de Gara* et le début du XXème pour *Pépé-Tacot*, dont la phrase-seuil situe pourtant clairement le temps de l'action : « C'était en 1925 »³. Ils n'ont nullement adhéré aux problématiques narratives⁴ bien que le réel évoqué dans ces deux récits soit parfaitement secondé par les illustrations qui, répondant à la fonction complétive, constituent « un apport indispensable à une compréhension d'ensemble. »⁵ Elles apportent des informations primordiales en rendant compte des costumes et objets caractéristiques de la temporalité mise en place. Malgré cela et même si ces romans appartiennent à la collection « J'aime lire » particulièrement appréciée par les enfants en raison de leur facilité de lecture⁶, ces deux romans n'ont trouvé aucun écho, car les enfants ont dit être peu habitués aux romans historiques ou du moins situés dans une temporalité trop éloignée. Cependant, certains élèves se sont dits plus familiers avec cette période de la préhistoire pour avoir lu quelques titres de la série *Petit Féroce*⁷, romans dont les indices socio-historiques ne tendent à aucune véracité conforme à l'époque mais ne sont que prétexte à la « mise en décor » d'une réalité contemporaine.

Pourtant pour mieux faire comprendre le contexte historique de *L'exploit de Gara*, un paragraphe explicatif ainsi qu'une illustration

¹ Chantal CRÉTOIS, Bruno PILORGET, *L'exploit de Gara*, Paris, Bayard Editions Jeunesse, Coll. J'aime lire, 2003.

² William MARSHALL, *Pépé-Tacot*, Paris, Bayard Editions Jeunesse, Coll. J'aime lire, 1995.

³ Une des questions du rallye-lecture demandait aux enfants de situer l'action sur une échelle temporelle. Ils devaient ainsi définir si le roman se passait « Au début du 20^e siècle », « À la fin du 20^e siècle », « Pendant la Révolution française ». Beaucoup des réponses données étaient fausses. Cette impossibilité est également liée au fait que dans les illustrations, hormis les véhicules qui représentent très explicitement des voitures anciennes, le code vestimentaire peut être compris comme contemporain.

⁴ Il a été demandé aux 70 élèves de classer les romans du rallye-lecture selon leur préférence. Ces deux titres n'ont jamais été retenus.

⁵ Sophie VAN DER LINDEN, *Lire l'album, Op. Cit.*, p. 124.

⁶ « Mes premiers J'aime lire ou J'aime lire (Bayard) proposent des textes dont la lisibilité est travaillée avec le concours d'une orthophoniste. Elle guide la rédaction de la revue, mais aussi les auteurs eux-mêmes vers une écriture diminuant les inférences complexes (structures syntaxique, lexique, conceptions des liens logiques) - les obligeant parfois à réécrire - tout en réfléchissant à la mise en page du texte pour une meilleure lisibilité possible compte tenu de l'âge des lecteurs. », in : Agnès PERRIN, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, *Op. Cit.*, p. 60.

⁷ Paul THIES, MEREL, Paris, Rageot, Coll. Rageot Poche, série *Petit-Féroce*, 2005.

représentant un village de huttes a été introduit avant le texte. L'essentiel y est rapporté :

Il y a 15000 ans, les hommes préhistoriques ne connaissaient pas encore l'agriculture. Pour vivre, les tribus suivaient les troupeaux de rennes et de bisons.

Cette introduction démontre encore une fois la recherche permanente de contextualisation pour une meilleure compréhension. Le destinataire de la littérature de jeunesse est un enfant aux compétences culturelles moins développées que celles d'un adulte. Il faut à tout prix rendre le texte compréhensible et être conscient que l'accessibilité au sens ne se résume pas au lexique :

[Des] problèmes de compréhension surgissent lorsque le récit évoque un milieu ou une époque inconnus ou mal connus de l'enfant. Les difficultés qui apparaissent dans ce cas sont souvent attribuées à la seule méconnaissance du vocabulaire employé (par exemple « paletot » ou « tocsin », alors que les inférences nécessaires impliquent également la connaissance des modes de vie et des modes de relation entre les êtres. De ce fait, la simple définition des unités lexicales méconnues, si elle paraît débloquer la lecture, ne permet pas toujours à l'enfant d'entrer suffisamment dans le récit pour s'y intéresser.¹

Ainsi, puisque la compréhension d'un contexte non contemporain requiert une connaissance préalable du référent, les romans historiques destinés à des lecteurs de 10-12 ans mettent en scène des périodes étudiées dans le programme scolaire d'histoire-géographie, principalement l'Antiquité, comme les romans d'Odile Weulersse avec ces jeunes héros grecs, romains ou égyptiens ou le Moyen Age, comme ceux de Jean-Côme Nogues. Des liens se créent ainsi de façon dynamique entre la lecture-plaisir et les savoirs fondamentaux dispensés par l'école.

L'étude de l'espace romanesque se trouve inextricablement liée aux effets de représentativité. Cette remarque banale entraîne dans la pratique scolaire de la lecture de sérieuses difficultés. [...]. Il faut être en effet capable d'envisager l'existence d'un *espace textuel* différent de l'espace strictement référentiel qu'il semble à première vue copier.²

Cette constatation, au demeurant très pertinente, ne s'applique que lorsque le texte s'adresse à un « Lecteur Modèle » capable de comprendre la réalité de l'espace à laquelle renvoie le texte. À partir de cette compréhension,

¹ COLLECTIF, *Vers la lecture littéraire au Cycle III, Op. Cit.*, p. 37.

² Jean-Pierre GOLDENSTEIN, *Pour lire le roman, Op.Cit.*, p. 89.

il sera capable d'en dégager sa signification, son symbolisme en fonction de l'action et de se le représenter de manière personnelle et unique. Ceci n'est pas le cas d'un petit Libanais qui reste au « stade premier » de l'incompréhension : l'impossibilité de mettre en place la représentation d'un lieu qui renverrait à la réalité d'un hors-texte ne faisant pas partie de sa propre réalité.

Ce sentiment d'incompréhension du lieu est clairement explicité par Rebecca dans *Les premiers jours*. La petite fille a quitté Alexandrie pour partir en exil à Paris et se rappelle ses lectures en Egypte :

Avec Marina, on écoutait tout le temps un disque, La Pastorale, qui raconte l'histoire d'un enfant qui s'était perdu un soir de Noël, dans un village de montagne en France. Ça faisait un peu peur et on ne comprenait pas tout parce qu'on n'avait jamais vu de montagne, ni de neige, ni de forêts de sapins.¹

Cette constatation s'applique également à la compréhension de la temporalité. Lorsque le temps est trop éloigné du moment de la lecture, sa compréhension demande une contextualisation que l'auteur fera souvent par le rajout de passages descriptifs que les enfants s'empresseront de sauter. Cet état de fait explique leur préférence indéniable pour des textes ancrés dans une contemporanéité immédiate.

Ces difficultés de compréhension font que les enfant libanais sont dans ne cherchent pas - ou ne sont pas capables - de s'appuyer sur la narration pour donner à l'espace une dimension topologique liée à l'action. Ce qui n'est pas le cas de la petite Rebecca, l'héroïne de *Les premiers jours*, qui est une lectrice aguerrie qui se laisse porter par la narration. Son implication dans le texte est totalement identificatoire et affective. La méconnaissance des espaces enneigés devient alors anecdotique :

Mais ça finissait bien ; on aimait surtout le moment où le petit Alain retrouvait sa maison et ses parents. On le fêtait et il se régalaient de dinde rôtie et de bûche de Noël. On sentait, comme si c'était nous qui mangions, les goûts et les parfums qui montaient à notre bouche et on se les racontait.²

¹ Eglal ERRERA, ill. Marjane SATRAPI, *Les premiers jours*, Arles, Actes Sud Junior, Coll. Cadet, 2002, p.53.

² *Ibid.*

Conclusion

Cette étude a tenté de démontrer les difficultés auxquelles doivent faire face les petits Libanais lorsqu'ils choisissent un livre au cours de leur passage à la BCD.

Les informations apportées par le *péritexte éditorial* et l'incipit, qui peuvent paraître comme une évidence absolue pour le « Lecteur modèle », un petit Français, restent souvent incomprises par un enfant libanais. Leur interprétation, indispensable à la mise en place de l'*horizon d'attente* va demander des connaissances d'ordre linguistique (lexicales et syntaxiques), qu'Umberto Eco définit comme « le dictionnaire de base »¹. Il s'agira de maîtriser également les « règles de co-références »² qui, en s'appuyant sur le reste de la phrase vont permettre la compréhension des expressions déictiques et anaphoriques socio-culturelles et référentielles.

Mais l'édition pour la jeunesse se caractérisant par des pratiques marketing particulièrement efficaces, les enfants se laissent subjugués par les stratégies attractives mises en place et ne s'attardent que sur une seule des données paratextuelles: titre immédiatement compréhensible, illustrations colorées, typographie permettant une lecture aisée... L'accès facilité au sens est pour eux primordial.

Cette manière superficielle d'aborder le livre est à mettre en relation avec leur connaissance réduite de « l'objet-livre », le sentiment qu'ils éprouvent face à la lecture - qui n'apporte que peu de plaisir - et leur compétence linguistique.

Se contenter de ne se fier qu'aux données paratextuelles peut également se révéler trompeur.³ Christian Poslaniec, après avoir longuement étudié les modalités de choix et les critères mis en avant par les enfants, le démontre :

[...], la plupart des enfants, quelque soit leur profil⁴ et leur classe d'âge, s'en remettent à la méthode la moins efficace, se fier à un seul élément, pour choisir leurs livres. En particulier, ils sont victimes de leurs représentations du texte qui figure sur la 4^e de couverture. [...]. Se fier à un seul élément du paratexte ne permet guère de se faire une idée du véritable contenu (mode de narration, rythme, relations entre les personnages, quantité de périples...).[...]. S'ils sont déçus ; ils n'achèvent pas le livre - [...] – et pour peu que la situation se répète fréquemment, on peut faire

¹« Le lecteur recourt à un lexique du format d'un dictionnaire et aussitôt il identifie les propriétés sémantiques élémentaires des expressions [...]», in : Umberto ECO, *Lector in fabula, Op. Cit.*, p. 99.

² *Ibid.*, p. 100.

³ Pour exemple : Très attirés par le titre et par l'illustration, les enfants de la BCD empruntent souvent *L'enfant espion* d'Alphonse Daudet, auteur qui leur est bien évidemment inconnu. Trompé par le titre qui met en place un horizon d'attente fortement orienté vers le roman policier, le livre qui ne répond pas à leur attente est inmanquablement retourné. Suite à cette erreur d'interprétation récurrente, ce livre a été retiré du fonds de la BCD.

⁴ Les trois profils de lecteurs ont été abordés dans la première partie de ce travail.

l'hypothèse que ces enfants finissent par penser qu'aucun livre n'est susceptible de leur plaire, ce qui ne peut que les inciter à abandonner la lecture.¹

Ces modalités de choix correspondent en tout point à celles pratiquées par les enfants libanais qui répondent, dans leur majorité, au profil de « stagneurs ». Mais l'analyse de Christian Poslianec² note bien que même les « démarreurs » et les « déjà lecteurs » ont tendance à ne se fier qu'à un seul élément du paratexte, et cela, bien qu'ils aient parfaitement intégré que la « méthode la plus efficace pour décider si un livre plaira consiste à en lire directement des passages »³.

Ne tenir compte que d'un seul élément du paratexte est donc, semble-t-il, une solution de facilité qui expliquerait, entre autres, la raison de l'engouement pour les séries où les données expriment, jusqu'au simplisme, le contenu fictionnel. En fait, elles répondent exactement à l'attente des enfants qui, lorsqu'ils lisent, sont dans une « compréhension fonctionnelle (comprendre juste ce qu'il faut pour pouvoir poursuivre) »⁴.

Mais avant de « poursuivre », encore faut-il avoir commencé. Les enfants se retrouvent souvent désemparés, car ils ne parviennent pas souvent à arrêter leur choix par eux-mêmes. Ils peuvent bien évidemment solliciter l'aide d'un adulte prescripteur mais dans la majorité des cas, les élèves qui viennent demander un conseil savent déjà quel genre de livres les intéresse, mais ne savent pas où les situer dans la BCD. Les plus difficiles à parvenir à aider sont ceux qui restent dans l'indécision, ne sachant pas quel genre de livres pourrait les intéresser.

Encore une fois, avec les séries, ces hésitations sont balayées, car acquisition et connaissance du livre sont indissociables. On oublie souvent qu'une des raisons de leur succès tient à leur facilité de repérage. Directement identifiables, immédiatement localisés sur les étagères de la BCD en raison de la similarité du dos et de la classification alphabétique selon le nom de l'auteur, les romans sériels constituent un alignement du plus bel effet. L'enfant sait donc où trouver le livre et également sait quelle en sera la problématique romanesque, le véritable intérêt des enfants se focalisant sur le thème abordé.⁵

Partant de cette constatation, il serait intéressant d'envisager un nouveau mode de classification des fictions, non pas en fonction de l'auteur, mais selon les thématiques. Au Liban, comme en France,

¹ Christian POSLIANEC (dir), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, *Op.Cit.*, p. 101.

² Déjà citée dans la première partie.

³ *Ibid.*,

⁴ Jean-Louis DUMORTIER, *Lire le récit de fiction*, *Op.Cit.*, p. 183.

⁵ En regard des questions récurrentes des élèves : « Je voudrais un livre rigolo », « qui fait peur », « qui parle de foot », « sur des sorcières »...

les documentaires sont classés selon la classification Dewey ou par centres d'intérêt, mais les romans sont presque toujours classés par ordre alphabétique [du nom de l'auteur], avec souvent des séparations par tranches d'âge ou niveau de lecture »¹.

Les enfants doivent faire face à deux données incertaines : l'ordre alphabétique qu'ils ne maîtrisent pas toujours pleinement et le nom de l'auteur qui ne les interpelle que rarement. S'il est évident qu'un tel classement permet à l'enfant d'être en situation de liberté totale quant à son choix de lecture, car il permet une rencontre inattendue entre lui et un livre qu'il n'attendait pas, dans la pratique, il laisse souvent l'élève désarmé, voire découragé.

Regrouper les livres selon leur thématique permettrait d'éveiller l'intérêt des enfants. Cette constatation faite à partir d'observations quotidiennes dans une BCD libanaise semble correspondre à une sorte d'universalité si on analyse les résultats d'

une enquête menée de 1999 à 2003 auprès de 2 700 élèves de 13 à 16 ans dans deux régions du Québec. Un des points de cette enquête porte sur ce qui influence les adolescents dans le choix de leurs lectures. Ce qui vient en premier est... le thème (63,1 %), suivi par la page de couverture (40,9 %) et le résumé (38,9 %). Ce qui les influence le moins : les auteurs (12 %) [...].²

Cette mise en ordre des romans par thème répondrait donc aux souhaits des enfants, rendrait plus explicite certaines données péritextuelles et participerait à une mise en place claire et immédiate du *pacte de lecture*. Le choix des livres se ferait alors de façon plus pertinente et efficace et permettrait à l'élève de sélectionner un livre en toute connaissance de cause et dans une démarche autonome.

¹Soizic JOUIN « Où sont les romans qui racontent des problèmes ? », *BBF* 2008, Paris, T.53, n°6, p. 76.

²*Ibid.*, p. 78.

Troisième partie

**Traitement des thématiques dans les romans
français et libanais :**

La question du socioculturel

Introduction

Dans le cycle primaire, la lecture de romans pour la jeunesse, si ce n'est l'étude d'extraits d'œuvres dans le manuel scolaire, ne constitue pas au Liban une pratique pédagogique très répandue. L'enseignant qui lit, en classe, un roman à ses élèves, reste un « cas » exceptionnel.

Mais les coordinateurs cherchant tout de même à instaurer dans l'enceinte de l'école des habitudes lectorales¹, des études d'œuvres complètes peuvent être proposées pendant les cours de français, principalement au niveau du collège et du lycée pour des œuvres au programme. Mais parce que toute analyse demande une préparation préalable, certains éditeurs libanais ont trouvé un formidable débouché économique en proposant des fictions systématiquement accompagnés d'un cahier pédagogique permettant une exploitation « clé en main ». Du fait que les livres de leurs catalogues ne tendent qu'à une finalité unique, être impérativement achetés par les écoles, ils seront qualifiés d'« éditeurs scolaires ».

Cette pénétration au cœur du système éducatif va orienter les thématiques et surtout l'écriture des fictions proposées, au demeurant extrêmement limitées pour les 8/11 ans. Il va s'agir de proposer avant tout des textes fonctionnels permettant des « pratiques lectorales utiles [au détriment de] lectures-plaisir. »²

Si beaucoup restent dans une thématique patrimoniale, certaines de ces fictions libanaises s'inscrivent dans la contemporanéité et vont donner à voir une représentation de la société, puisque « tout roman réaliste se présente comme une « tranche de vie », découpée dans l'histoire de « personnes réelles » appartenant à notre univers ». ³ Mais l'image du hors-texte renvoyée par ces quelques fictions « scolaires » libanaises n'est en rien comparable avec le mimétisme sociétal qui caractérise les romans français.

Il sera alors intéressant d'opérer une comparaison entre les thématiques abordées dans les récits libanais et français, comme la famille, l'éducation, la mort et la religion, d'en étudier la similitude ou la différence de traitement qui sera fortement tributaire des habitudes sociétales.

Le décalage saisissant, consécutif aux us et coutumes des deux pays, permettra de mieux comprendre les difficultés de compréhension rencontrées par les enfants libanais et qui sont liées aux habitudes culturelles.

¹ La lecture étant toujours perçue comme une garantie de réussite scolaire, surtout du point de vue des parents.

² Marie-Claire MARTIN, Serge MARTIN, *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris, Klincksieck, Coll. « 50 questions », 2009, p. 37.

³ Yves REUTER, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Dunod, 1996, p. 134.

Chapitre I :

Les caractéristiques de l'édition francophone scolaire

Dans la première partie de ce travail ont été abordés les éditeurs libanais de littérature pour la jeunesse répertoriés dans le guide du Ministère de la Culture : *Auteurs, illustrateurs, éditeurs de livres de jeunesse au Liban* et dont l'objectif premier n'était pas une recherche systématique - bien que souvent indispensable, voire vitale financièrement - d'une distribution dans les établissements scolaires. À l'inverse, le catalogue proposé par les éditeurs répertoriés¹ ci-après démontre l'intentionnalité de leur production : pénétrer le marché scolaire. Pour y parvenir, toute une stratégie pédagogique va être mise en place.

Mais si cette production scolaire semble convenir aux écoles, correspond-elle aux élèves libanais et parvient-elle à développer, chez eux, le goût de la lecture ?

I - Les éditeurs libanais francophones à orientation scolaire

Ces éditeurs exclusivement orientés vers une production exploitable dans les écoles n'ont généralement aucune visibilité dans les librairies, leurs titres étant directement distribués dans les écoles. De fait, l'inventaire de ces maisons d'édition n'est nullement exhaustif et ne concerne que celles proposant un catalogue français important².

¹ La production de certains d'entre eux a déjà été étudiée dans la première partie. Mais parce que ces éditeurs disposent également d'un catalogue « scolaire » plus ou moins important, il a semblé pertinent de parler des titres qu'ils destinent aux écoles.

² Certains éditeurs proposent majoritairement des titres en arabe que côtoie une production francophone très réduite. Pour paraphraser Jean Perrot qui affirmait « lors de son intervention dans un colloque en 1993 : [...] « la seule définition réaliste d'un livre d'enfants, aussi absurde que cela semble, est la suivante : c'est un livre qui apparaît dans le catalogue d'un éditeur pour la jeunesse », on peut envisager de définir les « éditeurs majeurs » en s'appuyant, outre la diversité de leur production, sur la qualité de leur catalogue, manifestation visible du sérieux de leur travail. On y trouve les reproductions des premières de couverture, les thématiques des collections, les textes de présentation des ouvrages... Les éditeurs « mineurs » ne proposent en général qu'un simple dépliant ne mentionnant que le titre des livres et leur prix.

Les éditeurs « mineurs » ne seront cités qu'en référence aux titres étudiés.

A - Les éditeurs scolaires majeurs

Si certaines maisons d'édition scolaire proposent des productions dont la caractéristique principale reste le peu d'intérêt intellectuel qu'elles représentent, d'autres comme les Éditions Hatem¹ pratiquent une politique éditoriale plus novatrice.

1 - Éditions Hatem

Fait rare dans l'édition, cette maison, fondée en 1992 par Majid et Thérèse Hatem, tous deux professeurs de lettres à l'Université Libanaise, se caractérise par la multiplicité de ses collections² (huit au total), segmentées en fonction des thématiques, du niveau de lecture et de la provenance des œuvres. Un dossier pédagogique est systématiquement ajouté en fin de chaque ouvrage pour une exploitation en classe. Un livre du maître est également souvent proposé.

Parmi les collections présentées, une sera particulièrement retenue en raison de son orientation et son intentionnalité. Il s'agit de la « Collection Réalité Jeunesse » qui permettra d'appuyer notre étude thématique comparative, car les romans qui la composent, donnent à voir une réalité libanaise, ce qui est peu fréquent dans l'édition locale :

La collection « RÉALITE JEUNESSE » propose aux jeunes lecteurs des thèmes et des personnages dans lesquels ils pourront, d'une façon ou d'une autre se reconnaître. Ces thèmes et les situations des personnages, empruntés à la réalité de la vie des jeunes d'aujourd'hui, les inciteront aussi à prendre conscience de certains faits de leur vécu ou de leur environnement pour y réfléchir et adopter à leur rencontre des attitudes et actions lucides prises en connaissance de cause.³

Une telle présentation ne peut que laisser augurer du caractère fortement pédagogique des quatre titres qui composent cette collection, segmentée en fonction de l'âge du lecteur. Pour l'« Enseignement Primaire » :

¹ Le catalogue des Éditions Hatem est consultable en ligne, URL : www.editions-hatem.com

² Certaines collections seront plus particulièrement étudiées ultérieurement en fonction des thématiques qu'elles abordent.

³ Extrait du *Catalogue 2011-2012* des Éditions Hatem

*Le livre aux pages blanches*¹ aborde le problème de la lecture et d'un mystérieux livre sans écrit. Du même auteur, *Noix de Coco*² raconte l'arrivée dans une famille d'« un petit garçon pas comme les autres »³. Pour l'« Enseignement Moyen » (6^o/5^o), *Le foulard jaune et le rêve d'Ahlam*,⁴ deux romans réunis en un seul volume vont traiter de l'altérité en parlant « des relations entre jeunes, filles et garçons, mais aussi entre individus de race et de culture différentes »⁵. Un dernier titre, *Pas de cèdres pour le roi Salomon et Le signe de Tanit*⁶, entraîne le jeune lecteur dans deux enquêtes policières en rapport avec le patrimoine libanais. Le Liban et l'écologie sont la thématique d'une autre collection *Contes écologiques* qui comporte plusieurs titres destinés à l'enseignement Primaire et Moyen. L'un d'entre eux a été particulièrement primé : *L'âme de la forêt* de Jabbour Douaïhy⁷ a remporté en 2000, le « Prix Saint-Exupéry-Valeurs jeunesse » et le « Prix de l'environnement du Ministère français de l'équipement et de l'aménagement du territoire ».

En dehors d'une petite production rédigée par des auteurs locaux, la particularité des Éditions Hatem est de publier des romans d'auteurs français ou libanais préalablement édités en France. Certains titres sont des œuvres tombées dans le domaine public⁸ comme *L'enfant qui ne voulait pas grandir* et *Grain-d'aile* de Paul Eluard. D'autres ont été publiés après avoir négocié auprès des éditeurs français soit des contrats de cessions de droits sur des textes d'auteurs⁹ soit des coéditions¹⁰. C'est le cas pour *L'enfant qui ne voulait pas grandir* et *Grain d'Aile* de Marcel Aymé, *Voyage au pays des arbres* de

¹ Anne-Marie A.H. BITAR, *Le livre aux pages blanches*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, Coll. Réalité Jeunesse, 2009.

² Anne-Marie A.H. BITAR, Sarah KARAM (ill.), *Noix de coco*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, Coll. Réalité Jeunesse, 2010.

³ Présentation de *Noix de Coco* dans le *Catalogue 2011-2012* des Éditions Hatem.

⁴ Francis IMBS, *Le foulard jaune et Le rêve d'Ahlam*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, Coll. Réalité Jeunesse, 2010.

⁵ Extrait du *Catalogue 2011-2012* des Éditions Hatem.

⁶ Francis IMBS, *Pas de cèdres pour le roi Salomon et Le signe de Tanit*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, Coll. Réalité Jeunesse, 2010.

⁷ Jabbour Douaïhy écrit également des romans pour adultes. Auteur francophone et arabophone, son dernier roman (traduit de l'arabe), *Rose fountain Motel* est sorti chez Actes Sud, Coll. Mondes arabes, 2009.

⁸ « Une œuvre tombée dans le domaine public [...] peut être reproduite ou représentée sans demande d'autorisation préalable, et sans donner lieu au versement de droits d'auteur ». En France, depuis 1977, la durée de protection a été portée à soixante-dix ans après la mort de l'auteur au bénéfice de ses ayants droits. *Dictionnaire encyclopédique du Livre (A-D)*, *Op. Cit.*, p. 803.

⁹ La cession de droits dans l'édition consiste à « céder à autrui les droits de publication ou d'adaptation d'une œuvre. [...] Selon le contrat, les conditions financières [...] sont précisées au contrat d'auteur. », *Ibid.*, p. 495

¹⁰ « La coédition est une démarche intéressante pour l'éditeur qui a acquis « les droits de coédition pour son propre pays (ou pour sa propre aire linguistique) : il bénéficie du travail éditorial et d'un prix de fabrication plus bas que s'il avait créé l'œuvre. [...] Son intuition reste capitale pour décider si l'œuvre correspond à son propre marché, à l'image de marque de sa maison, ou à sa volonté de diversification. Autre avantage, les temps de traduction et de composition étant relativement courts, la coédition lui permet de lancer une collection qu'il n'aurait pu créer et réaliser dans des délais aussi brefs. C'est un avantage pour toute maison qui souhaite accélérer sa production ou qui ne veut pas agrandir son équipe éditoriale, tout en maintenant son rythme de publications annuelles. », in : *Dictionnaire encyclopédique du livre (A-D)*, *Op. Cit.*, p. 559.

J.M.G Le Clézio, *Amandine ou les deux jardins* et *Barbedor* de Michel Tournier, *La rivière à l'envers* de Jean-Claude Mourlevat. En plus du rajout du dossier d'exploitation pédagogique, « ces textes sont édités dans leur intégralité et agrémentés d'illustrations hautes en couleurs. »¹

Les Éditions Hatem cherchent également à valoriser les auteurs libanais francophones et proposent, pour les élèves en collège et lycée, des recueils réunissant dans un même volume des nouvelles d'Andrée Chédid, Mansour Labaky, Alexandre Najjar, Charles Corm, Jabbour Douaihy ou Farjallah Haïk ainsi que des œuvres intégrales² comme, entre autres, *Le rocher de Tanios* d'Amin Maalouf, *L'enfant multiple* d'Andrée Chédid ou encore *Le Silence du ténor* d'Alexandre Najjar et la bande dessinée *Le jeu des hirondelles* de Zeina Abirached.

En 2007, les Éditions Hatem, toujours par le biais des cessions de droits ou de la coédition, s'orientent vers des publications de littérature pour la jeunesse destinées aux plus jeunes et proposent, entre autres, *La petite poule qui voulait voir la mer*, *Le jour où mon frère viendra* et *Un poulailler dans les étoiles* de Christian Jolibois et Christian Heinrich, *Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl, *Cheval vêtu* de Fred Bernard, titres tous réunis dans la *Collection Ani-Mots*, « collection qui est un véritable bestiaire[...]et qui est] l'une des expressions des nouvelles tendances de la littérature de jeunesse ».³

Les dernières parutions (2010) des Éditions Hatem, toujours sur le principe de cession des droits ou de coédition, sont, entre autres, des romans de la collection *Petite Poche*⁴ des Éditions Thierry Magnier et qui ont donné lieu à une « adaptation » éditoriale particulière. Consciente de « l'étrangeté » suscitée par le format innovant de ces romans, mais également pour être plus en phase avec la demande scolaire⁵, Thérèse Hatem décide de réunir certains des titres de *Petite Poche* dans un volume unique sous un format plus conventionnel, le regroupement se faisant en fonction des auteurs et des thématiques romanesques. Trois romans de Jean-Claude Mourlevat, *L'homme qui ne possédait rien*⁶, *L'homme à l'oreille coupée*¹ et *L'homme qui levait des*

¹ Thérèse DOUAIHY HATEM, « Le paysage éditorial francophone pour la jeunesse au Liban », Luc PINHAS (dir.), *Situations de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse*, Paris, L'Harmattan, Coll. Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, 2008, p. 154.

² Après avoir négocié des contrats de cessions de droits avec des éditeurs français.

³ Présentation de la collection *Ani-Mots* dans le catalogue 2010-2011. Cette présentation est intéressante dans le sens où les titres qui composent cette collection sont donnés comme représentatifs « des nouvelles tendances de la littérature de jeunesse ». Pourtant, pour exemple, la première date de parution en français de *Fantastique Maître Renard* date de 1983 et *La petite poule qui voulait voir la mer* est sortie en 2000. Cette remarque sur la nouveauté de cette littérature pour la jeunesse démontre bien le désintérêt dont ont fait preuve les écoles libanaises avant d'accepter qu'elle soit étudiée dans les classes.

⁴ Comme signalé dans la deuxième partie à propos de *La Glu*.

⁵ Une des caractéristiques des romans de la collection *Petite Poche* est la brièveté du récit. Pour Thérèse Hatem, il n'était pas envisageable de proposer des titres si courts aux établissements scolaires. (Propos recueillis auprès de Thérèse Hatem lors d'un entretien à Beyrouth en octobre 2011).

⁶ Jean-Claude MOURLEVAT, *L'homme qui ne possédait rien*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. *Petite Poche*, 2004.

*pierres*² sont ainsi regroupés sous le titre *Les hommes qui....*. Autre différence notable avec l'édition originale : la première de couverture comporte une illustration³ et d'autres ont également été rajoutées dans les textes, répondant ainsi aux préférences esthétiques des enfants. Le même regroupement a été entrepris avec *Profession : nain de jardin*⁴, *Vraiment pas de bol !*⁵ et *Sale gamin !*⁶ d'Hubert Ben Kemoun, réunis sous le titre *Trois petits grains de sable*. Il en va de même pour trois romans de Mathis, *Cinq, six bonheurs*⁷, *Maçon comme papa*⁸, *Extra-terrestres et vieux canifs*⁹, parus sous le titre *Cinq, six bonheurs et autres récits*.

*Charlie et la chocolaterie*¹⁰ est également proposé dans un format plus proche de celui d'un album que d'un roman. De tels changements de format sont, au demeurant, rares comme le souligne Thérèse Hatem :

Quant aux changements entre l'édition originale et celle éditée au Liban, il y a juste une petite modification du format, [en général plus grand que l'original], mais le contenu, lui, ne change pas. Un dossier dont l'objectif pédagogique est incontestable fait suite au texte. Les ouvrages sont proposés à des prix beaucoup mieux adaptés au marché du livre au Liban, une manière de faire profiter les jeunes lecteurs libanais des nouvelles tendances de la littérature de jeunesse en France.¹¹

Pour tous ces titres répondant à des accords particuliers avec les éditeurs français, les Éditions Hatem en ont obtenu les droits à condition qu'ils soient obligatoirement accompagnés d'un dossier pédagogique et uniquement distribués dans les écoles ou vendus en librairie dans le rayon pédagogique et scolaire. Il s'agit ainsi pour les éditeurs français de protéger leurs titres, également distribués au Liban dans leur édition d'origine.

¹ Jean-Claude MOURLEVAT, *L'homme à l'oreille coupée*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2003.

² Jean-Claude MOURLEVAT, *L'homme qui levait des pierres*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2004.

³ Mais en ayant étrangement omis d'imprimer les données paratextuelles en usage sur le dos du livre.

⁴ Hubert BEN KEMOUN, *Profession : nain de jardin*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2005.

⁵ Hubert BEN KEMOUN, *Vraiment pas de bol !*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2006.

⁶ Hubert BEN KEMOUN, *Sale gamin !*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2008.

⁷ MATHIS, *Cinq six bonheurs*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2004.

⁸ MATHIS, *Maçon comme papa !*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2008.

⁹ MATHIS, *Extra-terrestres et vieux canifs!*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2006.

¹⁰ Pour rappel, Samir Éditeur vient de publier ce roman en arabe.

¹¹ Thérèse DOUAIHY HATEM, « Le paysage éditorial francophone pour la jeunesse au Liban », *Op.Cit.*, p. 154.

2 - Éditions Kédémos

Déjà citées dans la première partie de ce travail pour ses titres généralistes, les Éditions Kédémos proposent un autre secteur éditorial entièrement tourné vers le marché scolaire, autant au niveau des manuels que du parascolaire, comme le laisse entendre la table des matières du catalogue qui comporte l'entrée « Pour les bibliothèques et les BCD ». Pour un meilleur repérage, tous les titres sont segmentés en diverses collections correspondant au niveau de lecture.

Est ainsi proposée, une collection de contes traditionnels occidentaux « Contes de toujours » aux textes adaptés comme, entre autres, *Blanche Neige*, *Perette et le pot au lait* ou *Cendrillon*, le seul conte oriental étant *Ali Baba et les quarante voleurs*. On trouve également la collection « Historiettes pour pitchounets et pitchounettes », composée actuellement de 34 albums répartis en trois séries segmentées selon l'âge du lecteur (de 6 à 9 ans) et la collection « Galaxie » comprenant 28 albums destinés aux 7/10 ans. Tous ces titres sont accompagnés d'un supplément pédagogique édité dans un volume à part et ont la particularité d'être rédigés par un seul auteur : Frédéric Kédémos.

Les titres des Éditions Kédémos et principalement les manuels scolaires sont largement exportés au Maghreb.

3- Samir Éditeur

Cette maison d'édition, déjà signalée comme éditeur généraliste pour la jeunesse, propose également, en dehors des manuels scolaires en français, anglais et arabe, quelques collections destinées à une exploitation scolaire. « Petits secrets de la nature » est une « série [qui] présente la merveilleuse organisation que la nature a instaurée entre les êtres vivants, les uns se servant des autres pour subsister ».¹ Elle comprend quatre titres² *La fleur et l'abeille*, *Le rosier et la coccinelle* conseillés pour des lecteurs « à partir de 8 ans » et *La chauve-souris* et *Les abeilles et les pucerons*, « à partir de 10 ans ». Chacun de ces albums est accompagné d'un cahier d'exploitation pour l'élève et d'un livret pédagogique pour l'enseignant.

Liban flash-back est une collection [qui] « fait découvrir aux jeunes Libanais les sources de leur culture, au moment où leur pays est entré dans l'histoire.»³ Elle comprend deux titres de Francis Imbs *Tanit le génie des*

¹ Extrait du catalogue 2009 de *Samir Éditeur*.

² Ces albums, parus en 2001, sont tous écrits par Francis Imbs (également auteur pour les Éditions Hatem) et illustrés par Michèle Standjofski, dessinatrice réputée.

³ Extrait du catalogue 2009 de *Samir Éditeur*.

Phéniciens et *Elissa la formidable aventure d'une princesse de Tyr* qu'accompagnent comme la collection précédente, des cahiers d'exploitation¹.

Samir Éditeur propose également des œuvres classiques, tombées dans le domaine public. De facture particulièrement soignée tant au niveau de l'esthétique que de la qualité du papier, la collection « Samir dans la poche » propose « à partir de 8 ans » en version intégrale, *Les malheurs de Sophie* et *Les petites filles modèles* de la Comtesse de Ségur, « à partir de 11 ans », *Colomba* (extraits) de Prosper Mérimée, *Le chien de Baskerville* (extraits traduits) de Conan Doyle, *Le tour du monde en 80 jours* (extraits) de Jules Verne, *Sindbad le marin* (extraits traduits) et « à partir de 13 ans » *Notre-Dame de Paris* (extraits) de Victor Hugo. Certains titres bénéficient d'« une exploitation sous forme de fiches à photocopier contenant des ateliers d'écriture, des pistes de recherche et de nombreux jeux »².

4- La Librairie Orientale

S'il n'est pas tout à fait exact de considérer la Librairie Orientale³ comme un éditeur majeur en littérature pour la jeunesse, on ne peut s'abstenir de parler de cette maison d'édition, connue au Liban pour ses publications de livres scolaires et de dictionnaires en français et en arabe. Fondée en 1946 par Béchara NEHME, elle est prise en charge en 1980 par son fils Maroun qui en devient le président en 1999. La Librairie Orientale édite, entre autres, le *Munjid*, dictionnaire arabe : « constamment révisé, [il] est une des principales locomotives commerciales de l'entreprise et est diffusé dans le monde entier. »⁴ Le *Munjid*, imprimé par Dar el-Machreq, est diffusé par La Librairie Orientale. De fait, certaines productions pour la jeunesse sortant de Dar el-Machreq suivent le même circuit. La Librairie Orientale distribue donc quelques titres écrits par des auteurs libanais comme *Ce que tout le monde ne sait pas*, *Mi La Ré Sol Si Mi* de Claire Abi Rached Hindi. La Librairie Orientale propose également deux titres en coédition avec Sedrap (maison d'édition scolaire française dont ils sont les agents au Liban), deux romans écrits par Régis Delpeuch, *Bonnes nouvelles du... Liban* (2009) pour des lecteurs « à partir de 10 ans » et *Bonnes nouvelles du... Cèdre* (2009), « à partir de 8 ans ». La démarche est intéressante, car ces deux romans, écrits par un auteur français, ont pour destinataire premier, les enfants libanais.

Cette présentation du catalogue « scolaire » des principales maisons d'édition libanaises, en dehors de l'énumération qu'elle représente, permet de

¹ Ces deux collections n'ont jamais été étoffées par l'ajout de nouveaux titres, la maison d'édition ne souhaitant pas poursuivre la production de récits spécifiquement destinés aux écoles.

² Extrait du catalogue 2009 de *Samir Éditeur*.

³ Le site de La Librairie Orientale est consultable en ligne, URL : <http://www.librairieorientale.com.lb/>

⁴ Franck MERMIER, *Le livre et la ville*, Op. Cit., p. 35.

rendre compte du paysage libanais et donne lieu à une constatation : l'absence de romans pour la jeunesse écrits par des auteurs libanais. Cette même observation avait également été faite pour la production jeunesse généraliste où domine le documentaire.

Les éditeurs « mineurs » proposent bien quelques fictions écrites par des auteurs libanais, mais qui, tant sur le fond que sur la forme, ne représentent que peu d'intérêt. La qualité de l'objet-livre est souvent extrêmement médiocre, résistant difficilement aux manipulations des mains enfantines. Quant aux illustrations, elles ne servent qu'à apporter « quelques couleurs » au texte, n'étant considérées que comme des éléments complémentaires à fonction décorative et n'ayant aucune valeur esthétique :

Si l'on constate une évolution au niveau de l'illustration des livres de jeunesse, plusieurs problèmes continuent de se poser dans leur réalisation. Pour des raisons de coûts ou de négligence, le recours aux graphistes professionnels n'est toujours pas systématique chez les éditeurs.¹

Une des constantes de l'édition scolaire libanaise reste la dichotomie frappante entre la matérialité du livre et le récit. Beaucoup de productions se présentent sous forme d'albums : livres de plus ou moins grand format, à la couverture souple, texte imprimé dans une police de caractères permettant une lecture aisée et illustrations abondantes. Ces livres se caractérisent par une mise en page sans recherche esthétique et sans aucune dynamique de la page : à chaque illustration succède un long texte, généralement sans paragraphe, ce qui donne un aspect compact, diminuant la lisibilité.

Par convention, en regard du format du livre, les enfants s'attendent à entrer dans un texte sans complexité lexicale et sémantique. Mais il n'en n'est rien car l'écriture est souvent extrêmement complexe. Cette présentation est une sorte de « leurre » basée sur la présence d'illustrations tendant à apporter un aspect esthétique et ludique pouvant aller parfois jusqu'à donner une représentation erronée du récit. Le format n'est pas adapté au contenu.

C'est ainsi le cas pour l'album *Pataplume et Jérémie son ami*². Le récit donne à penser que l'histoire se situe dans une temporalité ancienne comme le suggère le champ lexical : Jérémie habite un « château » ; il est demandé au roi de ne pas avancer « la galère » et « Gégé le valet [devient] chevalier favori du palais ». Pourtant, les illustrations représentent des enfants habillés de manière très contemporaine. Les jeunes lecteurs se retrouvent alors dans l'incapacité de situer le moment du récit.

¹ « Un groupe de travail pour les professionnels du livre de jeunesse », *Qira'at saghira*, n°3, été 2007, p 15.

² Rania FARAH YAZBECK, ill. Nicole DEBBAS, *Pataplume et Jérémie son ami*, Zouk-Mikaël (Liban), Habib Publishers, 2011.

Dans leur grande majorité, les catalogues des éditeurs ne proposent aucune œuvre originale, mais des adaptations de contes et de romans classiques pour la jeunesse¹. Ces textes ne seront pas pris en compte dans l'étude qui suit. Comme pour les éditeurs de littérature pour la jeunesse traités dans la première partie, nous ne nous attacherons qu'aux œuvres originales libanaises francophones.

B - S'ouvrir les portes des établissements scolaires

L'existence même de ces éditeurs dépendant du marché scolaire, les segmentations des collections permettent de constater que les thématiques abordées vont chercher à répondre au mieux aux attentes et aux besoins du milieu éducatif. Les éditeurs vont également mettre en place des stratégies pédagogiques récurrentes, autant sur le fond que sur la forme, afin de se forger une légitimité éducative et didactique.

Ce débouché scolaire très important pour les éditeurs de littérature pour la jeunesse locaux n'est pas une particularité intrinsèquement libanaise. Il en va de même en France:

Une autre part importante des livres pour la jeunesse est destinée au marché scolaire. Parmi les auteurs de best-sellers en 2009, figurent notamment Homère et Ovide, terriblement réécrits, ainsi que Michel Tournier, Roald Dahl, Anne Fine, Odile Weulersse et Susie Morgenstern. L'Éducation nationale soutient ou permet le succès de ces ouvrages, qu'ils soient pensés d'emblée pour ce public ou qu'ils bénéficient d'un intérêt persistant. Le défi est de nourrir un tel intérêt, via des envois de spécimens, des opérations « spéciales Éducation nationale » du type PPLEJE, (Parcours professionnels pour la lecture Jeunesse), et des cours clés en main (fiches et suppléments pédagogiques).²

Cette constatation de Bertrand Ferrier démontre bien la forte dépendance de l'édition et de l'école. Aussi, au Liban, pour répondre aux attentes des établissements scolaires et pour être certains de s'ouvrir un marché substantiel, les éditeurs reprennent à l'infini, les thématiques³ - au

¹ Il faut noter le manque de déontologie chez certains éditeurs qui ne mentionnent pas dans les données paratextuelles le nom de l'auteur véritable, mais celui de l'adaptateur ou du concepteur du dossier d'exploitation pédagogique. Au Liban, *La sorcière de la rue Mouffetard* n'a jamais été écrit par Pierre Gripari.

² Bertrand FERRIER, « Dix-huit défis stratégiques et demi pour les éditeurs en 2010 », *La revue des livres pour enfants*, n° 252, *Op.Cit.*, p. 92.

³ « L'impact grandissant de l'école sur les ventes de fond peut aussi avoir des effets dévastateurs. Ainsi, [en France], les titres ayant trait à l'Égypte ont vu leur vente fondre de 50% en trois mois en 2009 à cause de la directive des programmes qui vient juste d'éliminer l'Égypte des programmes de sixième. », in : Charlotte RUFFAULT, « Les tendances actuelles du marché », *Op.Cit.*, p. 86.

demeurant peu nombreuses - conseillées par le ministère de l'Éducation nationale.

1 - Une réponse au programme du ministère de l'Éducation

La signature des accords de Taëf au début des années 90 a mis fin à 15 ans de guerre civile. De multiples plans de redressement ont alors été adoptés notamment dans le domaine éducatif et pédagogique. En 1997, les Instructions Officielles définissent les nouveaux programmes scolaires libanais et précisent, entre autres, les thématiques à aborder pour les classes d'E.B.4 et E.B.5. (CM1 et CM2). Pendant ces deux années, l'enseignant se doit de :

- contribuer à l'enrichissement de la culture de l'apprenant à travers des textes adaptés à son âge (contes, récits d'aventures, poèmes, fables, etc.)
- En E.B.4, l'apprenant découvrira progressivement :
 - les valeurs personnelles de courage et d'endurance
 - les valeurs fondatrices de toute vie sociale : on insistera sur l'entraide et sur les relations fraternelles et de parenté.
 - La spécificité et la richesse du patrimoine.

[En E.B.5, les instructions officielles reprennent le programme défini en E.B.4].

- L'apprenant découvrira progressivement :
 - Les valeurs personnelles d'honnêteté et d'ambition
 - Les valeurs fondatrices de toute vie sociale : respect du règlement, relations de camaraderie, etc.)
- [...]
- Il apprendra également à reconnaître à travers des textes suscitant la comparaison :
 - La spécificité et la richesse de son patrimoine : richesses touristiques, hospitalité...
 - Les problèmes de son pays et du monde : on insistera sur les problèmes relatifs à l'environnement ¹

Les programmes scolaires demandent donc à enseigner des valeurs de moralité avant tout personnelles et totalement idéalisées, telles que le « courage », « l'endurance », « l'honnêteté », « l'ambition », valeurs dont le sens est à prendre selon « ses acceptations anciennes (vaillance, courage dans les périls)² »-finalement assez surprenantes pour des enfants si jeunes et surtout très éloignées d'une vision réaliste. Les valeurs collectives, comme le

¹ *Programmes d'enseignement généraux et leurs buts*, Beyrouth (Liban), Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports, CRDP, 1997, p. 100-101. (Traduction française)

² *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Op.Cit., p. 1078.

civisme et la solidarité, importantes pour ces petits citoyens en construction, n'ont cependant pas été ignorées. Pour répondre à ces orientations pédagogiques de valorisation des qualités humaines, les éditeurs vont proposer des fictions¹, majoritairement en arabe qui reprennent à l'infini des récits héroïques et une multitude de contes - en arabe et en français - sans ancrage défini, à la qualité littéraire extrêmement discutable.

Recherchant toujours à promouvoir les valeurs citoyennes, le Ministère de l'Éducation nationale demande également de s'intéresser au respect de l'environnement et à la reconnaissance du patrimoine libanais. Ces deux thématiques ont particulièrement interpellé les éditeurs en regard de l'importance des livres qui les abordent². Si l'écologie et la protection de l'environnement permettent l'inculcation de règles comportementales visant à mieux faire comprendre l'équilibre entre l'homme et la nature, il est intéressant de s'arrêter sur le thème de « la richesse du patrimoine ». Si on s'en tient à une des acceptations du dictionnaire, « patrimoine » correspond à « ce qui est considéré comme [...] une richesse transmise par les ancêtres. »³ Pour l'Éducation nationale et les éditeurs, il ne peut s'agir que de la période antique. Cette focalisation sur une seule époque de l'histoire du Liban tient au fait que parler de patrimoine, implicitement, revient à parler de passé historique. Or, parler d'histoire au Liban reste un sujet extrêmement sensible, à un point tel, qu'il n'existe toujours pas de livre d'histoire unifié, chaque communauté donnant une interprétation des faits historiques en fonction de ses appartenances religieuses.

Parler de l'Antiquité présente donc l'immense avantage de ne soulever aucune polémique. Les éditeurs scolaires ont bien évidemment su tirer parti de cette réalité inhérente à la société libanaise.

2 - Une substitution à l'enseignement de l'histoire

Le seul bien commun des Libanais, c'est le pluralisme culturel qui leur appartient à tous, qui est leur histoire commune, mais qui n'est traduit dans aucun livre scolaire, aucun manuel d'enseignement adopté par toutes les écoles libanaises autant du secteur privé que public. Une réforme éducative est indispensable avant toute réforme politique, car elle vise à asseoir ce concept de pluralisme culturel religieux (dialogues des cultures) comme base de l'identité commune libanaise. Si cette base n'a pas été intériorisée dès l'enfance, le système politique n'est qu'un projet de luttes fratricides et de guerres civiles interminables.⁴

¹ Ces fictions seront étudiées ultérieurement.

² Cette constatation est également valable pour les éditeurs généralistes.

³ *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2010*, p. 1831.

⁴ Bahjat RIZK, « Liban, Belgique. La question du pluralisme culturel », *Les paramètres d'Hérodote ou Les identités culturelles collectives*, Op.Cit., p. 151.

Dans le système éducatif libanais, il existe bien un enseignement de l'histoire, mais celui-ci reste extrêmement problématique. Si la période antique est abordée avec les Phéniciens, les Grecs et les Romains, ainsi que l'Empire ottoman, jusqu'à l'Indépendance en 1943, passée cette date, c'est la confusion la plus totale.¹

Les grands événements historiques divisent plus qu'ils ne rassemblent. Le mandat confié à la France par la Société des Nations en 1920 est considéré par les uns comme un premier pas vers l'indépendance, avec l'obtention de la première Constitution en 1926. Pour les autres, il s'agit plutôt de colonialisme. Chaque communauté, chrétienne, sunnite, chiite, druze, fait sa propre lecture de la guerre civile qui dévasta le pays de 1975 à 1990. Les rôles respectifs de la Syrie et d'Israël, alliés pour les uns, ennemis pour les autres, suscitent des oppositions indépassables.²

Les élèves étudient actuellement l'histoire selon un programme établi en 1970. Une commission a bien essayé en 2000 de mettre en place un livre d'histoire unifié, mais la tentative est restée vaine.

De ce fait, les éditeurs pour la jeunesse restent prudemment dans la période antique, s'attachant à ne présenter que l'histoire phénicienne dans des fictions ou des documentaires. Mais pourquoi ne révéler aux enfants que cette période particulière de l'histoire de leur pays ? Il semblerait que cette époque reste la plus consensuelle. Tanos Abou Moussa, dans ses travaux portant sur l'enseignement de l'histoire avance les faits suivants :

[Certains historiens] ont remonté l'histoire aussi loin que possible pour y trouver une période où ce territoire avait connu une situation qui pouvait préfigurer le Liban actuel. Ils ont rencontré les Phéniciens qui ont eu leur moment de gloire entre le VIII^e et le VI^e siècle av. J.C., époque pendant laquelle la région du Proche-Orient avait connu un temps de répit. Cette période, qualifiée de « période d'indépendance » par les manuels d'histoire, a été érigée en pôle de l'histoire libanaise, dont l'autre pôle se situe au XX^e siècle quand le Liban devint un État et prit son indépendance en 1943.³

Aussi, dans les livres de littérature pour la jeunesse, rien n'est dit sur les conquérants successifs comme les Croisés, les Omayyades, les Ottomans. On

¹ Le réalisateur libanais Hady Zaccak a présenté en 2009, un documentaire tourné dans cinq établissements scolaires libanais. Il s'est intéressé à l'enseignement de l'histoire en troisième. Il en ressort que les faits sont interprétés selon une unique orientation politique et idéologique, en fonction de l'appartenance communautaire des écoles. Hady Zaccak conclut que pour les élèves « le problème vient encore davantage de ce qu'ils apprennent en dehors de l'école, et en premier lieu dans leur environnement familial et communautaire ». Il rajoute, que grâce à ce documentaire, il a « vraiment réalisé qu'aucune communauté ne connaissait réellement les autres. », in : Maya Khourchid, « A history lesson of Lebanon », Site *Now Lebanon*, 15 octobre 2009, URL : <http://www.nowlebanon.com/NewsArchiveDetails.aspx?ID=126236>

² Christian BONREPAUX, « Un pays sans histoire ...mais pas sans problèmes », *Le Monde de l'éducation*, février 2006, n°344, p. 68.

³ Tanos ABOU MOUSSA, *Entre identité nationale et identités communautaires : l'enseignement de l'histoire au Liban*, Doctorat de l'Université Paul Valéry, Montpellier III, décembre 1996, p. 235.

ne parle que des lieux chargés d'histoire comme Byblos, Tyr, Sidon qui rappellent le glorieux passé des Phéniciens, inventeurs de l'alphabet, commerçants habiles, navigateurs intrépides et fondateurs de Carthage avec la princesse Elyssar.

Ces livres entièrement tournés vers le patrimoine archéologique ou culturel¹, tout en répondant aux orientations mises en place par l'Éducation nationale, permettent d'inscrire les enfants dans une culture commune puisque

cette courte existence phénicienne a suffi pour marquer le territoire d'une identité indélébile qui va le distinguer et lui assurer une personnalité propre, même s'il n'a cessé de passer par la suite sous le contrôle des puissances qui ont dominé la région.²

Ce retour incessant sur un passé glorieux, en opposition à un présent peu encourageant, peut également procurer aux enfants un sentiment de fierté d'appartenance. De plus, rester dans la période phénicienne évite toute référence religieuse, sujet sensible dans ce pays qui n'est pas une nation, mais une mosaïque communautaire.

Les thématiques traitées restent donc éducatives³ et se doivent de ne susciter aucune polémique⁴. De ce fait, les livres sont plus majoritairement des fictions historiques dont l'ancrage spatio-temporel se situe au temps de la Phénicie comme *Ourjouan, le Phénicien*,⁵ récit destiné à des « enfants de 8 à 10 ans », ou dans une temporalité actuelle, mais dont l'intrigue policière va plonger les personnages dans une enquête qui va les immerger dans l'époque du roi Hiram comme dans *Pas de cèdres pour le roi Salomon*.

À notre connaissance, un seul livre, destiné à des lecteurs à partir de 10 ans, a provoqué des réactions hostiles. Il s'agit du documentaire, *Histoire illustrée du Liban*⁶ qui débute vers - 180 000 pour s'achever en 1975. En toute logique, il relate donc les « évènements de 1860 » de la montagne où Druzes et Chrétiens cohabitaient difficilement. Les Chrétiens, numériquement sur-représentés, sont perçus comme une menace pour les Druzes. Aussi, « le 30 mai 1860, les Druzes attaquent la ville chrétienne de B'abda [...]. En moins d'un mois, 11000 chrétiens sont tués et 100 000 sans-abri. »⁷ Dans la deuxième édition de ce documentaire, cette page a été retirée, non que la

¹ Comme ceux, pour exemple, de Youmna JAZZAR MEDLEJ, cités dans la première partie.

² *Ibid.* p. 236.

³ La référence aux cités antiques permet aux établissements scolaires d'organiser des sorties éducatives dans les lieux cités dans les livres.

⁴ Pour certains Libanais, le rappel du passé phénicien peut également être sujet à polémique dans le sens où « beaucoup de chrétiens mettent en avant la civilisation phénicienne dont ils se disent les descendants ». La Phénicie ancrerait le Liban dans un environnement distancé des valeurs du monde arabe et donc musulman. Christian BONREPAUX, « Un pays sans histoire ...mais pas sans problèmes », *Op. Cit.*, p.68.

⁵ Rose El DAHER, *Ourjouan, le Phénicien*, Zouk Mosbeh (Liban), Dar Abaad, non daté.

⁶ Nayla DE FREIGE, Maria SAAD, ill. Fadlallah DAGHER, *Histoire illustrée du Liban*, Paris, Larousse, 1987.

⁷ *Ibid.*, p. 40.

communauté druze conteste ces faits historiques, mais elle réfute l'importance du nombre de morts. Ce documentaire, actuellement épuisé, est le seul à donner aux enfants un aperçu véritablement historique du Liban. Aucun autre éditeur ne s'y est risqué¹.

Si toute cette production tend à répondre aux directives de l'Éducation nationale et correspond, de ce fait, aux besoins des écoles, l'orientation scolaire se manifeste encore davantage par l'ajout de livrets d'exploitation pédagogique - portant avant tout sur la compréhension du texte, le schéma actanciel, sans négliger l'analyse grammaticale - et par des annotations gratifiantes paratextuelles.

3 - L'évidence de l'orientation pédagogique

Dans leur immense majorité, tous les titres des éditeurs scolaires sont accompagnés d'un livret pédagogique présent à la fin de l'ouvrage ou dans un fascicule tiré à part. Si cette pratique n'est pas caractéristique de l'édition libanaise et existe aussi en France comme le faisait remarquer précédemment Bertrand Ferrier, son rajout reste tout de même une constante. Ainsi, les romans édités en France par le SEDRAP n'en comportent pas. À l'inverse, les romans de Régis Delpeuch coédités avec le SEDRAP et *La Librairie Orientale* et diffusés uniquement au Liban en sont pourvus.

Une importance capitale est également souvent apportée au concepteur du livret afin de fournir une légitimité au sérieux du travail proposé. C'est ainsi que les exploitations pédagogiques imprimées à la fin des albums de *Dar Al-Alhia* et destinées à des élèves de CE2 ou CM1 ont été conçues par des *docteurs es lettres* de l'Université Libanaise. Les titres au Liban sont une véritable valorisation sociale et les éditeurs ne se privent pas de les rappeler. Ils agissent de même avec les auteurs. Les Éditions Hatem présentent l'auteur Francis Ibms en rendant compte dans un texte court de sa carrière professionnelle comme enseignant et coordinateur de français et qui se conclut sur deux lignes en caractères gras :

En 1982, le Ministre Français de l'Éducation Nationale lui a décerné les Palmes Académiques pour services rendus à l'éducation.

Les Éditions Dergham, déjà citées dans la première partie, ne se présentent pas comme éditeur scolaire. Pourtant, les titres de la collection *Connaissance du patrimoine libanais* comportent à la fin de chaque ouvrage un supplément

¹ Il est important de préciser qu'il s'agissait de Larousse, éditeur français.

pédagogique¹ et présentent les auteurs de manière gratifiante sur la quatrième de couverture :

Présentation de l'auteur :

Jocelyne Awad. Écrivaine, Prix France-Liban de l'ADELF (1994) et prix Richelieu Senghor (1995) pour son premier roman *Khamsin* (ed. Albin Michel). Quant à *Carrefour des prophètes*, il a été distribué au Liban, au Canada et en Pologne (traduit en polonais).

Présentation de l'illustratrice et auteure du Supplément pédagogique :

Annie Doucet Zouki. Docteur en géographie (Paris IV-Sorbonne), auteure d'articles et de brochures de vulgarisation sur des thèmes de géographie méditerranéenne, enseigne à l'Université libanaise la géographie des paysages.

Ainsi, même si les éditeurs choisissent de ne pas rajouter de cahier pédagogique en fin d'ouvrage, il n'en reste pas moins qu'un choix thématique pertinent et des auteurs légitimés par leurs titres académiques leur permettront de multiplier les ventes auprès des établissements scolaires, comme le confirme la directrice éditoriale des Éditions Dergham :

Nous n'avons pas publié la collection « Connaissance du patrimoine libanais » pour être en phase avec les programmes scolaires. En fait, nous avons reçu les manuscrits des deux premiers contes *Le petit bossu du Barouk* et *Les trésors oubliés de Enfé*, les histoires étaient intéressantes et se déroulaient chacune dans une région du Liban, ce qui permettait à l'enfant et à ses parents de découvrir leur magnifique pays à travers une merveilleuse histoire. De plus, nous avons eu un coup de cœur pour les illustrations d'Annie Doucet Zouki qui a également écrit les suppléments pédagogiques, destinés aux parents, à la fin de chacun des contes. C'est après que nous avons pensé à les proposer aux écoles, mais cette collection était plutôt destinée aux musées, aux artisans, aux points de vente touristiques.²

Si ces dossiers d'exploitation pédagogiques, présents dans tous les livres destinés aux écoles, se veulent parfois ludiques en proposant des mots croisés, des mots cachés, etc. - surtout pour les lecteurs les plus jeunes -, ils restent très académiques dans leur questionnement et ne permettent pas, dans la majorité des cas, d'aborder une lecture littéraire de l'œuvre. Leur principale

¹ Il s'agit d'un « supplément pédagogique » comportant des informations qui permettent d'en « savoir plus » sans avoir à répondre à des questions.

² Courriel de Virginie Dandachi, directrice du département édition, 8 décembre 2010.

finalité est de proposer aux enseignants une étude du récit qui ne leur demandera que peu d'investissement pédagogique tout en permettant une vérification de la compréhension optimale du texte par l'élève¹.

De fait, ce rajout ne fait que renforcer l'idée que se font les enfants libanais de la lecture : une activité purement scolaire, ce qui est d'ailleurs l'opinion des enseignants qui ne voient dans la lecture qu'une finalité tendant à l'amélioration de la langue. Pour Christian Poslaniec, les enseignants français ne sont pas loin de cet avis puisque pour eux également, « faire lire [...] signifie faire répondre à des questions sur texte ».²

Il semble pourtant qu'il y ait une différence majeure qui va se situer au niveau de la qualité des textes proposés aux élèves.

¹ Certaines exploitations pédagogiques, réservées aux élèves au collège ou au lycée, se révèlent particulièrement intéressantes car elles permettent une lecture littéraire de l'œuvre en proposant une compréhension de la complexité fonctionnelle du texte. C'est, entre autres le cas de la bande dessinée, *Mourir Partir Revenir – Le jeu des hirondelles* de Zeina Abirached, dont « l'étude de l'œuvre » a été conçue par Dominique Renard, « Professeur de lettres, Formateur en éducation à l'image et au cinéma, Académie de Grenoble ».

² Christian POSLANIEC, *Vous avez dit « littérature ?*, Paris, Hachette Éducation, Coll. Questions d'éducation, 2002, p.185.

II - Les caractéristiques de l'écriture fictionnelle

Lorsqu'on étudie la production des éditeurs scolaires libanais, une évidence apparaît rapidement : le peu de productions romanesques qui tiennent à une raison essentielle : le manque d'auteurs, phénomène qui va avoir une incidence majeure sur la production : le recours à des livres français, écrits par des auteurs français, pour augmenter les propositions de lecture. Mais ces textes, parce qu'ils ne sont pas destinés à des enfants libanais, peuvent se révéler complexes. Pour un accès optimal en sens, ces romans seront alors « parsemés » de notes infrapaginales donnant les explications des mots inconnus.

En toute logique, ce procédé devrait être absent des textes écrits par les auteurs libanais puisqu'ils ont conscience de leurs destinataires. Mais tel n'est pas le cas.

A - Un nombre très limité d'auteurs

La conception d'ouvrages pour la jeunesse requiert [certaines] qualités, mais trop d'auteurs imaginent que le partage du savoir est tâche aisée. [En France], les éditeurs sont extrêmement sollicités par des auteurs - souvent des enseignants - qui vivent l'illusion d'une simple adaptation des manuels scolaires. Susciter la curiosité, l'éveil, et par une lente progression, explorer les facettes d'un thème, et imaginer l'illustration propre à l'éclairer nécessitent des dons qu'un enseignant peut posséder, encore une fois dans des échanges vivants de sa classe, dans un jeu de questions/réponses un peu socratique, mais la conception d'un livre et son écriture requièrent un autre savoir-faire.¹

Cette même constatation s'applique au Liban où la majorité des auteurs sont également des enseignants. Mais à la différence de l'édition française où les auteurs sont présents en grand nombre, au Liban, que ce soit en arabe ou en français, « les auteurs sont peu nombreux parce que la motivation manque. L'écrivain ne considère que la valeur marchande de ce qu'il écrit. »²

Cependant, même en nombre réduit, des fictions écrites par des auteurs francophones libanais ou français vivant au Liban, sont bien présentes dans les catalogues des éditeurs. On pourrait s'en réjouir, arguant du fait que ces

¹ Philippe SCHUWER, *Traité pratique d'édition - 3^e édition*, Paris, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 2002, p. 198.

² « Avec Gibrane Massoud » propos recueillis par Hala Bizri, *Qira'at Saghira*, n°7, été 2008, p. 11. Gibrane Massoud est l'éditeur de *Beyt al-Hikma*, « l'une des maisons les plus reconnues dans le domaine de la littérature [arabophone] pour adolescents ».

romans, écrits par des auteurs libanais, pour des enfants libanais, allaient enfin montrer une réalité libanaise. Pourtant, cet ancrage spatio-temporel reste encore très rare dans l'édition pour la jeunesse, comme le rappelle cette notice critique d'un roman en arabe, mais qui s'applique aussi bien à un roman en français :

Des histoires [...] qui mentionnent les noms des régions et des rues du Liban, et décrivent l'environnement dans lequel vivent les petits Libanais sont un facteur très important de l'éducation civique qui aide l'enfant à définir son identité. C'est un fait remarquable, sachant que l'édition au Liban évitait toujours, jusque-là, l'identité déterminée, pour vendre les livres plus facilement dans le monde arabe.¹

La plus grande part de la production est constituée de reprises de contes, d'histoires d'enfants, d'animaux anthropomorphiques. Les professionnels du livre s'accordent à souligner

que les valeurs véhiculées par la plupart des histoires libanaises sont des valeurs humaines universelles, et non spécifiquement libanaises ou arabes. Ceci, en l'absence quasi totale des valeurs scientifiques et des questions en rapport avec notre société en crise. Une question se pose alors : à quel enfant nous adressons-nous ?²

Quelques romans donnent pourtant à voir le monde de référence des petits Libanais. En toute logique, ils devraient susciter leur intérêt. Pourtant, tel est loin d'être le cas. Une des raisons principales tient à l'écriture dans laquelle transparait la finalité même de ces livres distribués dans les écoles. Ils se doivent, au mieux, d'être pédagogiques et didactiques. Au pire, l'histoire importe peu, le seul objectif de cette littérature de jeunesse n'étant que de servir de support à l'enseignement du français.

B - Une complexité lexicale récurrente

Christian Poslianec, connaissant la difficulté de l'acte d'écrire pour les enfants s'est interrogé avec humour sur la réelle pertinence de demander à des auteurs pour adultes, donc confirmés, d'écrire pour les enfants.

La plupart du temps, le résultat est affligeant [...]. On croirait lire les ouvrages édifiants des siècles passés, avec en guise de personnages, des fantoches décrits abondamment à la troisième personne, d'une plume compassée, et en guise de

¹ Notice critique de *Antar al achkar* (Le blond Antar), *Qira'at Saghira*, n°9, hiver 2009, p. 9.

² Cathy KHATTAR, « Atelier sur la littérature de jeunesse au Liban », *Qira'at Saghira*, n°4 p. 15.

péripéties, la petite quincaillerie de ce qu'on appelle aujourd'hui, faussement, « contes », depuis que des auteurs peu avertis de la personnalité complexe des enfants se sont emparés de ce genre terrifiant pour le muer en non-genre moralisateur.¹

Cette constatation représente une juste analyse des romans francophones proposés aux enfants libanais. Il s'agit avant tout d'instruire et non de plaire comme si ces romans, parce que leur « existence » est entièrement liée à l'école, ne devaient répondre qu'à une seule finalité didactique et pédagogique².

En dehors de thématiques à forte connotation pédagogique³, les récits proposés ont en commun de ne correspondre en rien au niveau cognitif du « Lecteur Modèle », pourtant forcément envisageable par les auteurs, puisque souvent enseignants. De plus, s'agissant d'édition scolaire, ils savent exactement à quelle tranche d'âge le texte sera destiné. Ou du moins, ils ne semblent pas vouloir en tenir compte, recherchant par le jeu de leur écriture à participer activement à l'acquisition d'un bagage linguistique particulièrement consistant.

La complexité lexicale des textes est une constatation récurrente et commune à toutes les maisons d'édition. Les exemples abondent et sont visibles, dès le premier regard porté sur les pages du livre, avant même l'amorce de la lecture. La difficulté textuelle est en effet rendue évidente par le nombre de mots expliqués par une note infrapaginale⁴.

1 - Les notes infrapaginales

Dans *Le foulard jaune et Le rêve d'Ahlam*⁵, de la *Collection Réalité Jeunesse* destinée à des lecteurs de 6^o et comprenant « des récits [...] relativement courts, répondant au vœu des jeunes lecteurs d'aujourd'hui »⁶, les notes en bas de page ne se comptent plus :

¹ Christian POSLANIEC, *Vous avez dit « littérature » ?*, *Op.Cit.*, p. 25.

² À ce propos, Marc Séassau constate : « Lire dans une critique qu'un de mes romans était « pédagogique ». Un bon roman est forcément porteur de sens, de réflexion, mais de façon indirecte. Un roman n'est pas destiné à être enseigné. » in, « Le fruit de ton imagination », Blog *Littérature pour la jeunesse*, URL : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com/categorie-11256550.html>

³ Certains thèmes seront abordés ultérieurement, dans une étude comparative avec ceux des romans français.

⁴ « En théorie, la note en bas de page n'alourdit guère le récit puisqu'elle est extérieure ; en pratique, elle peut désarçonner un lecteur peu familier de ce code », Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature ! Op.Cit.*, p. 198.

Mais en regard de leur abondance dans les romans libanais, elles se révèlent très vite problématiques, car leur lecture interrompt en permanence le fil de la narration.

⁵ L'étude de la complexité lexicale s'appuiera principalement sur ce titre, un des rares romans proposant un ancrage libanais. Les conclusions qui en seront tirées seront valables pour toute la production libanaise.

⁶ Extrait de la préface, rédigée par l'auteur.

Le foulard jaune :

- Chapitre I (1 page ½) : trois notes infrapaginales
- Chapitre II (3 pages) : quatre notes infrapaginales ...

Le rêve d'Ahlam :

- Chapitre I (7 pages) : 11 notes infrapaginales
- Chapitre II (3 pages) : 5 notes infrapaginales ...

La note en bas de page apporte une explication lexicale par le biais d'une définition, stratégie donnée comme la plus cohérente et adaptée. Mais dans la plupart des cas, elle n'éclaircit en rien le sens du mot nouveau, car l'explication proposée n'est en fait que la reprise du mot selon l'acceptation donnée dans le dictionnaire. Ainsi, pour exemple :

Ceux-ci allèrent à la rencontre de l'hôtesse, lui présentèrent leurs papiers d'identité et signèrent une décharge.¹

[Note infrapaginale] : Une décharge : un document dont la signature par les destinataires décharge le porteur de sa responsabilité.

Il est tout à fait évident qu'une pareille explication représente pour les petits Libanais une telle complexité que le mot « décharge » ne pourra que rester incompris. Cette constatation est, au demeurant, également valable pour des enfants dont le français est la langue maternelle. C'est ce qu'affirme Jocelyne Giasson, pour qui « le recours au dictionnaire est le moyen le moins efficace pour comprendre des mots nouveaux. »²

Un des problèmes depuis longtemps reconnus dans l'utilisation des définitions, particulièrement de celles provenant du dictionnaire, réside dans le fait que la définition contient plus souvent des mots plus complexes que le mot à définir.³

Une autre constatation ne cesse de surprendre dans les romans libanais. Il s'agit de l'arbitraire dans la sélection des mots expliqués. Ainsi, dans *Le Foulard jaune*, le substantif « claie » ne bénéficie d'aucune note infrapaginale, et ce, bien qu'aucun enfant libanais n'en connaisse la signification :

On découvrit des branches de mûrier aux belles feuilles vertes posées sur des claies.⁴

¹ Francis IMBS, *Le foulard jaune*, Op. Cit., p. 21. C'est nous qui soulignons.

² Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture*, Op.Cit., p. 215.

³ *Ibid.*

⁴ Francis IMBS, *Le foulard jaune*, Op. Cit., p. 38. C'est nous qui soulignons.

Dans cet exemple, se pose également la question de la finalité d'un tel choix linguistique. S'il est certain que la lecture permet l'enrichissement lexical, il serait bon de s'arrêter sur la pertinence de l'emploi de substantifs aussi peu usités comme pour exemple, « autochtones »¹, « derechef »² ou même jamais employés comme « commensaux »³. Il s'agit là d'une manifestation des rapports « compliqués » entre l'école et la lecture où « pendant longtemps la connaissance de la langue, de la grammaire, avait pris le pas sur la pratique de la langue »⁴ :

L'acte de lecture s'est pendant longtemps appliqué à des textes exclusivement littéraires, ce qui ne manquait pas et ne manque pas de poser à l'élève de sérieuses difficultés, lorsqu'il veut transférer la compétence ainsi acquise de la littérature aux discours non-littéraires.⁵

Katia Haddad s'interroge sur la complexité de ces choix lexicaux, plébiscités par les enseignants dans une demande passéiste et se demande « quel français il faut enseigner », questionnement également valable pour les auteurs et éditeurs scolaires libanais à qui il serait intéressant de demander « quel français il faut écrire » :

Bon nombre de didacticiens ont prôné, pendant des années, le recours, pour le choix du lexique à enseigner, au dictionnaire des 7.000 mots les plus courants de la langue française. Y figurent des noms comme « tapis-brosse » ou « bâtard » pour désigner la variété de baguette qui tient du pain et de la ficelle. La question est alors de savoir quelles occasions auront les Libanais d'utiliser ces mots. [...]. La connaissance de ces mots, à sens uniquement dénoté, à usage ponctuel, aurait été utile si le français était essentiellement langue vernaculaire au Liban.⁶

Cette constatation est parfaitement judicieuse et corroborée par Jocelyne Giasson qui comme stratégie efficace d'enseignement du vocabulaire conseille, entre autres, la répétition qui « sert à [...] présenter le même mot [à l'élève] dans plusieurs contextes afin de l'amener à reconnaître automatiquement ce mot. »⁷ Comment et pour quelle finalité faire mémoriser à un enfant libanais le substantif « commensal », d'autant plus lorsque le français est sa langue seconde ?

Il ne s'agit pas de réfuter l'introduction de mots nouveaux et de faire abstraction totale de toute complexité lexicale, la lecture restant le meilleur

¹ *Ibid.*, p. 16

² Francis IMBS, *Le rêve d'Ahlam*, *Op.Cit.*, p.98.

³ Francis IMBS *Le foulard jaune*, *Op.Cit.*, p. 25.

⁴ Gérard VIGNER, *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères, 1979, p. 79.

⁵ *Ibid.*

⁶ Katia HADDAD, « Problèmes du français langue seconde au Liban », in : *Une francophonie différentielle*, *Op. Cit.*, p. 428.

⁷ Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture*, *Op.Cit.*, p. 217.

moyen pour l'enrichissement du vocabulaire. Mais il s'agit de rendre plus aisée l'accessibilité au sens des mots sans avoir un recours presque systématique aux notes infrapaginales qui renvoient à une représentation « démoralisante » de la lecture.

Les romans français du corpus ne sont pas exempts de notes de bas de page, mais elles interviennent dans le texte de manière beaucoup plus parcimonieuse. Pour exemple, *Je te sauverai !* en compte deux qui se caractérisent par le fait qu'un enfant-lecteur ne pourrait pas trouver la définition des mots qu'elles expliquent dans un dictionnaire. La première apporte une explication culturelle et phonétique :

Alan est un prénom breton qui se prononce « Alane »¹

La seconde est une information zoologique, d'une limpidité sémantique absolue, permettant l'identification des « guillemots de Troil » :

Oiseaux marins, excellents nageurs et plongeurs.²

Dans les romans libanais, ces notes en bas de page ne tendent qu'à un seul but : apporter un éclairage lexical dont la finalité est rarement atteinte. Mais il aurait pu être donné par le texte lui-même, soit par l'utilisation d'un vocabulaire mieux adapté au petit Libanais, « Lecteur Modèle », soit par la mise en place d'une stratégie « explicative » au cœur même du texte. Si elle n'est pas totalement absente dans les romans locaux comme dans *Le Foulard jaune* où le jeune lecteur apprendra par le biais d'une incise qu'au Liban « se pratiquait la sériciculture, c'est-à-dire l'élevage de vers à soie »³, cette pratique explicative lexicale donnée par le texte lui-même, reste beaucoup moins répandue que dans les romans français où les exemples y sont nombreux.⁴

2 - Faciliter l'accès au sens

Nous en citerons quelques exemples pris dans les romans du corpus. L'explication d'un mot peut se faire par l'intervention d'un « personnage cultivé »⁵, ce qui ne veut pas dire un savant professeur comme le montre l'explication qu'une grande sœur donne à son petit frère.

¹ Éric SIMARD, *Je te sauverai ! Op. Cit.*, p. 5

² *Ibid.*, p. 10.

³ Francis IMBS, *Le foulard jaune, Op.Cit.*, p. 38.

⁴ Voir sur « les modalités de l'enrichissement sémantique », Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature ! Op. Cit.*, p. 190 à 206.

⁵ *Ibid.*, p. 194.

Les cordages étaient gelés et le capitaine devait couper les doigts des malheureux matelots avec son couteau pour éviter la gangrène...

- C'est quoi la « grande graine » ?
- Pas la grande graine, imbécile, la gangrène : une maladie terrible qui te fait pourrir comme un mort. [...] ¹

Cette explication chargée d'humour, car basée sur le registre familier typique de l'oralité de la langue ne peut que contribuer positivement à la mémorisation de ce mot nouveau.

Une autre stratégie consiste à expliciter la conduite à tenir face à un mot inconnu : chercher la définition dans le dictionnaire :

Léo utilise le dictionnaire :

« ...Il fallait que je sois sûr de ce mot de marabout, je l'avais déjà entendu, je sais plus quand mais bon, j'ai regardé dans mon dictionnaire :

Marabout : sage musulman réputé pour ses pouvoirs magiques » p. 39

Cette même stratégie est utilisée par Agathe :

Agathe utilise un dictionnaire pour parfaitement comprendre le mot en anglais laissé par sa mère ².

Monelle agit également de la sorte :

Dès qu'elle est bien tranquille dans sa chambre, Monelle va regarder à *testostérone*, dans le dictionnaire. ³

Il est intéressant de remarquer la démarche didactique adoptée par Geneviève Brisac. La définition du mot n'est pas immédiatement rapportée dans le texte, le narrateur *hétérodiégétique*, qui est en fait la voix de l'auteur, précise seulement que « ce qu'elle lit ne la rassure pas. » ⁴ En aiguisant ainsi la curiosité du lecteur, Geneviève Brisac lui fait prendre une part active à la lecture, provoque un rapprochement avec le texte en indiquant à l'enfant comment le décoder : en cherchant lui-même le mot dans le dictionnaire. L'auteur cependant prendra soin de rapporter la définition de « testostérone » en page 74. Ainsi, si le lecteur était passé outre les conseils de Geneviève Brisac, le sens du mot sera cependant dévoilé.

L'auteur peut aussi rester dans une écriture ludique, en totale adéquation avec l'âge du héros et du lecteur qui ne cherche pas foncièrement l'acquisition d'un nouveau lexique. Sébastien Joanniez s'abstient d'insérer

¹ Grégoire HORVENO, *Fais-moi peur !*, Op. Cit., p. 13.

² Pierre BOTTERO, *Le garçon qui voulait courir vite*, Op.Cit., p. 117.

³ Geneviève BRISAC, *Monelle et les footballeurs*, Op.Cit., p. 73.

⁴ *Ibid.*

dans le récit, « dermatologue » et « azote liquide » dont il donne pourtant une explication simplifiée :

Je suis allé à la piscine, à la cafétéria, chez le docteur pour mon pied (j'ai des verrues qui poussent et faut les brûler avec du truc très froid) (bizarre).¹

Jouant sur l'interpénétration entre le texte et les illustrations, caractéristique esthétisante de la collection ZigZag, c'est un petit dessin, enchâssé dans le texte de *Tu parles, Charles !* qui va permettre à l'enfant de comprendre la signification de ces ustensiles désuets que sont « les patins » :

La dame me met deux espèces de semelles.
- Mets les patins. J'ai ciré le plancher ce matin.²

L'explication est encore amplifiée par une autre illustration page 25 qui montre deux pieds glissants sur le sol à l'aide de patins. Après la représentation de l'objet, c'est l'utilisation qui est clarifiée.

Ces deux derniers exemples de stratégies explicatives, totalement ludiques, ne sont bien évidemment pas envisageables dans les romans des éditeurs scolaires libanais par manque de « sérieux » pédagogique³.

3 - L'explication des *emprunts*

Pour en terminer avec cette analyse des notes infrapaginales, il convient de s'arrêter sur les explications lexicales données aux *emprunts*⁴ qui très souvent parsèment les textes et dont la présence participe à l'ancrage identitaire. Parce qu'ils font directement référence à la réalité des enfants, car caractéristiques de la langue et de la culture libanaise, ils pourront être

¹ Sébastien JOANNIEZ, *Marabout d'ficelle*, Op. Cit., p. 72.

² Vincent CUVELLIER, *Tu parles, Charles !*, Op. Cit., p. 24

³ Cette recherche du didactisme peut être poussée à l'extrême. Dans l'album *Le téléphone qui téléphone*, genre de bande dessinée dont chaque page ne comporte que deux très grandes vignettes et dont les dialogues sont retranscrits dans des bulles, le récitatif situé dans la partie supérieure de la vignette précise : « La pendule sursauta et la poupée chinoise haussa les épaules ». L'illustration représente très clairement - dans un style graphique sans aucune recherche esthétique - les deux objets cités. L'éditeur, n'ayant peut-être pas jugé l'enfant capable de faire le rapprochement texte/iconographie, a rajouté en note infrapaginale, le sens de pendule : « petite horloge accrochée au mur qui indique l'heure ». Quelle est la nécessité d'une telle redondance informative ?, in : *Le téléphone qui téléphone*, Zouk Mikaël (Liban), Al-Ahlia, Coll. Lauréats, non daté, p. 2.

⁴ « Le terme *emprunt* désigne tout élément provenant d'une autre langue, il a une valeur générique ». [Dans le cas des romans libanais cités, il s'agit en réalité de] *xénisme* [terminologie] réservée à l'emprunt qui correspond à une réalité étrangère », in : Alice LEHMANN, Françoise MARTIN-BERTHET, *Introduction à la Lexicologie*, Paris, Dunod, Coll. Lettres Sup, 1998, p. 6.

Cependant pour les enfants libanais, les xénismes qui parcourent les textes francophones correspondent à leur réalité, d'autant plus en raison de leur pratique du bilinguisme. On peut donc conserver la terminologie *emprunt*.

compris sans aucune difficulté. Pourtant, tous les *emprunts* sont systématiquement expliqués : recettes typiques - *man'ouché*, *taboulé*¹ - danse folklorique - *dabké*² instruments de musique - *oud*, *derbakés*³ - ... On trouve également des expressions comme *Ya bala assl*⁴ qu'un enfant libanais traduirait par « sans racines », substantif pris selon l'acceptation de filiation, ce qu'explique bien la note infrapaginale mais de manière confuse:

Qui n'est pas d'origine respectable, qui fait preuve d'une origine sans noblesse ; qui n'est pas de bonne famille.

Il n'y avait donc aucune nécessité d'explicitier ces substantifs et expressions puisqu'elles sont parfaitement compréhensibles par le destinataire supposé. C'est cette démarche que privilégie Kochka dans *Le grand Joseph* bien qu'il soit logique de penser que le « Lecteur-Modèle » de ce roman soit un adolescent français. Pourtant, lorsqu'elle glisse des *emprunts* dans son texte en référence à son enfance libanaise, elle ne prend pas la peine de tous les expliquer surtout s'ils ne sont pas absolument nécessaires à la compréhension du récit comme les plats traditionnels *manaïchs*, *kebbé*,⁵ les marques d'affection comme *habibte*⁶, les interjections comme *Yaané*⁷ ou *Yalla*⁸. Par contre, elle donne en incise l'explication de *khamsine* car la compréhension de ce substantif est indispensable puisqu'il entraîne une causalité qu'il faut que le lecteur soit capable d'interpréter :

Le *khamsine* [...], ce vent qui vient du désert et qui sème du sable très fin. Alors vite, il faut barricader les maisons et boucher les interstices si on ne veut pas avoir à tout nettoyer.⁹

La présence de ces *emprunts*, même s'ils ne sont pas systématiquement explicités, apporte une touche de poésie, une sonorité orientale dans le récit. Ces « surprises lexicales » sont défendues par Bertrand Ferrier qui affirme :

Le mot inconnu [peut être] un atout littéraire. [...]. Dans un texte pour enfants, tous les mots n'ont pas besoin d'être connus pour que le jeune lecteur se laisse prendre par la narration.¹⁰

¹ Francis IMBS, *Le foulard jaune*, *Op.Cit.*, p. 29.

² *Ibid.*, p. 43.

³ Francis IMBS, *Le rêve d'Ahlam*, *Op.Cit.*, p. 85.

⁴ *Ibid.*, p. 86.

⁵ KOCHKA, *Le grand Joseph*, *Op. Cit.*, p. 20

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, p. 37.

⁸ *Ibid.*, p. 38.

⁹ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰ Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature !*, *Op.Cit.*, p. 209-210.

Un dernier exemple dans les romans « scolaires » va démontrer, si besoin était, le manque de prise en compte du petit lecteur libanais à qui ces récits sont adressés. Dans la majorité des cas, le mot se doit d'être expliqué même si la définition qui en est donnée se révèle incompréhensible. C'est, entre autres, le cas pour le substantif « garrigue »¹, introduit une première fois dans le récit et expliqué par cette note infrapaginale :

Terrain non planté et plutôt sec des régions méditerranéennes.

Quelques pages plus loin, on trouve :

[...] il suivait ses chèvres et ses moutons dans le *jurd* dont il connaissait les moindres recoins.

*Jurd*² est alors expliqué dans une note en bas de page : « Le jurd : la garrigue ». La question se pose alors : pourquoi n'avoir pas utilisé dès le premier emploi, l'*emprunt jurd* dont le sens est compris par tous les enfants ?

Ce refus étonnant d'employer des *emprunts* se retrouve avec le substantif « gargoulette »³ dont la note en bas de page explique :

Récipient en terre cuite ou en verre, en forme de cruche bombée au milieu avec un col de remplissage étroit par le haut et un bec verseur sur le côté par lequel on verse le liquide directement dans la bouche.⁴

Que peut bien comprendre un enfant confronté à une telle définition alors qu'il aurait été possible d'employer l'*emprunt briq'* qui désigne clairement ce récipient, appelée également couramment « cruche ». Une des caractéristiques linguistiques du Liban étant le bilinguisme, le passage d'une langue à l'autre ne pose aucun problème et fait partie des habitudes langagières. Mais il semble que cette réalité ne soit que peu prise en compte par les auteurs et les éditeurs.

Les romans « scolaires » libanais se caractérisent en premier lieu par une incroyable complexité lexicale. Peu de romans actuellement imprimés dans le pays ne prennent véritablement en compte le niveau des enfants. Il semblerait qu'aux yeux des coordonnateurs, responsables des enseignants dans les établissements scolaires, complexité soit synonyme d'éducatif et donc de sérieux. Le ludisme n'est évidemment pas à prendre en compte.

¹ Francis IMBS, *Le rêve d'Ahlam*, Op. Cit., p. 83.

² *Ibid.*, p. 94.

³ Francis IMBS, *Le foulard jaune*, Op. Cit., p. 29.

⁴ Vérification faite auprès d'adultes et d'enseignants libanais, personne n'a pu comprendre le sens de « gargoulette ».

Il ne s'agit pas de refuser tout apport lexical, mais il faut arriver à un « dosage » cohérent de mots nouveaux comme le rappelle Marie-Aude Murail :

Selon le linguiste François Richaudeau, le vocabulaire d'un livre doit établir un rapport équilibré entre l'acquis et le nouveau : 20 p. cent d'inconnu, 80 p.100 de connu. Au-delà, le texte risque de devenir illisible.¹

Suite aux exemples précédemment donnés, il est déjà possible de déduire que le sens et le style d'écriture des textes vont se révéler difficilement accessibles pour un enfant libanais.

C - La complexité de l'écriture

Les mots ne sont pas là pour faire de l'effet, mais pour dire précisément ce qu'ils sont sensés dire. Un bon auteur utilise les mots avec précision et en même temps avec personnalité.²

Les auteurs libanais ne semblent pas avoir pris conscience de la spécificité de l'écriture pour les enfants. On la retrouve dans les romans écrits par des auteurs français où, pour éviter au jeune lecteur de se perdre dans les méandres d'une phrase trop longue, ils évitent les structures syntaxiques trop difficiles. Aussi, les subordinées relatives sont-elles souvent remplacées par des adjectifs et par des juxtapositions. La phrase, scandée par des virgules, donne ainsi à la narration un rythme plus nerveux.

Ce style d'écriture est en parfaite harmonie avec le récit qui, en littérature pour la jeunesse, privilégie l'action et n'accorde que peu d'importance à l'abstraction que représente une analyse psychologique fouillée des personnages et des sentiments. Jean Joubert, auteur autant pour les jeunes que pour les adultes, constate que ces structures narratives, si elles sont simplifiées, ne sont nullement simplistes :

Qui veut s'adresser à des jeunes lecteurs doit, sous peine d'échec, se concentrer sur l'essentiel, éviter les ornements inutiles, les descriptions complaisantes, les abstractions, la prestidigitation stylistique, tout en préservant la qualité littéraire.³

¹ Marie-Aude MURAIL, « Continue la lecture, on n'aime pas la récré... », *Op.Cit.*, p.25.

² « Petite cuisine d'éditeurs », entretien avec Arthur Hubschmidt, *Op.Cit.*, p. 29.

³ Jean JOUBERT, « Le roman pour la jeunesse : réflexions et perplexités d'un auteur », *L'École des lettres I*, n°11, 1988-1989, p.69.

Quelques extraits pris dans des romans libanais vont montrer que les auteurs privilégient une écriture passéiste, en totale opposition avec le goût des enfants et ne prennent pas en compte, encore une fois, leur niveau cognitif. Dans la majorité des cas, le texte se révèle d'une « redoutable » difficulté.

1 - Des textes souvent sans logique

Si cette complexité se manifeste en premier lieu au niveau lexical et syntaxique, elle existe également au niveau de la structure même du récit. Le thème n'est souvent pas clairement défini. L'intrigue et la finalité de l'histoire restent confuses. Cela tient en grande partie au manque de clarté fonctionnelle des personnages. Par fonction, Vladimir Propp entend « l'action d'un personnage, défini du point de vue de sa portée significative dans le déroulement du récit. »¹ Or dans beaucoup de fictions libanaises, les personnages font irruption dans la diégèse et traversent l'histoire sans but ni finalité alors que « toute histoire est une histoire de personnages »². Leur présence ne participe en rien à la *tension narrative* : il ne se dégage aucun *suspense* « qui reste lié une incertitude, à une interrogation que l'on peut formuler à l'aide de questions implicites ou explicites. »

L'album *Ce que tout le monde ne dit pas* met en scène un certain « Oncle Joseph » qui, rentrant de voyage, est accueilli dans la famille pour un déjeuner où il retrouve sa nièce Méli accompagnée de son ami Henri. Fait alors irruption, « Alice une vieille femme qui déambule [quotidiennement] dans les rues du village »³. Le récit va alors s'orienter sur cette grand-mère. Méli et Henri vont lui rendre tous les jours visite. Jusqu'au jour où, ne la trouvant pas à son domicile, ils s'imaginent qu'elle est morte. Fous d'inquiétude, ils parcourent le village pour la retrouver assise sous un arbre en compagnie d'Oncle Joseph dont on avait perdu la trace dans le récit. Une telle platitude et un tel illogisme réveilleront-ils l'intérêt du petit lecteur afin qu'il se pose la « question typique du suspense : « Que va-t-il arriver ? » »⁴ qui lui donnera envie de connaître le dénouement de l'histoire ? Il est permis d'en douter.

Une autre caractéristique narratologique des livres pour la jeunesse tient à un même choix narratif - la prise en charge de l'histoire par un narrateur *hétérogénétique* - par les mêmes temps verbaux au passé - emploi récurrent du

¹ Vladimir PROPP, *Morphologie du conte*, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque des Sciences Humaines, 1970, p.36.

² Yves REUTER, *L'analyse du récit*, Paris, Nathan/HER, 2000, p.27.

³ Claire Abi Rached Hindi, *Ce que tout le monde ne sait pas*, p. 18.

⁴ Raphaël BARONI, *La tension narrative*, Op. Cit., p. 99.

passé simple et de l'imparfait (temps du récit) et par un recours excessif aux descriptions.

Il serait fastidieux de relever un trop grand nombre d'extraits. Mais il convient d'en citer quelques-uns pour se rendre compte de la dichotomie importante qui existe entre le texte et la compréhension et l'intérêt de l'enfant.

Pour exemple, l'album *Noix de Coco* destiné à des enfants du primaire et qui propose une thématique vraiment innovante puisqu'il s'agit de la naissance d'un enfant handicapé mental et de la réaction de son grand frère lorsque le bébé revient de la maternité.

On installa naturellement le bébé dans ma chambre. Je devais ainsi cohabiter avec cet intrus. Profitant d'un instant en aparté avec mon hôte, je lui expliquai qu'on était bien « chez moi », et que de ce fait, certaines règles seraient à suivre à la lettre. [...]. « Tu es, par conséquent, prié d'exécuter, sans discuter, toutes les décisions que je jugerai bonnes de prendre ! » [...]. Je pris tout mon temps pour mettre ce bébé perturbateur au courant du règlement, lui expliquant que toute désobéissance à celui-ci aurait des conséquences fâcheuses sur sa personne et sur tous les jouets qui lui appartenaient.¹

La complexité structurelle des phrases à laquelle s'ajoute un lexique difficile fait que rien ne facilite l'accès au sens de ce passage pourtant primordial puisqu'il exprime la jalousie d'un petit garçon d'« à peine cinq ans »². Le discours indirect augmente la distance entre le lecteur et le narrateur. De plus, le dialogue qui permet un effet d'oralité tant recherché par les enfants est totalement perverti par le langage soutenu et normé privilégié par l'auteur alors que « l'intérêt de passer par le dialogue est de canaliser la réaction du lecteur, en fonction de celle qu'il attribue aux personnages. »³

On peut vraiment être surpris par le langage de ce petit garçon qui devrait se caractériser « par des traits spécifiques susceptibles de rendre compte de ses particularités. »⁴ Au contraire, le dialogue, dans ce cas, ne reflète aucunement la réalité d'un discours enfantin. Par cet échange de paroles, le grand frère cherche à établir un rapport de force avec le nourrisson. Ce message porte donc les marques de l'hostilité ressentie. Un lecteur de CM1, arrêté par la complexité stylistique, sera-t-il en mesure d'en comprendre l'implicite ?

Un autre « effet de style » particulièrement apprécié par les auteurs libanais est la description. Tous les récits en sont parsemés, démontrant encore une fois cette quête primordiale du didactisme.

¹ Anne-Marie A.H. BITAR, *Noix de coco*, Op. Cit., p. 10.

² *Ibid.* p. 7.

³ Francis BERTHELOT, *Paroles et dialogues dans le roman*, Op.Cit., p. 40.

⁴ *Ibid.*, p. 206.

2 - La présence incontournable des descriptions

La constance des descriptions qui n'apportent rien à la compréhension du récit n'est qu'un effet de style dont la finalité tend à un bon apprentissage rédactionnel scolaire. Le texte de l'album *L'heureuse destinée de Mademoiselle Inambour*¹, destiné à des lecteurs de 7/8 ans, qui raconte l'histoire d'une petite taupe, en est parsemé. Pour exemple significatif, la description de son habitat :

Ses appartements s'étendaient en longueur du puits de l'entrée du potager au verger, tout à côté du poulailler...mais une strate² en dessous du monde des êtres aux longues jambes.

[La petite taupe] tapissa les murs de son labyrinthe avec beaucoup de raffinement. Puis elle aménagea à la façon anglaise la salle à manger dont les buffets en bois clair débordaient de services à thé en porcelaine. Elle fit en revanche sa cuisine à la française, façon chalet de grand-mère, où vieux moules en cuivre et casseroles brinquebalaient ci et là depuis les grosses poutres en bois au-dessus de la cuisinière à bois. Le salon, lui, tout au contraire était clair et dénudé à la suédoise dans les tons blancs et bleus, et avait pour seul ornement un pot en bois peint dans les mêmes tons.

Dans le prolongement de la pièce précédente, la chambre, à l'asiatique, était délicatement austère : un lit au ras du sol en lattes de bois, un tapis de lin et chanvre tissés, une table basse sur laquelle somnolait un livre ouvert, un bol de germes de blé et un verre d'eau. Enfin, en enfilade, suivaient la serre et le jardin d'hiver, à l'allemande, décorés de pots de faïence aux couleurs vives jonchant le sol un peu partout, ci et là, dans un flou artistique bohème très étudié.³

Cet exemple se veut-il l'adaptation enfantine de la description de la pension Vauquer dans *Le père Goriot* ? Mais chez Balzac, la fonctionnalité du lieu était de première importance au niveau de l'histoire.

Avec moins d'ironie, il est évident que, dans sa structure même, cette description répond à des pratiques textuelles scolaires, poussées à leur paroxysme :

Pratiques de lecture et d'écriture où la description était toujours envisagée comme système textuel fermé, riche en faits de style et se signalant à l'attention par sa plus ou moins grande conformité au réel. Quand on lisait une description, quand on en faisait écrire une, il s'agissait d'être à la fois le plus « littéraire » et le plus « réaliste » possible ; il fallait bien observer et bien rendre les choses comme elles étaient et les dire, somme toute en sacrifiant l'objectivité de l'observation à une rhétorique souvent conventionnelle.⁴

¹ Marie-Adélaïde DUCHET, *L'heureuse destinée de Mademoiselle Inambour*, Zouk Mosbeh (Liban), Abaad Al-Jadid, Coll. Terre de Paix, non daté.

² L'album ne propose pas de notes de bas de page pour aider à la compréhension du sens du texte.

³ *Ibid.*, p. 5 à 7.

⁴ J-L.DUMORTIER, Fr. PLAZANET, *Pour lire le récit*, Op.Cit., p. 82.

Cette même intentionnalité scolaire se retrouve dans ce portrait d'une petite Chinoise que rencontre pour la première fois Hani, un petit Libanais :

Puis [Hani] regarda du coin de l'œil sa voisine dont il observa le fin profil. Elle avait un tout petit nez, un front arrondi que l'on devinait sous la frange noire des cheveux, des cheveux d'un noir brillant, moiré, qui tombaient sur l'épaule en une grosse natte qu'elle avait ramenée en avant, dégageant ainsi une oreille finement ciselée comme un coquillage et translucide comme ces précieuses tasses en porcelaine que maman exposait dans sa vitrine. Pour l'instant, il ne voyait pas sa bouche tournée vers Nadine, mais son regard glissait sur la peau mate au grain fin et sans le moindre duvet de la joue, vers le cou gracile qui plongeait dans les plis soyeux de l'écharpe jaune.¹

La finalité de cette description minutieuse, encombrée d'adjectifs et de comparatifs renvoie à la représentation physique du personnage, Jin Pu Yu. Il est intéressant de remarquer qu'il n'est nullement fait mention des yeux bridés de la petite fille qui se doivent d'être pourtant une des caractéristiques de son appartenance ethnique. Cette observation² si détaillée pourrait laisser supposer la naissance d'un sentiment amoureux de Hani pour la petite Chinoise. Mais en regard de l'orientation scolaire de ce roman, il ne fait nul doute que l'auteur ait cherché à reproduire tous les éléments qu'on est en droit de trouver par convention dans une description.

Ces exemples sont représentatifs du style d'écriture des auteurs libanais francophones pour la jeunesse. Complètement passéistes, les textes ne prennent nullement en compte l'intérêt et le plaisir du lecteur. Il serait bon de rappeler aux auteurs qu'un livre est, en principe, fait pour être lu et que pour que les enfants y parviennent, le travail d'écriture est loin d'être aisé. Il faut les inciter à suivre les conseils judicieux de Susie Morgenstern :

On est conscient qu'on ne peut pas faire des phrases à 87,3 mots dans un livre pour enfants. On veut absolument le garder avec nous, on veut qu'il aille jusqu'en bas de la page, puis tourne la page et continue ainsi jusqu'à la fin du livre. On ne peut pas se laisser aller à des descriptions des couches et des profondeurs de la perception.³

Les véritables destinataires de ces récits au lexique difficile et au style compliqué sont finalement les enseignants. Encore faut-il qu'ils prennent la peine de corriger certaines erreurs pour ne pas apprendre aux enfants un vocabulaire erroné, comme dans l'exemple suivant :

¹ Francis IMBS, *Le foulard jaune*, *Op. Cit.*, p. 22.

² Ce portrait n'est pas le premier révélé par le récit. Dès la première page, le visage de Jin Pu Yu est présenté : « un petit visage, presque rond, avec des yeux étirés en longues amandes, encadré de cheveux noirs et raides tombant sur les épaules [...] ».

³ Susie MORGENSTERN, « Pourquoi j'écris pour les hippopotames ? », *Op.Cit.*, p.159.

Dévalant rapidement les escaliers qui mènent au sous-sol, Mélie pousse, dans un grand fracas, la lourde porte du grenier.¹

Les textes écrits et rédigés localement à destination des écoles sont loin de passionner les enfants et on ne peut leur en tenir rigueur.

Il reste un long travail à parcourir au Liban pour voir éclore une littérature pour la jeunesse de qualité qui ne soit pas considérée, en français comme en arabe, comme un simple support de la langue.

Pour beaucoup d'éditeurs, le problème majeur en littérature pour la jeunesse tient au manque criant d'auteurs. Dès 2009, les Éditions Hatem ont lancé un appel en direction des

auteurs libanais francophones [...] invités à écrire pour des jeunes de différentes tranches d'âge, à forger des concepts innovants et créer de nouveaux héros [afin d'édifier une littérature de jeunesse, reflet des] particularités linguistiques et notamment de la spécificité identitaire libanaise.²

Mais cette proposition d'écriture n'a pas eu les répercussions escomptées. Aussi, pour proposer de nouveaux titres et des textes de qualité, Thérèse Hatem s'est tournée vers la coédition avec des éditeurs français. Cette démarche connaît un très grand succès³, surtout pour les titres destinés aux plus jeunes, comme la série des *Petites poules* de Christian Jolibois.

Pour la rentrée scolaire 2011, deux nouveaux albums ont déjà été commandés en grand nombre par les établissements scolaires : *P'titou, l'écureuil tête en l'air* et *Loukoum, le petit loup qui n'avait pas de dents* de Benoit Delalandre en coédition avec *Le Sablier Éditions*. Thérèse Hatem a sélectionné ces deux titres en fonction de leur thématique écologique⁴, l'année 2011 ayant été déclarée par les Nations Unies, « Année Internationale des Forêts ». Ce choix judicieux, en plus de la qualité incontestable de ces deux albums, répond aux directives scolaires permettant ainsi une meilleure pénétration dans les écoles.

Si cette pratique de la coédition est donc un succès pour les Éditions Hatem, la démarche n'est pas toujours aisée en raison de la sélection des titres français à opérer. Thérèse Hatem dit avoir lu beaucoup de romans de la collection *Petite Poche* avant de pouvoir arrêter son choix. Et il ne s'agissait nullement d'interrogation de sa part sur la qualité des textes, mais de

¹ Claire ABI RACHED HINDI, *J'y retournerai*, Beyrouth, Dar el-Machreq, 2009, p. 7.

² « Écrire pour les enfants et les jeunes », *Qira'at Saghira*, n°10, Printemps 2009, p. 12.

³ Aux Éditions Hatem, chaque titre est tiré à 3000 exemplaires. 2500 exemplaires vendus annuellement constituent un excellent chiffre. Propos recueillis auprès de Thérèse Hatem à Beyrouth.

⁴ En conformité avec le programme libanais.

sélectionner des titres compréhensibles et interprétables par les enfants libanais sur le plan de la représentation sociétale qu'ils donnent à voir.

Quelles valeurs véhiculent donc les romans français qui se révèlent inacceptables au Liban ? S'agissant d'histoires avec des enfants, il ne pourra s'agir que des structures familiales.

Chapitre II :

Les représentations familiales fictionnelles

Les romans pour la jeunesse s'adressant à des enfants, c'est en toute logique que la première visibilité sociologique de l'univers mis en mots se portera sur la famille et les rapports qui régissent les membres qui la composent. Il s'agira même d'une des thématiques essentielles :

Les jeunes protagonistes des récits contemporains, soucieux de leur relation avec autrui, ne cessent, en vérité, de s'interroger sur le comportement des grands. Les fictions romanesques se déploient autour des rapports harmonieux, ambigus ou mutilants qu'ils entretiennent avec l'adulte.¹

Pour l'enfant, la famille représente le premier rapport social et en est donc une composante essentielle de l'identification. De ce fait, comment les particularismes de la famille française seront-ils donnés à voir dans les romans pour la jeunesse et en quoi pourront-ils correspondre à la réalité des enfants libanais ? Comme le démontrait leur réception des données paratextuelles des romans du corpus, la compréhension des structures familiales française va se révéler problématique.

I - Les particularismes de la famille française

La famille est une structure sociale qui, en moins de 50 ans, a subi une mutation extraordinaire dépendant de facteurs sociaux, culturels et économiques. « [...] Jamais dans l'histoire des populations, de tels changements ne s'étaient produits en si peu de temps »², que ce soit au niveau de sa composition ou sur le rôle défini et attribué aux membres qui la composent.

Dans la société française, le modèle dominant reste la famille nucléaire, « type de famille composée d'un couple, marié ou non, et de ses enfants ».³

¹ Ganna OTTEVAERE-van PRAAG, *Le roman pour la jeunesse, Op.Cit.*, p. 49.

² Louis ROUSSEL, « L'évolution des familles : une interprétation systémique », *Familles Permanence et métamorphose*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2002, p. 77.

³ COLLECTIF, *Lexique de sociologie*, Paris, DALLOZ, 2007, p. 123

Elle est la représentation de l'évolution sociétale de la famille conjugale, « famille fondée sur le mariage et ainsi nommée par Émile Durkheim parce que le mari et la femme en constituent les éléments permanents. »¹

L'acceptation actuelle de la définition de la famille donnée par l'Insee ne différencie plus le type nucléaire du type conjugal. De fait, les liens du mariage ne sont plus déterminants pour sa désignation. L'Insee introduit même une autre définition :

Au sens de l'Insee, une famille est un groupe *social formé* d'au moins deux personnes, et comprenant :

- soit un couple, marié ou non, et, le cas échéant, ses enfants célibataires (eux-mêmes sans enfants)
- soit un parent isolé et ses enfants célibataires de moins de 25 ans n'ayant pas d'enfant.²

Il ne faut également pas omettre de répertorier la famille recomposée, « famille comprenant un couple d'adultes (mariés ou non) et au moins un enfant né d'une union précédente de l'un des conjoints »³ et la famille homoparentale formée par un « couple d'homosexuels élevant ensemble des enfants ». ⁴

En regard des compositions multiples que peut regrouper la terminologie « famille », on peut affirmer qu'en France, il n'existe pas de modèle unique.

En étudiant les romans du corpus, il est indéniable que la littérature de jeunesse se fait le reflet d'une réalité sociale, car bien que les familles conjugales soient majoritairement représentées, elles ne constituent pas l'unique structure évoquée⁵. Sur quinze romans⁶ du corpus, quatre présentent des familles monoparentales :

- *La Glu, Je te sauverai !* et *Le garçon qui voulait courir vite* : les enfants vivent avec leur mère qui est veuve.
- *Mamie Sitter* : une petite fille vit avec sa mère divorcée.

Un cinquième roman, *Lulu Bouche-Cousue*, donne à voir une famille recomposée.

¹ *Ibid.*, p. 122.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ « Il n'existe actuellement dans le droit français aucune reconnaissance légale de l'homoparentalité ». *Ibid.*

⁵ Seule la famille homoparentale est absente, ce qui ne veut bien évidemment pas dire que ce sujet ne soit pas abordé dans d'autres titres destinés à de jeunes lecteurs comme *Je ne suis pas une fille à papa* de Christophe Honoré, Éditions Thierry Magnier, 1998 ou même pour les plus petits, l'album *Jean a deux mamans* d'Ophélie Texier, L'école des loisirs, 2004 qui raconte l'histoire d'un petit louveteau élevé par deux louves.

⁶ Nous ne tiendrons pas compte de *La troisième vengeance de Robert Poutifard*, le héros étant un homme adulte.

Cette modification importante de la structure familiale a entraîné un changement radical des rôles dévolus à chacun de ses membres au sein de cette cellule. À commencer par le rôle du père qui a perdu légalement de sa puissance en 1970 quand a été votée la « loi de l'autorité parentale » qui échoit désormais en partage aux deux parents. C'est la disparition définitive du père détenteur du droit absolu - qui était déjà tombé en désuétude - modèle du *Paterfamilias*, héritage du droit romain. Les pères doivent alors redéfinir leur rôle au sein de la famille d'autant plus qu'il est indéniable que l'évolution de la structure familiale est en étroite relation avec l'évolution des droits et des acquis féminins tels que :

montées des femmes sur le marché du travail, progrès scientifiques permettant la contraception, libération des mœurs concrétisée par des acquis comme la loi sur l'avortement ou le divorce par consentement mutuel.¹

Ce sont ces nouveaux schémas familiaux français qui présentent des difficultés de compréhension et de réception pour les enfants libanais et qui posent un problème de sélection de romans à présenter aux établissements scolaires. Nisrine Ojeil, auteure francophone libanaise pour la jeunesse² est également représentante de maisons d'éditions françaises et prescriptrice dans les écoles à qui elle propose un choix de titres qu'elle sélectionne à partir des catalogues d'éditeurs. Elle constate, comme Thérèse Hatem, toujours en quête de titres à coéditer, qu'il est de plus en plus difficile de trouver des romans pour les 8/11 ans, où la représentation des schémas familiaux reste compatible avec la morale libanaise, d'autant plus que les reproductions sociétales dans toute leur réalité ne sont plus réservées aux adolescents, lecteurs plus matures, mais se retrouvent dans des titres destinés aux plus jeunes, comme le démontre la cartographie des structures familiales françaises tirée des romans du corpus³ et les problématiques qui en découlent.

A - La famille nucléaire mariée

Elle reste la plus représentative dans les romans⁴, mais il ne faut pas croire que la vie au sein de cette structure familiale normative soit un gage de

¹ Martine FOURNIER, « L'éclatement des modèles familiaux », *Familles Permanence et métamorphoses*, *Op. Cit.*, p. 48.

² Déjà citée dans la première partie.

³ Il ne s'agit pas de donner pour tous les romans une étude fouillée, mais de rapporter les éléments plus significatifs.

⁴ On la retrouve dans : *Nico Rapporteur*, *Marie-Lune*, *Née de la dernière pluie*, *Monelle et les footballeurs*, *Tu parles*, *Charles !*, *Momo*, *petit prince des Bleuets*, *Fais-moi peur !*, *Marabout d'ficelle*, *L'esprit de la forêt*, *Privée de bonbecs*.

stabilité et d'amour. Les rapports entre parents et enfants sont souvent source de conflit, entraînant parfois de graves problèmes relationnels.

Monelle et les footballeurs en donne une représentation intéressante. Les parents sont présents, aucune tension n'est perceptible dans le couple et l'éducation des enfants Monelle et Humphrey se fait sans autorité et dans le dialogue. Ainsi, quand Monelle décide de s'inscrire au club de football de l'école, ses parents, bien que surpris, ne s'opposent en rien à ce choix très masculin. Ce comportement parental est en parfaite correspondance avec ce « vaste mouvement de démocratisation [qui] reconnaît les droits de chacun, et des enfants en particulier. »¹

Le couple pratique un véritable partage des responsabilités, le père prenant ses enfants en charge chaque samedi matin selon un rituel bien établi :

Papa, Humphrey et Monelle vont au café pendant que maman fait on ne se sait trop quoi, mais elle veut être tranquille au moins une fois par semaine.²

Cela ne veut pourtant pas dire qu'il assume pleinement cette fonction « plus domestique » auprès de ses enfants puisque c'est avec beaucoup d'ironie que Monelle constate que son père est « décidément de mauvaise humeur, comme ça lui arrive en général à la fin de sa bonne action du samedi midi »³.

Les activités de la mère pendant ce laps de temps ne sont pas explicitées, mais il ne s'agit certainement pas pour elle de rester à la maison afin d'assumer les tâches ménagères dévolues traditionnellement aux femmes. Pour les parents de Monelle, leur conception de la vie en couple correspond à « *être libres ensemble* » selon la jolie formule de François de Singly pour qui la famille est un lieu où se fabriquent les identités ».⁴

Cette conception nouvelle de la famille et de la parenté est tout à fait perceptible dans le regard que Monelle porte sur ses parents, regard chargé d'une gentille moquerie. Elle constate les efforts vains de son père pour correspondre au schéma idéal du chef du foyer autoritaire. S'il tente bien de faire régner un certain ordre dans la maison - comme demander la permission de se lever de table - Monelle ne l'écoute que d'une oreille distraite :

Les leçons de morale conviviale de papa sont une sorte de musique qui accompagne la vie de famille. Il n'est pas nécessaire d'écouter vraiment, parce qu'il y a environ dix airs de base, que Monelle connaît tous, mais qui sont malheureusement inapplicables.⁵

¹ Paul DURNING, « Qu'est-ce que l'éducation familiale ? », *Familles Permanence et métamorphoses*, Op.Cit., p. 177.

² Geneviève BRISAC, *Monelle et les footballeurs*, Op.Cit., p. 13.

³ *Ibid.*, p. 19.

⁴ Martine FOURNIER, « L'éclatement des modèles familiaux », *Familles Permanence et métamorphose*, Op.Cit., p. 50.

⁵ Geneviève BRISAC, *Monelle et les footballeurs*, Op.Cit., p. 7

La petite fille n'a que faire des conseils paternels, ce dont le père ne s'offusque pas vraiment puisqu'« il s'arrête [de parler] quand il voit que comme d'habitude, plus personne ne l'écoute. »¹

C'est avec la même moquerie que Monelle décrit sa mère. On assiste même à une inversion des rôles tellement la petite fille sait faire preuve de maturité et de réalisme. Lorsque Monelle annonce qu'elle doit sélectionner les activités sportives à pratiquer à l'école selon un ordre de préférence, sa mère répond que toutes ces « questions d'ordre et de place [lui] donnent la migraine. »² Il ne s'agit pourtant pas de sujets d'une importance capitale, mais elle se sent déjà dépassée. Monelle est donc responsable de toutes les décisions la concernant. La mère a des rêves de petite fille et c'est finalement Monelle qui semble la plus mature de la famille :

Maman adore les chevaux, elle en voudrait un, quand elle sera riche, mais papa ne veut pas, il n'aime aucune bête. Et de toute façon, Monelle sait bien qu'ils ne seront jamais riches, si elle ne les aide pas sérieusement.³

L'image des parents renvoyée dans *Monelle et les footballeurs* n'a rien de solide et peut être qualifiée d'infantile. Mais le regard que porte Monelle sur ses parents est plutôt amusé. Elle grandit au sein d'une famille aimante qui la considère comme un membre à part entière, la laissant totalement libre dans ses choix. Ne connaissant aucun conflit dans sa famille, elle pourra consacrer toute son énergie à trouver sa place dans un autre groupe, celui de l'équipe de football du collège où elle va difficilement être acceptée.

Dans *Née de la dernière pluie*, Lise grandit dans une famille nucléaire mariée où les rapports sont beaucoup plus problématiques que dans celle de Monelle. Le personnage dominant, voire écrasant du couple en est la mère dont la seule ambition est de paraître jeune et belle. C'est une « maman très apprêtée [...] qui hésite entre le rouge à lèvres rose pâle ou celui très vif »⁴. Ce maquillage empêche tout contact physique entre la fille et la mère, celle-ci ne voulant ruiner l'image très étudiée qu'elle renvoie. Aussi, toute manifestation affectueuse de Lise, en quête permanente d'amour maternel, est systématiquement refusée :

Lise, attention à mes mains, je viens de mettre mon vernis à ongles !⁵
Lise aimerait bien un gros bisou, mais sa mère passe ses journées à faire des masques de beauté, des massages et du maquillage, ceci avec les conseils de Nina, une *relookeuse* anciennement esthéticienne.⁶

¹ *Ibid.*, p. 17

² *Ibid.*, p. 10.

³ *Ibid.*

⁴ Franck BIJOU, *Née de la dernière pluie*, *Op.Cit.*, p. 12.

⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁶ *Ibid.*

Cette mère, sûre de sa beauté qu'elle vérifie, telle la belle-mère dans Blanche-Neige devant son miroir, se demande comment elle a pu mettre au monde une fille comme Lise qui « ne sait pas être jolie »¹. Mais à la différence de Blanche-Neige, dont « le narcissisme est mis en évidence quand elle essaie de se rassurer sur sa beauté en interrogeant son miroir magique »², elle ne se sent absolument pas menacée par la beauté de sa fille qu'elle trouve sans grâce et avec « plein d'épis sur la tête »³. Tellement sûre de sa perfection physique, son sentiment narcissique la pousse à vouloir une fille à sa propre image, seul critère de beauté envisageable à ses yeux.

Pour y parvenir, la mère va faire intervenir le père. Il s'agira de la seule manifestation de sa présence dans le récit. Il va agir avec violence contre sa fille Lise pour l'obliger à se rendre chez « la *relookeuse* qui fera [d'elle] une jolie petite fille »⁴ conformément au désir de sa femme. Il se fait donc le complice de l'ambition maternelle et utilise sa force physique pour y parvenir en ordonnant à Lise de monter dans la voiture en criant : « Pas de discussion, hop »⁵. Cette seule et unique marque d'autorité ne s'exprime pas pour asseoir son pouvoir paternel, mais celui de la mère.

« Comme une (belle-) mère narcissique est un personnage avec lequel on n'a guère envie d'établir des relations, et encore moins de s'identifier »⁶, Lise va rejeter sa mère et va reporter tout son amour sur Rita, une grand-mère de soixante-dix-huit ans, relation inacceptable pour la mère qui a tellement peur des manifestations physiques de la vieillesse, « rides, cheveux gris et blancs, doigts déformés par le temps »⁷.

Dans *Privée de bonbecs*, la structure familiale est toujours nucléaire, mais comme dans *Née de la dernière pluie*, la distribution des rôles ne correspond plus aux normes convenues. Le père s'est en effet totalement substitué à la mère qui n'est plus capable d'assumer le rôle qui lui est dévolu au sein du foyer et qui renvoie à « la sécurité de l'abri, de la chaleur de la tendresse et de la nourriture »⁸. Parce qu'elle est totalement dépressive « depuis la mort de Jérôme, [le] père [de Myriam] avait plus ou moins pris en main la maison. Il savait que sa femme était momentanément hors-service »⁹. Le père est maintenant responsable de l'organisation de la vie familiale et s'occupe des tâches domestiques. C'est avec lui que Myriam va se

¹ *Ibid.* p.15

² Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, *Op.Cit.*, p. 305.

³ Franck BIJOU *Née de la dernière pluie*, *Op.Cit.*, p. 15.

⁴ *Ibid.*, p. 45.

⁵ *Ibid.*

⁶ Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, *Op.Cit.*, p. 307.

⁷ Franck BIJOU, *Née de la dernière pluie*, *Op. Cit.*, p. 42.

⁸ Jean CHEVALIER et Alain GHEERBRANT, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Laffont / Jupiter, Coll.Bouquins, 1982, p. 625.

⁹ Susie MORGENSTERN, *Privée de bonbecs*, *Op.Cit.*, p. 19.

rendre chez le médecin¹ où sera diagnostiqué son diabète et c'est toujours son père qui l'emmènera à l'hôpital². Mais Myriam ne peut que constater la difficulté qu'il éprouve à endosser ce rôle :

C'est simple, il avait vieilli de dix ans en l'espace de quelques mois. Ses beaux cheveux blonds se retiraient comme une marée, laissant sur son front dégarni des lignes horizontales profondes, son visage s'affaissait et son sourire était de plus en plus rare.³

Le père incapable d'assumer les tâches domestiques va alors demander à la terrible tante Hermione⁴ de tenir le rôle de substitut maternel dans la cellule familiale. Le rôle diégétique de cette femme d'une incroyable dureté, et à peine présente dans le récit, correspond à une fonction révélatrice : faire prendre conscience au père qu'il était tout à fait capable d'assumer son rôle de chef de famille. Ce père, au départ défaillant, va surmonter toutes les difficultés, aidé par ses filles, « Myriam et Nelly [étant] déterminées à faire rouler la maison comme une Porsche bien huilée, à laisser tomber leurs disputes sur des détails sans importance [...] »⁵.

En plus de la découverte de la fragilité des adultes qui ne sont pas toujours dans la capacité d'apporter la sécurité, Myriam doit aussi apprendre à gérer et à vivre avec sa maladie. Toutes ses nouvelles responsabilités auront une conséquence importante : elle sortira grandie de cette expérience, comme tous les héros des autres romans.

Une autre représentation de la famille nucléaire est montrée dans *Momo, petit prince des Bleuets*. Il s'agit d'une famille d'origine étrangère qui vit au cœur d'une cité de banlieue. Le père immigré a perdu tous ses repères :

depuis qu'il est tombé d'un échafaudage. C'était juste avant la naissance de Momo. Ça fait donc bientôt onze ans. Il était tombé de l'échafaudage directement dans le coma. Quand il s'est réveillé, il avait perdu sa mémoire et son travail aussi.⁶

Depuis, parce que le père n'est plus productif ni pour sa famille ni pour la société, il « a préféré se taire à jamais »⁷. Il est difficile pour les pères immigrés de maintenir dans le pays d'accueil le système patriarcal en vigueur dans leur pays d'origine, d'autant plus quand ils se retrouvent sans travail, sans représentation sociale définie et gratifiante. N'étant plus celui qui pourvoit aux besoins financiers de la famille, l'autorité du père s'efface

¹ *Ibid.*, p. 20.

² *Ibid.*, p. 35.

³ *Ibid.*, p. 113.

⁴ Hermione est un prénom dont l'étymologie germanique signifie « soldat ».

⁵ *Ibid.*, p. 129

⁶ Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, *Op. Cit.*, p. 6.

⁷ *Ibid.*, 80.

souvent au profit des femmes quand elles ont une activité professionnelle, comme c'est le cas dans le roman où « la mère et la fille Fatima travaillent à l'extérieur »¹. L'autorité de la mère est parfois contestée par son fils aîné Ahmed « qui commande quand la mère n'est pas là. Parce que quand la mère est là, il ne commande rien du tout ».²

Ahmed, il se prend pour le chef, mais il ne travaille même pas. Pourtant, il pourrait vu qu'il a fait boulanger-pâtissier comme métier. Il a son CAP, mais il n'arrivait jamais à se lever le matin.³

La responsabilité familiale au sein des familles immigrées incombe donc à celui ou celle capable de subvenir financièrement aux besoins de la famille. Dans la famille de Momo, c'est donc la mère qui est la garante de l'autorité à la maison.

Conscients que seule l'éducation pourra les sortir de leur condition d'immigrés, le père, la mère et la sœur vont tout mettre en œuvre pour que Momo suive une bonne scolarité désirant plus que tout qu'un jour « plus personne ne rira de Mohammed Beldaraoui ! »⁴

La représentation sociale est particulièrement à l'œuvre dans ce roman comme elle l'est dans *Marabout d'ficelle* dont l'action se déroule également au cœur d'une cité où la vie est marquée par la précarité et le manque d'avenir. Le père ne « travaille pas, il cherche »⁵. Pourtant, cela ne l'empêche pas, à la différence des familles immigrées, d'avoir maintenu son rôle de chef de famille très autoritaire. C'est un père impliqué dans l'éducation de son fils même si pour lui, les préceptes à enseigner passent plus par les coups que par la parole. Ainsi, le père tient à ce que son fils reste poli et il surveille ses déplacements pour éviter toute mauvaise rencontre :

Quand je rencontre les voisins, je dis bonjour sinon tout le monde dit que je suis pas poli et quand je rentre, c'est la raclée comme quoi je suis mal élevé.⁶

J'ai hésité vu que mon père dit que c'est plein de voyous et que de toute façon j'ai pas besoin d'aller [dans les caves de l'immeuble] et que si j'y vais j'en prends une comme quoi j'ai pas le droit.⁷

Ils ont commencé à m'en mettre une comme quoi fallait que je me calme [...]»⁸

¹ *Ibid.*, p.6

² *Ibid.*, p. 7

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 79.

⁵ Sébastien JOANNIEZ, *Marabout d'ficelle, Op. Cit.*, p. 12.

⁶ *Ibid.*, p. 14. Dans cet exemple et le suivant, le rajout d'une illustration, imbriquée dans le texte et représentant une main, matérialise la giflure sur le point de tomber.

⁷ *Ibid.*, p. 29.

⁸ *Ibid.*, p.20.

Cependant, c'est avec beaucoup de détachement et avec des paroles dénuées d'émotion que Léo rend compte des gifles reçues. Mais si le petit garçon ne se plaint pas, il pose un regard très lucide sur ce père qui ne s'implique en rien dans le quotidien de la maison. Au chômage, et de ce fait, ayant perdu tout rôle social, il passe son temps à regarder la télévision. L'image paternelle renvoyée n'a rien de prestigieux et Léo va même jusqu'à lui faire perdre toute humanité en le comparant à un animal en cage : « Mon père devant la télé, c'est comme au zoo : tu lui balances deux-trois cacahuètes et il fait son numéro »¹.

Quant à la mère, sa présence se caractérise principalement par de très courts discours indirects adressés à son fils, monologues interminables qui n'admettent aucune réponse.

Pris dans cette vie routinière où les échanges sont inexistantes, sans projet professionnel, ce couple renvoie une image qui n'a rien d'exaltant. Léo s'interroge alors sur la finalité du mariage lorsque toute passion en est absente.

[Mes parents s'embrassent] des fois quand c'est un anniversaire ou Noël ou la bonne année, là oui ils s'embrassent, mais sur la joue, sur le front, mais jamais là, tu vois, je lui ai dit en montrant ma bouche.²

Malgré le manque de démonstrations affectueuses entre ses parents et lui, entre ses parents entre eux, Léo ne se considère pas comme un enfant malheureux. Il se sent cependant très seul et son seul regret est d'être fils unique.

Tu parles, Charles ! sera le dernier exemple donné présentant une famille nucléaire. Si les parents sont encore mariés, leur couple traverse de grosses difficultés. Cela angoisse Benjamin qui suit avec beaucoup d'inquiétude, les disputes et les tentatives de réconciliation qui se succèdent, démontrant l'immaturité de ce couple qui peine à prendre une décision quant à son avenir commun et qui laisse son petit garçon dans l'incertitude la plus complète. Les parents se sont déjà séparés une première fois, comme Benjamin se le rappelle :

Ils ont commencé à s'engueuler toute la journée, et mon père rentrait de plus en plus tard. Un jour, ma mère m'a expliqué qu'il était parti habiter ailleurs et que je le verrais pour les vacances.³

La temporalité étant linéaire, il est possible de suivre l'évolution relationnelle de ce couple. Après cette première séparation, ils font une

¹ *Ibid.*, p. 38.

² *Ibid.*, p. 75.

³ Vincent CUVELLIER, *Tu parles, Charles !*, *Op. Cit.*, p. 68.

nouvelle tentative de vie en commun. Ils y mettent beaucoup de bonne volonté, ce qui passe par une meilleure hygiène de vie dont Benjamin se moque gentiment :

Depuis qu'ils se sont remis ensemble, mon père a décidé de faire du vélo et d'arrêter la cigarette. [...]. Ils pédalent en se tenant la main. C'est débile, ils vont tomber.¹

Pourtant, leur tentative de réconciliation sera de courte durée et les disputes reprennent. Benjamin le comprend lorsqu'en se rendant dans la cuisine la nuit, il réveille son « père qui dormait sur le canapé. »² Très angoissé à l'idée que ses parents se séparent à nouveau, le petit garçon « espère que ça va pas recommencer. »³ Cette peur de la séparation est caractéristique de l'âge du personnage principal, Daniel Delbrassine ayant constaté que les adolescents ont une toute autre réaction :

Le discours des adolescents sur la séparation de leurs parents est plus souvent marqué par un certain fatalisme que par le complet désarroi. L'humour et l'ironie semblent opérer ici une prise de distance de nature à dédramatiser la situation, mais l'éclatement de la cellule familiale reste un traumatisme.⁴

La réaction des enfants confrontés à la séparation de leurs parents reste tributaire de leur maturité et même si le divorce s'est banalisé et touche presque un couple sur trois, c'est une expérience toujours angoissante. Benjamin, face à l'incertitude de cette situation intenable ressent l'angoisse dans tout son corps :

Ma petite boule monte, monte, elle est presque dans la gorge. Je pense à mon père et à ma mère. Je tourne mes idées dans tous les sens. J'ai peur qu'ils se séparent encore.⁵

L'excipit du roman verra ses craintes se confirmer. Ses parents vont à nouveau se séparer et Benjamin est alors certain que son père « recommencera à fumer ».⁶

Si les familles nucléaires mariées sont les plus représentées dans les romans, cela ne veut nullement signifier que tout se passe pour le mieux.

¹ *Ibid.*, p. 49.

² *Ibid.*, p. 67.

³ *Ibid.*, p. 68.

⁴ Daniel DELBRASSINE, *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, *Op. Cit.* p. 359.

⁵ Vincent CUVELLIER, *Tu parles Charles !*, *Op. Cit.*, p. 82.

⁶ *Ibid.*, p. 88.

Même si ces enfants vivent en présence de leurs deux parents, tous ne remplissent pas le rôle qu'ils sont supposés tenir.

Que vivent alors les enfants qui se retrouvent à partager leur vie avec un seul parent ? Dans les romans du corpus, les familles monoparentales représentées répondent toutes au même schéma : il s'agit d'une mère élevant seule son ou ses enfants.

Depuis le Liban, ce modèle familial va poser un problème très particulier de réception au niveau de la morale, car si ces femmes sont mères, elles n'en restent pas moins femmes.

B - La famille monoparentale

Ces mères élevant seules leurs enfants le sont soit par ce qu'elles sont veuves, soit parce qu'elles sont divorcées.

Dans *Mamie Sitter*, la vie de Laura se déroule sans problème entre ses parents divorcés. Elle a « deux maisons. Celle de papa, du mardi soir au jeudi matin, ainsi que quelques week-ends, quand son travail ne le retient pas ; celle de maman le reste du temps »¹. Laura sait jouer de cette situation prétextant en classe que si elle n'a pas appris sa récitation, c'est parce qu'elle avait oublié son cahier chez son père.²

Elle semble parfaitement gérer sa situation familiale et les seules contraintes sont de l'ordre du matériel : ses parents, sans se consulter lui ont offert la même paire de baskets, ce qui lui fait dire avec ironie :

Mes parents ont beau prétendre qu'ils ne s'entendent plus (c'est pour ça qu'ils ont divorcé), en ce qui concerne les cadeaux d'anniversaire, ils partagent les mêmes idées.³

Dans ce roman, la thématique ne porte pas sur la séparation des parents qui est déjà attestée. Les causes du conflit, si souvent traumatisantes, ont été explicitées et réglées avant la temporalité diégétique. La problématique se déploiera autour d'un nouveau système de garde. Pour ne pas rester seule après l'école, Laura sera gardée par une *Mamie-Sitter*. Le récit ne portera aucune trace de situation tragique.

¹ Nathalie CHARLES, *Mamie Sitter*, *Op.Cit.*, p. 21.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 10.

À l'inverse, dans *La Glu, Je te sauverai* et *Le garçon qui voulait courir vite*, les mères se retrouvent seules avec leurs enfants suite au décès de leurs époux. Les bouleversements qu'entraînent leurs disparitions sont dévastateurs. Les enfants de ces romans ont en commun de tenter de continuer à vivre malgré l'absence du père et cela représente pour eux un effort considérable.

Agathe qui endosse dans *Le garçon qui voulait courir vite* la fonction de narratrice, démontre clairement que rien ne sera plus jamais comme avant. La mort de son père marque une scission douloureuse entre sa vie actuelle et celle de son frère Jules, et celle qu'ils menaient avant :

Je me rappelais parfaitement l'époque bénie où j'étais à l'école primaire, l'époque où Jules courait et parlait comme les autres, l'époque où papa était encore vivant.¹

L'adverbe « encore » délimite une césure temporelle forte. Il y a, dans la vie d'Agathe, un avant et un après. Un avant où son père « était encore vivant » et un après, qui est le maintenant de la narration, marqué par l'absence irrémédiable de son père.

Pour Agathe, l'image de son père reste étroitement associée à son bureau, espace marqué par une forte charge symbolique affective et qui de ce fait, devient pour la jeune fille, un lieu de prédilection. Ce qu'elle démontre par la hiérarchisation sentimentale qu'elle fait des pièces de la maison :

J'ai traversé les pièces les plus importantes pour moi : ma chambre, le bureau de papa, la cuisine.²

En toute logique, la chambre d'Agathe a sa préférence puisqu'elle représente son espace privé, indispensable à tout adolescent pour y reconstituer son monde personnel. Le bureau est la symbolisation de la présence paternelle et la cuisine devient la représentation métaphorique du rôle nourricier dévolu à la mère, mais aussi l'image du partage et des échanges familiaux. Le bureau du père a, pour son fils Jules, la même connotation. C'est l'endroit où il choisit de se réfugier, écrasé de chagrin et incapable d'exprimer sa peine par la parole. Sa mère et sa sœur le découvrent

[...] assis par terre, au milieu du bureau de papa [où il] se balançait doucement d'avant en arrière, en poussant de petits gémissements. De grosses larmes coulaient sur ses joues.³

L'image renvoyée est donc celle d'un père aimé de ses enfants qui sait se montrer protecteur. Pourtant, le fait que les enfants rattachent l'image de leur père à son bureau renvoie à une image fortement liée à l'identité

¹ Pierre BOTTERO, *Le garçon qui voulait courir vite*, Op.Cit., p. 10.

² *Ibid.*, p. 86.

³ *Ibid.*, p. 87.

professionnelle ce qui donne une représentation très traditionnelle de la fonction paternelle : par son travail, il est considéré comme le pourvoyeur principal des revenus de la famille, assurant ainsi le bien-être matériel de tous. Ce qui est un état de fait avéré puisque son décès va entraîner de graves problèmes financiers qui vont provoquer un changement complet dans la vie de toute la famille. Ce que la mère explique aux enfants avec beaucoup de franchise, les considérant comme des personnes responsables capables de comprendre la situation :

[...]. Le crédit de la maison n'est pas fini d'être payé, et à moi toute seule, je ne gagne pas assez pour y faire face, tout en continuant à vivre normalement à côté.¹

Cette conséquence du décès du père sur l'économie de la famille est rarement évoquée - puisque ce sont surtout le vide et la peine qui sont le plus souvent évoquées - et démontre encore une fois que la littérature de jeunesse en France se veut *mimesis* de la réalité sociétale.

Cette image du père travailleur, isolé dans son bureau, qui remplit la fonction économique que l'on attend de lui est compensée par celle du père bricoleur qui accorde de l'intérêt au monde ludique de ses enfants et avait bricolé un peu avant l'accident un grand poster de Buzz l'Éclair.²

Quant à la mère, elle a été très marquée par le décès de son mari et depuis « son sourire s'est transformé... »³. Mais elle reste une mère très aimante, qui embrasse ses enfants⁴, ne prenant plus en compte ses besoins personnels. Ainsi, dans le nouvel appartement, elle ne s'est pas réservée une chambre, se contentant de dormir sur le canapé, prétextant être la seule à n'avoir pas l'utilité d'une chambre »⁵. Par ce renoncement à un espace privé, elle signifie clairement que son rôle dorénavant sera exclusivement celui de mère.

Dans *Je te sauverai !* rien n'est clairement explicité quant au père d'Alan. On sait que le petit garçon vit avec sa mère, Annick. Le père est donc absent. Est-il parti ? Est-il mort ? Une indication temporelle est donnée lors de l'introduction du personnage de Jean « le conservateur de la réserve naturelle de l'île » qui « a bien connu, autrefois, le père d'Alan. »⁶ Le déictique « autrefois » indique que le décès ou le départ du père est très antérieur au temps de la narration. Cette disparition serait-elle liée au fait qu'« Alan a un blocage », « qu'il ne parle pas. Depuis très longtemps »⁷.

¹ *Ibid.*, p. 28.

² *Ibid.*, p. 91.

³ *Ibid.*, p. 26.

⁴ *Ibid.*, p.70- 92 - 96.

⁵ *Ibid.*, p.96.

⁶ Éric SIMARD, *Je te sauverai !*, *Op.Cit.*, p.16.

⁷ *Ibid.*, p. 8

Comme pour refuser l'injustice de la mort, cet enfant mutique va reporter toute son énergie sur un oiseau mazouté qu'il va tenter de sauver.

La vie de la mère, Annick, est entièrement tournée vers son fils. Pour que le dialogue ne soit pas coupé entre eux, elle a même « dû apprendre le langage des signes pour communiquer avec son fils. Mais Alan, même avec les mains, s'exprime très rarement. »¹. Cette mère, consciente de l'enjeu que représente le sauvetage de l'oiseau va tout faire pour aider son fils.

Comme dans *Le garçon qui voulait courir vite*, Annick assure uniquement son rôle maternel.

Dans *La Glu*, c'est essentiellement autour du manque que se fait ressentir la mort du père. Les deux garçons tentent de vivre normalement auprès de leur mère, mais la souffrance est énorme. Telle de la glu, le petit frère se cramponne à Lucas son grand frère pour tenter de survivre à ce choc. Lucas réalise alors l'inversion des rôles qu'entraîne ce décès : « C'est curieux, c'est étrange mais depuis le début de cet été, je réalise que je suis en train de devenir le père de mon petit frère ».²

La mère de Lucas est également une mère présente pour ses enfants. Lorsqu'elle est au travail, les enfants se sentent « bien seuls, un peu abandonnés »³. Mais à l'inverse des autres veuves qui ne se consacrent qu'à leurs enfants, la mère a déjà eu plusieurs compagnons depuis le décès de son mari. Cette situation est ressentie de manière très inconfortable par le petit garçon qui trouve « toujours gênant de voir un inconnu qui a dormi avec sa maman »⁴. Bien qu'il soit difficile pour lui de se trouver ainsi confronté à la sexualité de sa mère, ce qui le perturbe le plus est que Hugues, ce nouveau compagnon « qui n'est pas le premier »⁵, va certainement disparaître comme les autres, car, « en trois ans les amoureux de [sa mère] ne sont jamais restés très longtemps »⁶. Et ce sera alors à lui « de consoler maman, de faire des efforts, d'être l'homme de la maison, alors [qu'il n'a] que 11 ans ».⁷

Le rôle que doit endosser Lucas est écrasant. Support du frère traumatisé, support de la mère défaillante. Cette prise en charge excessive l'empêche de vivre sa vie d'enfant -qu'il est encore, ce qu'il rappelle en donnant son âge -. Mais si Lucas a perdu l'innocence de l'enfance, il n'en a pas pour autant perdu son humour. C'est en s'exclamant « quel boulot ! » qu'il dédramatise ces situations si difficiles. Pourtant, il veut rester optimiste et croire en la solidité de la relation qui commence à se nouer avec Hugues. Mais il reste tout de même méfiant, car « en trois ans [il a appris] à ne pas se

¹ *Ibid.*

² MATHIS, *La Glu, Op.Cit.*, p. 9.

³ *Ibid.*, p. 31.

⁴ *Ibid.*, p.19.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, p. 44.

⁷ *Ibid.*, p. 20.

réjouir trop vite »¹. Les distances qu'il prend participent à la mise en place d'un mécanisme de protection qui l'aide à ne plus souffrir et ne plus ressentir ce sentiment d'abandon dévastateur, car tous les hommes qui ont traversé la vie de sa mère ne sont jamais restés - que ce soit son père qui lui manque toujours² ou les compagnons de sa mère. Alors, pour conjurer le sort, il « croise les doigts »³.

La mère de Lucas, suite à son veuvage, a continué à assumer son rôle de mère, mais à l'inverse des autres veuves du corpus, elle mène également sa vie de femme en y impliquant fortement son fils aîné. Lui faisant part de ses déceptions sentimentales, il y a un renversement des rôles : le fils est là pour soutenir sa mère et la prendre en charge. En littérature pour la jeunesse, le rôle protecteur des parents est celui qui les caractérise le moins.

Cette analyse se termine sur un dernier roman du corpus, *Lulu Bouche-Cousue*, qui présente une forme familiale de plus en plus commune : la famille recomposée.

C - La famille recomposée

Avec 660 000 familles recomposées, le paysage français s'est transformé.⁴

Bien que le roman *Lulu Bouche-Cousue* soit un roman anglais traduit, la représentation de la famille recomposée qui est donnée correspond en tout point à une situation comparable à la France. Il s'agit de montrer les souffrances et les peurs d'une petite fille dont la mère a comme projet de s'installer avec son compagnon qui a lui-même deux fils.

En littérature pour enfants, le remariage d'un parent n'est certainement pas une thématique nouvelle. Elle abonde dans les contes où la recomposition familiale faisait suite au veuvage du père qui reprenait rapidement femme, plus pour des raisons domestiques - tenir son foyer et s'occuper des enfants nés d'un premier lit - que par passion. Ces remariages déclenchaient des sentiments haineux de la marâtre pour sa belle-fille qui généralement subissait passivement son sort comme dans *Cendrillon*. Mais cela pouvait aller jusqu'à la mise à mort comme dans *Blanche-Neige*, projet contrecarré par l'intervention de la « marraine - bonne -fée [qui] veille sur la destinée de

¹ *Ibid.*, p. 44.

² *Ibid.*, p. 14.

³ *Ibid.*, p. 45.

⁴ Irène THÉRY, « Le temps des recompositions », in : *Familles Permanence et métamorphoses*, Op. Cit., p. 55.

l'enfant, toujours prête à faire intervenir sa puissance aux moments les plus critiques. »¹

Dans le monde contemporain, les enfants ne se laissent plus faire et donnent clairement leur avis sur la vie sentimentale de leurs parents. C'est le cas de Lulu qui n'admet pas que sa mère emménage avec son nouveau compagnon Sam et le fait savoir en se réfugiant, comme Alan dans *Je te sauverai !* dans une attitude mutique, métonymique d'effacement puisque « tout langage dit quelque chose et exprime quelqu'un. »² Pourtant Sam est un homme attentif. Père de deux garçons, il a l'expérience des enfants. Lulu et sa mère devant s'installer chez eux, il prévoit même de transformer son propre bureau pour y installer la chambre de la petite fille.³ La venue de Lulu est donc attendue et souhaitée. Mais comme Lucas dans *La Glu*, la petite fille ne parvient plus à accorder sa confiance au nouveau compagnon de sa mère, qui n'est pas le premier. Confrontée à l'instabilité des relations conjugales et amoureuses de sa mère, Lulu fait une distinction sémantique importante dans l'appellation de son père et de ses beaux-pères. Son père biologique est complètement absent de sa vie :

Mon vrai papa, je ne le vois plus. Il y a longtemps qu'il ne vit plus avec nous. Il ne vient jamais me voir mais maintenant ça m'est égal.⁴

L'emploi de l'adverbe de temps « maintenant » montre que Lulu a dû longtemps souffrir de l'absence de son père avec qui les liens de filiation n'auraient jamais dû être rompus car ils ne sont pas assimilables avec ceux qui unissent un couple :

Les liens parents-enfants ne sont pas du même ordre que les liens conjugaux. [...], Ils ne relèvent pas d'un contrat entre partenaires égaux et libres de le rompre d'un commun accord [ils prennent sens] dans la sécurité de l'inconditionnel, de ce qui ne doit jamais être remis en question.⁵

À l'inverse de Lucas, Lulu a véritablement été abandonnée. Sa mère a alors rencontré un nouveau compagnon, un « premier beau-père »⁶. Très aimable au début, il se révèle rapidement violent ce qui provoquera la rupture avec la mère de Lulu qui cherche avant tout à protéger sa fille. Comme pour en nier l'existence, cet homme n'est jamais nommé. Lulu le nomme son « premier beau-père » et sa mère parle de « l'autre »⁷. Dès la disparition de cet homme, Lulu reprend une vie très fusionnelle avec sa mère. Aussi, l'arrivée

¹ Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, Op. Cit., p. 108.

² Georges JEAN, *Les voies de l'imaginaire enfantin*, Paris, Édition du Scarabée, 1979, p. 27.

³ Jacqueline WILSON, *Lulu Bouche-Cousue*, Op. Cit., p. 22.

⁴ *Ibid.*, p. 11.

⁵ Irène THÉRY, « Le temps des recompositions », *Familles Permanence et métamorphoses*, Op. Cit., p. 56.

⁶ Jacqueline WILSON, *Lulu Bouche-Cousue*, Op. Cit., p. 11.

⁷ *Ibid.*, p. 14.

de Sam est vécue comme une violation par la petite fille. Elle a perdu toute confiance envers les hommes et affirme « Je déteste les beaux-pères »¹ rejetant ce nouveau lien de parenté instauré par cette structure contemporaine qu'est la famille recomposée et qui ne lui semble d'aucune stabilité comme le démontre l'emploi du déterminant pluriel « les ». C'est par l'intervention d'une personne référence, la grand-mère de Sam, pourtant très revêche, que la petite fille parviendra à accepter ce nouveau beau-père qui dans *l'excipit* changera de statut pour devenir son « père »².

Les situations vécues par Lucas et Lulu sont extrêmement traumatisantes. Les deux enfants n'ont plus grande confiance dans les adultes. Au demeurant, Lulu restera longtemps persuadée que Sam « ne resterait pas longtemps gentil et souriant. Les cris n'allaient pas tarder. »³ Cette même pensée taraude Benjamin qui s'angoisse sur la séparation prochaine de ses parents. Par le choix du narrateur *intradiégétique*, par cette narration à la première personne, le lecteur se retrouve au cœur de ces histoires, reflet d'une vérité sociale que les auteurs n'hésitent plus à montrer⁴.

Françoise Ballanger s'interroge sur ses petits héros romanesques qui vivent des situations difficiles et se pose la question du bien-fondé d'une telle réalité. Pour elle, ces romans permettent de mieux comprendre le monde et aide à grandir. Face à une telle réalité

l'enfant lecteur [...] est invité à sortir de son ignorance, à découvrir la dureté du monde, à exercer son esprit critique, à se forger une opinion, voire à prendre parti.⁵

Mais pour « sortir de son ignorance », surtout en regard de l'âge des lecteurs visés, encore faut-il que les enfants soient familiers avec l'univers représenté pour en comprendre l'implicite. Si tel est le cas pour des enfants français⁶, qu'en est-il de l'enfant libanais ? Les structures familiales présentées ne sont pas les leurs et si certaines existent bien, elles restent minoritaires et ne correspondent à aucune réalité dévoilée dans la littérature pour la jeunesse libanaise.

¹ *Ibid.*, p. 11.

² *Ibid.*, p. 90.

³ *Ibid.*, p. 17.

⁴ Et cela, même à de jeunes lecteurs. *La Glu* est destiné à des enfants à partir de 6 ans. *Lulu Bouche-Cousue* à des lecteurs « à partir de 8 ans » ;

⁵ Françoise BALLANGER, « Lætitia, Pétunia, Angel et les autres... Qui sont les enfants ? », *La Revue des livres pour enfants*, n°229, juin 2006, p. 116.

⁶ Ou européen puisque « Jacqueline Wilson [auteure de *Lulu-Bouche Cousue*] est l' « auteur le plus emprunté dans les bibliothèques publiques britanniques depuis dix ans », in Bertrand FERRIER, « Dix-huit défis stratégiques et demi », *Op. Cit.*, p. 88.

Dans les quelques œuvres libanaises destinées aux enfants provenant d'éditeurs généralistes ou scolaires francophones, mais aussi arabophones, pour quelques exemples très significatifs, nous tenterons de percevoir le regard qui est porté sur leur propre société.

II - L'unique représentation de la famille libanaise

À la différence de l'Occident où le modèle conjugal a évolué de manière rapide donnant lieu à une mutation spectaculaire de la structure familiale, au Liban, la norme de référence reste stable et encore conforme à la tradition. Cependant, depuis quelques années, certains changements liés à un mode de vie plus contemporain sont de plus en plus perceptibles.

A - La force des liens dans la famille nucléaire et élargie

Il n'est pas aisé de donner une représentation étendue de la famille libanaise en raison de l'hétérogénéité de sa population et de la diversité des structures sociales liées aux lieux de vies (ruraux ou citadins), au niveau socio-culturel ainsi qu'à l'appartenance religieuse. Notre étude tendant à montrer les représentations familiales dans la littérature de jeunesse, ce sont ces structures présentes dans les textes qui seront explicitées, rendant ainsi plus compréhensible l'« être » et le « faire » des personnages qui répondent majoritairement à des attentes sociétales clairement établies.

Un premier regard jeté sur la famille libanaise actuelle renvoie à la représentation qui prévalait en Europe dans les années 60 - et qui existe toujours bien que minoritaire - démontrant l'existence d'une sorte d'universalité sociétale :

Le modèle de la famille conjugale [est] dite traditionnelle, nucléaire. [...] L'homme et la femme y occupent des places bien différenciées. La femme voit consacré son rôle de gardienne du foyer, dévolu à la gestion des affects comme des activités domestiques, à l'éducation des enfants, à la préservation de la sphère de l'intimité. Alors que l'homme est renvoyé à la triple tâche de pourvoir aux besoins de la famille, d'assurer le lien avec l'extérieur, tout en étant le gardien de l'ordre social.¹

En ce qui concerne la taille de la famille, au Liban, deux acceptations sont à envisager. Le sociologue Jean Mourad a demandé aux Libanais quelle composition familiale considérait-ils comme la plus représentative de la société. Il ressort que pour 61%, il s'agit de la famille nucléaire. Mais pour 58.5%, la famille ne peut se comprendre que comme élargie, englobant les grands-parents, les petits-enfants, les oncles et les cousins.² Ces différences de

¹ Gérard NEYRAND, « Les mésaventures du père », *Familles Permanence et métamorphoses*, Op.Cit., p. 135.

² Jean MOURAD. « Les valeurs familiales », *Op. Cit.*, p. 53.

conception de la structure familiale sont en forte corrélation avec l'appartenance religieuse.

Les liens de filiation qui régissent la famille élargie sont même considérés par la moitié des Libanais comme plus importants que les liens de conjugalité.¹ C'est au demeurant ce qu'apprend Rosalie, petite Libanaise vivant à Paris, lorsqu'elle arrive au village familial dans la montagne :

« C'est le lien du sang, m'a dit une fois ma mamie. Tu es une des nôtres !... La famille, c'est quelque chose de sacré, les liens qui unissent ses divers membres sont plus solides que ceux qui les rattachent aux autres personnes. Les Libanais ont presque tous l'esprit de famille. Par exemple, si un malheur arrive à un parent, à Dieu ne plaise, c'est une souffrance générale ! Toute la famille est touchée ! »²

La force du lien qui unit les membres d'une même famille a encore été encore renforcée par la guerre où son rôle protecteur a été déterminant. Il s'agit au demeurant d'un mécanisme de défense avéré, car « dans un contexte de guerre, on observe que les parents constituent le meilleur bouclier antistress pour un enfant. »³

C'est ce que montre Zeina Abirached dans sa bande dessinée autobiographique *Le jeu des hirondelles*⁴, où elle raconte son enfance à Beyrouth pendant la guerre. Une vignette pleine page représente Zeina et son petit frère, blottis entre les bras de leurs parents, bras qui dans leur enroulement, ressemblent à un cœur protecteur. Par une terrible nuit de bombardements, confinés dans l'entrée de l'appartement, seule pièce encore sûre de l'appartement car la moins exposée aux tirs de canons, les enfants souriants semblent rassurés alors que le visage des parents exprime la plus grande inquiétude. L'encadré en bas de page précise le sentiment ressenti par les enfants : « Réunis ainsi dans l'entrée, rien ne pouvait nous arriver. »⁵ Ce même dessin est également reproduit trois fois, avec de très légères variantes⁶. Union et solidarité permettent de résister au danger. Ainsi, lorsque les parents de Zeina, partis rendre visite à sa grand-mère maternelle vivant à quelques rues de l'appartement, ne parviennent plus à rentrer car les bombardements

¹ *Ibid.*, p. 51.

² Rose EL DAHER, *Un aller-retour*, Zouk-Mikaël (Liban), Habib Publishers, 2006, p. 29-30.

D'après la segmentation de l'éditeur, ce roman est destiné aux élèves du collège et non pour des 8/11 ans. Mais face au manque de récits fictionnels libanais, son analyse a semblé nécessaire car il met en scène une petite fille. Il s'agit d'un roman « scolaire » car il est accompagné d'un très court dossier pédagogique détachable.

³ Sylvie MANSOUR, « Grandir en Palestine », *Les grands dossiers des Sciences humaines- L'enfant du 21^e siècle*, Septembre-octobre-novembre 2007, n°8, p. 58.

⁴ Zeina ABIRACHED, *Mourir Partir Revenir – Le jeu des hirondelles*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, 2010.

Cette bande dessinée est destinée, selon la segmentation de l'éditeur aux élèves du lycée. Mais la simplicité lexicale et graphique - seulement en apparence - fait que cette œuvre peut être tout à fait compréhensible pour de bons lecteurs de 6^{ème}.

⁵ *Ibid.*, p. 39.

⁶ *Ibid.*, p. 154.

ont repris avec violence, c'est tous les habitants de l'immeuble qui descendent chez les enfants pour les protéger en attendant le retour de leurs parents. Il s'agit en quelque sorte d'une nouvelle forme de famille agrandie.

C'est pourquoi, il est très surprenant que dans *La route de Chlifa*, les parents de Karim, accompagnés de ses plus jeunes frères Walid et Tarek quittent un Beyrouth en guerre, certes dans un moment d'accalmie et pour seulement trois semaines, afin de se rendre à Montréal auprès de la grand-mère devant se faire opérer. Karim reste donc seul à Beyrouth parce qu'il prépare « la première partie du baccalauréat, qu'il ne pouvait se permettre de manquer ses cours au lycée »¹ et parce que son père le trouve assez mature et responsable puisqu'il a « presque dix-sept ans »². Mais les combats vont reprendre avec une violence inouïe, entraînant mort et destruction.

À la différence de Zeina Abirached, Michèle Marineau n'est pas libanaise et n'a pas connu cette guerre. De ce fait, « cet abandon familial » est difficilement envisageable pour qui a vécu dans Beyrouth sous les bombes. Cette « disparition » des parents est à comprendre comme un stéréotype présent dans les contes de fées et correspondant à la première des fonctions répertoriées par Vladimir Propp : « Un des membres de la famille s'éloigne de la maison »³. Cette absence parentale va permettre à Karim d'accomplir un « parcours initiatique [qui] permet de se frotter aux réalités de la vie, de réaliser des apprentissages (l'autonomie, l'amour, la mort) et de donner une première direction à sa vie »⁴. Il va en effet entreprendre la traversée d'une partie du Liban à pied, en compagnie de Maha, adolescente rebelle et de son petit frère encore bébé.

Les liens qui unissent la famille, qu'elle soit nucléaire ou élargie, sont extrêmement forts et permettent de résister aux difficultés de la vie et à la violence de la guerre. L'album *Comment j'ai appris à écrire* en est la représentation exemplaire. Cet album pour les plus petits montre une vie familiale harmonieuse. La petite fille se souvient du premier mot qu'elle a écrit :

Je me souviens d'un certain soir d'hiver, où, assise près de la chaufferette, le crayon de ma mère dans une main, le cahier de mon père de l'autre, je traçai ma première ligne.⁵

C'est toute une symbolique de l'harmonie familiale qui se dégage : la protection par la chaleur du feu et l'amour parental partagé par la symbolique du crayon et du cahier.

¹ Michèle MARINEAU, *La route de Chlifa*, Op. Cit., p. 49.

² *Ibid.*

³ Vladimir PROPP, *Morphologie du conte*, Op.Cit., p. 46.

⁴ Christian LOOCK, « Lectures pour adolescents », in : *L'École des lettres Collège*, 1988-1989, n°4, p.4.

⁵ Nisrine OJEIL, Farah NEHMÉ, *Comment j'ai appris à écrire*, Op. Cit., non paginé.

Mais à l'intérieur même de ces structures familiales, la répartition des rôles reste codifiée, encore traditionnelle et correspondant à une spécificité des genres.

B - Les représentations parentales

Les 2/3 des Libanais font assumer au père ou à l'époux la responsabilité d'assurer, seul ou principalement, les nécessités de la vie. [...]. D'autre part, près de 88% trouvent qu'il revient à la mère ou l'épouse d'entreprendre, seule ou principalement, les travaux domestiques.¹

Si actuellement, la composition de la cellule familiale reste traditionnelle et la répartition des rôles semble immuable, il faut cependant constater des changements provoqués par l'influence du libéralisme occidental qui effacent certaines spécificités orientales et qui

ont bouleversé les habitudes libanaises [et] ont mené certaines familles à une imitation servile et même caricaturale des schémas de vie occidentaux sans adaptation aux spécificités du milieu libanais.²

Sans être encore très courant, le divorce n'est plus inenvisageable. Selon le sociologue Abdo Kahi, « le taux de divorce, bien qu'il ait doublé, ne dépasse pas les 4%³ »⁴. Quant au concubinage, il reste très exceptionnel.

Une des positivités de cet apport de modernité a entraîné une modification de rôles familiaux :

une majorité variant de 59.5% à 75.5% fait assumer au père et à la mère conjointement l'éducation des enfants et la surveillance de leur santé, la protection de la famille et l'institution d'un climat d'affection et de tendresse dans la famille⁵.

¹ Jean MOURAD, « Les valeurs familiales », *Op.Cit.*, p. 56.

² Nada CHAOUL, « La famille libanaise, entre tradition et modernité », *L'orient-Le Jour*, 18 avril 2001.

³ Ce taux peu élevé de divorces permet de mieux expliquer l'incompréhension des petits Libanais lorsque la séparation des parents est le thème central d'un roman comme cela est très souvent le cas en France. De plus, comme précisé dans la deuxième partie, ils n'arrivent pas à clairement cerner les nouveaux liens parentaux qui se mettent en place dans les familles recomposées, suite à un remariage. Aussi, c'est avec surprise que nous avons constaté que Régis Delpeuch, auteur français connaissant bien le Liban, rapporte dans *Bonnes nouvelles du...Liban*, la visite de Paul, un jeune franco-libanais de 23 ans vivant à Paris et revenu voir sa famille maternelle à Beyrouth. On apprend que son père français est décédé dans un accident de voiture (p. 10), que sa mère libanaise vit avec son « compagnon » (p. 11) et qu'il a « un demi-frère » (p. 10). La précision de ces liens familiaux n'a aucune influence diégétique et ce roman en coédition avec *La Librairie Orientale* est uniquement destiné aux enfants libanais. Pourquoi avoir privilégié cette structure de famille recomposée qui va se révéler incompréhensible au « Lecteur-modèle » ?

⁴ Abdo KAHY, « Principal problème des couples : les contradictions entre tradition et liberté », *L'Orient-Le Jour*, 18 avril 2001.

⁵ Jean MOURAD, « Les valeurs familiales », *Op.Cit.*, p. 57.

Les romans libanais pour la jeunesse se font-ils le relais de ces mutations des mentalités ou continuent-ils à véhiculer une image traditionnelle de la famille ?

Un des changements les plus visibles - bien que le corpus reste extrêmement réduit et les problématiques sociétales peu abordées - se rapporte à l'image renvoyée du père et de son rôle au cœur du foyer.

1 - L'évolution de l'image du père

Pour s'en convaincre, il suffit de s'arrêter sur les recherches de Cédrel Haroun portant sur la représentation de la famille dans les années 50/60 et donnée par des auteures libanaises contemporaines qui se sont appuyées sur « leurs souvenirs d'enfance, leurs observations de la culture moyen-orientale et leurs connaissances des habitudes sociales sous une forme romancée. »¹ Il en ressort que l'homme, souvent violent, est le détenteur d'un pouvoir absolu qui n'est jamais remis en question. La société libanaise y est présentée comme profondément patriarcale². Mais le rôle des femmes y est primordial, car c'est par elles et leur responsabilité dans la transmission culturelle que se perpétue cette forme d'autorité qui passe par l'inculcation des règles éducatives érigées par la société et donc par le père. Les mères « paraissent donc complices de ce processus répétitif de violence à l'encontre des filles, mais également des fils ».³

S'il y a certaines similitudes avec les représentations des genres dans *Le grand Joseph*, roman où Kochka raconte son enfance « à la fin des années 60 »⁴ au Liban, avant d'être contrainte à l'exil en 1976 pour cause de guerre, la violence masculine n'est plus présente. Les représentations qui pourraient correspondre à l'image paternelle des travaux de Cédrel Haroun ne sont pas celles du père, mais celles du grand-père.

Ce récit est un vibrant hommage rempli de tendresse adressé à ses grands-parents, son grand-père, *Geddo* Joseph et à sa grand-mère, *Téta* Soraya. Le portrait qu'elle fait de son grand-père est la description archétypale du patriarche :

En arabe, *geddo* signifie grand-père, et, dans la réalité, le nôtre était vraiment très grand puisqu'il dépassait les deux mètres ! En plus, son autorité s'étendait sur

¹ Cédrel HAROUN, *Famille et violence dans le roman féminin libanais*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux III - Michel de Montaigne, U.F.R. de Lettres, 2001, p. 7.

² « Le patriarcat ne désigne pas seulement une forme de famille fondée sur la parenté masculine et la puissance paternelle. Le terme désigne aussi toute structure sociale qui prend sa source dans le pouvoir du père », in : Élisabeth BADINTER, *L'un et l'autre*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1986, p. 107.

³ Cédrel HAROUN, *Famille et violence dans le roman féminin libanais*, *Op.Cit.*, p. 13.

⁴ KOCHKA, *Le grand Joseph*, *Op. Cit.*, p. 7.

chaque mètre carré de sa maison et sur chaque membre de sa famille, telle celle d'un seigneur incontesté.

Qu'il soit là ou pas, il régnait sur son domaine. Il était une légende vivante.¹

Malgré cette présentation, tout au long du récit, l'image renvoyée par Kochka de son *Geddo* Joseph ne correspond en rien avec cet homme à l'autorité implacable. Si son grand-père l'impressionne, c'est plus par sa taille hors-norme pour un Méditerranéen. Elle se sent « toute petite » quand elle rejoint dans sa chambre « le légendaire Geddo Joseph Boustani... Il est grand même assis ! [...]. Le grand Geddo Joseph Boustani, personne ne lui arrive à la cheville »². Nulle crainte dans cette présentation, mais au contraire, de l'admiration face à son invincibilité, car « près de lui, on dirait que rien de peut arriver ».³ Est-ce le fait de « cultiver l'art d'être grand-père » qui a radouci le vieil homme qui « pour ses petits-enfants [garde] dans une grande armoire en bois, une boîte de bons chocolats Nestlé » ?⁴ C'est au demeurant ce que lui fait remarquer avec véhémence *Téta* Souraya lorsqu'elle constate l'attachement du grand-père pour sa petite fille, lui qui était si autoritaire dans sa jeunesse : « Oui, c'est ça, tu deviens sensible, Joseph ; c'est la vieillesse »⁵.

Dans *Un aller-retour*, c'est encore le grand-père qui représente l'autorité. Il est avant tout le *Cheikh*, titre honorifique désignant un notable, un homme alliant pouvoir et sagesse et Rosalie, nouvellement arrivée au village est identifiée comme étant « la petite fille du Cheikh »⁶.

La représentation violente et autoritaire du père, caractéristique des sociétés patriarcales semblent n'avoir plus cours. Un véritable changement des mentalités s'est opéré depuis.

Dans *Un aller-retour*, Rosalie, qui vit seule avec son père veuf, lui voue un amour sans borne :

Très beau jeune homme, élancé, brun, c'était un modèle de père, un exemple d'honnêteté, de droiture et de sincérité, m'inspirant à la fois respect et confiance aveugle. [...]. En fait, il était pour moi la mère, le frère et la sœur : toute la famille.⁷

Le jeu des hirondelles montre un père jeune et très aimant qui n'est jamais représenté seul, mais toujours accompagné de sa femme ou de ses enfants. Dans *Le grand Joseph*, le père est peu décrit. Pierre Laroche est français, marié avec la fille de *Geddo* Joseph et *Téta* Soraya. Il est montré

¹ *Ibid.*, p. 9.

² *Ibid.*, p. 34.

³ *Ibid.*, p. 35.

⁴ *Ibid.*, p. 33.

⁵ *Ibid.*, p. 53.

⁶ Rose EL DAHER, *Un aller-retour*, *Op. Cit.*, p. 41

⁷ *Ibid.*, p. 9.

comme un homme en retrait de la culture libanaise, qui ne parle pas l'arabe,¹ mais qui ne fuit pas ce pays en guerre.

Dans ces romans ancrés au Liban, Kochka reprend sous des patronymes différents, une description souvent similaire du père. Ainsi, dans *Le plus grand matin du monde*, le père est perçu par sa fille comme un héros :

Français [et architecte], M. Morhange est un homme connu au Liban. Il force l'admiration grâce à certaines de ses constructions, grâce à ses convictions aussi et à ses enseignements. De plus, au plus fort des bombardements de la guerre, il n'a jamais quitté la ville. Durant toutes ces années, il y est resté accroché et fidèle, et quand elle était assaillie de coups de canon et pillée, il se tenait tapi dans ses soubassements, dans ses caves, attendant, le cœur battant, que ça se calme.²

Dans *Le grand Joseph*, il endosse ce même rôle protecteur. Dans l'abri, « quand ça barde, les vieux font des parties de tric-trac, les femmes des parties de cartes, et à [Joumana] et aux enfants de l'immeuble, [le] père raconte des histoires de princesses et de ramoneurs, de Peter Pan et de Mowgli... »³.

Le rêve d'Ahlam renvoie également à l'image d'un père proche de ses enfants. Il n'hésite pas à raconter à sa fille « l'histoire de Cendrillon et des sept nains⁴ ou encore celle des Animaux de Brême, le soir, dans [son] lit. »⁵

Pour les lecteurs les plus jeunes, l'album *Comment j'ai appris à écrire* au texte très court, donne à voir un père très attentionné qui offre à sa fille un très beau cahier « ramené de la société où il travaillait »⁶. Si son rôle de responsable de la famille répond à l'image attendue, une illustration montre le père assis avec ses deux filles sur le canapé, « près de la chaufferette », les embrassant tendrement.

La représentation que font les enfants de leurs pères n'a plus rien de commun avec l'image stéréotypée attendue. Le père autoritaire a laissé la place à un être sensible et aimant, voire exceptionnel, capable de résister aux événements tragiques qui surviennent dans un pays en guerre mais également d'endosser un rôle plus maternel.

Étrangement, certains psychologues réagissent négativement à cette évolution sociétale et à cette mutation du rôle paternel :

¹ KOCHKA, *Le grand Joseph*, Op.Cit., p. 70.

² KOCHKA, *Le plus grand matin du monde*, Op. Cit., p. 18.

³ *Ibid.* p. 56.

⁴ Faut-il voir dans ce titre cité une erreur intertextuelle ? Ne s'agit-il pas plutôt de *Blanche-Neige* et des sept nains ? Il faut également noter le choix étonnant de citer les *Animaux de Brême*, conte de Grimm inconnu des enfants libanais.

⁵ Francis IMBS, *Le rêve d'Ahlam*, Op.Cit. p. 77.

⁶ Nisrine OJEIL, Farah NEHME, *Comment j'ai appris à écrire*, Op.Cit., non paginé.

Le père est en train de perdre de plus en plus son image « de toute-puissance » ! Le père protecteur et responsable suprême de la famille au Liban n'arrive plus à assumer ce rôle. Débordé par la crise économique et les différentes rumeurs publiques, par les demandes excessives de ses enfants, par le besoin de sa femme de croire en lui, de l'admirer pour continuer à le respecter et à l'aimer, le père est en train de perdre son rôle d'actif, son rôle de viril.¹

Ce qui est intéressant dans ce regret affiché de la perte de pouvoir du père, c'est l'image renvoyée de la femme. Il ne s'agit pas pour elle de former un couple avec un homme pour des qualités qui lui sont propres, mais par rapport au rôle que la société orientale attend de lui.

Les femmes seraient-elles aussi conservatrices dans les romans ? Il faut répondre par l'affirmative car leurs lectures renvoient à une image de la femme restée très attachée au rôle ancestral qui lui est dévolu par la société.

2 - La stagnation de l'image de la mère

Malgré l'accès des femmes au marché de l'emploi, l'image de l'épouse et de la mère nourricière continue d'être fortement intégrée par les femmes et il semble qu'il y ait une affinité féminine pour le domestique [...].²

Cette constatation se vérifie dans la lecture des romans libanais. Avant tout, aucune femme ne travaille ou du moins, si elles sont actives, leur profession n'est pas précisée, car elles sont toujours représentées dans l'enceinte du domicile conjugal. Si cela reste pertinent dans *Le Jeu des hirondelles* où la moindre sortie est synonyme de danger, rien n'est dit, dans les autres romans, sur la vie de ces femmes en dehors du foyer.

Dans *Le grand Joseph*, on ne sait rien sur Noura, la mère de Joumana, si ce n'est qu'elle est « née avec beaucoup de caractère et qu'elle est têtue jusqu'au bout des doigts »³ et qu'elle a accompli « un acte assez révolutionnaire »⁴ en épousant un Français. Dans ce roman, la femme la plus représentée est la grand-mère, *Téta Souraya*, qui perpétue le rôle qui lui est assigné. « Toujours vêtue de noir tel un corbeau⁵ », et avançant « comme un général »⁶, elle va inculquer à sa petite-fille la fonction qui lui est dévolue par la société : celle de mère nourricière, garante de la pérennité des traditions :

¹ Nora KASPARIAN, « Conseil des adolescents : rôle de la mère et des psychologues », *Annales de Philosophie et Sciences Humaines*, Université Saint-Esprit - Kaslik, Vol.2, USEK (Liban), 1988, p. 75.

² Jean MOURAD, *Les valeurs familiales*, Op., Cit., p. 58.

³ KOCHKA, *Le grand Joseph*, Op. Cit., p. 10.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, p. 31.

⁶ *Ibid.*, p. 39.

Tu dois regarder chacun de mes gestes, sinon tu ne sauras rien faire ! On n'apprend pas quand on ne voit pas, et après comment feras-tu si tu ne sais pas éviter les courgettes ? [...]. Chacun à son tour porte le savoir, Joumana, et un jour, toi aussi tu devras le transmettre. Tu ne veux quand même pas être la fille honteuse qui aura perdu les recettes ! Sache qu'il n'y a rien à voir dehors pour les filles ! Les femmes s'occupent de la maison et elles nourrissent leur mari. Prends exemple sur moi et sur ton Geddo Joseph ! Ça fait cinquante ans que je lui prépare ses repas [...]¹.

Dans *Le foulard jaune*, pour reprendre l'importance du rôle nourricier, Nadine, qui va recevoir sa correspondante chinoise, s'inquiète sur les repas à préparer et revoit « les meilleures recettes apprises par maman »².

L'album *Comment j'ai appris à écrire* reprend cette représentation maternelle en montrant la mère « occupée à la cuisine ».

En plus du rôle nourricier, la mère est responsable des travaux domestiques et se doit d'avoir un intérieur impeccable pour démontrer sa capacité à assurer la responsabilité qui lui incombe. C'est la bonne tenue de son foyer qui démontre ses aptitudes de bonne épouse digne de confiance.

[Ainsi, Téta Souraya] se bat contre les poussières qui volent et se posent sans arrêt. [...]. Elle se bat aussi contre les mauvaises odeurs, les microbes et tout ce qui peut tacher ou contaminer. Pour ça, elle a toujours un seau en métal qui est prêt avec une serpillère, de l'eau de Javel et le balai.³

La maison familiale doit être astiquée et récurée dans les moindres recoins. C'est ainsi que Joumana, voulant tenter d'échapper à sa grand-mère, se cache sous le lit de *Geddo Joseph*. Elle fait alors cette constatation qui peut paraître étrange pour une petite fille :

Ce n'est pas sale sous le lit de mon grand-père, car une bonne vient une fois par semaine et lave la maison à grande eau.⁴

La propreté de la maison est donc un critère important inculqué dès le plus jeune âge. Il est intéressant de mettre cette « scène » en relation avec un album en arabe représentatif de ce ton novateur apparu depuis une dizaine d'années au Liban. Dans *Taht el sarir*⁵ (Sous le lit), album destiné à des lecteurs de 6 à 10 ans, le petit Fouad a fait une grosse bêtise. Pour ne pas être grondé, il se cache sous le lit de ses parents et se retrouve les cheveux recouverts de toiles d'araignées et de poussière. Cet album a été très mal reçu

¹ *Ibid.*, p. 45.

² Francis IMBS, *Le foulard jaune*, *Op.Cit.*, p. 15.

³ KOCHKA, *Le grand Joseph*, *Op. Cit.*, p. 18.

⁴ *Ibid.*, p. 52.

⁵ Samah IDRIS, *Taht el sarir* (Sous le lit), Beyrouth, Dâr al Adab lis-Sighâr, 2004.

par les établissements scolaires,¹ mais aussi auprès de certains lecteurs visiblement choqués par la saleté régnant sous le lit.

Au Liban, comme le précise Joumana, les dessous des lits doivent être impeccables. La saleté est inacceptable, car elle est le reflet d'une mère négligente, ce que la société lui interdit.

Du même auteur, l'album *Qissat al koussa*² (L'histoire de la courgette) raconte les subterfuges inventés par une mère pour faire manger à son fils des courgettes au yaourt. Elle y parvient par la ruse, ruse dont le petit garçon n'est pas dupe. Il s'agit donc d'un jeu entre la mère et le fils.³ Encore une fois, cet album a été violemment critiqué, une mère ne pouvant mentir à son fils. Il semble donc qu'au Liban, le ludique dans les rapports mère /enfants ne fasse pas partie du système éducationnel ou du moins, ne doit pas être clairement exposé dans un livre. La mère doit garder une image irréprochable et tenir son rôle d'éducatrice avec le plus grand des sérieux. C'est ce que fait la mère de Julien dans *Le livre aux pages blanches*, qui « le force à lire et, tous les jours »⁴ et le petit garçon précise bien que « l'autorité qui [lui] impose cette obligation, eh bien, c'est [sa] mère. »⁵. Certes, s'il y a bien de l'ironie dans cette remarque, elle démontre que la mère se doit de veiller à l'éducation des enfants pour garantir de bons résultats scolaires⁶. Cette image autoritaire est fortement atténuée par une représentation archétypale de l'amour maternel :

Elle me prend dans ses bras, dans un geste que seules les mamans savent faire. Un geste qui témoigne de tout l'amour que porte une maman à ses enfants. Un geste d'affection et de tendresse infinies.⁷

Comment j'ai appris à lire montre également la tendresse de la mère. Alors qu'elle avait caché dans un tiroir un beau crayon rouge que convoite sa fille, lorsqu'elle la surprend, grimpée sur une chaise en train de l'admirer, la mère, sans la gronder, le lui donne en lui précisant que « c'est pour écrire sur le cahier que papa t'a offert ».

¹ Tous les albums de Samah Idriss sont présents à la BCD et sont souvent empruntés par les enfants. Mais les professeurs d'arabe reprochent à l'auteur une écriture trop contemporaine pour que les livres soient lus en classe.

² Samah IDRISSE, *Qissat al koussa*, (L'histoire de la courgette), *Op. Cit.*

³ Une étude approfondie de cet album peut être consultée dans le mémoire de Master de Mathilde Chèvre, « *Le conte de la courgette* » et autres histoires pour enfants. *Op.Cit.*

⁴ Marie-Anne A.H. BITAR, *Le livre aux pages blanches*, *Op. Cit.*, p. 7.

⁵ *Ibid.*

⁶ On retrouve dans cette obligation de lire, la représentation très scolaire de la lecture au Liban.

⁷ *Ibid.*, p. 14. Cet extrait démontre encore une fois, l'écriture « passéiste » et moralisatrice des romans scolaires.

Le corpus très restreint de romans francophones ne permet pas de donner une représentation plus fouillée de la mère, comme au demeurant sur celle du père. À l'inverse des romans français qui mettent en avant les relations familiales, ce thème est peu abordé dans les romans libanais.

Mais quelques titres vont cependant chercher à rendre compte d'une certaine réalité sociale en apportant un éclairage sur les rapports existants entre la mère et ses enfants. Mais il ne va pas s'agir de rendre compte de conflits passagers comme il en existe dans toutes les familles, il sera essentiellement question des relations qui s'établissent entre la mère et sa fille, femme en miniature, à qui doivent être inculquées les règles qui régissent la société. Ces textes prennent alors une orientation revendicatrice et se transforment en un long plaidoyer sur l'inégalité criante qui existait et existe encore au Liban entre un garçon et une fille.

D'une manière assez surprenante, et contre toute attente, les romans français du corpus leur font écho par le rappel incessant de l'égalité qui se doit d'exister entre les garçons et les filles.

III - L'égalité garçon/ fille : toujours un combat à mener

Que l'on soit en Orient ou en Occident, les auteurs ont conscience que la lutte pour le droit des filles et donc des femmes en devenir, est un « combat » d'une importance capitale.

Mais partant de sociétés culturellement différentes, les revendications ne sont pas de même nature. Il s'agit pour les filles du Liban d'une révolte face aux contraintes sociales auxquelles elles sont soumises, juste parce que ce sont des filles. Pour les petites Françaises, si les grandes luttes féministes ont complètement modifié la place des femmes dans la société, il semblerait qu'il faille encore le rappeler continuellement.

A - Perpétuer le rôle social assigné aux filles libanaises

Les romans libanais, même ceux appartenant aux catalogues des éditeurs scolaires portent la trace d'un lourd sentiment d'injustice ressentie par les filles. Les textes deviennent une tribune pour mettre en lumière la question du pouvoir et de la liberté qui reste étroitement liée au sexe. Mais le plus dérangeant reste que les obligations et les interdits qui pèsent sur les filles sont inculqués par les mères ou les grands-mères.

L'auteure la plus accusatrice est certainement Kochka¹ qui, dès le prologue, oriente le récit :

Cette histoire commence à la fin des années 1960, quand j'étais petite au Liban. Là-bas, de mon temps, deux filles valaient un garçon...ou trois filles, les gens n'étaient pas tout à fait d'accord sur les chiffres.²

Cette préface peut sembler surprenante puisque le thème global [du roman], (*l'hyper-thème*)³ défini par la quatrième de couverture laissait prévoir la mise en mots des liens affectueux qui unissent une petite-fille et son grand-père. Pourtant, le roman comporte de nombreuses digressions⁴ ou la petite

¹ Dans tous ses romans faisant référence au Liban, elle rapporte inlassablement l'éducation discriminante subie par les petites filles dans les années 60.

² KOCHKA, *Le grand Joseph, Op.Cit.*, p. 7.

Cette remarque ne doit pas être prise selon une orientation religieuse qui ferait référence à une loi islamique. Kochka est en effet issue d'une famille chrétienne, comme en atteste le patronyme de son grand-père Joseph Boustani. Il semble qu'elle fasse plutôt référence aux droits de succession : au Liban, les filles n'héritent pas à parts égales avec les garçons.

³ Yves REUTER, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas, 1991, p. 88.

⁴ Il n'est pas véritablement question de digressions, car en s'en tenant à la définition convenue, « il y a digression [...] quand au milieu d'un développement, intervient un autre développement relativement long sur

Joumana égrène les contraintes qu'elle doit subir parce qu'elle est une fille et qu'elle met toujours en comparaison avec les privilèges des garçons.

1 - L'honneur de naitre garçon

La ségrégation entre les garçons et les filles commence dès la naissance. Joumana rapporte la naissance de son oncle Bachir, fils aîné de Joseph et Soraya :

Donc, dans l'immeuble de la rue Georges-Zaïdan, les femmes montaient et descendaient les escaliers et, à chaque étage, on entendait la même question qui courait : « Crois-tu que ce sera un fils ? »

Sous-entendu : crois-tu qu'elle a mérité un fils ou devra-t-elle se contenter seulement d'une fille ? Dans le deuxième cas, ce sera un cadeau quand même, mais de moins bonne qualité.

Alors quand Bachir a montré le bout de son nez, et surtout son zizi, et que sa voix a tonné, quelle hystérie ça a déchaîné : une hystérie collective.¹

Cette suprématie du garçon sur la fille est le thème clairement affiché du roman *Le rêve d'Ahlam*. Ahlam est la fille aînée de la famille. Elle a un frère plus jeune Jad et une petite sœur. Le rôle assigné à Ahlam semble être réduit à être au service domestique de son frère. Et cela, « elle l'avait compris très vite, dès l'arrivée de Jad »². Les filles réalisent donc très rapidement qu'elles ne sont en rien les égales des garçons qui peuvent même avoir tout pouvoir sur elles. Il faut souligner la persistance de ce fait sociétal puisqu'entre le temps diégétique de *Le grand Joseph* et *Le rêve d'Ahlam*, cinquante ans se sont écoulés. Kochka, toujours très engagée dans la dénonciation des inégalités entre garçons et filles, rappelle dans son documentaire *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban* :

[...], à sa naissance, le jeune garçon, qu'il soit chrétien ou musulman, est accueilli comme un roi. Enfant, il n'accomplit aucune tâche domestique.³

Cette instauration de la supériorité et de l'autorité masculine, prémisse de la mise en place de la structure sociétale patriarcale, est largement encouragée par les parents :

un sujet annexe, ne se rapportant pas directement au thème traité, mais sur lequel, pour une raison ou une autre, on désire s'arrêter », in : Patrick BACRY, *Les figures de style*, Paris, Belin, Coll. Sujets, 1992, p. 239. Dans ce roman, les digressions ne sont pas incluses dans un texte, mais font chaque fois l'objet de très courts chapitres. Elles sont donc plus aisées à repérer pour le jeune lecteur.

¹ KOCHKA, *Le grand Joseph*, *Op.Cit.*, p. 16.

² Francis IMBS, *Le rêve d'Alham*, *Op. Cit.*, p. 73.

³ KOCHKA, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban*, *Op. Cit.*, p. 42.

C'est la valorisation effectuée par les parents et l'entourage qui donne au garçon le prestige dont le pénis devient l'explication et le symbole aux yeux de la petite fille. On considère son frère comme supérieur ; lui-même s'enorgueillit de sa virilité ; alors elle l'envie et se sent frustrée. Parfois, elle a de la rancune à l'égard de sa mère, plus rarement à l'égard de son père.¹

La suprématie du pouvoir masculin dans les sociétés orientales persiste également dans les familles immigrées qui la perpétuent sur leur terre d'accueil, comme dans *Momo petit prince des Bleuets*. Fatima est caissière dans un supermarché. Brillante à l'école, elle n'a pas pu continuer ses études pour des raisons financières alors qu'« elle aurait pu faire infirmière si elle n'avait pas été une fille et l'aînée, qui plus est. »² Fatima est obligée de travailler pour subvenir aux besoins de sa famille alors que rien n'est demandé à son frère Ahmed qui a pourtant « fait boulanger-pâtissier comme métier. Il a son CAP, mais il n'arrivait jamais à se lever le matin. [...]. Alors, il arrivait toujours en retard et son patron l'a renvoyé. »³ Fatima est la représentation archétypale du sacrifice imposée aux filles et Ahmed, celle de l'indulgence dont bénéficie les garçons.

Cette préférence pour les garçons est poussée à son paroxysme dans *Le rêve d'Ahlam* de manière parfois caricaturale. La mère de Jad est convoquée à l'école car les résultats du petit garçon ne sont pas satisfaisants. Le professeur ose une comparaison entre Jad et Ahlam, ce qui est inconcevable pour la mère :

- [...] Je puis vous dire que sa sœur, que j'ai eue il y a deux ans, était bien plus autonome que lui. Elle savait déjà travailler toute seule et avec succès.
- Ne me dites pas qu'elle est plus intelligente que lui ! Je connais mon fils : il est très intelligent.⁴

La mère en vient donc au presque reniement de sa fille au profit de son fils. Il lui semble inacceptable qu'Ahlam soit considérée comme supérieure. Cette attitude dérangeante démontre que c'est bien le conservatisme des femmes qui perpétue cette échelle de valeurs dégradante. Dans le roman, cette représentation féminine dépréciative est largement compensée par le peu d'intelligence de Jad qui ne fait preuve d'aucune autonomie et frôle la bêtise comme le démontre la présentation d'un exposé en classe :

Quant à Jad, il eut du mal à se rappeler les noms des légumes présents sur les photos qu'un copain avait fixées sur un panneau, (les noms inscrits au dos étaient invisibles !) et quand il tenta de parler des recettes, ce fut une énorme explosion de

¹ Simone de BEAUVOIR, *Le deuxième sexe II*, Paris, Gallimard, [1949], Coll. Folio Essais, 1976, p. 26.

² Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, Op. Cit., p. 14.

³ *Ibid.* p. 7.

⁴ Francis IMBS, *Le rêve d'Ahlam*, Op. Cit., p. 81.

rires : il était question d'éplucher les courgettes, de griller les olives et de sucrer le taboulé !¹

Si cet extrait est tout à fait caricatural à l'égard des garçons, il démontre néanmoins l'ambiguïté de l'éducation dont ils bénéficient : choyés à l'excès par leurs mères, ils doivent par la suite assumer le rôle que la société attend d'eux puisque la société attribue « au fils des rôles généralement assumés par le père. »²

Toujours provocateur, Samah Idriss rejette ce rôle sociétal masculin. Son album *Taht el sarir* se clôture par une illustration représentant Fouad passant l'aspirateur pour faire disparaître toutes les toiles d'araignées qui se trouvaient sous le lit³. Il va ainsi à l'encontre des habitudes sociales qui veulent que « les hommes manifestent une résistance à intervenir dans le domaine considéré comme traditionnellement féminin. »⁴

Si la suprématie des garçons persiste toujours au Liban, certainement de manière moins flagrante que dans *Le rêve d'Ahlam*, par contre, les filles semblent pouvoir profiter de plus de liberté si on compare avec les règles en vigueur dans les années 60.

2 - Des évolutions profitables aux filles

Dans *Le grand Joseph*, ce qui semble peser à Joumana, c'est son manque de liberté par rapport à celle dont jouissent les garçons. Très tôt, sa grand-mère lui a inculqué les règles de vie qui devront être les siennes quand elle sera une femme. S'agissant d'une enfant, ce manque de liberté est avant tout physique. Il se manifeste dans la tenue. Noura, la mère de Joumana, la coiffe tous les matins selon un rituel codifié :

Dans ses mains, elle tient l'attirail qu'il faut pour me domestiquer : c'est-à-dire le peigne, la brosse, les pinces à cheveux, l'élastique.

Dans mon pays, une fille doit toujours être bien coiffée. De ses cheveux, aucune mèche ne doit dépasser.

Je m'assois devant la glace et, avant que ma chevelure ne disparaisse complètement dans une tresse très serrée, je la regarde respirer.⁵

Il ne s'agit nullement de préceptes religieux ni de port du voile. Il ne s'agit que de perpétrer un comportement culturel. Une fille se doit d'être bien

¹ *Ibid.*, p. 103.

² Jean MOURAD, *Les valeurs familiales, Op.Cit.*, p. 57.

³ Samah IDRIS, *Taht el sarir, Op. Cit.*, p.16.

⁴ Jean MOURAD, *Les valeurs familiales, Op.Cit.*, p. 58.

⁵ KOCHKA, *Le grand Joseph, Op.Cit.*, p. 23.

tenue. L'interprétation de cette séance de coiffure peut être intéressante, la symbolique des cheveux étant en effet très forte. Sachant que « peigner longuement quelqu'un, c'est le bercer, l'endormir, le caresser »¹, il ne s'agit pas de cela pour Noura. Il s'agit au contraire de « domestiquer » sa fille. Ainsi, Joumana doit se plier aux règles établies par sa grand-mère mais également par sa mère. Une fois encore, ce sont les femmes qui sont les garantes du maintien des traditions au détriment de leur propre liberté.

Joumana est toujours « tirée à quatre épingles »², porte des robes claires et lorsqu'elle se cache sous le lit, elle craint « les représsailles de [sa] grand-mère parce que le blanc va se ternir. »³. Lorsqu'elle s'assoit, elle « soulève [sa] robe pour ne pas la tacher. »⁴ Tout semble fait pour entraver ses mouvements. Ses déplacements se réduisent à la courte distance qui sépare sa maison, rue Abdel-Wahab-el-Inglizi de celle de ses grands-parents, rue Georges-Zaidan. Et encore se font-ils sous le regard scrutateur des voisines qui « analysent [sa] démarche, regardent si [elle se tient] droite, vérifient que [son] regard n'est pas effronté ».⁵ La tenue des filles est un gage de la respectabilité de la famille. À l'inverse, les quatre cousins de Joumana sont libres de leurs mouvements, sont « espiègles » et ensemble, sont « une calamité »⁶. Lorsque Joumana s'étonne de ces différences de traitement, on lui explique qu'« adulte, c'est l'homme qui doit travailler pour nourrir sa famille. Alors petit, on doit le laisser tranquille. Il doit pouvoir beaucoup s'amuser ».⁷

On retrouve ces mêmes interdits dans *Un aller-retour* dont la temporalité est pourtant plus tardive, bien que non précisée. On peut poser les années 90 comme temps diégétique puisqu'un des personnages parle au passé de « la guerre du Liban [qui] fut une horreur »⁸. Rosalie arrivant de Paris, ne connaît pas les règles et les rituels qui régissent la vie au village dans la montagne. De plus, « orpheline de mère depuis [sa] naissance [car] Béatrice, [sa] maman est morte en couches »⁹, la transmission culturelle n'a pas pu se faire. Sa grand-mère se charge de lui apprendre les principes en vigueur :

Rosalie, [...], tu dois te doucher et mettre quelque chose de joli pour la messe. Fais-toi belle ma chère. Les gens du village sont impatients de te voir. Tu vas être le point de mire de tous les regards, de toute leur attention dans l'église... Ici, l'habit est important.¹⁰

¹ Jean CHEVALIER et Alain GHEERBRANT, *Dictionnaire des symboles*, *Op.Cit.*, p.237.

² KOCHKA, *Le grand Joseph*, *Op.Cit.*, p. 25.

³ *Ibid.*, p. 52.

⁴ *Ibid.*, p. 48.

⁵ *Ibid.*, p. 25.

⁶ *Ibid.*, p. 41.

⁷ *Ibid.*, p. 48.

⁸ Rose El DAHER, *Un aller-retour*, *Op.Cit.*, p. 27.

⁹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁰ *Ibid.*, p. 36.

Comme dans *Le grand Joseph*, l'apparence physique prime. Il y également la même similitude avec les déplacements et les jeux. Alors que « le village grouille d'enfants de tout âge comme une cour d'école »¹, la grand-mère demande à Rosalie de ne pas les fréquenter :

Je n'aime pas que tu fréquentes les garçons, Rosalie [...]. Les gosses manquent de délicatesse et de raffinement. Souvent, je les entends s'insulter, se dire des mots grossiers, des termes affreusement vulgaires...Il leur arrive de se bagarrer, de se taper brutalement. Leurs jeux sont bruyants et même dangereux...Rosalie, tu peux t'amuser avec ta cousine ».²

Encore une fois, ce sont sur les filles que pèsent les interdits³. Mais Rosalie, élevée en France par son père, s'interroge sur la pertinence de cette proscription posée par sa grand-mère se disant que « Mamie avait peut-être tort [car] Farid, Malek et Salim [lui] semblaient naturels et marrants ».⁴ Mais encore trop jeune pour se révolter, elle obéit à sa « grand-mère, rien que pour lui faire plaisir »⁵.

Ainsi, malgré la temporalité diégétique qui sépare *Le grand Joseph* d'*Un aller-retour*, les petites filles rentrent dans le rôle que la société leur impose, sans rébellion, mais non sans ressentir un profond sentiment d'injustice et d'incompréhension sur le sort qu'elles subissent.

Depuis, le Liban a évolué, et actuellement, un tel conservatisme social semble dépassé et peu crédible, surtout en ce qui concerne les interdits portant sur les déplacements et les rencontres entre garçons et filles⁶. Dans *Le rêve d'Ahlam*, au domicile familial, elle est au service de son frère et aide sa mère dans l'entretien de la maison, comportement jugé conforme par « la presque totalité de la population (95%) [qui] fait assumer à la fille aînée certains rôles traditionnels de la mère : aider frères et sœurs dans leurs études, participer aux travaux domestiques »⁷. Mais quand arrivent les vacances, Ahlam se rend au village « à la montagne, dans la grande maison des grands-parents »⁸. Loin du confinement de la ville, loin des préoccupations scolaires, elle va alors passer

¹ *Ibid.*, p. 45.

² *Ibid.*, p. 46.

³ Il est aussi intéressant de noter la charge didactique et idéologique qui transparait dans ce dialogue. S'il se veut *mimesis* d'une réalité, il est impensable qu'une grand-mère dans un village libanais puisse s'exprimer dans un langage aussi distingué. Il y a une distorsion profonde entre la parole du personnage et ses caractéristiques. Cette érudition dans la transcription des dialogues est caractéristique des romans des éditeurs scolaires.

⁴ *Ibid.*, p.47.

⁵ *Ibid.*, p.46.

⁶ Au demeurant, il y a peu d'écoles non mixtes au Liban.

⁷ Jean MOURAD, *Les valeurs familiales*, *Op.Cit.*, p. 57.

⁸ Francis IMBS, *Le rêve d'Ahlam*, *Op. Cit.*, p. 83.

trois mois à courir librement au soleil de la garrigue, à la montagne, ou à nager dans la mer si accueillante, distante d'une heure de voiture à peine. Trois mois en compagnie des copines et des copains, du matin au soir. Trois mois où les adultes ne sont souvent plus que des ombres, lointaines, inoffensives.¹

Seule une vieille femme du village, se voulant la garante d'une éducation traditionnelle critique cette émancipation des filles, matérialisée par l'ampleur de leur déplacement, en maugréant lorsqu'elles passent en courant dans le village :

Quelles écervelées ! Des bonnes à rien ! À leur âge, elles feraient mieux de rester à la maison et de s'occuper utilement !²

Cette même liberté de mouvement se retrouve dans la bande dessinée, *Un été au Liban* où des bandes d'enfants, garçons et filles mêlés courent dans le village, jouent au ballon et vont s'amuser à la rivière³.

Ce relèvement du degré de permissivité est très visible au Liban comme le souligne Kochka :

Désormais, dans les milieux chrétiens et musulmans aisés, beaucoup de jeunes filles vont à l'université et entrent dans la vie active. Elles s'éloignent ainsi du modèle traditionnel de l'épouse au foyer, soumise. Plus tard, quand elles ont des enfants, elles continuent même à travailler.⁴

Cependant, les rôles attribués à chacun au sein de la famille restent toujours tributaires du genre. Il semble que cette représentation traditionnelle de la femme soit profondément ancrée dans les mentalités, surtout féminines, et cela, même quand elles exercent une profession, portant signe d'une plus grande autonomie :

La position des femmes exerçant une activité professionnelle ne se différencie pas des autres catégories : 81,4% d'entre elles admettent que les travaux domestiques sont du ressort de la mère et de l'épouse.⁵

Ces livres, et malgré l'imperfection qui caractérise les romans scolaires au ton édifiant et moralisateur, ont le mérite de donner une représentation du féminin. Ils permettent aux filles, mais aussi aux garçons, de prendre conscience de l'injustice d'une réalité sociale.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 87.

³ Sophie ARMACHE, *Un été au Liban*, *Op.Cit.*, p. 23, 29,30.

⁴ KOCHKA, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban*, *Op.Cit.*, p. 43.

⁵ Jean MOURAD, *Les valeurs familiales*, *Op.Cit.*, p. 56.

Dans les romans français, si la représentation des rôles n'est *l'hyper-thème* que de *Monelle et les footballeurs*, les allusions sur l'égalité entre les garçons et les filles et la difficulté d'échapper au genre « construction sociale »¹, parsèment certains des textes.

B - En France, une égalité à rappeler

En France, et malgré l'évolution des mentalités, la contestation du pouvoir patriarcal et les grands combats de libération féministe, la domination masculine reste toujours prégnante :

La domination masculine apparaît comme un « invariant anthropologique » : les systèmes de classement qui dévaluent le féminin au profit du masculin sont quasi universels. Cette domination existe sous des formes diverses dans la très grande majorité des sociétés, même si elle prend des formes extrêmes dans les sociétés de l'ère culturelle méditerranéenne.²

1 - Une nouvelle distribution des rôles

Dans les romans du corpus, l'inégalité entre les garçons et les filles n'a rien de comparable avec les habitudes sociétales renvoyées par les romans libanais. Le féminisme affiché dépasse la lutte des droits des femmes³. Il s'agit plutôt de supplanter le rôle sexué dans lequel elles étaient confinées par la société.

La plus déterminée est bien évidemment Monelle, qui est la première fille de son collègue à vouloir jouer au football. Tout le monde tente de l'en dissuader avec plus ou moins de persuasion : « Mais...les filles ne jouent pas au foot, dit papa d'une voix mal assurée » ; « Je ne crois pas qu'ils prennent les filles, dit maman »⁴. L'incompréhension de Monelle est totale. Depuis qu'elle est petite,

on l'oblige à regarder des matchs [...], tous les dimanches, la famille regarde religieusement « Télé-foot » et « L'esprit du foot », et maintenant papa et maman

¹ COLLECTIF, *Lexique de sociologie, Op.Cit.*, p. 133.

² Frédéric LEBARON, *Sociologie en 35 fiches*, Paris, Dunod, Coll. Express Sup, 2007, p. 113.

³ En dehors de *Momo, petit prince des Bleuets* qui reprend la discrimination faite aux femmes avec l'exemple de Fatima qui n'a pas pu poursuivre ses études.

⁴ Geneviève BRISAC, *Monelle et les footballeurs, Op.Cit.* p. 11.

s'étonnent qu'à force elle ait envie de s'y mettre, de voir si elle peut, elle aussi, être une championne [...].¹

Cette surprise affichée remet en cause l'éducation qu'elle a reçue. En regardant, en famille, le football à la télévision, ses parents ont démontré qu'ils ne recherchaient pas à lui faire intérioriser un rôle sociétal exclusivement féminin. Mais quand Monelle veut réellement dépasser son identité sexuée, ils ont du mal à l'admettre. Ses copines également n'arrivent pas à comprendre son choix. Yasmina va reproduire le discours attendu d'une fille issue de l'immigration, sans aucune remise en question et dans l'obéissance totale : « Mais les filles ne peuvent pas faire partie de l'équipe de foot [...], c'est mon frère qui me l'a dit. »² La conseillère d'éducation lui rappelle qu'elle est « la seule fille du cours [...], que c'est la première fois qu'une fille s'inscrit au foot dans ce collège, et que cela ne va pas être forcément très facile. »³ Mais elle parviendra à intégrer l'équipe de foot et se fera accepter, non sans mal, par les garçons en luttant contre les préjugés.

De manière discrète, la mère de Monelle va lui apporter tout son soutien. Elle demande à son mari de cesser « de décourager [sa] fille. Elle lui raconte « l'histoire de George Sand et de Camille Claudel »⁴, toutes deux avant-gardistes, signifiant ainsi à sa fille que tout changement est possible. Il s'agit là d'une différence importante avec le comportement des mères libanaises qui reproduisent les valeurs éducatives dictées par la société et ne vont pas à l'encontre.

Dans *Privée de bonbecs*, le directeur demande aux élèves de trouver un nouveau nom à leur établissement scolaire et précise que « d'habitude, on donne le nom de quelqu'un que l'on veut honorer. »⁵ Il pense alors à « Gandhi, Mandela, Martin Luther King... »⁶. Face à ce déferlement de noms masculins, Myriam décide de chercher le nom d'une héroïne. Par le biais de la narration, Susie Morgenstern fait alors participer le jeune lecteur - plus certainement la jeune lectrice - aux recherches de Myriam qui se rend compte que « les héroïnes ne couraient pas les pages »⁷. Elle va alors énumérer une longue liste de femmes ayant joué un rôle dans l'histoire, les faisant sortir de l'ombre. Susie Morgenstern conclut cette énumération par une réflexion féministe : « Myriam les admirait toutes, car elles s'étaient battues pour elle. »⁸ Il s'agit de rappeler aux jeunes lectrices qu'en tant que femme, il faut

¹ *Ibid.*, p.11 -12.

² *Ibid.*, p. 24.

³ *Ibid.*, p. 32.

⁴ *Ibid.* p. 88.

⁵ Susie MORGENSTERN, *Privée de bonbecs*, *Op.Cit.*, p. 30.

⁶ *Ibid.*, p. 32.

⁷ *Ibid.*, p. 72.

⁸ *Ibid.*

savoir prendre son destin en main si on veut faire évoluer la société. Son choix s'arrêtera d'abord sur Frida Kahlo « pour son courage et sa persévérance »¹. Elle proposera finalement une autre femme, Jacqueline Auriol. Elle explicitera son choix en mettant en avant qu'elle a été une femme pilote d'avion « qui a battu des records de vol dans les années cinquante »² et qui, malgré un grave accident qui l'a lourdement handicapée, a recommencé à voler.

La préférence accordée à Jacqueline Auriol plutôt qu'à Frida Kahlo est intéressante. Si toutes les deux sont des femmes exemplaires, en avance sur le temps - en dehors du fait d'avoir dû surmonter un terrible handicap - Jacqueline Auriol s'est distinguée en pénétrant un milieu exclusivement masculin en devenant la première femme pilote d'essai en France. Frida Kahlo, malgré son talent, n'était pas une pionnière dans le monde de la peinture. Ce qui importe dans ce choix, c'est le rejet de l'appartenance à un genre, le refus de rester confiné dans un rôle sexué correspondant aux normes de la société.

Il est également intéressant que dans beaucoup de romans, les auteurs voulant montrer l'évolution de la société font pénétrer les filles dans des univers de garçons. L'égalité entre les sexes se situerait à ce niveau.

On ne compte plus les romans où les filles se battent pour jouer au foot comme *Fous de foot*³, *Le match d'Alice*⁴ ou *Des filles ? Et puis quoi, encore !*⁵ *Menu fille ou menu garçon*⁶, roman très humoristique, pointe les stéréotypes véhiculés par l'appartenance à un sexe : Léa, parce qu'elle a les cheveux courts et porte une salopette est prise pour un garçon -représentation sexué par l'habillement -. Elle reçoit donc une fusée, cadeau du menu-garçon -représentation liée au genre -. Lorsque la caissière comprend que c'est une fille, elle remplace la fusée par une poupée, voulant ainsi correspondre à la représentation sociétale attendue. Léa, qui préfère les fusées et les billes, s'insurge contre la rigidité de cette classification sexué en concluant : « Faut pas laisser les autres décider à sa place. On a quand même le droit d'être une fille comme on veut, non ? »⁷

Et les garçons, pour reprendre les propos de Léa, ont-ils également « le droit d'être un garçon comme ils veulent ? ». Il semblerait que cela soit loin d'être le cas.

¹ *Ibid.*, p. 74.

² *Ibid.*, p. 82.

³ Fanny JOLY, *Fous de foot*, Paris, Casterman, Coll. Huit & plus, 1999.

⁴ Arnaud ALMERAS, Béatrice RODRIGUEZ, *Le match d'Alice*, Paris, Bayard Éditions Jeunesse, Coll. Mes premiers j'aime lire, 2005.

⁵ Sophie DIEUAIDE, Anne SIMON, *Des filles ? Et puis quoi, encore !*, Paris, Bayard Jeunesse, J'aime lire n° 353, Juin 2006.

⁶ Thierry LENAIN, Catherine PROTEAUX, *Menu fille ou menu garçon*, Paris, Nathan, Coll. Nathan Poche 6-8 ans, 2006.

⁷ *Ibid.*, p. 27.

2 - Une représentation conventionnelle des garçons

Les exemples où les garçons s'éloignent de leur représentation sociale sont rares. Francis Imbs, dans *Le rêve d'Ahlam* ose aborder ce sujet dérangeant dans une société libanaise où les qualités associées au sexe masculin ne peuvent être que viriles. Ahlam se rappelle de l'effarement de la maitresse qui « semblait vraiment choquée, furieuse même »¹, parce qu'un garçon avait déclaré que son jouet préféré était une poupée, à qui « le soir [il] chante des chansons et raconte des histoires pour la faire dormir. » La construction de l'identité sexuelle est très marquée et très orientée au Liban, mais cela reste une caractéristique forte dans toute société :

La socialisation des très jeunes enfants est fortement sexuée, principalement du fait des attentes différenciées, largement inconscientes, des parents et des éducateurs à l'égard des filles et des garçons. Les premières doivent être attentives aux autres, serviables, coopératives, alors qu'on attend plus des seconds l'initiative, l'effort physique, l'esprit de compétition.²

Au Liban, comme en Occident, s'il est admis qu'une fille puisse s'identifier à un garçon (on le retrouve dans l'habillement), l'inverse n'est pas socialement autorisé, comme si les garçons devaient éradiquer toute manifestation de féminité qu'ils pourraient porter en eux afin de toujours correspondre aux propriétés que véhicule leur sexe. Au Liban, ce refus peut s'expliquer par le tabou très marqué que représente l'homosexualité puisque « parmi les comportements contestés socialement, l'homosexualité est celui qui reçoit le plus haut degré d'interdiction auprès du public libanais. »³

Dans le corpus, un roman va à l'encontre de ces représentations. Dans *Lulu Bouche-Cousue*, on assiste à une inversion totale des rôles. Lulu répond à une identité sexuelle socialement conforme, mais sa mère, dans un refus peut-être féministe, lui en refuse les manifestations les plus stéréotypées :

¹ Francis IMBS, *Le rêve d'Ahlam*, *Op.Cit.*, p. 77.

² Frédéric LEBARON, *Sociologie en 35 fiches*, *Op.Cit.*, p. 112.

³ Aïda BOUDJIKANIAN, Abdo KAHl, Joseph KHOURY, Orientations culturelles et valeurs religieuses au Liban, Beyrouth (Liban), CEROC, 1989, p. 50.

Si cette analyse date de 1989, et bien que le Liban soit un pays plus permissif que le reste des pays arabes puisqu'« une association gay ayant pignon sur rue dans le monde arabe, où être homosexuel peut être puni de la peine de mort, cela n'existe qu'à Beyrouth, [il n'empêche que] Linda Chartouni Zahm, chercheuse en psychologie sociale à l'Université libanaise souligne que « les Libanais veulent montrer au monde arabe qu'ils ont l'esprit ouvert, qu'ils sont en avance. Mais dans l'inconscient de la majorité des jeunes gens, les idées conservatrices des parents demeurent. »», in : Inès Bel Aïba, « L'homosexualité au Liban entre opprobre et liberté », *L'Orient- Le jour*, 6 novembre 2007.

Officiellement, au Liban, l'homosexualité est un délit puni par la loi : les articles 518 à 522 du Code pénal Libanais punissent l'homosexualité sans la nommer explicitement, mais en l'englobant dans des actes impudiques. Elle est alors punie d'une peine de prison pouvant aller jusqu'à 6 mois d'enfermement.

Depuis des années, je rêvais d'avoir une Barbie mais Maman refusait de m'en acheter. Elle trouve que ça fait trop petite fille.¹

Lorsque son beau-père lui propose de choisir la couleur de sa nouvelle chambre et suggère le rose, sa mère s'y oppose parce que « ça fait petite fille »², alors que Lulu, elle, « aimait bien le rose ».

Par contre, la mère de Lulu ne trouve rien d'anormal à ce que son beau-fils Jake possède une collection de treize doudous installés dans des lits constitués de « treize boîtes à chaussures avec des mouchoirs en papier en guise de couvertures. »³ Lulu ne comprend pas l'illogisme de la réaction de sa mère qui « trouve très bien [que Jake] collectionne les doudous » et constate amèrement que « maintenant, les garçons ont le droit d'être comme les filles »⁴ alors qu'elle-même, ne peut pas toujours se comporter en temps que telle. C'est auprès de la grand-mère de son beau-père, une femme très revêche, mais qui collectionne les poupées anciennes que Lulu va pouvoir reprendre son rôle sexué : elle va jouer à la dînette, habiller et s'occuper des poupées qui sont de véritables pièces de collection, apprendre le tricot. On pourrait conclure que la transmission des normes éducatives en fonction du genre se fait donc par la grand-mère. Mais comme pour effacer cette représentation traditionnelle, elle a également appris à tricoter à Jake.

Ces inversions dans les normes éducatives sont rares. Les stéréotypes restent toujours prédominants dans la société. *Je ne suis pas une fille !*,⁵ roman de la série Cédric, les stigmatise avec beaucoup d'humour, mais garçons et filles restent dans leur rôle sexué respectif.

L'étude de ces romans de jeunesse montre aux jeunes lecteurs une certaine réalité sociale et leur permet de prendre conscience du monde qui les entoure. Cette partie a donné à voir les représentations familiales en France et au Liban et apporte un éclairage sur les relations qui unissent parents et enfants. Il en ressort que les romans français rendent compte des mutations importantes que connaît la structure familiale depuis une trentaine d'années, mais également de la place de l'enfant au sein de la famille. Jouant le rôle de narrateur, les héros ne se privent pas de donner leur avis : les parents ne sont plus sacralisés et sont souvent montrés fragiles et démissionnaires. Mais si les

¹ Jacqueline Wilson, *Lulu Bouche-Cousue*, *Op. Cit.*, p. 14.

² *Ibid.*, p. 23.

³ *Ibid.*, p. 21.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁵ LAUDEC, CAUVIN, *Je ne suis pas une fille !*, Paris, Hachette Livre, Coll. Bibliothèque rose, 2009.

enfants peuvent gentiment s'en moquer, ils savent aussi leur venir en aide. Et malgré des situations difficiles, l'espoir l'emporte toujours.

Le peu de romans constituant le corpus libanais montre la famille dans toute sa tradition et permet de mieux comprendre le contraste sociétal saisissant entre la France et le Liban. Et si les enfants, au demeurant, seulement les filles s'interrogent sur certaines injustices dont elles sont victimes - ce qu'il faut considérer comme positif, surtout pour des romans « scolaires », le temps de la rébellion ne semble pas être encore venu. Et viendra-t-il un jour si les mères continuent à perpétrer ces inégalités liées à leur sexe :

Ici, c'est sans broncher que la femme continue d'encaisser les humiliations quotidiennes de ses pairs. À en croire qu'elle se complait dans ce rôle qui lui est imposé depuis des décennies...¹

En France, les auteures - puisque dans notre corpus seules les femmes ont abordé ce sujet - montrent bien qu'il faut toujours rester vigilant quant à la représentation des femmes et des filles dans la société.

La famille est une composante identitaire forte au Liban. Aussi, après ce premier regard social posé en parallèle sur la famille française et libanaise ainsi que sur l'éducation fortement marquée en fonction du sexe, il semble intéressant de s'arrêter sur les représentations de la mort, parce que trop souvent côtoyée dans ce pays en instabilité constante, mais aussi parce que très présente dans les romans du corpus, à l'inverse de la religion, marqueur identitaire libanais important voire primordial. De fait, il est frappant de comparer la différence marquée qui existe dans son traitement, selon que le roman soit français ou libanais.

¹ Anne-Marie EL-HAGE, « Déception féministe », *L'Orient-Le Jour*, 25 juin 2011.

Chapitre III :

Les représentations de la mort et de la religion

Les romans du corpus français, choisis sur l'unique critère qu'ils ont été sélectionnés par des enfants, présentent souvent entre eux de troublantes similitudes dont une des plus frappantes reste la présence de la mort. Sur les seize titres retenus, elle est cinq fois appréhendée.

Il semble donc intéressant d'en étudier la représentation qui en est faite, en élargissant encore une fois la comparaison à des romans libanais ou faisant référence au Liban. Il en ressort qu'elle sera logiquement très différente en fonction du lectorat visé, mais également de la nationalité de l'auteur, surtout en ce qui concerne les romans dont l'ancrage spatial se situe au Liban. Les causes des décès sont également tributaires du contexte : si on meurt autant à Paris qu'à Beyrouth, ce ne sera pas pour les mêmes raisons. À cela, vient s'entremêler la représentation culturelle de la mort.

I - La difficulté de parler de la mort

Pour les adultes, la mort est un sujet difficile. Ils en parlent peu, encore moins lorsqu'il s'agit de l'expliquer aux enfants et adolescents parce qu'elle fait peur, parce qu'elle est taboue, parce que « la juxtaposition même des deux termes, mort-enfant, peut sembler antinomique »¹. Pourtant, la littérature de jeunesse a toujours abordé ce domaine de l'intime que représente la mort. Mais la manière de la mettre en mots reste fortement liée à la représentation que l'on s'en fait à une époque donnée ainsi qu'aux réactions émotives qu'elle déclenche :

les émotions, bien qu'enracinées dans des impulsions naturelles, répondent à des besoins fonctionnels d'une société ou d'une culture données et varient selon les époques et le temps.²

¹ Guy HERVÉ, « Comment dire l'indicible », in : *TDC*, n° 843, 1^{er} au 15 novembre 2002, SCÉRÉN- CNDP, p.6.

² Benoît SCHNEIDER, Virginie BAUER, Marie-Claude MIETKIEWICZ, « Représentations dans la littérature enfantine de l'expression et de la régulation des affects éprouvés à l'occasion de la mort des grands-parents », Site : *Prix Chronos de littérature*,
URL : http://www.prix-chronos.org/theme/articles/theme_art_06_1.htm

Ainsi, conformément à leur temps d'écriture, les contes n'exprimaient pas la mort comme le donne à voir le roman actuel et surtout elle ne tendait pas à une même finalité.

Peau d'âne, Blanche Neige, Cendrillon, et bien des contes sont peuplés de morts. Reflets d'une société où la mortalité périnatale était fréquente, où la mort à tous âges, causée par diverses pathologies comme les épidémies, les accidents du travail et les guerres, était coutumière. Aussi mettre en scène la mort était banal. »¹

Parce que la mort était habituelle, elle restait donc très anecdotique. Étant à peine expliquée, elle n'était qu'un prétexte, un lien de causalité, un déclencheur au changement de statut du héros. Dans les contes, la mort de la mère ou des parents est assimilée à un stéréotype. Pour Vladimir Propp, la mort des parents constitue la « forme renforcée de l'éloignement »². Elle sera un « déclencheur » de l'action qui sera constitutive du personnage et primera sur sa psychologie.

À l'inverse, dans la littérature de jeunesse contemporaine, la mort n'est plus pensée en simple péripétie comme elle pouvait l'être dans les contes. Lorsqu'elle est évoquée, c'est en tant qu'élément déterminant du récit, marquant très profondément les personnages, comme cela a été constaté dans cinq romans du corpus français.

Dans *Le garçon qui voulait courir vite*, Agathe et Jules se retrouvent complètement désemparés après le décès extrêmement brutal de leur père, brûlé vif dans un accident de voiture. *Privée de bonbecs* rapporte le choc ressenti par toute une famille après le suicide de Jérôme, l'oncle de Myriam. *Je te sauverai !* n'aborde pas la mort du père de manière très explicite, car sa disparition remonte à de nombreuses années, mais en montre les effets dévastateurs sur le fils, Alan. Dans *La Glu*, deux frères mènent en apparence une vie d'enfants de leur âge, tout en se posant des questions angoissantes sur la mort, suite au décès de leur père. Par contre, si le jeune héros de *Momo, petit prince des bleuets*, ressent beaucoup de tristesse à la mort de son vieil ami Monsieur Édouard, du fait même de sa prévisibilité - Monsieur Édouard est âgé et atteint de la maladie d'Alzheimer - sa disparition n'a pas le caractère anxiogène des décès des autres romans.

Ce sont donc principalement les conséquences psychologiques de la disparition d'un être cher qui sont mises en avant. Les sentiments sont exprimés : la cassure qu'elle provoque dans la vie des personnages, le manque, la profonde tristesse. Par contre, si la mort est bien évoquée, l'instant de son irruption est totalement éclipsé par les cinq auteurs.

¹ Geneviève ARFEUX-VAUCHER, « Lire la mort », *L'école des parents*, n° 565, Juin / Septembre 2007, Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs, p. 26.

² Vladimir PROPP, *Morphologie du conte*, *Op.Cit.*, p. 47.

A - La mort ne se montre pas

Les auteurs de *Je te sauverai*, *Privée de bonbecs*, *Le garçon qui voulait courir vite* et *La Glu* ont fait un même choix temporel dans la transcription de l'évènement. La mort est antérieure au moment de la narration. De ce fait, l'annonce brutale du décès avec son corollaire de stupeur, de cris et de pleurs est épargnée aux jeunes lecteurs. Le choc initial de la perte est dépassé au moment où débute le récit. Il s'en trouve amoindri, empêchant de tomber dans une dramaturgie excessive et rendant, de ce fait, la lecture du roman moins traumatisante.

Mais ce choix de temporalité est-il la résultante d'une réelle intention pédagogique ou n'est-il pas plutôt le reflet d'une vision occidentale et contemporaine de la mort ?

Certainement actuelle, comme le constate Jacques Barou anthropologue et chercheur au CNRS qui affirme que « les sociétés contemporaines ont [...] exclu de plus en plus la mort de la sphère du familial »¹, notant que les cimetières se trouvent de plus en plus éloignés des villes, que l'on meurt le plus souvent à l'hôpital et non dans la sphère privée de l'habitation familiale. Il en est ainsi pour Monsieur Édouard dans *Momo, petit prince des Bleuets*. Momo qui lui rend visite à la maison de retraite, sent confusément « que quelque chose est arrivé à Monsieur Édouard »²:

[...] il se précipite vers la chambre 107, la chambre de Monsieur Édouard. La porte est ouverte et deux femmes sont en train de faire le ménage. Il ne reste rien des affaires de Monsieur Édouard.³

La mort s'exprime ici par le vide. Rien n'a été dit et rien ne subsiste. D'un point de vue narratologique, cette absence de description est concevable. Le récit est pris en charge par un narrateur *extradigétique* mais la focalisation interne fait que les évènements sont rapportés par rapport à ce que sait, voit et ressent Momo. Le « il » de la narration se comprend plus comme un « je ». Les faits rapportés se limitent à la perception qu'en a le petit garçon. Ainsi, Momo étant absent au moment du décès, il se trouve donc dans l'impossibilité d'en rendre compte. Et de ce fait, le lecteur n'en saura rien.

Cette même logique narrative se retrouve dans deux autres romans. Dans *Le garçon qui voulait courir vite*, le récit est pris en charge par Agathe, narratrice *homodiégétique*, qui ne peut donc faire preuve d'omniscience. N'étant pas au côté de son père lorsque celui-ci est mort, elle ne peut rendre

¹ Jacques BAROU, « Où vont-ils ? », *L'école des parents*, n° 565, Juin / Septembre 2007, Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs, p. 38.

² Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, *Op.Cit.*, p. 106.

³ *Ibid.*, p. 108

compte de ce décès que par rapport aux faits qui lui ont été rapportés, ce qu'elle fait pour expliquer le traumatisme de son frère qui « avait été éjecté de la voiture avant qu'elle ne percute l'arbre »¹. Depuis, le petit garçon est complètement mutique, ce que les médecins interprètent comme un « choc affectif [pour avoir vu] brûler l'auto qui contenait son père »². Le lecteur n'en saura pas plus - du moins à ce stade du récit - . Il en va de même dans *La Glu*. Le père, chauffeur routier, a trouvé la mort dans un accident de la route. Son fils Lucas, le narrateur, ne semble pas savoir grand-chose des causes du décès :

Papa a eu un accident et il est mort loin de la maison, sur une route inconnue, quelque part là-bas dans un autre pays, un pays où j'ai juré de ne jamais mettre les pieds. Un pays que je déteste.³

L'auteur, outre le choix temporel – le récit commençant après la mort du père – a privilégié l'éloignement géographique, rendant, de ce fait, toute description impossible. Le discours de Lucas, par son imprécision, empêche toute recontextualisation de cet événement tragique. L'emploi de déictiques spatiaux « loin », « là-bas », « autre pays », en rendant la mort du père presque immatérielle, démontre la distanciation que veut prendre Lucas.

Ces différentes « ruses narratologiques » font de la mort un fait invisible que l'on ne montre pas et dont on parle peu. Cet évitement tient souvent de l'ordre du psychologique, démontrant ainsi l'impuissance de l'adulte à aborder ce sujet avec un enfant, car

pour autant, que dire sur la mort, à qui ? Comment ? La question concerne d'abord les enfants et les adolescents qui, du fait de leur jeune âge, se sont vus pendant longtemps écartés des deuils familiaux.⁴

Les parents agissent conformément aux critères actuels « de notre société [où l'] on épargne au jeune la vue du cadavre [et où] on le dispense d'assister à l'enterrement »⁵. Cette constatation se vérifie dans un roman pris hors corpus, *Et Dieu dans tout ça ?*⁶ En rapportant le décès de son arrière-grand-père, Henri, petit garçon de 10 ans constate, non sans humour :

Les enfants n'avaient pas été invités à l'enterrement. Nous sommes toujours exclus lorsqu'il se passe quelque chose d'intéressant.⁷

¹ Pierre BOTTERO, *Le garçon qui voulait courir vite*, *Op. Cit.*, p. 60.

² *Ibid.*

³ MATHIS, *La Glu*, *Op. Cit.*, p. 16.

⁴ Colette BARROUX-CHABANOL, « À mots couverts », in : *L'école des parents*, n° 565, Juin / Septembre 2007, Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs, p. 21.

⁵ Louis-Vincent THOMAS, *Anthropologie de la mort*, Paris, Payot, 1975, p. 232

⁶ Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ?*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 1995, p. 40.

⁷ *Ibid.*, p. 40.

Aux yeux d'Henri, l'enterrement de cet arrière-grand-père avec qui il n'avait que peu de contact, est un événement digne d'intérêt. Sa curiosité est en éveil. Mais les adultes, par souci de protection l'en tiennent éloigné :

La mort est l'objet d'un tabou tout aussi puissant que celui qui a pesé longtemps sur la sexualité. L'adulte entretient volontiers l'idée que l'enfant serait ignorant de la mort ou indifférent à ses manifestations. Ce tabou vise en fait à dénier l'inscription de la mort dans la logique de la vie.¹

B - Parler tout de même de la mort

Si la littérature de jeunesse se veut le reflet de la société au moment de son écriture et reste dans l'évitement quant à la représentation de la mort, elle n'hésite pas à l'évoquer, dépassant ainsi un « tabou » sociétal et endosse de ce fait un rôle pédagogique : si les romans ne la montrent pas, ils en parlent. *Privée de bonbecs* aborde même le suicide, ce qui peut paraître surprenant. Myriam tenue complètement à l'écart, ignore jusqu'à la cause du décès de son oncle Jérôme. Mais intuitivement, elle ressent comme une anormalité dans cette mort passée sous silence, qui a complètement anéanti la famille et en particulier sa mère :

Elle se rendit compte qu'elle ne savait pas de quoi il était mort.

Dans le drame et l'hystérie, il était impossible de le demander. Il était passé de l'état d'homme au statut de mort, sans véritable transition, pas de séjour à l'hôpital, pas de maladie, juste le choc.²

Il faudra l'intervention de la terrible tante Hermione pour que la vérité jaillisse, de manière certes extrêmement brutale, mais qui va permettre la révélation d'un double secret : le sort de la mère de Myriam et de son oncle :

Je vais te dire où elle est, moi [ta mère], hurla Tante Hermione. Elle est à l'asile. Elle a craqué. Quand on a des filles qui n'écoutent rien, un mari qui ne fout rien, en plus d'un frère qui se suicide, c'est pas étonnant qu'on craque.³

Les renseignements donnés touchent un double destinataire : Myriam et le lecteur. Après l'incertitude « qui peut être verbalisée sous la forme d'interrogations diverses du type [...] « Qu'est-il arrivé ? » [advient] enfin, le

¹ *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, sous la direction de Didier HOUZEL, Michèle EMMANUELLI, Françoise MOGGIO, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, p. 425.

² Susie MORGENSTEN, *Privée de bonbecs*, *Op. Cit.*, p. 62.

³ *Ibid.*, p. 123.

dénouement [qui] fait survenir la réponse. »¹ Si le choc est immense pour Myriam, l'éclatement de la vérité lui permet à elle et au lecteur, la compréhension et la réappropriation de l'histoire familiale.

Le père, jusque-là déprécié, va enfin endosser le rôle attendu en explicitant la mort de Jérôme :

Il était maniaco-dépressif. Ça veut dire qu'entre les moments où il était si joyeux, expansif et généreux, il était vraiment très profondément malheureux. [...] »²

Cette tentative d'explication a le mérite de ne pas faire porter la culpabilité sur Myriam. Si son oncle s'est suicidé, c'est en raison de sa fragilité mentale. De plus, la façon dont il s'est donné la mort n'est pas rapportée. Susie Morgenstern ne veut pas dévoiler à son lecteur encore jeune que la vie peut être parfois désespérante et que la mort puisse être pressentie comme la seule solution envisageable pour s'en évader.

Il est de fait indéniable que les auteurs restent attentifs à la maturité de leur lectorat³ :

L'âge des lecteurs influe aussi directement sur la ou les causes de la mort. D'essentiellement liée à la vieillesse pour les plus jeunes, la mort va se référer à l'état de maladie, puis à des accidents et à des morts violentes autres qu'accidentelles (assassinat, suicides, guerres). [...]. On passe de la mort quasi naturelle pour enfants de maternelle, à la mort suicide-réparation d'un secret familial pour lecteurs adolescents. Plus il grandit et vieillit, plus le lecteur peut comprendre les différentes raisons de la mort. Si le jeune enfant se pose la question de la mort en soi (« À quoi ça sert de vivre puisqu'on doit mourir ? »), les jeunes intègrent progressivement les causes diverses provoquant une mort prématurée par rapport à la durée potentielle de la vie.⁴

Le corpus est en totale adéquation avec cette constatation si l'on prend en compte l'âge des lecteurs annoté sur la quatrième de couverture ou donné sur le catalogue ou le site internet des éditeurs :

Décès du père pour cause d'accident de voiture :

Le garçon qui voulait courir vite : dès 10 ans (quatrième de couverture)

La Glu : à partir de 7 ans (conseil de l'éditeur)

Décès pour cause de suicide :

Privée de bonbecs : de 9 à 12 ans (conseil de l'éditeur)

Cause non précisée :

Je te sauverai ! : dès 7 ans (quatrième de couverture)

¹ Raphaël BARONI, *La tension narrative, Op. Cit.*, p. 123.

² Susie MORGENSTERN, *Privée de bonbecs, Op.Cit.*, p. 125.

³ Daniel Delbrassine constate que le suicide est très présent dans les romans destinés aux adolescents, in : *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception, Op.Cit.*, p. 331.

⁴ Geneviève ARFEUX-VAUCHER, « Lire la mort », *Op.Cit.*, p.27.

Décès pour cause de maladie:

Momo, petit prince des Bleuets : 10 ans et + (quatrième de couverture)

Ces titres étant conseillés à des lecteurs d'au moins 7 ans, les causes de la mort ne sont plus liées à celles naturelles de la vieillesse. Les enfants sont alors en âge de comprendre que la mort peut surgir à tout moment.

Une autre particularité commune à ces cinq romans est à souligner : les défunts sont tous des hommes et même quand ils sont pères, il semblerait que cela reste encore une mort acceptable et beaucoup moins traumatisante que celle d'une mère¹. Dans un entretien avec Dominique de Saint Mars, l'auteure de la série *Max et Lili*, particulièrement appréciée par les enfants, il est noté que « certains sujets n'ont pas encore été abordés, mais leur tour viendra, quand l'auteure sentira qu'il est temps de les sortir, que la société est prête pour ce genre de sujet. Des exemples ? La mort de la mère, l'homosexualité, dieu, la religion... »²

Le film *Ponette* de Jacques Doillon (1996), qui met en scène une petite fille dont la mère est morte dans un accident de voiture et qui malgré tout, continue à l'attendre, avait suscité deux sortes de réactions étroitement liées au vécu personnel du public :

Des spectateurs qui avaient eux-mêmes perdu leur mère autour de cet âge se sont « reconnus » en Ponette. Ils ont manifesté une grande reconnaissance au réalisateur pour avoir pu l'exprimer. D'autres qui n'avaient pas vécu cette expérience n'ont pas supporté ce désespoir d'enfant, peut-être parce que ce thème faisait revivre en eux des angoisses de leur petite enfance qui étaient d'une telle violence que leur réaction était de fuir. Oui, l'enfant dont la mère vient de mourir fait peur, car au fond, il ne veut pas être consolé. Il résiste à toute approche. [...]. La mort de la mère est la perte autour de laquelle les mots manquent le plus. »³

Si ce sujet est donc si délicat à aborder, si « les mots manquent », comment en parler malgré tout ?

¹ Cela ne veut pas dire que la mort de la mère ne soit pas abordée en littérature pour la jeunesse. Mais il s'agit toujours d'un sujet difficile. Pour exemple, les enseignants de CE2 n'ont pas voulu présenter l'album *Mama !* à leurs élèves. Il s'agit d'un petit hippopotame qui recherche sa mère disparue lors d'un tsunami, recherche qui se révélera infructueuse. À chaque page de l'album, l'animal ne prononce qu'un mot « mama ?? ». La fin est pourtant optimiste puisqu'il va se faire adopter par une tortue.

Jeanette WINTER, *Mama !*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2006.

² Nora MEROLA, « Dominique de Saint Mars. Entretien avec l'auteur de *Max et Lili* », 3/11/2006, Site *Canoé.ca*, URL :

[HTTP://WWW.CANOE.COM/DIVERTISSEMENT/LIVRES/ENTREVUES/2006/11/03/2220591-](http://www.canoé.com/divertissement/livres/entrevues/2006/11/03/2220591-)

[CA.HTML](#)

³ Marie-Hélène ENCREVÉ-LAMBERT, *La mort*, Bayard Éditions, Coll. La vie de famille, Paris, 1999, p. 70.

1 - De l'euphémisme à la métaphore animale

Les auteurs évitent de montrer la mort dans sa réalité physique. Mais il leur faut bien expliciter la mort, passage inévitable de vie à trépas. Aussi, parviennent-ils à en parler par l'utilisation de « subterfuges » linguistiques récurrents.

Dans *Momo, petit prince des Bleuets*, le jeune garçon, bien qu'il l'ait pressenti, apprendra le décès de Monsieur Édouard par ces mots :

- Momo...dit alors Souad, monsieur Édouard nous a quittés cette nuit. Souad a dit nous a quittés. Elle n'a pas dit qu'il est mort.
- Pour où ? demande Momo.
- Pour l'éternité, répond Souad en libérant les larmes prisonnières dans ses yeux.¹

L'annonce de la mort est faite de façon détournée et est expliquée par un euphémisme : « Monsieur Édouard nous a quittés ». L'auteur apporte une explication sémantique qui clarifie le sens caché de la figure de style. Nous a quittés = il est mort. Tout contresens devient alors impossible pour le jeune lecteur. Momo a, quant à lui, parfaitement décelé la réalité dans le discours. Mais il se rattache un bref instant au sens premier de la phrase comme pour en retarder l'émergence du sens profond.

L'emploi d'un euphémisme pour exprimer la mort est extrêmement courant. Il a pour fonction « l'estompage des tabous » [en adoucissant] l'expression des interdits culturels, comme [...] la mort (« s'en aller » pour mourir) »².

Ce stratagème langagier qui caractérise le parler des adultes est également souligné et dénoncé par Suzanne dans *Une brique sur la tête de Suzanne*. La petite fille vient de perdre brutalement son grand-père qui s'est écroulé sous ses yeux alors qu'ils étaient ensemble dans le jardin :

Personne ne dit qu'il est mort. Mamie lui serine de revenir et elle dit qu'il est *parti*. Monsieur le Curé demande : il était tout seul quand *c'est arrivé* ?³

Pour être plus facilement repérables, les euphémismes sont imprimés dans une typographie particulière. Il ne restera au lecteur qu'à les mettre en relation avec la « mort », mot judicieusement placé en introduction. Les enfants sont sensibles à la véracité des faits et il s'agit ici d'une condamnation des adultes souvent incapables d'exprimer la réalité de la vie. C'est, au demeurant ce que conclut Henri, le narrateur de *Et Dieu dans tout ça ?* lorsque il parle du décès de son arrière-grand-père, clairement expliqué par sa grand-mère :

¹ Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, Op.Cit., p. 107.

² Marc BONHOMME, *Les figures clés du discours*, Op.Cit., p. 78.

³ Sophie CHERER, *Une brique sur la tête de Suzanne*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 1993, p. 34.

[Ma grand-mère] avait été la seule à me dire quelque chose d'intelligent quand mon arrière-grand-père est mort.¹

Une brique sur la tête de Suzanne s'ouvre sur la mort d'un hamster, animal de compagnie que Suzanne adore :

Un soir, Maman avait trouvé Riquiqui mort dans sa cage, avec ses petits bouts de pomme et de carotte même pas grignotés autour de lui, ses jouets tout mort aussi, les grelots silencieux, la roue aux barreaux tout rongés sans mouvement. Sa fourrure était glacée. On l'avait mis dans une boîte à chaussures avec du coton au fond et le lendemain Suzanne et Maman étaient allées en procession l'enterrer sous le sapin du fond [...] ²

La disparition du petit rongeur est motivée par l'hyper-thème de ce roman : la mort. Mort du hamster, mort d'une taupe que le grand-père tire à bout portant et que Suzanne, traumatisée qualifie d'« assassinat » et finalement, mort du grand-père :

il fit deux pas, et il tomba de tout son long, sans un bruit, sans un cri, sans un mot, sans lâcher la poignée rouge de sa tondeuse jaune toute neuve.³

Comme pour atténuer cette image du grand-père s'écroulant terrassé par la mort, l'auteur dévie l'attention du lecteur par une focalisation surprenante sur les couleurs « rouge » et « jaune ». Faut-il également voir dans cette tondeuse, la représentation modernisée de la mort portant une faux ?

À partir de l'instant du décès du grand-père, Sophie Cherer commence une longue description du rituel funéraire qui se déploie tout au long du texte et que montraient déjà, comme dans un sommaire et sous une forme atténuée, la mort et « l'enterrement du hamster ». L'auteure s'est donc appuyée sur la mort du hamster pour préparer l'enfant-lecteur à la dure réalité de la mort du grand-père.

Le même stratagème de la « métaphore animalière » a été adopté par Mathis dans *La Glu*. Il se sert, lui aussi de l'animal, un renard, dont la description jouera un rôle de « filtre », modérant ainsi la vision de la mort dans sa plus cruelle réalité, celle du pourrissement des chairs. Pour bien démontrer l'importance qui lui est accordée, Mathis va privilégier « une des formes fondamentales du mouvement narratif [...], la scène [...qui] réalise conventionnellement l'égalité de temps entre récit et histoire »⁴, préférence étonnante dans un récit aussi bref. Il semble intéressant de l'étudier plus en détail pour en saisir sa finalité.

¹ Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ?*, *Op.Cit.*, p. 40.

² Sophie CHERER, *Une brique sur la tête de Suzanne*, *Op.Cit.*, p. 12-13.

³ *Ibid.*, p. 25.

⁴ Gérard GENETTE, *Figures III*, *Op. Cit.*, p. 191.

Les deux garçons se sont installés pour un pique-nique après avoir cueilli des mûres. Le petit frère La Glu est parti rafraîchir les bouteilles de soda dans le ruisseau. Lucas s'apprête à manger son sandwich. C'est toute une symbolique d'un bien-être bucolique qui se met en place. Rien ne laisse présager le drame :

Soudain, tandis que je déshabille mon sandwich de son habit d'aluminium, j'entends l'affreux couinement de baleine de mon frère. Je me grouille de le rejoindre. [...]

Tout d'abord, je ne vois rien, puis j'aperçois le nuage de petits points noirs nerveux. C'est un essaim de mouches qui s'agitent au-dessus du cadavre d'un renard. Ses yeux sont grands ouverts et un bout de langue lui sort de la gueule.

Ce n'est pas de chance, pour une fois qu'on en voit un en vrai, il est mort.

- Lucas...gémît La Glu, entre deux sanglots [...]

La cueillette est terminée. Je range nos affaires et nous rentrons à la maison, mon frère pleurant, hoquetant et faisant des bulles avec son nez.

- J'veux pas mourir...j'veux pas mouriiir...bêlé-t-il.

Des images de papa défilent dans mon esprit. Je serre fort la main de mon petit frangin. Moi non plus je ne veux pas mourir.¹

Cette vision du cadavre décomposé, en décalage total avec l'horizon d'attente du jeune lecteur, se révèle extrêmement violente par la description qui en est faite, mais aussi par son imprévisibilité. L'emploi de l'adverbe « soudain » marque la rupture de l'équilibre. Il met le lecteur en alerte et inscrit dans le récit la montée de la tension narrative.

[Certaines] figures textuelles servent [...] à accentuer la tension et à définir sa progression graduelle vers le « sommet de la pyramide » ; ces éléments font essentiellement appel aux sens des personnages menacés [...].²

L'ouïe a été le premier sens sollicité par la perception de « l'affreux couinement de baleine ». Puis la vue. Mais c'est l'incompréhension, Lucas n'arrivant pas à identifier ce qu'il voit. Le jeune lecteur est lui aussi plongé dans l'ignorance puisqu'il suit l'évènement du point de vue du personnage. Il y a alors « production d'un *suspense* [facilité par l'identification] et donc « production d'un pathos par compassion. »³

L'explicitation de la situation va être donnée par une perception visuelle comparable à un zoom cinématographique qui, en rétrécissant le champ de vision, le rend plus précis. Le « nuage de petits points noirs nerveux » se révèle être « un essaim de mouches » qui s'affaire au-dessus du cadavre décomposé d'un renard. Le regard de Lucas se concentre alors sur les « yeux grand ouverts » et le « bout de langue [qui] lui sort de la gueule ».

¹ MATHIS, *La Glu, Op.Cit.*, p. 29.

² Raphaël BARONI, *La tension narrative, Op. Cit.* p. 148.

³ *Ibid.*, p. 148.

Cette fixité cadavérique qui renvoie à une dramatique représentation de la mort ne doit pas être interprétée comme une recherche, de la part de l'auteur, d'un quelconque effet sensationnel. Cette description réaliste est explicable par sa portée symbolique, Mathis s'étant appuyé sur le rôle emblématique de cette figure de style :

Par ses repères concrets, le symbole fonctionne comme un emblème linguistique qui matérialise des notions difficilement exprimables à l'aide de représentations immédiatement perceptibles.¹

Mais sera-t-elle décodée par un jeune lecteur qui risque de ne rester qu'au sens explicite en ne s'attardant que sur le sensationnel ? Afin de lever toute ambiguïté sur la portée symbolique de la découverte de ce renard mort, l'explication sous-jacente est donnée par la longue plainte de la Glu : « J'veux pas mourir...j'veux pas mouriiir...bêlé-t-il ».

Le choix de l'animal a également son importance. Lucas et son frère, vivant à la campagne, auraient pu trouver quelques cadavres de petits rongeurs ou d'oiseaux, découvertes relevant plutôt de la banalité. À l'inverse, le renard est un animal rare, difficile à voir - d'où la remarque chargée de déception de Lucas - . Mais il est aussi considéré comme ayant beaucoup de points communs avec l'être humain :

Indépendant mais satisfait de l'être ; actif, inventif mais en même temps destructeur ; audacieux mais craintif, inquiet, rusé et pourtant désinvolte, il incarne les contradictions inhérentes à la nature humaine.²

Comme l'homme, ce bel animal s'est laissé, lui aussi, rattraper par la mort. Par ce symbole, Mathis en montre la terrible matérialité puisqu'il s'agit du pourrissement du corps. Lucas et son frère viennent de prendre conscience de leur état de simples mortels, ce qu'ils sont en âge d'assimiler puisque

le caractère d'irréversibilité de la mort ne serait, selon la plupart des auteurs, acquis que relativement tardivement (vers 8 ans). Avant la mort n'est qu'une cessation, un départ, une séparation, une absence provisoire, temporaire, réversible. [...]. C'est plus tardivement que la mort apparaît à la fois dans son caractère d'universalité comme un processus qui n'épargnerait personne, pas même l'enfant qui tente de l'appréhender, et comme une nécessité interne, comme une loi inscrite dans l'ordre biologique comme un inexorable et linéaire déroulement temporel.³

La peur de la mort ressentie par La Glu fait resurgir dans l'esprit de Lucas, le souvenir de leur père décédé. Une chaîne sémantique signifiante se

¹ Marc BONHOMME, *Les figures clés du discours*, Op. Cit., p. 72.

² Jean CHEVALIER, Alain GHEERBRANT, *Dictionnaire des symboles*, Op. Cit., p. 805.

³ *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Op.Cit., p. 425.

met en place, instaurant un lien entre le cadavre du renard, la peur de la mort, la mort du père.

L'image du père est maintenant en totale opposition avec celle donnée précédemment par Lucas, démontrant ainsi au lecteur, l'inéluctable dualité vie/mort. Lucas avait décidé de rafraîchir ses boîtes de soda « en les couchant dans le lit du ruisseau [...]. Technique que [son père] utilisait lorsqu' [il l'accompagnait] à la pêche »¹. Le jeune garçon réinvestit ce judicieux conseil, faisant, par cet acte, prendre corps à son père et de ce fait, participer au pique-nique avec ses fils. Cette convocation du souvenir est très fréquente chez les personnes endeuillées. Pour combler le vide engendré par la personne décédée, son souvenir se matérialise par des objets lui ayant appartenu² ou par des actions qu'il a faites, rappelant ainsi son statut d'être vivant. Mais à présent, le rapprochement s'appuie sur le cadavre décomposé d'un renard. Encore une fois, pour rendre le lien sémantique totalement explicite au lecteur, le narrateur apporte une explication : « Des images de papa défilent dans mon esprit. [...] Moi non plus, je ne veux pas mourir ».

Cette clôture du chapitre 4 est marquée par la désespérance d'un petit garçon. La constatation conclusive de Lucas peut sembler effrayante, d'autant plus que sa structure soutenue donne à penser qu'elle est la marque d'une longue réflexion, écho dramatique aux cris pleins de spontanéité de la Glu : « J'veux pas mourir... j'veux pas mourir... bêle-t-il ».

Les deux frères expriment leur terrifiante angoisse face à la mort avec les mêmes mots. Ainsi, si Lucas se plaint en permanence de la présence envahissante de son frère, les deux garçons se retrouvent unis dans une même peur, conscients de la dimension tragique de la vie.

Une telle représentation désespérante ne fait pas l'unanimité comme le rappelle Thierry Lenain, auteur et éditeur :

Il est cependant une intention qui n'est jamais la mienne quand je m'adresse aux enfants : je leur parle de la mort, certes, mais en aucune manière je ne cherche à leur apprendre qu'ils sont mortels – ou pire, à les en convaincre ! Je ne leur révélerai, même, en aucune façon, qu'ils sont de simples organismes voués à la décomposition, tout comme les plantes et les animaux, en accordant la seule possibilité de se raccrocher à des croyances religieuses aux enfants qui ne supporteraient pas la vérité biologique.³

Allant à l'encontre des propos de Thierry Lenain, le corps en décomposition, est la représentation privilégiée par Alex Cousseau dans *Les*

¹ MATHIS, *La Glu*, Op. Cit., p. 27.

² Dans *Privée de bonbecs*, Myriam agit de même avec son oncle Jérôme. La pratique de la natation est complètement rattachée à son souvenir. Chaque cadeau offert ou objet lui ayant appartenu devient pour la petite fille un objet transitionnel.

³ Thierry LENAIN, « J'interroge la mort avec des mots d'enfants », *Le Nouvel Observateur Hors-série*, n° 604 H, Avril-Mai 2006, p. 30.

*yeux qui chantent*¹, roman pris hors corpus. William vient de perdre sa grand-mère qu'il adorait. À la demande de sa sœur, il creuse un trou pour enterrer une abeille morte que sa sœur vient de trouver :

Je me redresse les mains pleines de terre. Le trou est si profond que ma sœur pourrait presque s'y blottir. Une racine grosse comme un fémur affleure sur un côté et je frissonne en pensant que Grand-Ma va bientôt ressembler à ça. Des os effrités. Un squelette. Je me mets à pleurer.²

Bien que la vision du corps de la grand-mère de William passe par la représentation métaphorique d'une racine, la description n'en reste pas moins extrêmement violente. La réalité criante de cette description tient à l'âge du lectorat, le roman étant conseillé « dès 12 ans ». De plus, la présentation de la collection « DoAdo » auquel il appartient se définit comme permettant « la lecture de romans de qualité, à la frontière des romans pour adultes »³.

2 - L'humour pour mieux résister

Pour atténuer le caractère anxiogène de la représentation de la mort, les auteurs, dont Mathis, peuvent parfois introduire de l'humour dans la narration. Humour résultant de la retranscription des paroles : « J'veux pas mourir...j'veux pas mouriiir... bêle-t-il ». La touche d'humour est apportée par l'emploi, tout à fait inattendu, du verbe introducteur de parole : « bêler », rendu cohérent par la multiplication de la voyelle « i », marque phonique du bêlement de la chèvre. De plus, la structure agrammaticale avec la suppression de l'adverbe de négation - très fréquente en français courant - crée un effet d'oralité qui allège momentanément le récit de son caractère anxiogène.

Cependant, l'emploi d'un discours direct n'est pas anodin, car s'il permet la retranscription d'un son - qui dans cet exemple prend un aspect comique - il démontre surtout « l'état d'âme d'un personnage », car les émotions qu'il ressent conditionnent ses propos, « tant sur le plan rythmique que sur l'agencement des phrases, sans parler de leur contenu proprement dit.»⁴ La Glu est véritablement terrorisé.

Le trait d'humour dans le récit est maintenu par la description de la Glu qui rentre à la maison « pleurant, hoquetant et faisant des bulles avec son nez ». La dichotomie entre le chagrin compréhensible et attendu de ce petit garçon et le ridicule de son aspect physique évacue la gravité de la situation, démontrant que « l'angoisse se dissout dans l'explosion de rires proposée par

¹ Alex COUSSEAU, *Les yeux qui chantent*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. DoAdo, 2007.

² *Ibid.* p. 48.

³ « Éditions du Rouergue », Site *Actes Sud*, URL : <http://www.actes-sud.fr/ne/rouergue.php>

⁴ Francis BERTHELOT, *Paroles et dialogues dans le roman*, *Op. Cit.*, p. 226.

la soudaineté du procédé comique. »¹ La remarque enfantine de Lucas qui montre sa déception en maugréant, « Ce n'est pas de chance, pour une fois qu'on en voit un en vrai, il est mort », tend vers le même but : dédramatiser par l'emploi d'une antiphrase, l'émotion ressentie par la découverte du cadavre du renard.

Cette séquence narrative se caractérise par une alternance continuelle entre drame et humour, mais « dans l'humour, l'angoisse ne se dissout pas complètement (sourire n'est pas éclater de rire) »². Ce lien étroit entre la vie et la mort démontre la dimension tragique de l'existence, mais permet de garder un peu d'espoir :

« Le comique nous dispense de croire à la mort » dit Marc Soriano qui n'est pas loin de penser que c'est dans la littérature de jeunesse qu'on voit le mieux « le cordon ombilical » entre tragique et comique.³

Cette constatation trouve tout son écho dans un extrait du roman de Marie Desplechin, *Et Dieu dans tout ça ?* Henri, narrateur *homodiégétique*, rapporte ainsi, la mort de son arrière grand-père :

[Ma grand-mère] avait été la seule à me dire quelque chose d'intelligent quand mon arrière-grand-père est mort, le père de mon grand-père, vous me suivez ? Il était très vieux, et il avait perdu la tête, enfin je veux dire la mémoire. Il était la première personne que je connaissais à avoir fait le grand saut, comme dit ma mère. Par grand saut, elle veut dire le passage de la vie à la mort, et pas une sorte de saut à l'élastique en fauteuil roulant.⁴

L'humour qui transparait, détonne dans cette transcription d'un fait pourtant tragique. Il s'explique cependant par la distance générationnelle existante entre cet arrière-grand-père très âgé et Henri, petit garçon de 10 ans. Le ton est immédiatement donné par l'interpellation interrogative du narrateur au narrataire « vous me suivez ? » qui souligne ainsi la difficulté enfantine à remonter les branches trop éloignées d'un arbre généalogique. La distanciation affective clairement établie permet d'amoindrir les affects ressentis par ce décès. L'humour se manifeste tout au long de ce monologue intérieur par le biais des « décodages » sémantiques qu'apporte Henri au narrataire. Les explications données sur le sens profond des expressions « perdre la tête » et « faire le grand saut » démontrent l'absurdité des euphémismes employés par les adultes quand il s'agit d'expliquer la maladie et la mort. Henri éclaire le lecteur : ces termes ne sont pas à prendre dans leur

¹ Robert BOUDET, Christian POSLANIEC, « L'humour dans la littérature de jeunesse », *L'École des lettres* 1, n° 12-13, 1991-1992, p. 21.

² *Ibid.*, p. 21

³ Cité par Marie-Aude MURAIL, *Ibid.*

⁴ Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ?*, *Op.Cit.*, p. 40.

sens strict et premier. Ils ne sont que des ruses utilisées pour modérer la réalité. La dérision dont fait preuve Henri montre clairement que les enfants sont dans une recherche de représentations et non dans des simulacres langagiers.

La mort est donc présente dans les romans pour la jeunesse français plus par le vide tragique que représente pour les enfants la disparition de l'être aimé, un père dans la plupart des cas. Les causes et le traitement qui en sont donnés dans les textes sont très dépendants de l'âge supposé du lecteur.

La représentation de la mort reste conforme à la norme de la société française : on ne la montre pas et on en parle peu, ce que contestent les enfants qui se sentent complètement exclus de cet évènement tragique. Et comme ils ont pu se moquer du comportement des adultes jugés souvent immatures, avec la mort, c'est autour des nominations langagières que se tournent leur indignation ou leur ironie, fustigeant, encore une fois, le manque de courage des grandes personnes.

Dans la littérature pour la jeunesse libanaise ou dans des romans français dont l'action se situe au Liban, pays immanquablement lié à l'image de la guerre où la mort violente est très présente, les auteurs seront-ils dans ce même refus de visualisation ? Et emploieront-ils les mêmes « stratagèmes » narratifs pour en atténuer l'effet sur le lecteur ?

II - La représentation fictionnelle de la mort au Liban

Trouver des romans de jeunesse édités au Liban et ayant la mort comme thématique s'est véritablement révélé problématique, ce qui peut paraître surprenant. En effet, il aurait été possible de penser le contraire en raison de l'omniprésence de la guerre, prétexte à sa représentation. Pourtant, en littérature pour adultes, la mort et la guerre sont très présentes dans les fictions. Les déchirures des combats hantent les romans des écrivains libanais contemporains.

Comment s'en étonner puisque depuis 1975, début de la guerre civile libanaise, « Beyrouth » et « Liban » sont devenus la représentation métonymique de « guerre » et de ses corollaires : guerre civile ; combats musulmans/chrétiens ; combats de rue; voitures piégées; bombardements...

"Nous vivons dans un pays à risques, dit la romancière Hyam Yared. Nous nous répétons que tout peut sauter le lendemain. Alors, forcément, nous avons un rapport à la guerre particulier, presque amoureux. Durant la paix, nous parlons de guerre, nous écrivons sur la guerre. La guerre au Liban est un peu devenue la vache à lait de nos auteurs.¹"

En littérature pour la jeunesse éditée au Liban, un seul roman fait explicitement référence à une mort mais dont la cause n'est pas la guerre. Il s'agit d'*Un aller - retour* où Rosalie est orpheline de mère depuis sa naissance. Si la petite fille vit dans le manque de l'amour maternel, aucune carence affective ne transparait vraiment.

Dans les autres romans édités en France, auteurs libanais et français démontrent que la mort est la résultante inévitable de la guerre. Mais s'il y a bien évocation de la mort, sa représentation se fait dans l'évitement². Il n'y a, en effet, que peu de descriptions des corps mortellement touchés, si ce n'est dans le roman canadien, *La route de Chlifa*.

¹ Hyam YARED, citée par Cécile HENNION, « L'UNESCO parie sur Beyrouth capitale mondiale du livre 2009 », *Op.Cit.*

² Cette non représentation de la mort est toujours fortement tributaire de l'âge du lecteur. Ici, nous faisons référence à des romans pour des lecteurs de 8/11 ans.

A - La mort est elliptique

Le plus marquant dans ces quelques romans est la brièveté dans la mise en mots de la mort comme celle du vendeur des rues dans *Les colombes du Liban*, roman lu par quelques très bons lecteurs de 6e.

La douceur du printemps est dans l'air. C'est la fin de l'après-midi, Beyrouth est calme. Alia s'arrête un instant devant un marchand de bimbéloterie et continue son chemin. [...]. Tout en marchant, elle songe au devoir de maths qu'elle doit rendre le lendemain quand le bruit sourd d'un obus qui éclate la fait sursauter. [...]. Elle se met à courir pour échapper à sa peur mais le bruit des obus résonne derrière elle. Là-bas, sur le trottoir, touché au front, l'homme aux bijoux couché sur le côté a cessé de vivre.¹

La mort du petit garçon, Ismaël, est également rapportée par ces quelques mots :

Le petit Ismaël a été tué ce matin...Un éclat d'obus à la sortie de son école !²

Dans *Le jeu des hirondelles*, Zeina Abirached se rappelle de sa petite enfance passée dans un immeuble situé sur la ligne de démarcation qui séparait Beyrouth-Est (chrétien) et Beyrouth-Ouest (musulman). Elle rapporte la mort d'un de ses voisins, Victor, frère jumeau d'Ernest Chalita, professeur de français avant la guerre et véritables « coqueluches du quartier »³. En plusieurs vignettes, l'auteure fait un portrait attachant de ces deux hommes, montrant leurs tenues vestimentaires, leur partie de tri-trac hebdomadaire ou Ernest récitant des passages de *Cyrano de Bergerac*. Et, au détour de la page :

Un après-midi, Victor a été tué par un franc-tireur.
Toute la nuit, il est resté étendu au milieu de la rue.
Le lendemain, Chucri l'a ramené à Ernest.⁴

Ce qui ressort de ces retranscriptions de la mort, c'est sa fulgurance. Le moment n'est pas montré et les corps meurtris ne sont pas décrits. La narration se fait rapide, permettant de parler d'ellipse puisque nous sommes bien en présence d'une « élision pure et simple (degré zéro du texte elliptique).⁵ »

Les mots semblent inutiles. Pour rendre l'horreur plus explicite Zeina Abirached a choisi d'en montrer l'ampleur. Une vignette occupant une page entière montre Zeina et son petit frère, assis auprès de trois voisins dans

¹ Michèle LAGABRIELLE, *Les colombes du Liban*, Op.Cit., p. 15.

² *Ibid.*, p. 32.

³ Zeina ABIRACHED, *Mourir Partir Revenir – Le jeu des hirondelles*, Op. Cit., p. 78.

⁴ *Ibid.*, p. 80.

⁵ Gérard GENETTE, *Figures III*, Op. Cit., p. 207.

l'entrée de l'appartement et écoutant la radio qui égrène les noms de dix quartiers de Beyrouth, écrasés sous les bombes. Retranscrits dans des bulles distinctes qui emplissent la page, l'effet de profusion est saisissant. La guerre est partout. Cette terrible litanie des noms de lieux se termine sur une conclusion terrible, mais logique :

81 morts et 221 blessés
Mobilisation des organisations humanitaires¹

Que ce soit de manière implicite ou explicite, la cause de la mort est toujours dévoilée : les gens sont morts sous les bombes, touchés par une balle ou un éclat d'obus. Mort absurde, résultante d'une guerre absurde. Ils sont tous morts en tentant de continuer à vivre, comme si, autour d'eux, rien de tragique ne se passait. Le marchand ambulancier meurt alors qu'il tentait de survivre en vendant ces petits riens inutiles, mais tellement indispensables. Ismaël est mort en sortant de l'école, espace où tout enfant devrait être en sécurité.

Ce que les auteurs cherchent avant tout à démontrer c'est la «porosité» de cette ligne qui délimite la vie et la mort dans un pays en guerre.

La particularité de l'album *Chez moi, c'est la guerre*, destiné à de très jeunes lecteurs est l'orientation choisie par l'auteure. Fatima Sharafeddine² s'est refusé à employer le mot « mort » - ce qu'on serait pourtant en droit d'attendre en regard de *l'hyper-thème* de l'album - parce qu'implicitement, il n'est question que de cela dans son texte. La mort est en effet omniprésente et palpable dans l'évocation de la peur de cette petite fille :

J'entends les bombes quand je m'éveille, et le soir quand je vais me coucher.³

Quand le bruit des bombes est très fort, alors mon école est fermée. Les rues aussi sont vides. On ne voit pas une voiture, pas un enfant qui joue, pas même un chien ou un chat.

Tout le monde s'est sauvé, tout le monde s'est caché.

Moi aussi, je me cache.

Je me cache dans la cave avec maman, papa et mon petit frère.⁴

S'il y a des bombardements, alors je dors chez mon amie. C'est trop dangereux de sortir dans la rue.⁵

Malgré la brièveté de la syntaxe et la simplicité du style, le texte se révèle extrêmement anxiogène. Le sentiment de peur ressenti par la petite fille

¹ Zeina ABIRACHED, *Mourir Partir Revenir – Le jeu des hirondelles*, Op. Cit., p.85.

² Au cours d'une rencontre à Beyrouth (Mars 2010)

³ Fatima SHARAFEDDINE, *Chez moi, c'est la guerre*, Op. Cit., p. 5.

⁴ *Ibid.*, p.6.

⁵ *Ibid.*, p.15.

narratrice se retrouve avant tout dans la répétition obsédante de « Chez moi, c'est la guerre », présente dès le titre et égrenée 6 fois dans le texte. Fatima Sharafeddine a souhaité que son livre permette aux enfants de réfléchir aux conséquences de la guerre. Elle y parvient admirablement par le basculement permanent qu'elle opère dans le texte entre le vide et le silence, « représentation euphémisée de la Mort »¹ que provoquent le fracassement des bombes dans la quotidienneté et la normalité de la vie que la petite fille mène à l'école, à la maison et avec ses copains et qui se caractérise par l'agitation et le bruit :

Quand les bombes cessent de tomber, tout redevient comme avant.
Les rues se remplissent, les voitures repartent et klaxonnent, les magasins réouvrent, les clients entrent et sortent.
Il y a des gens partout, des grandes personnes, des petits enfants, des chats, des chiens.
Le bruit est de retour !²

Mais ce bruit est joyeux. Il est métonymique de vie et n'est en rien comparable avec le « bruit des bombes [qui] est très fort ».

Kochka, dans *Le grand Joseph* se dispense également de montrer la mort, mais réussit à la rendre présente et permanente :

En temps de guerre, il n'y a pas que le danger des bombes qui tombent du ciel, il y a aussi celui des balles tirées par les francs-tireurs. Planqués sur les toits, ils tirent sur les gens qui passent. De ce qu'on sait, deux d'entre eux sévissent dans le quartier.
[Mon père] essaie de me rassurer :
- Ma chérie, je sais où ils sont cachés. Ils ne nous verront pas. On va courir en longeant les murs...³

Ainsi, dans ces textes qui rapportent le conflit libanais, que le substantif « mort » soit lexicalement absent du texte ou que la représentation de la mort soit elliptique dans la narration, sa présence hante les récits.

¹ Pierre SALLA, « Suggestions pédagogiques pour le collège, *NRP*, n°3, Novembre 1991, p. 25.

² Fatima SHARAFEDDINE, *Chez moi, c'est la guerre*, *Op. Cit. p.*, p. 7.

³ KOCHKA, *Le grand Joseph*, *Op. Cit.*, p. 64.

B - Une représentation très réaliste de la mort

La route de Chlifa, roman destiné aux lecteurs « à partir de 11 ans »¹, surprend par la représentation très réaliste qui est donnée de la mort et qui va aller *crescendo* dans l'horreur. La première manifestation dans le texte est « invisible ». Karim, resté seul à Beyrouth, se rend chez Nada, dont il est amoureux et qu'il rêve d'embrasser :

À cette pensée, Karim accélère le pas.
Il tourne le coin et s'arrête aussitôt, figé d'horreur.
L'immeuble qui se dresse devant lui n'est plus qu'une carcasse éventrée, déchiquetée, qui étale avec quelque chose d'obscène l'intimité des foyers dévastés.²

Karim en hurlant, part à la recherche de la jeune fille :

- Où est Nada ? Dans la cave ?
- Il n'y a personne dans la cave.
- Où est Nada ?
- Elle n'est plus là. Ils l'ont emmenée.
- Qui l'a emmenée ? Et où ? Elle est blessée ?
- Non, elle est morte.³

Mais à la différence des autres romans où signaler la mort de la personne était jugé suffisant par l'auteur, le lecteur saura tout sur ce qui est advenu à Nada par une analepse *complétive* ou *renvoi* selon l'appellation de Gérard Genette, « antécédents » temporels « qui viennent combler après coup une lacune antérieure du récit. [...] Ces lacunes antérieures peuvent être des ellipses pures et simples [...]»⁴. Maha, la sœur de Nada, va expliquer à Karim ce qui est arrivé :

C'était il y a deux jours. [...] Je venais juste d'entrer dans l'abri quand la bombe est tombée. Il y a eu un bruit terrible, et tout s'est mis à bouger. Trois étages se sont effondrés d'un coup, plouf ! Dessous il y avait la tante Leïla, mes parents ...et Nada.⁵

Pour le lecteur, cette analepse, par l'antériorité temporelle du fait rapporté, atténue le choc qu'aurait pu provoquer la mort de Nada.

¹ C'est-à-dire à la même tranche d'âge que les lecteurs de *Momo petit prince des Bleuets*, roman où l'auteur reste dans l'évitement de toute représentation de la mort.

² Michèle MARINEAU, *La route de Chlifa*, *Op.Cit.*, p. 58.

³ *Ibid.*, p. 60.

⁴ Gérard GENETTE, *Figures III*, *Op.Cit.*, p. 133.

⁵ Michèle MARINEAU, *La route de Chlifa*, *Op.Cit.*, p. 60-61.

La mort est évoquée une deuxième fois par une métaphore animalière, comme dans *La Glu*. Maha et son petit frère Jad n'ayant plus d'appartement à Beyrouth, ont décidé de partir, avec Karim, à Chlifa, un village de la montagne, chez un vieux couple d'employés de son père que la petite connaît depuis l'enfance. Pour nourrir le bébé, ils trainent avec eux une chèvre en laisse. L'animal va mourir en broutant de l'herbe dans un champ miné :

- C'est Tête Noire, articule [Maha] d'une voix blanche. Je l'ai vue...je l'ai vu exploser. Il faut la sortir de là. [...]
- Tu es complètement folle ! [...]. Tu risques de sauter toi aussi pour la rejoindre. [...]. Elle est morte, éclatée, éventrée, déchiquetée.¹

Par les yeux de Maha, le lecteur cette fois « voit » la mort et même s'il s'agit d'une chèvre, sa représentation en est atroce, comme le démontre l'horrible gradation adjectivale.

Le lecteur, comme préparé par cette description, est « jugé prêt » par l'auteure à une dernière confrontation avec la mort. Tout laisse supposer qu'elle sera terrible. Karim s'est éloigné pour explorer un sentier dans la montagne, laissant Maha seule avec le bébé. Tout à coup, il entend « un cri perçant, effrayant, qui le glace jusqu'au cœur »². Il la retrouvera « le corps à moitié nu abandonné derrière un rocher [...], [un] mince filet de sang le long de la cuisse, [...] [et un] flot rouge qui s'échappe de sa gorge tranchée ».³

Cette vision est insoutenable pour Karim mais aussi pour le lecteur même si Michèle Marineau l'avait habilement préparé à s'habituer à l'horreur.

Est-il vraiment possible qu'un lecteur de 11 ans en 6^{ème} puisse aborder un roman d'une telle dureté ? Il y a, semble-t-il une sous-évaluation de l'âge prescriptif. Ou, comme pour les romans de la collection *Petite Poche*, les « véritables » lecteurs sont plus âgés⁴.

Un autre auteur, en parlant du Liban, choisit de montrer la mort de la manière la plus crue. Il s'agit de *Prières*⁵, destiné à des lecteurs entre 12 et 16 ans.⁶ Le roman suit l'évolution psychologique d'Amine Salamé qui a 9 ans au début de la guerre et qui va se transformer en un milicien tireur d'élite. Nous relèverons la description de son père, retrouvé mort dans la rue :

¹ *Ibid.*, p. 153.

² *Ibid.*, p. 167.

³ *Ibid.*, p. 168.

⁴ Ce qui est finalement le cas. Par un échange de courriels avec une professeure de français d'origine libanaise, Cynthia Cheaib installée à Montréal qui a expliqué qu'elle faisait lire ce roman en classe au cours d'une activité appelée « cercle de lecture » où les élèves, âgés de 13 à 14 ans, doivent lire douze romans ayant pour cadre spatial différents pays. (Courriel daté de novembre 2011)

⁵ Jean-François CHABAS, *Prières*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Médium, 2008.

⁶ Age conseillé par l'éditeur.

Mais c'était bien mon père allongé là. Il avait l'air intact. Mais le souffle des explosions peut les tuer de l'intérieur en écrasant les organes. On dirait qu'ils dorment alors qu'ils sont un sac rempli de bouillie de foie, de poumons et de rate. La puissance de la bombe avait aussi arraché ses vêtements. Juste ceux du bas. Mon père avait les jambes et le sexe à l'air. Dès que j'ai été sûr que c'était lui, j'ai enlevé ma veste pour la poser dessus. Je n'avais jamais vu mon père nu.¹

Outre l'horreur de cette description, c'est le manque de sentiments éprouvés par Amin qui est marquant. Ce garçon de 16 ans rend compte de la mort de son père sans qu'aucune émotion ne transparaisse.

La représentation de la mort reste tributaire de l'âge du lecteur, ce que confirment clairement les deux derniers romans destinés à des adolescents, mais également de l'espace diégétique. Lorsque la mort intervient dans un pays en guerre, elle est avant tout omniprésente, que le lecteur soit très jeune ou plus âgé. Et si les auteurs choisissent de décrire des corps meurtris, leur représentation est presque insoutenable afin de démontrer l'horreur et l'inutilité de la guerre.

Il est également important de souligner que sur les livres cités, seulement trois auteures sont libanaises, Fatima Sharafeddine, Zeina Abirached et Kochka et surtout qu'un seul livre *Fi madinati harb* (Chez moi, c'est la guerre) a été publié initialement à Beyrouth par les éditions Assala en 2006, *Le jeu des hirondelles* étant une coédition².

La guerre du Liban dans la littérature pour la jeunesse serait-elle un sujet « tabou » ?

C - Oublier la guerre plutôt que la dire

Interrogée à propos de *Le jeu des hirondelles* et *Je me souviens*³, Zeina Abirached explique la finalité de ses bandes dessinées :

On me demande souvent si mon travail me sert de thérapie. Je ne crois pas. C'est plutôt un travail de mémoire. Je suis née en 1981. La guerre civile avait commencé en 1975 et j'avais 9 ans quand elle s'est terminée. Je dessine pour garder la trace de ce qui s'est passé à ce moment-là. Cela n'a jamais été fait au Liban, où les

¹ *Ibid.*, p. 102.

² *Mourir partir Revenir Le jeu des hirondelles* a été initialement édité à Paris par les Éditions Cambourakis en 2007.

³ Zeina ABIRACHED, *Je me souviens* - Beyrouth, Paris, Éditions Cambourakis, 2008.

programmes d'histoire s'arrêtent aux années 1960 et où la reconstruction repose sur une politique d'amnésie qui s'applique à effacer toute trace de la guerre.¹

Dans les romans des autres auteurs libanais, il y a certes quelques allusions à la guerre, comme dans *Un aller-retour* ou *Le grand Joseph*, mais il ne s'agit pas de l'*hyper-thème* de ces romans à la différence des bandes dessinées de Zeina Abirached.

Le refus de parler de la guerre du Liban aux enfants et aux adolescents est une réalité éditoriale. À l'inverse, cette problématique semble interpeller les éditeurs étrangers puisque Mijade a traduit l'album *Fi madinati harb* en français. *Chez moi, c'est la guerre* a également été traduit en catalan, en castillan, en néerlandais et en coréen, en conservant les illustrations de Claude Dubois². Pour que *Le Jeu des hirondelles* soit plus largement connu au Liban, il a fallu que la bande dessinée soit coéditée par les Éditions Hatem. Dominique Renard, en charge de l'exploitation pédagogique de ce livre, fait remarquer qu'il avait été très surpris de constater « que beaucoup de Libanais ne connaissaient pas cette œuvre qui rencontrait pourtant un succès remarquable en France et à l'étranger »³, comme le prouvent les différentes traductions en grec, suédois, italien, espagnol et néerlandais.

Comment donc expliquer cet intérêt pour ces récits sur la guerre à l'étranger alors que cette problématique est presque « absente » du paysage éditorial libanais ? En Europe, parler de la guerre permet à l'enfant de mieux comprendre son passé, d'explicitier l'histoire de son pays. Ces récits participent pour la génération actuelle à la construction d'une mémoire collective. Ainsi, les romans rappelant les événements tragiques de la Première et de la Deuxième Guerre mondiale sont nombreux⁴. Mais à la différence du Liban, deux facteurs importants sont à prendre en compte : la distance temporelle importante entre les faits et le moment de leur lecture, ce qui permet de « dépassionner » les réactions parfois exacerbées, mais surtout, le travail d'analyse entrepris par les historiens qui permet d'apporter une neutralité indispensable. Les enfants français vont donc retrouver dans une représentation fictionnelle, l'histoire de leur pays préalablement étudiée dans le programme scolaire. Ce qui n'est pas le cas au Liban.

¹ Zeina ABIRACHED, « Je voulais raconter la guerre de l'intérieur », *Books*, Hors série n°2, avril-mai 2010, p. 23.

² Renseignements pris auprès de Fatima Sharafeddine par courriel (mars 2009)

³ Zeina ABIRACHED, *Le jeu des hirondelles*, *Op.Cit.*, « Étude de l'œuvre », p.5.

⁴ Pour exemple :

- Sur la Première Guerre Mondiale : *Lucien chez les as*, Yann Bernabot, Bayard Jeunesse, J'aime lire n° 370, novembre 2007.

- Sur la Deuxième Guerre Mondiale : *Le petit passeur*, Anne Powell, Bayard Jeunesse, J'aime lire n° 290, mars 2001 ; *La guerre de Jules*, Yann Bernabot, Bayard Jeunesse, J'aime lire n° 389, juin 2009.

Il faut cependant remarquer l'absence pour des lecteurs de cette tranche d'âge de romans sur la guerre d'Algérie ou d'Indochine.

Pourtant, conscients de la nécessité d'aborder ce sujet douloureux qu'est la guerre, mais sans provoquer de polémiques, les auteurs libanais vont utiliser différents « stratagèmes » dont le plus récurrent est de ne montrer que la quotidienneté d'un enfant en temps de guerre sans jamais expliciter les causes du conflit ou nommer les belligérants.

Avec *Chez moi, c'est la guerre*, Fatima Sharafeddine a choisi d'ancrer son récit dans une temporalité contemporaine, mais sans précision du lieu, apportant ainsi une dimension universelle à son récit. De ce fait, cet album est remarquable en regard du double lectorat qu'il permet de viser : un enfant vivant ou ayant vécu la guerre et un enfant grandissant dans un pays en paix. S'il a connu la peur et la mort, le jeune lecteur, par analogie affective avec l'héroïne fictionnelle, retrouvera des expériences de vie qui pourront se révéler plus compréhensibles, car éclairées d'un point de vue nouveau :

Se rendre compte que ce qu'on vit d'indicible, d'informulable, voire d'impénétrable, d'autres l'ont exprimé par des images ou par des mots, c'est faire l'expérience d'un lien avec autrui, d'un possible partage de ces ratés relationnels qui nous isolent, d'un possible raccordement à des expériences plurielles, voire collectives.¹

Par le biais de la fiction, le lecteur verra alors se déployer sous ses yeux une réalité à laquelle il peut se trouver confronté. Cette reproduction du hors-texte est pour Marie-Aude Murail, indispensable aux jeunes lecteurs, car

on ne lit pas pour découvrir des choses nouvelles, mais plutôt pour retrouver des choses que l'on sait déjà, des émotions, des sensations que l'on connaît.²

Ces peurs que déclenche la guerre, le lecteur va pouvoir les affronter sans risques, puisque tout se passe au travers de personnages ou de situations fictives. « L'effet cathartique du livre »³ devient alors évident. Lire lui permet de se sentir moins angoissé et lui donne la possibilité de se confronter au réel tout en restant protégé.

À l'inverse, si le lecteur n'a jamais été confronté à la guerre, la justesse du texte lui permet d'en ressentir l'horreur par comparaison avec son cadre de vie. En effet, pour mieux le projeter dans l'histoire, Fatima Sharafeddine a montré des tranches de vie quotidienne, comme l'école et le jeu, espaces parfaitement compréhensibles, identifiables et interprétables par un jeune européen. Cette convocation est une des caractéristiques des livres pour la

¹ Caroline ELIACHEFF, Nathalie HEINICH, *Mères-filles, Une relation à trois*, Paris, Albin Michel, Coll. Le Livre de Poche, 2002, p.10.

² Marie-Aude MURAIL, *Nous on n'aime pas lire...*, *Op.Cit.*, p.39.

³ Anne-Marie BELEVAL, « Pourquoi les adolescents devraient-ils lire ? », *L'École des lettres I*, n°12-13, 1 juin 1994, p.15.

jeunesse qui « mettent en avant une proximité, de préférence thématique, avec la vie des jeunes lecteurs, notamment l'éducation et la famille. »¹

La reconnaissance de cette « proximité » de l'évènement rapporté dans *Chez moi, c'est la guerre* amplifie la projection du lecteur, que celui-ci soit un enfant européen ou arabe, mais également un adulte. En effet, la majorité de ceux qui ont connu la guerre disent s'être complètement projetés dans cette histoire.² Ils disent tous avoir retrouvé les mêmes sensations de peur et d'angoisse qu'ils avaient pu alors ressentir. Fatima Sharafeddine reconnaît s'être appuyée sur ses souvenirs d'enfance pour écrire son texte, ce qui est véritablement palpable dans certaines descriptions et situations, comme descendre à l'abri sans oublier de prendre des bougies ou ne pas pouvoir rentrer à la maison à cause des bombardements.

Dans son récit autobiographique, Kochka reprend cette même description de l'organisation dans l'abri :

Alors avec les voisins, on s'organise. On aménage la cave de l'immeuble de la rue Abdel-Wahab-el-Inglizi.

On descend des matelas, on engrange des provisions et on entasse des bougies. La peur est notre pire ennemie.³

C'est la supposée insignifiance de ces détails qui donne toute la véracité au texte. Samah Idriss, auteur libanais arabophone, agit de même dans son roman *Al Maljaa*⁴ (L'abri), destiné à des adolescents :

Dans l'abri, chaque famille a son petit espace, ainsi que ses responsabilités bien déterminées, pour le bien de tous. La responsabilité de Mazen, le héros de l'histoire, c'est la boîte de "katol" sans laquelle tout le monde se ferait dévorer par les moustiques.⁵

C'est donc tout un quotidien parfaitement identifiable qui se met en place. Cet ancrage réaliste, mimétique des années de la guerre civile, diminue et même efface la distance entre l'univers créé par l'auteur et le monde référentiel du lecteur libanais. Et si actuellement, ces récits font référence à des évènements que les enfants n'ont pas connus, cela ne les empêche en rien d'en ressentir la peur. Après la lecture en BCD de l'album *Chez, moi c'est la guerre*, il a été demandé aux élèves de CM1 et de CM2 d'exprimer leur avis. Si tous se disent avoir été très touchés par la peur de cette petite fille, pratiquement aucun n'a fait référence à la guerre de juillet 2006. Deux explications peuvent être avancées : les enfants fréquentant l'établissement

¹ Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature !*, Op. Cit., p. 291.

² Des adultes belges ont dit à Fatima Sharafeddine avoir revécu, à la lecture de son album, la peur qu'ils avaient ressentie, étant enfants, pendant l'occupation allemande.

³ KOCHKA, *Le grand Joseph*, Op.Cit., p. 56.

⁴ Samah IDRIS, *Al Maljaa*, (L'abri), Beyrouth, Dar al Adab, 2005.

⁵ Notice critique de *L'abri*, *Hamzet Wasl*, n°1, Hiver 2005, p. 19.

scolaire sont issus de régions pratiquement épargnées par les bombardements. De plus, ils n'étaient âgés que de 4 ou 5 ans au moment des faits.

La force de ces textes traitant de la guerre du Liban tient au fait qu'ils permettent de faire remonter des faits que beaucoup d'adultes avaient enfouis au fond de leur mémoire, dans un refoulement protecteur. Dans *Al maljaa*, Mazen, le narrateur qui avait 12 ans au moment des faits, confie, à la fin du récit :

Je sais que beaucoup d'entre nous ne veulent pas aujourd'hui se souvenir de « cette guerre-là », et que nous ne racontons pas à nos enfants ce qui nous est arrivé alors... ou ce que quelques-uns d'entre nous ont fait.

Le rapport des adultes avec la guerre n'est pas vraiment clair. Il s'agit même d'un tabou pour certains. Les atrocités ont été comme évacuées de la mémoire collective. Faire resurgir le conflit libanais dans la littérature pour la jeunesse permet donc la mise en place d'un dialogue intergénérationnel nécessaire et salvateur :

L'abri n'est pas un récit sur la guerre du Liban, mais sur un adolescent qui grandit et découvre l'amour, l'amitié, la responsabilité sous le feu des bombes et la pression du danger. Un livre aux émotions sincères, au style fluide et attrayant, par lequel l'auteur montre à quel point notre mémoire est riche. Nous manquons de livres qui racontent à nos enfants tout ce que nous avons vécu - des livres qui pourraient satisfaire leur curiosité, tout en apaisant les fantômes de notre imagination. ¹

Les quelques auteurs libanais qui osent s'aventurer sur le chemin de la guerre, veulent avant tout faire prendre conscience qu'elle ne génère que malheur, destruction et mort pour tous ceux qui la vivent. Le récit, impliquant inmanquablement un enfant, permettra au lecteur de mieux en comprendre la terrible réalité.

Les auteurs libanais se veulent donc passeurs d'histoire, déclencheurs de paroles mais ne veulent en aucune façon réveiller les vieux démons. Aussi, parce que les appartenances religieuses ont été perçues comme des catalyseurs au conflit libanais, les auteurs ne vont faire aucune référence à la religion, ne vont pas préciser l'appartenance confessionnelle ou politique des belligérants et des victimes, et ne vont faire prononcer à leurs personnages aucune parole haineuse stigmatisant la religion de l'ennemi.

¹ Notice critique de *L'abri*, *Hamzet Wasl*, *Op.Cit*, n°1, Hiver 2005, p. 19.

III - Absence ou omniprésence du religieux

Dans les romans libanais, le refus du religieux n'est perceptible que dans les récits sur la guerre. Dieu reste encore très présent dans les romans abordant d'autres thématiques. Il ne faut jamais perdre de vue que l'appartenance religieuse reste un facteur déterminant de l'identité libanaise.

Il serait alors intéressant de mettre en comparaison la représentation du religieux dans les romans français et libanais. En s'appuyant sur les titres du corpus, ce qui frappe le plus, c'est l'absence de toute évocation de Dieu alors que la thématique de la mort aurait pu permettre d'y avoir recours. Mais le religieux dans le roman de jeunesse français reste un « thème rare »¹.

A - La rareté du fait religieux dans les romans français

Dans les cinq titres français, la mort est perçue comme l'expression du manque, du vide ressenti par les vivants. Il s'agit donc de parvenir à effectuer le travail de deuil. Les auteurs tendent vers une même intention pédagogique : trouver les mots pour apaiser la souffrance éprouvée. Pour cela, unanimement, aucun ne fait appel au réconfort que pourrait apporter la religion alors que :

La mort est l'une des données fondamentales de la réalité. Dès qu'il prend conscience de son caractère inéluctable, l'être humain s'efforce de se familiariser avec cette idée et de la rendre supportable. La croyance en une vie dans l'au-delà ou en la réincarnation, aussi bien que le désir d'une postérité, par exemple, font partie des tentatives qui visent à atténuer le caractère angoissant de la mort.²

De plus, en choisissant de faire intervenir la mort hors temporalité diégétique, les auteurs sont ainsi dispensés de toutes descriptions de rites funéraires, étroitement liés à une symbolique religieuse. Cette non-représentation de la mort physique permettrait donc de dépasser le fait religieux. Cette démarche répond aux valeurs laïques qui constituent une des caractéristiques de la société française où depuis la loi de 1905, il y a séparation du pouvoir politique et administratif de l'État du pouvoir religieux. La laïcité ne veut pourtant pas dire que la religion soit totalement absente dans la société. Mais l'enseignement de la religion ne peut se faire dans un enseignement donné par l'État. Réservée à des pratiques privées, la

¹ Bertrand FERRIER, *Tout n'est pas littérature !*, Op.Cit., p. 291.

² Norbert SILLAMY (dir), *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Paris, Bordas, 1980, p. 771.

religion n'est donc que peu représentée dans la vie publique. Il faut également constater au sein de la société française un déclin évident de la foi :

Un sondage montre que 4% seulement des parents retiennent la foi religieuse parmi les qualités importantes à encourager chez l'enfant. Cela ne signifie pas que les parents en question soient étrangers à toute croyance. Mais la croyance religieuse est devenue à leurs yeux une affaire de choix personnel, et elle n'est pas nécessairement associée à l'obligation de transmettre.¹

Les romans représentant la réalité du monde et reproduisant les comportements sociétaux, c'est donc en toute logique que la religion ne constitue pas une thématique importante en littérature pour la jeunesse.

Très peu de romans font explicitement référence au religieux. On pourrait cependant citer *Une brique sur la tête de Suzanne* et *Et Dieu dans tout ça ?* où Henri tente de comprendre l'existence de Dieu. Il s'interroge :

Voilà comment j'ai décidé de m'intéresser sérieusement à Dieu. J'aime beaucoup m'occuper à fond d'une idée. L'année dernière, par exemple, je me suis occupé à fond de l'heure qu'il était. [...].

Cette année, je me suis occupé de Dieu. J'ai voulu me faire une idée sur lui, sur son existence, sur ses possibilités. J'étais curieux de savoir si je pouvais gagner un petit bénéfice à le connaître.

Une semaine après la rentrée, j'ai donc lancé une enquête auprès des grandes personnes. Après tout, elles ont toutes entendu parler de Dieu, de l'âme et du paradis. Qu'elles soient pour ou contre, elles ont forcément quelque chose à dire. Il suffisait d'aller leur demander.²

Le questionnement humoristique d'Henri démontre la laïcité de son éducation. Il n'a, de toute évidence, suivi aucun cours de religion. Henri mène une enquête et entend bien obtenir des réponses où, malgré le sujet de sa recherche, toute spiritualité est exclue. Sacralité et respect, sentiments inhérents au religieux ne sont pas convoqués. Ce roman se veut un miroir réfléchissant du degré de spiritualité dans la France actuelle, comme le souligne l'anthropologue Jacques Barou :

Aujourd'hui [...] la pratique religieuse est en chute et [...] les connaissances quant aux dogmes et au sens des pratiques religieuses sont de plus en plus floues.³

Quelques romans présentent des références religieuses qui sont généralement étroitement liées à des fêtes chrétiennes mais vidées de toute signification spirituelle. Si Henri, dans *Et Dieu dans tout ça ?*, se dit « assez excité par toutes ces histoires de Dieu et de Jésus qui reviennent au moment

¹ Danièle HERVIEU-LÉGER, « La transmission des identités religieuses », *Identité (s)*, Op.Cit., p. 150.

² Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ?*, Op.Cit., p. 11-12.

³ Jacques BAROU, « Où vont-ils ? », *L'école des parents*, Op.Cit., p. 38.

des fêtes de fin d'année »¹, il reconnaît ne pas comprendre grand-chose « aux histoires de Béthléem-la-zone et de Hérode-le-dingue »², passages de la Bible que sa mère s'obstine à lire tous les ans à ses enfants. L'humour de ces remarques, qui tient en grande partie à l'emploi d'un vocabulaire très familier, contemporain et totalement inattendu pour décrire un passage de la Bible, démontre le peu de respect et d'intérêt qu'Henri accorde aux textes fondateurs, mais également son scepticisme quant à la symbolique religieuse entourant Jésus.

Quant à Monelle, ce n'est pas à l'église que se manifeste sa dévotion, mais devant la télévision où « tous les dimanches, la famille regarde religieusement « Télé-foot » et « L'esprit du foot »³. L'humour de sa remarque se manifeste par le rapprochement dimanche/religieusement, mais qui ne caractérise plus « le jour du Seigneur ».

1 - Le religieux comme fait sociologique

La réaction d'Henri démontre clairement que le religieux a disparu des célébrations qui sont censées en être la manifestation, ce que prouve la description du jour de Pâques dans *Une brique sur la tête de Suzanne* :

Tout à coup les cloches de l'église se mettent à sonner, doucement d'abord puis à toute volée. Alors Suzanne se souvient qu'aujourd'hui c'est Pâques, et que ce matin, c'est le matin de Pâques, et ce matin, au lieu de trouver devant sa porte un petit chemin tracé en œufs en sucre de toutes les couleurs à travers la maison jusqu'aux nids du jardin, pleins de surprises en peluche et en chocolat [...] ⁴

Dans cet extrait, la symbolique de Pâques aurait pu être pertinente, d'autant que la fête, associée aux « cloches de l'église » ne peut en laisser ignorer le caractère religieux. Cependant, l'auteur choisit de ne pas l'évoquer, privilégiant le ludisme de la quête des œufs.

La représentation de Noël privilégie également les préparatifs et exclut toute référence biblique qui aurait pu se faire, par exemple, par l'installation de la crèche.

Elle revoit Bon-Papa préparer le sapin de Noël en finissant par les toutes petites bougies de toutes les couleurs fixées aux branches par des petites pinces, et qu'on allumera au dernier moment, au moment d'entrer tous dans le salon au signal de la clochette des anges, et de débiller les cadeaux. ⁵

¹ Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça*, Op. Cit., p. 12.

² *Ibid.*, p. 13.

³ Geneviève BRISAC, *Monelle et les footballeurs*, Op.Cit., p. 12.

⁴ Sophie CHERER, *Une brique sur la tête de Suzanne*, Op.Cit., p. 52.

⁵ *Ibid.*, p. 43.

Si le sens religieux a été totalement évacué, il n'en reste pas moins, en regard du nombre important de fictions traitant de Noël, qu'il s'agit bien d'une fête très présente en littérature pour la jeunesse, surtout dans les albums destinés aux plus jeunes. L'engouement pour cette thématique est particulièrement vérifiable avant les fêtes, comme le montre le récapitulatif¹ des meilleures ventes pour la jeunesse, du 20 octobre 2008 au 16 novembre 2008, publié dans le magazine *Livres-hebdo*² :

- 5 : *Tchoupi fête Noël* (Nathan)
- 9 : *Noël* (Fleurus)
- 12 : *M. Noël* (Hachette Jeunesse)
- 16 : *Le Noël de Dora* (Albin Michel Jeunesse)
- 19 : *Mme Noël* (Hachette Jeunesse)
- 24 : *Joyeux Noël, Oui-Oui !* (Hachette Jeunesse)
- 29 : *Martine, la nuit de Noël* (Casterman)

Dans la majorité des livres, la représentation de Noël est fortement laïcisée. La fête est montrée, avant tout, en tant que fait sociologique et anthropologique. Noël est un événement festif et joyeux comme le montre cet extrait de la 4^e de couverture de *Max et Lili fêtent Noël en famille*³ :

Ce livre de Max et Lili parle de Noël, cette fête religieuse devenue la fête des enfants. Noël, on en rêve, on en parle, on le prépare : le sapin, les guirlandes, les bons repas, et surtout les cadeaux ! Noël, c'est le partage. Mais ça peut être aussi les jalousies, les absences, les déceptions, la solitude. Heureusement, la plupart du temps, Noël, c'est la chaleur et la lumière en plein cœur de l'hiver.

Il n'est fait, une fois encore, aucune référence à la préparation de la crèche. Jésus a donc cédé sa place au Père Noël et le questionnement métaphysique autour de Noël porte moins sur la croyance en un « fils de Dieu [...] né dans une étable pourrie au milieu du désert il y a deux mille ans »⁴ que sur l'existence du Père Noël, à laquelle « Max [...] croit dur comme fer [alors que] Lili n'en est pas sûre »⁵.

Cette laïcité se retrouve également dans quelques remarques anticléricales qui parfois parsèment les textes, et qui ne vont pas sans rappeler

¹À consulter sur le blog *La littérature de jeunesse au quotidien*, tenu par Bertrand FERRIER, URL : <http://master3.hautetfort.com/>

²*Livres Hebdo* n° 755, 21 novembre 2008, p. 22-23.

³Dominique de SAINT MARS, Serge BLOCH, *Max et Lili fêtent Noël en famille*, Calligram, Coll. Ainsi va la vie, 2007.

⁴Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ? Op.Cit.*, p.14.

⁵Extrait de la 4^e de couverture de *Max et Lili fêtent Noël en famille*, *Op.Cit.*

les positions des « hussards noirs de la République »¹ dont l'un des plus représentatifs en littérature reste Joseph, instituteur et père de Marcel Pagnol.

Pour le père d'Henri, Noël est l'occasion de « rappeler quelques bonnes vieilles vérités »² sur le Père Noël qui n'existe pas, pas plus que « ces légendes sur Jésus, Dieu et toute la compagnie »³.

Suzanne se souvient des remarques incongrues prononcées par le prêtre lors de la cérémonie mortuaire de son grand-père:

Et comme cravate elle a choisi celle que Bon-Papa portait l'année d'avant, le jour de la première communion de Suzanne, le jour où il avait failli faire un scandale en pleine église parce qu'au moment de la quête Monsieur le Curé avait dit : « Et maintenant vous allez cracher la pépette au bassinet ».⁴

En écoutant l'oraison funèbre, Suzanne se montre sceptique, voire sarcastique, quant à la véracité des paroles du prêtre :

La chorale se met à chanter quelque chose de lent et de triste, puis Monsieur le Curé fait l'éloge funèbre de Bon-Papa. Il ne lui trouve que des qualités.⁵

Pourtant, entre désintérêt et critiques, la religion reste un questionnement. *Et Dieu dans tout ça ?* en donne une excellente représentation.

2 - S'ouvrir aux autres religions

L'intérêt de ce roman est de montrer un « paysage » détaillé du niveau de croyance religieuse qui caractérise une partie de la société française. Le jeune lecteur pourra se forger une opinion sur la foi, chaque personnage se définissant selon son degré de croyance :

- le père est athée
- la mère, hésitante, pourrait être qualifiée d'agnostique
- la grand-mère est croyante et pratiquante
- le grand-père est croyant, mais peu pratiquant.

¹ Hussard noir est le surnom donné aux instituteurs publics sous la IIIe République après le vote des lois scolaires dites « Lois Jules Ferry » en 1881 et le vote de la Loi de séparation des Églises et de l'État en 1905, URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/Hussard_noir

² Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ?*, Op. Cit., p. 15.

³ *Ibid.*, p. 16.

⁴ Sophie CHERER, *Une brique sur la tête de Suzanne*, Op.Cit., p. 40.

⁵ *Ibid.*, p. 65.

Mais Marie Desplechin va rapidement dépasser cette représentation unique du catholicisme pour ouvrir le texte à d'autres représentations religieuses. Henri est chargé par sa maîtresse de faire un exposé sur Dieu. Pour cela, il demande l'aide de son oncle Alfred :

- Dieu, Dieu... m'a demandé Alfred sur le chemin de la bibliothèque, quel Dieu d'abord ?
- Ah bon, parce qu'il y en a plusieurs ?
- Eh oui, tout dépend de l'histoire de la famille dans laquelle tu es né. Toi, tu es né dans une famille de chrétiens catholiques. Mais tu serais né dans une famille de chrétiens protestants, de juifs, de musulmans ou même d'hindous, les choses seraient un peu différentes. Dieu n'aurait pas tout à fait la même tête. Il ne te demanderait pas tout à fait les mêmes choses. Tu ne lui parlerais pas avec les mêmes mots. Et il ne te ferait pas les mêmes promesses.¹

Il s'agit donc pour Henri d'aller à la rencontre de la religion de l'autre, d'en comprendre les diversités et non pas de se poser lui-même comme appartenant à une religion donnée. Le questionnement d'Henri sur Dieu sert de motivation à une représentation de l'altérité, à une ouverture aux cultures du monde, à la tolérance. En littérature de jeunesse, le didactisme reste très présent. C'est certainement ce à quoi a voulu tendre Yaël Hassan en mettant en comparaison la similitude des interdits alimentaires prônés par les religions juives et arabes :

Momo ne savait pas que les rillettes, c'était du porc. Les Arabes ne mangent pas de porc parce que c'est *hallouf*. Les Juifs non plus, d'ailleurs, parce que eux, c'est pas *casher*. Chacun a ses raisons !²

Cette remarque peut sembler étonnante, car si Momo est bien musulman³, aucun personnage romanesque n'est juif. La détermination de cette comparaison ne peut être que d'ordre didactique : s'agit-il de trouver une similitude entre deux peuples en perpétuel conflit ?⁴

La littérature pour la jeunesse ne convoque plus la religion au cœur de la fiction. Lorsque quelques livres abordent cette thématique, il ne s'agit pas de questionnement métaphysique ou de conduite acceptable en concordance avec sa foi, mais plutôt d'une interrogation sur les religions existantes.

¹ Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ?*, Op.Cit., p. 84.

² Yaël HASSAN, *Momo, petit prince des Bleuets*, Op. Cit. p. 54.

³ Les seules références à la religion musulmane se focalisent sur cet interdit alimentaire. Il est rappelé une deuxième fois : « Les Arabes ils mangent pas de ça ! C'est *hallouf* ! C'est du cochon ! [...] », p. 103.

⁴ Cette même intentionnalité « pacifique » est reprise de manière implicite par un recours à l'intertextualité. La liste de livres de Momo comporte, entre autres, les deux titres suivants : *Les deux moitiés de l'amitié* et *Mon ami Frédéric*. Ils démontrent une focalisation sur une problématique récurrente chez Yaël Hassan, à savoir, la judaïté (*Mon ami Frédéric*, de Hans Peter Richter rapporte l'amitié très forte qui unit deux enfants allemands, dont l'un est juif, de 1925 à 1942 et abordant la montée du nazisme et l'Holocauste) et les relations entre juifs et arabes, thème de *Les deux moitiés de l'amitié* de Susie Morgenstern. Ces deux titres singularisés par l'auteure démontrent bien son évidente volonté de transmettre un message.

Si en France, la perte des identités religieuses constitue un phénomène majeur, les familles et les institutions n'étant pas dans une recherche de la transmission, il n'en est rien au Liban. Comment sera donc abordé le fait religieux dans la littérature de jeunesse libanaise ? Comme précisé précédemment, la convocation du religieux sera étroitement liée à la thématique romanesque. En regard du peu de livres disponibles, notre étude s'appuiera également sur quelques albums en arabe.

B - La religion dans les livres libanais : entre évidence et refus

- Ici, la religion prime tout, elle marque toute l'existence.
- Croire est une affaire intime.
- Si tu penses comme ça, alors tu te trompes de pays, de peuple, de contrée.¹

Par cet échange de paroles entre deux personnages romanesques, l'auteure libanaise Andrée Chédid définit magistralement la prédominance du religieux dans la vie quotidienne au Liban.

1 - La religion, un marqueur identitaire primordial

La prégnance de l'identité religieuse concerne autant les adultes que les enfants, comme le démontre la conclusion de cette enquête menée sur le sentiment d'appartenance religieuse :

Le jeune élève libanais, quelle que soit sa religion, se définit en premier lieu par rapport à sa communauté religieuse. Dans la définition de son identité, l'appartenance religieuse du jeune concerné devance son appartenance nationale libanaise, ses autres appartenances catégorielles dans son environnement social, ainsi que ses autres caractéristiques personnelles.²

¹ Andrée CHÉDID, *La maison sans racines*, Paris, Flammarion, Coll. Librio, 1985, p. 46.

² Tony SAWMA, *Appartenance religieuse et ethnocentrique au Liban. Enquête menée auprès de 150 élèves chrétiens et musulmans de classe de première dans la région de Beyrouth*, Mémoire de Licence d'Enseignement en Psychologie, Faculté de Psychologie et de Sciences Humaines, Université Saint Esprit Kaslik, 2006, p. 2.

La religion comme désignateur identitaire¹ se retrouve dans les titres des chapitres du documentaire de Kochka, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban* où les enfants sont ainsi présentés :

Joumana, la petite chrétienne maronite²

Omar, le jeune musulman sunnite³

Alia, petite musulmane chiite du Sud⁴

Il est, de ce fait, inconcevable pour un enfant libanais, élevé selon les règles de sa communauté d'envisager l'existence hors de la religion⁵. La notion d'athéisme leur reste totalement incompréhensible. À la BCD, leur réaction à la lecture de l'album documentaire *Le monde est un village*⁶ le démontre. Ce livre aborde les habitudes et le mode de vie des humains en réduisant la terre à un village de 100 habitants où « chaque habitant représentera donc 62 millions d'habitants du monde réel »⁷. Parlant de la religion, la répartition proportionnelle des pratiques religieuses montre que sur 100 habitants, « 15 n'ont aucune religion »⁸. L'incompréhension des enfants libanais est alors totale. À l'inverse, dans *Et Dieu dans tout ça ?*, Henri, en préparant son exposé sur les différentes religions oublie d'y inclure « les athées ». Son oncle rectifie cette erreur et donne une explication :

[Les athées représentent] ceux qui ne croient pas en Dieu. Ce serait une grande bêtise de parler de Dieu sans parler des athées, ça ne voudrait rien dire. Car si l'on parle des gens qui croient en Dieu, c'est bien qu'il en existe d'autres qui n'y croient pas.⁹

Ainsi, si Henri n'avait pas immédiatement pensé à répertorier les non-croyants dans son exposé, le rajout de cette notion ne lui pose aucun problème. Il en comprend parfaitement le bien-fondé, à l'inverse du petit Libanais pour qui la non-appartenance à une religion n'est ni compréhensible ni envisageable.

Du fait même de son importance, comment le religieux et la prégnance du système confessionnel sont-ils rendus à travers le prisme des romans pour la jeunesse ?

¹ L'appartenance religieuse était, il y a encore quelques années, mentionnée sur la carte d'identité.

² KOCHKA, *Joumana, Omar et Ali vivent au Liban*, *Op.Cit.*, p. 11.

³ *Ibid.*, p. 28.

⁴ *Ibid.*, p. 36. Kochka n'a donné aucune représentation d'un petit Druze, communauté religieuse pourtant bien présente au Liban.

⁵ Des collégiens de différentes confessions, réunis pour se souvenir du début de la guerre civile libanaise, « ont tous relevé deux points communs qui les unissent : leur appartenance au Liban et la foi en Dieu. », in : « Sit-in pour la paix au Collège des Saints-Cœurs de Kfarhabab », *L'Orient-le Jour*, mercredi 14 avril 2010.

⁶ David J. SMITH, *Le monde est un village*, Paris, Circonflexe, Coll. Aux couleurs du monde, 2002.

⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁸ *Ibid.*, p. 15.

⁹ Marie DESPLECHIN, *Et Dieu dans tout ça ?*, *Op.Cit.*, p. 95.

La première constatation est la présence presque systématique de traces religieuses dans les romans scolaires, les éditeurs recherchant à pénétrer principalement les établissements privés, majoritairement chrétiens.

2 - Le religieux dans les romans scolaires

Un aller-retour, se passant dans un village chrétien de la montagne, montre l'importance des pratiques religieuses dans la vie quotidienne des personnages: participation à la messe dominicale où « les fidèles de la paroisse chantaient à plusieurs voix, cantiques, alléluias, psaumes et motets »¹, visite du cimetière la nuit pour saluer les ancêtres, qui terrifie Rosalie et où « Tonton Firas, mains jointes pria à haute voix »², cierge qui veille « sur la commode devant une image du Sacré-Cœur de Jésus »³... Ces manifestations religieuses entrent dans la logique du récit et donnent à voir les agissements et les croyances de la communauté chrétienne qui correspondent à une réalité du hors-texte.

Par contre, la convocation de Dieu dans certains romans ne répond à aucune logique narrative. Dans *Le livre aux pages blanches*, Julien, pour expliquer à sa mère son aversion pour la lecture, la compare à une maladie incurable « et qu'il faut accepter avec résignation les maux que Dieu nous inflige et que ce même Bon Dieu punira sévèrement ceux qui s'opposent à sa volonté »⁴. Plus loin dans le récit, Julien va découvrir dans la bibliothèque familiale, un livre aux pages blanches - qui s'avère être un cahier à son nom - . Très étonné, « [sa] première pensée est pour Dieu » qui grâce à ce livre sans mot, lui permettra d'échapper au résumé demandé par sa mère, car « on le sait bien : le Bon Dieu a un faible pour les enfants - c'est du moins ce qu'on [lui] a appris à l'école - »⁵

Dans *La noce des oiseaux*, album destiné à des enfants de 6/8 ans, le merle et la grive annoncent leur mariage :

L'Hirondelle, aussitôt, se met en prière pour remercier. Elle demande aussi au généreux Créateur tout plein de soleil pour la journée du mariage.⁶

Quelle est donc la finalité de cette idéologie religieuse excessivement manichéenne ? Se servir de la lecture pour inculquer quelques principes ? Est-ce que ces allusions appuyées à Dieu, dans un contexte qui n'a pas lieu d'être,

¹ Rose EL DAHER, *Un aller-simple*, Op. Cit, p. 39.

² *Ibid.*, p. 32.

³ *Ibid.*, p. 56.

⁴ Marie-Anne A. H. BITAR, *Le livre aux pages blanches*, Op. Cit., p.8.

⁵ *Ibid.*, p. 10

⁶ Marie-Adélaïde DUCHET, *La noce des oiseaux*, Zouk Mosbeh (Liban), Abaad Al-Jadida, Coll. Chevaliers et Princesses de demain, non daté.

garantissent à l'éditeur la vente de ses livres dans certaines écoles chrétiennes ? Cela semble le cas pour *Abaad Al-Jadida* où tous les albums de cette maison d'édition signalent, en page de titre « Corrections Jean Lozet et Sœur Marie-Christine ». Est-ce également l'absence de comités de lecture au sein des maisons d'édition qui fait que certains textes sont publiés sans vérification ? La réponse est difficile à donner.

Pourtant, en dehors de ces sentences religieuses moralisatrices, certains auteurs proposent une autre approche de la religion et font émettre à leurs personnages quelques doutes quant à la « bonté » de Dieu. Dans *Un aller-retour*, la religion a toujours fait partie de la vie de Rosalie, comme le montre l'explication qui lui a été donnée sur le décès de sa mère :

Béatrice ma maman est morte en couches. « Le Bon Dieu l'a prise chez Lui parce qu'Il la préférait à toutes les femmes du monde ! » m'expliqua, un jour, Nathalie, ma tante maternelle. « Ta maman débordait de gentillesse et d'affection, alors le Seigneur l'a convoqué dans Son Royaume et lui a confié l'éducation des enfants de Son paradis. Il l'a nommée Ange-Béa et l'a chargée de veiller sur les petits de la Terre. Elle reviendra, si tu es sage et gentille. Oui, je suis sûre qu'elle reviendra, car tu l'es. ¹

La mort de Béatrice est rapportée comme un privilège. Elle est l'élue du Seigneur. Les marques graphiques apportées par les nombreuses majuscules montrent le respect dans lequel il est tenu. Mais un certain manichéisme transparait : la mère de Rosalie lui sera rendue si elle est « sage et gentille ». Pourtant, Rosalie n'accepte que très difficilement les explications de sa tante et va même jusqu'à remettre en cause les décisions divines.

Je me demandais comment Dieu avait pu faire une chose pareille, pourquoi Il m'avait privée de ma mère pour la donner à d'autres enfants, comment Il a eu le cœur de la prendre le jour même de ma naissance et de me laisser seule dans mon berceau. ²

Cette remise en question enfantine du pouvoir décisionnel de Dieu, dont le concept est très présent dans les civilisations orientales et qui confine au fatalisme³, est surprenante en regard de l'importance du religieux dans la société libanaise.

Ainsi, contre toute attente, si la petite fille suit les préceptes religieux qu'on lui a enseignés, cela ne l'empêche pas de montrer son scepticisme.

Cette prise de position démontre le recul que tentent de prendre quelques auteurs et éditeurs libanais face au poids écrasant de la religion. Mathilde Chèvre qui a étudié la production en arabe remarque :

¹ Rose EL DAHER, *Un aller-simple*, Op. Cit., p. 8.

² *Ibid.*

³ D'où la récurrence, en arabe et en dialecte libanais d'expressions reprenant le nom de Dieu « Allah », la plus usitée étant « Inch Allah » (si Dieu le veut).

Suivant en cela le mouvement observé dans l'édition arabe en général, l'édition pour la jeunesse publie de plus en plus de livres de religion destinés aux enfants. De l'éducation religieuse la plus traditionnelle et prosélyte, aux contes et récits du patrimoine religieux, aux formes les plus souples et poétiques dans l'évocation du fait et du sentiment religieux, les livres sont publiés à foison en Syrie, en Égypte, et partiellement¹ au Liban.²

En dehors des maisons qui se définissent selon une orientation religieuse, actuellement, une tendance commence à émerger dans l'édition libanaise. Il s'agit, soit de promouvoir l'ouverture à l'autre pour mettre fin au communautarisme en vigueur dans le pays, soit d'éviter la manifestation de toute caractéristique ou signe religieux qui permettrait d'identifier la communauté décrite.

3 - Le fantasme de l'altérité

C'est un pays où vivent côte à côte, en bonne entente, des Chrétiens de tous les rites orientaux et des Musulmans de toutes appartenances. Du moins tentaient-ils de vivre en bonne entente jusqu'en 1975, début d'une longue et terrible guerre civile.³

Pour tenter d'effacer les stigmates de la guerre civile, pour que tout redevienne comme avant, aller à la rencontre de l'autre est un *topos* dans les romans ayant pour ancrage le Liban. Mais l'altérité dans la littérature libanaise ne doit pas être comprise comme une rencontre avec un étranger issu d'une autre culture,⁴ mais avec « l'autre » appartenant à une « autre » confession.

Malgré la fin de la guerre, les lignes de démarcation, frontières communautaires mises en place pendant le conflit⁵, restent encore profondément ancrées dans l'esprit des adultes. Il est encore très commun, pour situer un quartier de Beyrouth, d'utiliser le repère géographique correspondant à la division confessionnelle : Beyrouth-Est (à forte majorité chrétienne) Beyrouth-Ouest (à forte majorité musulmane).

Pour Zeina Abirached, née en 1981 pendant le conflit, « l'autre » est resté longtemps un inconnu inaccessible :

¹ C'est nous qui soulignons.

² Mathilde CHÈVRE, « *Le conte de la courgette* » et autres histoires pour enfants. *Un renouveau de la littérature de jeunesse à Beyrouth, depuis l'an 2000*, Op. Cit. p. 83.

³ KOCHKA, *Le plus grand matin du monde*, Op.Cit., p. 10.

⁴ Le seul roman traitant de ce sujet est *Le foulard jaune* qui relate la rencontre d'enfants libanais avec une petite Chinoise.

⁵ Le franchissement de ces lignes de démarcation a causé la mort de nombreuses personnes, ce que rappelle Zeina Abirached dans *Le vol des hirondelles* : « Les personnes contrôlées pouvaient se faire arrêter, enlever ou assassiner sur la simple base de leur religion inscrite alors sur la carte d'identité », p. 84.

Mais je me souviens de mon incrédulité quand 10 ans après la fin de la guerre, marchant dans Beyrouth, j'ai réalisé que la rue en face de la mienne, qui pendant 15 ans avait été de « l'autre côté »¹...s'appelait aussi rue Youssef Semaani.²

Pour en finir avec ce repli terrifiant, le rapprochement est donc la seule solution, inlassablement prescrite par les auteurs pour mettre fin au conflit.

Dans *Les colombes du Liban*, toute la problématique se concentre autour de l'histoire d'amour entre Pierre le chrétien et Alia la palestinienne. Pour finaliser leur union « qui est un défi à leur guerre »³, ils seront aidés par le « club de la paix », groupe d'adolescents multiconfessionnels qui tentent de faire arrêter, pendant une heure, les combats qui ravagent le centre-ville. Mais dépasser les clivages confessionnels tient plus d'un fantasme d'auteur que de la réalité, ce que montre l'espoir rempli de fatalisme qui émane de la remarque de l'auteur, Michèle Lagarielle :

Je sais qu'à l'intérieur du pays certains s'emploient à renouer le dialogue entre les communautés, alors...pourquoi pas une idée semblable lancée par des enfants ?⁴

Mais cela n'est pas chose aisée comme le souligne Léa Souccar-Lecourvoisier, enseignante à l'Institut Libanais d'Éducateurs de l'Université Saint-Joseph à Beyrouth, dans un article sur la littérature de jeunesse au Liban :

Dès qu'un signe religieux apparaît, on se raidit. La mosquée, l'église, le voile ou la croix sont souvent perçus comme des agressions. Par réaction, on n'achète pas le livre incriminé ou on ne le fait pas acheter aux élèves. Les albums représentant des signes religieux marqués étant rares, les polémiques n'émergent pas souvent. Ces questionnements sont néanmoins symptomatiques d'une société qui cherche son équilibre, et où un dialogue intercommunautaire de fond n'a pas encore été entamé.⁵

Mais une évolution se fait peu à peu sentir chez les auteurs et dans le milieu de l'édition libanaise.

Dans la bande dessinée *Je me souviens*, Zeina Abirached déroule ses souvenirs d'enfance et d'adolescence à Beyrouth. Affirmant n'avoir gardé aucun souvenir « du dernier jour de la guerre », elle représente dans une vignette, un graffiti présent sur un de ces murs construits pour diviser en une frontière infranchissable les quartiers chrétiens et musulmans de Beyrouth. Il donne à lire :

¹ Pendant la guerre, de nombreuses rues étaient obstruées par des containers, véritables frontières de métal entre Chrétiens et Musulmans.

² Zeina ABIRACHED, *Je me souviens*, *Op.Cit.*, non paginé.

³ Michèle LAGABRIELLE, *Les colombes du Liban*, *Op. Cit.*, p.57.

⁴ *Ibid.*, p. 62.

⁵ Léa SOUCCAR-LECOURVOISIER, « « Où les souris ne sont pas vertes pour tout le monde » ». *La littérature de jeunesse au Liban* », *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, textes réunis et présentés par Isabelle NIERES-CHEVREL, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 312.

chrétiens + musulmans UNIS POUR LE LIBAN ¹

Le signe mathématique « + » marque le désir absolu d'union et fait opposition à la réalité de ce mur qui divise. La somme obtenue par cette opération se doit de tendre vers une même finalité - le pays comme creuset identitaire - dont l'importance est soulignée par l'usage de lettres majuscules.

Cette incitation à la rencontre se répète inlassablement de livres en livres où toutes manifestations qui tendraient à prouver que l'entente et la réunion sont possibles sont immanquablement répertoriées. Avant tout, par la disparition des murs, matérialisation de la séparation. Dans *Le foulard jaune*, Beyrouth est caractérisée essentiellement par la proximité des lieux de culte :

[...] ils passèrent par le centre-ville, devant la cathédrale Saint-Georges, les vestiges romains, longèrent la place des Martyrs avec la mosquée El Amine toute neuve [...] ²

Dans *Beyrouth La pierre mystérieuse*, il s'agit de rendre la sonorité des appels à la prière :

- Ding ding, carillonne la cathédrale Saint-Louis des Capucins.
- Allahou Akbar, entonne le muezzin de la mosquée Al Omari.
- Ding ding dong, ding ding dong, s'emballe la cloche de la Cathédrale Saint-Georges. ³

Cet entremêlement religieux se retrouve également dans un album en arabe pour les petits, *Hikâyat chajarataîn* ⁴ (L'histoire de deux arbres) qui raconte l'histoire de deux arbres, parfaitement identiques. L'un pousse près d'une église et l'autre près d'une mosquée. Ils sont jaloux l'un de l'autre pour des raisons qui ne sont pas clairement définies tandis que les gens qui fréquentent ces deux lieux de culte respectifs s'ignorent. Mais en grandissant, les branches des deux arbres finissent par s'entremêler et ne faire qu'un : les fidèles, qui ne forment plus qu'un seul groupe, se réunissent alors sous l'immense ombre protectrice. Jusqu'à maintenant, cet album reste le seul « à aborder et à condamner la déchirure communautaire, et plus largement le thème de l'opposition entre un monde chrétien et un monde musulman. » ⁵

Si la présence des lieux de prière est bien visible et attestée, les auteurs veulent également démontrer que cette entente retrouvée dépasse le matériel et se retrouve dans les rapports humains. Les preuves sont apportées avec

¹ *Ibid.*, non paginé.

² Francis IMBS, *Le foulard jaune*, *Op.Cit.*, p. 21.

³ Jocelyne AWAD, *Beyrouth La pierre mystérieuse*, *Op. Cit.*, p. 15.

⁴ Adli RISKALLAH, *Hikâyat chajarataîn*, (L'histoire des deux arbres), Beyrouth, Assâla, 2004.

⁵ Mathilde CHÈVRE, « *Le conte de la courgette* » et autres histoires pour enfants. *Un renouveau de la littérature de jeunesse à Beyrouth, depuis l'an 2000*, *Op. Cit.*, p. 82.

insistance, alors que la précision de la religion est sans lien quelconque avec l'intrigue.

Dans *Le livre aux pages blanches*, Julien parle de son amitié avec Adib, un jeune Égyptien, camarade de classe :

Adib m'a fait connaître son Prophète, une âme de justice et de charité. Je lui ai raconté mon Christ Jésus, messenger de l'Amour éternel. Et nous partagions, sans rivalité, l'amour du Prophète, du Christ et de nos deux pays.¹

En dehors d'une religiosité exacerbée sans aucun fondement, il faut noter l'emploi des adjectifs possessifs « mon » et « son » qui démontre l'importance de l'appartenance religieuse, elle-même reliée à l'amour du pays. Ce passage démontre encore l'exacerbation du sentiment religieux et de l'attachement au pays.

Afficher à tout prix la connivence intercommunautaire retrouvée, entraîne comme dans *Un aller-retour*, l'introduction d'un personnage secondaire, dont *la distribution différentielle* « qui concerne les aspects quantitatifs »² de ses apparitions, se manifeste sur deux pages, n'apporte aucune amélioration ou détérioration à la diégèse. Il est en effet difficile de définir son rôle actanciel, *sa fonctionnalité différentielle* « qui se réfère aux rôles dans l'action »³ dans le récit. Le choix de l'auteure d'une telle introduction est certainement à attribuer à une sorte de « rééquilibrage » confessionnel dans le récit. L'histoire se focalisant sur la vie d'une famille chrétienne du nord du Liban, Rose El Daher a jugé opportun de rappeler l'existence de « l'autre » communauté religieuse libanaise. Ainsi, dans l'avion qui l'emmène au Liban, Rosalie rencontre Majed, un vieil homme originaire « du Sud du Liban⁴ »⁵. Il est intéressant que le substantif « musulman » n'ait pas été convoqué. Le lecteur doit comprendre implicitement l'appartenance religieuse de Majed. Le vieil homme invite Rosalie à venir lui rendre visite, lui dit qu'il est « toujours dans sa boutique, à part les vendredis, jours de prière ».⁶

Grâce à la présence de ce vieux musulman, l'auteure va pouvoir logiquement démontrer l'importance de la reprise du dialogue intercommunautaire. Majed parle à Rosalie de son village « Yahnouh [...] que la guerre atroce avait sauvagement déchiré et planté d'obus »⁷. En plus de la

¹ Marie-Anne A.H.BITAR, *Le livre aux pages blanches*, Op. Cit., p. 19.

² Appellation donnée par Philippe Hamon qui a cherché à montrer en « quoi les personnages se distinguent et se hiérarchisent », in : Yves REUTER, *Introduction à l'analyse du Roman*, Op.Cit., p. 52.

³ *Ibid.*, p. 53.

⁴ Région majoritairement chiite.

⁵ Rose EL DAHER, *Un aller-retour*, Op.Cit., p.27.

⁶ *Op. Cit.*, p, 28.

⁷ *Ibid.*

terrible souffrance engendrée par cette guerre qui « fut une horreur »¹, le vieil homme constate amèrement :

Je n'ai jamais été au Liban-Nord ! avoua-t-il. J'ai honte de le dire mais telle est la vérité. Les jours noirs m'ont empêché de connaître mon propre pays.²

Ce dialogue est intéressant, non sur le plan intradiégétique puisqu'il ne « fait [pas] progresser l'intrigue par les réactions que sa transmission entraîne »³ - la problématique romanesque n'étant pas en relation avec la guerre - mais permet de révéler à Rosalie et au lecteur une conséquence tragique des événements : l'isolement consécutif du repli communautaire dans lequel chacun s'est retrouvé.

Le rôle actanciel de Majed n'est donc pas en rapport avec son action sur le récit mais est lié à l'information qu'il va fournir au cours de ce dialogue et qui « au niveau extradiégétique [...] a sur le lecteur un effet direct dans la mesure où il l'instruit [...] lui-même. »⁴ Encore une fois, le didactisme prévaut en littérature pour la jeunesse.

Zeina Abirached veut également démontrer cet isolement consécutif à la guerre, en faisant égrener à sa grand-mère ses souvenirs de vacances ; elle se rappelle avec nostalgie de toutes les régions du Liban qu'elle avait visitées avant la guerre :

On a sillonné le pays...du nord au sud ! Hasroun, Les Cèdres, Laklouk, Bologna, Aley, Souk-El-Gharb, Nabh-El-Safa, Kfarnis, la Békaa, Jezzine, Bkessine...et j'en passe. Il n'y a pas une région où nous ne sommes pas allés... avec ce camping-gaz.⁵

Si cette énumération de villages, forêts et autres sites démontre que la grand-mère avait l'habitude de se déplacer dans le pays, les lieux évoqués sont également porteurs d'une forte charge symbolique puisqu'ils se situent indifféremment dans des régions chrétiennes ou musulmanes. Avant la guerre, la religion n'était donc pas une entrave aux rencontres⁶.

Cette circulation territoriale, longtemps empêchée, est une thématique très présente dans la littérature pour la jeunesse libanaise. Régis Delpeuch, pourtant auteur français vivant en France, l'a également reprise en donnant

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 26.

³ Francis BERTHELOT, *Parole et dialogue dans le roman*, *Op. Cit.*, p. 39.

⁴ *Ibid.*, p. 38.

⁵ Zeina ABIRACHED, *Mourir Partir Revenir- Le jeu des hirondelles*, *Op.Cit.*, p. 16.

⁶ Dès la fin de la guerre en 1990, l'association Offre-Joie a organisé « un camp volant de 17 jours dans tous le Liban avec pour thème : « Briser le mur et se rencontrer pour rassembler toute la famille libanaise ». 12 bus. 350 enfants. 100 moniteurs et responsables », in : « Les colonies d'Offre-Joie pour que les enfants du Liban connaissent tout le Liban », Louise-Marie CHIDIAC, Abdo KAHY, Antoine N. MENASSA, (sous la dir.), *La Génération de la relève. La pédagogie du civisme*, Beyrouth, Publications du bureau pédagogique des Saints-Cœurs, 1992, p. 223.

une présentation touristique du pays. Dans *Bonnes nouvelles du ... Liban*, les lecteurs vont suivre le voyage de Jad et Nour qui « partent avec leur cousin franco-libanais Paul, en 4X4, à travers le Liban, de Beyrouth à Saïda, en passant par Jeita, Tripoli, Baalbek, Zahlé et Tyr ! »¹ Si cet intérêt pour le patrimoine répond aux objectifs du programme de l'éducation nationale, on peut le mettre en relation avec *Le tour de France par deux enfants* ; paru en 1870 dont « l'objectif affiché [était] de « mettre à profit l'intérêt que les enfants portent aux récits de voyage » pour nourrir leur patriotisme en leur rendant la patrie visible et vivante »².

Il s'agit de donner aux enfants libanais une représentation du Liban dans sa totalité afin de tenter de créer un sentiment d'appartenance à un pays que beaucoup ne connaissent pas.

4 - Nommer ou taire la religion de « l'autre »

Si aller à la rencontre de « l'autre », de ses croyances et de ses pratiques est sincèrement souhaité par les auteurs, cette démarche n'en reste pas moins problématique, car comment parler des communautés en présence sans en expliciter les pratiques religieuses qui les caractérisent ? Quelques titres s'y aventurent.

Tendance encore confidentielle dans l'édition libanaise, le documentaire *Le Liban de A à Z* - publié également en anglais - s'inscrit dans cette nouvelle perspective d'ouverture. Il ne s'agit pas uniquement d'un documentaire sur le patrimoine ou le prestigieux passé phénicien. Le livre propose également une présentation du Liban actuel. Ainsi, la lettre D présente la diversité confessionnelle du pays. 6 enfants vont alors se présenter (un par page) en explicitant les principales caractéristiques de sa religion ou de son ethnie d'origine : Fadia est druze³, Maroun est maronite⁴, Alia est chiite⁵, Roula est grecque orthodoxe⁶, Walid est sunnite⁷ et Hagop est arménien⁸. Pour les auteurs, cette orientation était primordiale. Et n'étant pas

¹ Texte de présentation de la quatrième de couverture.

² Christian CHELEBOURG, Francis MARCOIN, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, Coll. 128, 2007, p. 69.

³ Marijean BOUERI, Jill BOUTROS, Joanne SAYAD, Tatiana SABBAGH (ill.), *Le Liban de A à Z*, Op. Cit. p.9.

⁴ *Ibid.*, p. 11.

⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁶ *Ibid.*, p. 15.

⁷ *Ibid.*, p. 17.

⁸ *Ibid.*, p. 19.

tributaire des exigences d'un éditeur¹, elles ont pu aborder cette présentation communautaire sans problème.

À notre connaissance, cette focalisation sur la mosaïque confessionnelle libanaise ne se retrouve que dans le documentaire français de Kochka, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban*. Si *Perla enfant du Liban*² propose de faire connaissance avec une petite Libanaise « issue de la communauté maronite »³, l'auteur se contente de signaler que « le Liban est un pays multiconfessionnel : il y a environ une vingtaine de communautés religieuses ».⁴ Mais ces exemples sont des documentaires dont la finalité est d'informer. Expliciter le religieux répond donc à la logique du support.

Par contre, dans la fiction, certains auteurs choisissent de ne plus évoquer le religieux même si le récit donne à voir la guerre.

Dans son roman, *Al Maljaa*, Samah Iddris ne précise pas la religion des habitants enfermés dans l'abri ; néanmoins, elle peut être implicitement définie par les patronymes. Il s'en abstient également dans son album *Qissat al koussa*⁵ (L'histoire de la courgette) destiné à des jeunes lecteurs âgés de 5 à 8 ans alors que la présence d'illustrations en aurait aisément permis la représentation. Dans *Je me souviens*, Zeina Abirached suit la même démarche en ne précisant pas sa religion ni celle des autres personnages. Et si elle se permet une allusion dans *Le jeu des hirondelles* lorsque Farah, sa voisine raconte son mariage, il ne s'agit que d'un trait d'humour et non d'une crispation identitaire qui tend à démontrer que malgré la guerre, la vie continue :

Comme Ramzi est maronite⁶, on s'est marié selon le rite maronite...et finalement, c'était très pratique ! D'abord parce qu'il y avait une église maronite juste en face de chez mes parents, ensuite, parce que la cérémonie dure moins longtemps que chez les orthodoxes. Ça avait rassuré tous les invités de savoir qu'on ne passerait pas beaucoup de temps à l'extérieur de la maison.

Je me souviens que pour éviter le franc-tireur, on a dû courir de chez mes parents jusqu'à l'église, et puis de l'église jusqu'à chez mes parents. Maman était tellement stressée par la traversée, qu'elle avait fait une fixation sur ma robe !⁷

¹ Le documentaire, déjà cité dans la première partie a été publié à compte d'auteur.

² Anne-Marie de PASCALE, *Perla enfant du Liban*, Forcalquier, Le Sablier Éditions, coll. Pour un monde sans frontières, 2010.

³ *Ibid.*, p. 8. À ce propos, un enfant français saura-t-il à quelle communauté religieuse appartient cette petite maronite ?

⁴ *Ibid.*

⁵ Samah IDRIS, *Qissat al koussa*, (L'histoire de la courgette), *Op. Cit.*

⁶ Le mariage civil n'existant pas au Liban, au cours du mariage religieux, la femme suit la religion ou le rite de son mari.

⁷ Zeina ABIRACHED, *Le jeu des hirondelles*, *Ibid.*, p. 132.

Un album en arabe, *Limaza amtariti Al Samaà Koussa w Waraà Yinab ?*¹ (Pourquoi il a plu des courgettes et des feuilles de vigne ?) dénonce également le communautarisme en s'appuyant sur une métaphore alimentaire.

De chaque quartier de Beyrouth, qu'ils soient chrétiens ou musulmans, de chaque région et ville du Liban, tombent du ciel des fruits et des légumes. Au troisième jour de cette pluie étrange, les enfants descendent dans la rue armés de couteaux et d'une énorme marmite. Ils coupent et épluchent les légumes et les fruits et allument un feu de bois. Au même instant, un gros nuage noir se forme et fait pleuvoir dans la marmite. Les légumes mijotent alors doucement. Une fois cuits, tout le monde les mange avec appétit.

Un livre symbolique par excellence, qui commence par l'affirmation que nous sommes "tous pour la patrie", et s'achève en rassemblant tout ce qui divise la société libanaise dans une même casserole (la table du dialogue ?) pour préparer un plat dont tous mangeraient.

L'auteure a voulu exprimer sa colère après les combats du 7 mai² et la division confessionnelle et géographique qui y a éclaté au grand jour, de manière simplifiée et symbolique.³

Comme dans cet album qui se refuse à définir l'individu selon sa religion, l'appartenance confessionnelle est également radiée dans *Les fleurs bleues* qui se conclut sur la présentation d'une ville idéalisée entièrement tournée vers une altérité utopique :

On dit que c'est la plus belle ville du monde. On l'appelle la ville aux fleurs bleues. C'est une ville qui n'appartient à aucun pays. Les gens là-bas se considèrent de tous les pays, de toutes les cultures et de toutes les religions.⁴

Les auteurs cherchent à dépasser la réalité pour en finir avec ce modèle de présentation que les adolescents font d'eux-mêmes dans *Les colombes du Liban* :

Ils annoncent sans gêne leur identité religieuse. Enfants d'un merveilleux pays, carrefour entre la Méditerranée et le désert, ils ont hérité de leurs ancêtres une foi venue de l'Orient et de l'Occident. Ils sont catholiques, maronites, orthodoxes, protestants, israélites ou musulmans. Cette diversité est leur richesse.⁵

¹ Rania ZAGHIR, Sarah SARAJ, *Limaza amtariti Al Samaà Koussa w Waraà Yinab ?*, (Pourquoi il a plu des courgettes et des feuilles de vigne ?), Beyrouth, Al Khayat Al Saghir, 2009.

² Le 7 mai 2008, le Hezbollah a pris, pendant quelques jours, le contrôle d'une partie de Beyrouth. De violents combats ont alors opposé Chiites et Sunnites, et Chiites et Druzes.

³ Notice critique de *Pourquoi il a plu des courgettes et des feuilles de vignes ?*, *Qira'at Saghira*, n°9, hiver 2009, p. 7.

⁴ Rana EL FIL, *Les fleurs bleues*, *Op. Cit.*, non paginé.

⁵ Michèle LAGABRIELLE, *Les colombes du Liban*, *Op. Cit.*, p. 23.

Les auteurs libanais cherchent, de manière certes volontariste, à faire comprendre aux enfants qu'il faut minimiser les appartenances confessionnelles qui enferment dans le communautarisme et qu'être libanais, c'est avant tout faire partie d'une seule nation. Cet appel est cependant une véritable nécessité puisque :

Le jeune élève libanais, de par son appartenance religieuse, attribue aux membres de son exogroupe religieux des caractéristiques groupales plutôt que des caractéristiques personnelles intrinsèques. De plus, il se distingue des membres de l'autre communauté religieuse et se compare à eux tout en manifestant un favoritisme à l'égard de son endogroupe religieux.¹

Lorsque les auteurs abordent la guerre, rien n'est dit sur les causes du conflit ou sur la religion des assaillants et des victimes. Ils ne cherchent qu'à démontrer l'inutilité des épreuves endurées en évitant toute visée partisane.

Ce qui n'empêche pas Fatima Sharafeddine de faire preuve d'un réel pessimisme. La petite héroïne de *Chez moi, c'est la guerre*, si elle croit en un avenir pacifié en voulant devenir « institutrice [pour apprendre] aux enfants à lire, à écrire et à dessiner. Et aussi [...] à ne pas avoir peur des soldats ennemis ». Libanaise, elle connaît la réalité de la guerre et sait que dans cette région du monde, elle a quelque chose d'inéluctable. Il faut donc apprendre aux enfants à s'y préparer.

À l'inverse, pour démontrer les horreurs de la guerre, Jean-François Chabas, dans son roman *Prières*, choisit de montrer jusqu'où peut pousser l'intransigeance religieuse lorsqu'elle est poussée à son paroxysme. Les belligérants qu'ils soient « Syriens », « Palestiniens », « Israéliens » sont tous explicitement nommés, montrant ainsi que « tout le monde fait la guerre avec tout le monde », comme au demeurant « les Chrétiens libanais [qui] commencent à se tuer entre eux »². De ce fait, il est, à l'heure actuelle, impossible de proposer *Prières* à des adolescents libanais, du moins dans un cadre scolaire, les propos tenus par Amine à l'égard des différentes religions ou factions politiques étant beaucoup trop violents et trop partisans. Il est impensable que les jeunes puissent lire :

Ce serait même bien si tous les musulmans du Liban mouraient. Et ces juifs, les Israéliens. Et les druzes des montagnes. Et les orthodoxes et les protestants américains.

Détruisez-les tous, et nous serons en paix, nous, les maronites.³

¹ Tony SAWMA, *Appartenance religieuse et ethnocentrique au Liban. Enquête menée auprès de 150 élèves chrétiens et musulmans de classe de première dans la région de Beyrouth*, Op. Cit., p. 2

² Jean-François CHABAS, *Prières*, Op. Cit., p. 9.

³ *Ibid.*, p.33.

Ce déferlement de haine est de plus réprimé par la loi qui interdit à ce que soit touché « à la dignité des confessions ».

Conclusion

Cette partie démontre avant tout la faiblesse de la production fictionnelle francophone locale. Pour mener à bien cette étude comparative sur certaines thématiques, il a fallu, pour étoffer le corpus libanais, prendre en compte des livres édités en France. De plus, par leur complexité, les textes ne peuvent éveiller la moindre envie de lire ce qui, de toute évidence, ne semble nullement être la finalité de certains éditeurs scolaires.

Il a été également démontré que l'écriture privilégiée par les auteurs des romans « scolaires » est expressément conçue pour ne répondre qu'à une seule acceptation de l'acte de lecture, « beaucoup plus attachée aux significations linguistiques qu'au sens »¹, un point de vue pédagogiquement daté, mais souvent toujours en pratique au Liban et auquel répond le cahier pédagogique inévitablement présent à la fin de l'ouvrage.

Les enfants n'auront d'autres choix que de se tourner vers les romans français dont l'accessibilité au sens n'est guère aisée, surtout lorsqu'entrent en jeu les représentations sociétales.

La question est également de savoir si les romans² du corpus français ont éveillé un intérêt chez ces enfants. Le résultat est assez surprenant. Sur les quinze titres restants, la majorité n'a pas intéressé les élèves. Mais lorsqu'il leur a été demandé d'explicitier leur opinion, il a été très difficile de leur faire formuler une réponse détaillée et fouillée sur la raison qui les a poussés à continuer ou à arrêter leur lecture, car « contrairement à l'idée reçue, la critique est un art difficile (pour les plus jeunes du moins) »³. Il faut très souvent se contenter d'un « j'ai pas aimé », un brin désabusé. Cette réponse évasive est confirmée par Jean-Louis Dumortier, liée à la posture de lecture :

En situation de loisir, l'amateur ne réfléchit guère (ou, en tout cas, guère longtemps) aux facteurs de son plaisir ou de son déplaisir : s'il trouve le livre intéressant, il poursuit sa lecture, sinon, il l'abandonne.⁴

Les lecteurs les plus faibles ont été arrêtés par l'épaisseur de certains romans (*La troisième vengeance de Robert Poutifard*, *Le garçon qui voulait courir vite*, *L'esprit de la forêt*, *Momo petit prince des Bleuets*, *Privée de bonbecs*, *Mamie-Sitter*) ce qui démontre clairement qu'au dessus d'un certain

¹ Gérard VIGNER, *Lire : du texte au sens*, *Op.Cit.*, p. 79.

² *La Glu* n'a pas été proposé aux enfants. Il était difficilement acceptable de leur proposer la lecture de ce petit roman dans le cadre scolaire pour des raisons de moralité. Il est en effet inconcevable au Liban de donner à lire à des enfants de 8/11 ans, un texte qui précise, sur la quatrième de couverture « Un jour, Hugues s'installe dans la maison : c'est le nouvel ami de leur mère ». Il est intéressant de remarquer que Thérèse Hatem, qui a coédité d'autres textes de Mathis, n'a pas sélectionné ce roman pour les mêmes raisons.

³ Pierre BRUNO, « Question de goût », *Argos*, n°34, *Op.Cit.*, p. 45.

⁴ Jean-Louis DUMORTIER, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, *Op.Cit.*, p. 419.

nombre de pages, qui représente «un certain seuil psychologique»¹, celui qui ne prend pas plaisir à la lecture sera rebuté, ce qui est majoritairement le cas pour les enfants libanais.

D'autres ne se sont pas intéressés à la problématique : l'amitié avec une personne âgée (*Momo petit prince des Bleuets, Née de la dernière pluie*), l'obésité (*Marie Lune*), le remariage (*Lulu-Bouche cousue*). Certains n'ont pas cerné la thématique (*Marabout d'ficelle, L'esprit de la forêt*). Pour d'autres, la difficulté a été d'ordre lexical et culturel (*Fais-moi peur* - pour les nombreuses convocations des légendes celtiques - et *L'esprit de la forêt* - roman où le fantastique se mêle au réel).

Comme il était possible de le prévoir, ils n'ont pas saisi la complexité de certaines structures familiales (*Lulu-Bouche cousue*). Quelques bons lecteurs de 6^{ème} ont apprécié *Privée de bonbecs* sans comprendre cependant de quoi l'oncle Jérôme était mort mais ont trouvé intéressant les explications données sur le diabète.

Il ne faut également pas omettre le fait que « le *texte* romanesque peut être relié aux structures sociolinguistiques (discursives) d'une époque »². C'est souvent le cas en littérature pour la jeunesse qui abonde de sociolectes³, difficilement compréhensibles, comme principalement dans *Tu parles, Charles, Marabout d'ficelle* et *Née de la dernière pluie* qui se veulent mimétiques d'un parler enfantin que les petits Libanais ne comprennent pas. Ces sociolectes se veulent le reflet d'une réalité langagière orale « constituée d'un ensemble de traits linguistiques de tous niveaux propres à une communauté socio-culturelle »⁴ à laquelle ils n'appartiennent pas. Cette constatation démontre bien que la langue est également un phénomène social qui vient s'ajouter à la complexité des représentations culturelles.

Les trois romans qui ont été finalement les plus appréciés en fonction de l'âge des élèves sont *Monelle et les footballeurs* qui ont apprécié le « combat » de Monelle pour jouer au football et *Mamie-Sitter* qui rapporte la vie quotidienne d'une petite fille mais sans aucune situation dramatique. Ces deux romans ont été lus principalement par de bonnes lectrices de CM2 et 6^{ème}. *Nico Rapporteur !* a conquis garçons et filles de CM1 et CM2. La raison avancée était très claire : c'est un roman « rigolo ».

L'humour est pour les enfants libanais est un critère de choix fondamental. Et en regard des thématiques du corpus, il en était magistralement absent.

¹ Hélène MONTARDE, *Mais que lisent-ils ?*, Paris, Groupe Fleurus-Mame, Coll. Le métier de parents, 2001, p. 77

² Pierre V. ZIMA, *Manuel de sociocritique, Op. Cit.*, p. 84.

³ La difficulté de compréhension des sociolectes est régulièrement soulevée par Thérèse Hatem qui peine à trouver des romans à coéditer où les situations de communication seraient lexicalement accessibles aux enfants libanais.

⁴ Catherine FROMILHAGUE, Anne SANCIER-CHATEAU, *Introduction à l'analyse Stylistique*, Paris, Dunod, Coll. Lettres Supérieures, 1996, p. 69.

Conclusion générale

À la fin de cette recherche, il est possible de faire plusieurs constatations. Pour tenter de mieux expliciter les réactions des enfants libanais face à la lecture, des comparaisons ont été faites avec les comportements des enfants français. Il en ressort que de nombreuses similitudes sont décelables. D'une rive à l'autre de la Méditerranée, ils peuvent connaître, face aux livres, les mêmes difficultés lexicales et sémantiques et les profils de lecteurs définis par Christian Poslianec s'appliquent autant aux uns comme aux autres.

Aussi, lire en français ne devrait-il pas poser de problèmes aux petits Libanais, ce qui est exact, puisqu'il s'agit de leur langue de prédilection pour la lecture.

Mais la langue n'est pas tout. Si elle représente bien un référent culturel, elle véhicule des valeurs communes, mais pas universelles. Si lire en français était suffisant, comment pourrait-on alors expliquer que les Canadiens francophones sont loin de se contenter des livres de jeunesse français et que l'édition pour la jeunesse québécoise est florissante. Il en va de même pour les pays d'Afrique francophones où il existe bel et bien une littérature de jeunesse africaine¹. Il s'agit là d'une évidence : au-delà de la langue, les livres reflètent une identité culturelle et renvoient à une image sociétale.

La plupart des auteurs français ancrent leurs fictions dans la contemporanéité et montrent une vision du réel afin de participer à la formation des jeunes lecteurs et les aider à mieux comprendre le monde qui les entoure. Parce que ces textes sont destinés aux enfants, ce sont le plus souvent vers des thématiques portant sur leur environnement immédiat que les auteurs vont s'orienter. Ainsi parmi les plus abordées, trouve-t-on « la famille », « les violences familiales », « la mort et le « deuil », le « père » [qui] dépasse « la mère » »². Mais il ne faut pas perdre de vue que les faits qu'ils vont choisir de révéler « dépendent, bien entendu, moins de l'écrivain que de la société dans laquelle il vit et des valeurs qu'il est autorisé (ou qu'il s'autorise) à défendre et propager à travers son œuvre. »³

Ces thématiques, nous les avons retrouvées dans les romans du corpus français et, de fait, avons pu en comparer la différence de traitement en fonction de l'approche culturelle, principalement en ce qui concerne l'évolution des structures familiales, la mort et la religion dans la société française. Mais cette réalité n'est pas celle des petits Libanais qui se retrouvent confrontés à une représentation sociétale dont les particularités se

¹ Comme le montre la revue *Takam Tikou*. *Op.Cit.*

² Marie-Claire MARTIN, Serge MARTIN, *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, *Op.Cit.*, p. 119. Ces thématiques ont été établies par rapport à un « index des thèmes, genres et choix narratifs », établi pour l'année 2007 par l'association Livres au trésor.

³ Danielle THALER, Alain JEAN-BART, *Les Enjeux du roman pour adolescents*, *Op. Cit.* p. 149.

révèlent, pour eux, souvent difficilement interprétables, mais aussi peu acceptables moralement, surtout pour les adultes, qu'ils soient enseignants, bibliothécaires ou parents.

La France étant une société plus libre que le Liban, la transposition de cette réalité dans les livres de jeunesse pose effectivement un problème de morale. Pour corroborer ce propos, il faut remarquer que Thérèse Hatem, après lecture de *La Glu* s'est abstenue de coéditer ce titre alors qu'elle a regroupé trois autres romans du même auteur dans un même volume.

En dehors de compétences linguistiques forcément différentes, c'est donc au niveau des thématiques romanesques que vont se différencier les préférences lectorales des enfants, du moins, si l'on tient compte des titres primés du corpus et qui n'ont trouvé aucun écho chez les élèves libanais. Christian Grenier se pose au demeurant la question sur la « fiabilité » des prix littéraires décernés par des enfants :

Mais à l'époque où fleurissent les prix littéraires décernés par les jeunes lecteurs, on peut s'interroger sur la valeur des ouvrages ainsi plébiscités et sur la façon dont les textes présélectionnés sont lus. Quand on propose dix romans à des centaines de jeunes, rares sont les lecteurs qui jouent le jeu jusqu'au bout. Un grand nombre commence à lire les récits les plus attrayants, qui sont souvent les plus courts ou les plus simples. Et c'est en fait sur trois ou quatre titres que le vote a lieu.¹

Il semble pourtant que ces romans primés soient loin d'être « les plus attrayants » en regard de la dureté de certains thèmes qui rendent compte d'une réalité difficile. Peut-être faut-il s'interroger « sur la façon dont les textes présélectionnés sont lus ». Il ressort, d'une étude sur le Prix Tam-Tam, que lorsque les livres sont lus en classe, « le contexte scolaire va influencer les votes des jeunes »². La présence ou l'influence de l'enseignant serait-elle la raison du « sérieux » des livres primés, quand on sait que, selon une analyse des critères de choix, l'attribution du prix Tam-Tam, « les aspects des livres que les enfants ont le plus appréciés sont dans l'ordre : l'humour, le fait de s'attacher aux personnages, la présence d'action et d'aventure, et les illustrations. »³

Les enfants libanais et français se retrouvent sur ce point. En effet, si l'on prend le temps de dialoguer avec les élèves libanais à la BCD pour leur faire expliciter leur goût et leurs attentes quant à ce qu'ils souhaitent retrouver dans un livre, inmanquablement, ils se disent demandeurs d'histoires humoristiques. Or beaucoup d'auteurs et d'éditeurs se focalisant davantage sur

¹ Christian GRENIER, *Je suis un auteur jeunesse, Op. Cit.*, p. 102.

² Laure-Élisabeth BOURDEAU, *Rôles et attentes des acteurs de l'édition pour la jeunesse participant au prix Tam-Tam*, Master 2 Lettres, Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Université du Maine, Septembre 2008, p. 46.

³ *Ibid.*

les questions sociétales, on ne peut que constater le « paysage peu drolatique des productions françaises pour jeunes lecteurs. »¹

Mais l'humour n'empêche en rien d'aborder des thèmes plus graves comme le démontre l'engouement des élèves pour la série des *Max et Lili*. Production faisant fonction de relais éducatif, les héros sont facilement identifiables et les problématiques abordées répondent aux questionnements sociétaux des enfants. Et même s'ils ne correspondent pas toujours à une spécificité sociologique libanaise, on y retrouve très souvent une convergence des modes de vie².

Une question évidente se pose alors : quels livres mettre entre les mains des enfants libanais pour leur donner le goût et développer le plaisir de lire ? Il semblerait que beaucoup aient déjà trouvé la réponse. Pour ces enfants de 8/11 ans, les séries restent indéniablement le genre de livres qu'ils privilégient. Plusieurs explications quant à cette préférence ont été avancées dans ce travail. Mais une des raisons tient également à la « limpidité » et à « l'acceptabilité » des problématiques sociétales développées. Du fait que ces séries soient issues, pour la majorité d'entre elles, de novélisations de dessins animés dont la diffusion est internationale, l'ancrage diégétique et les thématiques abordées se doivent d'être universellement et immédiatement compréhensibles, ce qui convient parfaitement aux enfants libanais. Ils s'y plongent avec délectation et lisent avec plaisir.

Cette « finalité » des séries, très longtemps contestée, apparaît actuellement comme une évidence auprès des chercheurs qui constatent « qu'en axant sa stratégie commerciale sur le plaisir, [la série] entretient celui de la lecture auprès d'un public qui tend à s'en éloigner »³ :

Si on cherche réellement à les faire lire, à leur laisser construire leur comportement de lecteurs, il ne faut pas les priver d'un accès à ces livres considérés comme trop faciles et, souvent, comme extrascolaires.⁴

Lire. Faire lire. Donner le goût de lire. La permanence de cette injonction revient comme un leitmotiv qui se retrouve au cœur même des livres qui portent la trace d'autres titres. Il s'agit pour les auteurs de participer à la mise en place d'une culture littéraire et de donner l'envie au jeune lecteur de partir à la découverte de romans référencés dans le récit.

¹ Bertrand FERRIER, « La traduction pour la jeunesse en France » ; *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Op. Cit., p. 72.

² Il faut cependant noter que pour des questions de « morale », certains titres ne sont pas présents à la BCD comme *Lili a été suivie*. Il y a encore beaucoup de réticences au Liban à aborder les problèmes sociétaux dérangeants.

³ Christian CHELEBOURG, Francis MARCOIN, *La littérature de jeunesse*, Op.Cit., p. 89.

⁴ Christian POSLANIEC, *Vous avez dit « littérature » ?*, Op. Cit., p. 186.

L'intertextualité la plus répandue dans sa « forme la plus explicite et la plus immédiate de renvoi d'un texte à un autre »¹ est la notification du titre du roman lu par le jeune héros fictionnel, donnée paratextuelle majeure qui permet l'identification immédiate de l'œuvre. Les exemples de cette forme simplifiée d'intertextualité abondent dans les romans du corpus. Pour exemple, Agathe lit dans son lit quelques pages du *Seigneur des anneaux*². Le premier livre emprunté par Momo à la bibliothèque municipale est « *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry »³, « *Vendredi ou la Vie sauvage*, de Michel Tournier [est] le numéro deux de la liste [que] madame la directrice »⁴. L'inscription de ces titres dans le texte répond à la fonction référentielle de l'intertextualité et participe à un *effet de réel* en attestant de la « réalité » du monde diégétique :

Tout récit construit un univers [...] et tente d'y faire croire. [...] l'insertion simulée de documents sociaux (faits divers, petites annonces, tracts...) peut alors constituer une pièce de plus dans le dispositif.⁵

Mais il s'agit plus que de cela. En effet, ce renvoi constant à des titres relève d'une « stratégie culturelle ». Les auteurs par le biais de ces coprésences textuelles tendent à donner aux enfants l'envie de lire par une proposition de références littéraires.⁶

Les auteurs sont conscients que dans leurs pratiques culturelles, les enfants affichent une large préférence pour des supports médiatiques⁷ autres que le livre (comme les films, les jeux électroniques...).

Selon une opinion courante, l'usage des médias audiovisuels et électroniques menace la lecture dans les activités de loisir, en particulier chez les jeunes. Des enquêtes réalisées au cours des années 1990 révèlent qu'un individu sur quatre en France et au Québec n'a lu aucun livre durant toute une année⁸ et que le nombre de forts lecteurs de livres décroît progressivement⁹.

Pour redonner son importance aux livres, les auteurs vont entreprendre une stratégie incitatrice, endossant le rôle de « passeurs de lecture ». Cette

¹ *Ibid.*, p. 10.

² Pierre BOTERO, *Le garçon qui voulait courir vite*, *Op.Cit.*, p. 56.

³ Yaël HASSAN, *Momo petit prince des Bleuets*, *Op.Cit.*, p. 28.

⁴ *Ibid.* p. 33

⁵ Yves REUTER, *L'analyse du récit*, Paris, Dunod, Coll Topos, 1997, p. 83.

⁶ Seuls les titres convoqués dans *Mamie Sitter* sont factices. Les romans *Un extraterrestre extra* et *Le piège du lac jaune* n'existent pas. Dans *L'esprit de la forêt*, l'étrangeté des titres cités, comme *Historia Naturalis Helvetiae* ou *La Vie admirable du Bienheureux saint Véran*, laisse augurer du basculement d'un monde diégétique réaliste dans une dimension *fantasy*.

⁷ D'où le conseil donné aux éditeurs pour optimiser la vente des livres par Bertrand Ferrier : « développer le hors-livre » en l'associant à l'audiovisuel » in Bertrand FERRIER, « Dix-huit défis stratégiques et demi », *Op.Cit.*, p. 89.

⁸ Il en va de même au Liban.

⁹ Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIDAL, *Le dictionnaire du Littéraire*, *Op.Cit.*, p. 325.

« ruse » est-elle réellement efficace ? Les titres cités sont des œuvres reconnues, littérairement de qualité, mais également d'une grande complexité comme *La vie devant soi* dans lequel Momo se plonge avec délectation. Est-il vraiment envisageable qu'un enfant de 11 ans puisse comprendre une telle œuvre ? Les titres prônés dans *Momo petit Prince des Bleuets* sont très éloignés des goûts des enfants et leur convocation ne semble justifiée que pour répondre aux attentes des enseignants pour une exploitation en classe, également finalité de toutes fictions « scolaires » au Liban.

Dans beaucoup de romans, les enfants-héros sont de grands lecteurs qui se raccrochent aux livres pour affronter des événements durs et compliqués :

Le moment venu [l'enfant] est tellement dépassé par les épreuves qui l'accablent et il a si peu de chances de résoudre les problèmes qui se posent à chaque pas qu'il fait vers son indépendance, que, pour ne pas s'abandonner au désespoir, il doit avoir recours aux ressources de son imagination.¹

Ce retranchement dans lecture, s'il est certainement bénéfique, sera-t-il incitatif pour un enfant qui, comme le petit Libanais, n'aime pas lire ? Dans son roman *Les fées du camping*, Susie Morgenstern remet en question cet effet cathartique du livre. Xavier, le petit héros, prépare son voyage en Irlande :

Il fait des listes d'articles de première urgence ;
-malette de soins en cas de morsures d'insectes ou de bêtes sauvages ;
-téléscope pour observer les étoiles et les constellations ;
-carnet de bord ;
-livres.

Après coup, il barre « livres ». Pour une fois, il va remplacer « livres » par « vivre ».²

Cette prise de position d'un auteur est rarissime. De plus, le ludisme de la lecture est également souvent totalement éclipsé. Dans les romans du corpus, aucun enfant ne lit de bandes dessinées et seule Monelle achète « *Picsou géant* et *Football magazine* ».

Pour inciter les enfants libanais à lire, il faut en priorité leur démontrer le plaisir que procure un livre, il faut qu'ils s'approprient le plaisir de lire. De toute évidence, ce n'est pas la production francophone libanaise qui va tendre à cette finalité. Que leur propose-t-on ? Majoritairement des documentaires principalement orientés vers le patrimoine ou des fictions qui ne répondent ni à leurs besoins, ni à leurs envies, ni à leurs compétences linguistiques et qui ne semblent plaire qu'aux auteurs, aux éditeurs et aux prescripteurs qui semblent

¹ Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, Op. Cit., p. 194.

² Susie MORGENSTERN, ill. Jean-Charles SARRAZIN, *Les fées du camping*, Paris, L'école des loisirs, coll. Animax, 2009, p. 13.

n'avoir pas encore pris conscience que « le texte met en jeu un savoir minimal que le lecteur doit posséder s'il veut poursuivre sa lecture. »¹

On peut toutefois s'étonner du fait que ces enfants grandissent sans avoir à leur disposition une production suffisamment importante qui présenterait explicitement des problématiques métonymiques de leur réalité. Mais en regard des rotations de prêts à la BCD, les livres affichant clairement une thématique libanaise ne constituent aucunement leur préférence. Les documentaires patrimoniaux ne sont empruntés que pour des travaux de recherches, *Bonnes nouvelles... du Liban* ou encore les contes libanais² de Praline Gay-Para ne rencontrent aucun succès.

Si on interroge les enfants, il semblerait qu'ils aient intégré l'idée que les livres libanais francophones ne « sont pas intéressants et sont difficiles à comprendre. » Comment leur donner tort ? Les éditeurs ne clarifient pas leurs lignes éditoriales et les auteurs n'ont pas encore réussi à véritablement cerner le « Lecteur Modèle »³ de leurs productions.

Tarif 'Othmân, éditeur de livres en arabe, mais dont la remarque désabusée s'applique également aux livres francophones, reconnaît sans aucune ambiguïté, le caractère conformiste et consensuel de la littérature pour la jeunesse libanaise :

Je fais des livres qui prennent en compte qu'il faut plaire au professeur, et non pas à l'enfant ! Les écoles n'aiment pas l'imagination, le Ministère de l'Éducation non plus...⁴

Mais les acteurs du livre au Liban semblent prendre conscience de l'urgence d'un changement. Grâce au projet FSP, et à l'occasion de « Beyrouth capitale mondiale du livre 2009 », des ateliers d'écriture et d'illustrations, des rencontres avec des professionnels étrangers ont été mis en place par des ambassades et des centres culturels européens⁵ pour tenter d'insuffler une dynamique à la littérature pour la jeunesse. Plusieurs orientations ont été notifiées quant au contenu du récit : « l'accent a été mis sur la modernité, le réalisme, l'urbanité, le concept de héros et la tentative de s'éloigner des tendances pédagogiques directes. »⁶ Mais beaucoup de

¹ Vincent JOUVE, *La lecture, Op. Cit.*, p. 10.

² *Contes du Liban - La Femme chatte ; Contes libanais - Batbout ; Contes libanais - Hassan le brave, Op.Cit.*

³ Cette méconnaissance du lectorat par les auteurs et leur recherche du didactisme apparaissent dans le texte de présentation de la Collection *Réalité Jeunesse* des Éditions Hatem : « Ces romans écrits dans une langue accessible, mais parfaitement respectueuse des règles du bon français, et qui peut se prêter éventuellement à une analyse systématique ».

⁴ Cité par Mathilde CHÈVRE, « *Le conte de la courgette* » et autres histoires pour enfants. *Un renouveau de la littérature de jeunesse à Beyrouth depuis l'an 2000, Op.Cit.*, p.49.

⁵ Nadim TARAZI, « Des ateliers sur l'écriture et l'illustration pour la jeunesse », *Qira'at Saghira*, n°10, Printemps 2009, p. 10.

⁶ Cathy KHATTAR, « Atelier sur la littérature au Liban », *Qira'at Saghira*, n°4, *Op. Cit.*, p. 15.

remarques ont été faites quant à la quasi-inexistence d'ancrage sociétal libanais dans les œuvres proposées :

Les valeurs véhiculées par la plupart des histoires libanaises sont des valeurs humaines universelles, et non spécifiquement libanaises ou arabes. Ceci, en l'absence quasi totale des valeurs scientifiques et des questions en rapport avec la réalité de notre société en crise. Une question demeure alors : à quel enfant nous adressons-nous ?¹

Pourtant, quelques maisons d'édition arabophones ont entrepris cette « mutation » en renvoyant enfin au vécu des enfants, réalisant finalement que la littérature pour la jeunesse participe pleinement à la formation de ses jeunes lecteurs. Que cela se fasse souvent dans l'humour comme avec les albums de Fatima Sharafeddine ou de Samah Idriss² dont le dernier titre *Qissati*³ (Mon histoire) présente une petite fille « Sîma [qui] hurle à la face des adultes que la lecture en arabe est ennuyeuse et décourageante de difficulté. »⁴ Et pour la première fois, un livre libanais montre l'employée de maison étrangère, si souvent présente dans la vie des enfants, à qui la jeune Sîma commande « son plat préféré d'un ton autoritaire, dans un arabe mêlé d'anglais, si délicieusement caractéristique de ce milieu ! Ritna ! Courgettes au yaourt pour dimanche, *please !* », ordonne-t-elle à travers la maison, téléphone à la main. »⁵

De nouveaux auteurs les ont suivis sur cette voie, comme le montre la démarche adoptée par Léna Merhej. Pour parler de la guerre qui hante en permanence les esprits en raison de l'instabilité constante du pays, elle fait clairement référence à une réalité libanaise, les événements de 2006, à l'inverse de Fatima Sharafeddine dont l'album *Chez moi, c'est la guerre*, dans sa version arabe ou française, ne précisait pas l'ancrage spatial.

Léna Merhej s'appuie sur des illustrations au style novateur et sur un certain humour, constitutif de la dimension tragique de la vie. La guerre est ainsi montrée dans toute sa contemporanéité et surtout dans sa fatalité comme le signale implicitement le titre de son album *Â taqid 'ânnanâ sanakûn hâdi'în fî-l-harb al-mouqbila...*⁶ (Je crois que nous serons calmes durant la prochaine guerre...):

¹ *Ibid.*

² Mais qui tous deux n'hésitent pas à aborder le thème difficile de la guerre comme présenté dans la troisième partie.

³ Samâh IDRISSE, Ranâ ZÂHIR (ill), *Qissati*, (Mon histoire), Beyrouth, Dâr al-Adâb lil-Sighâr, 2010.

⁴ Mathilde CHÈVRE, « « Mon histoire », un manifeste pour un autre livre jeunesse (suite, 2/2) », in : Carnet de recherche « Lire le livre », 17 mars 2011, Site *hypotheses.org*, URL : <http://lirelelivre.hypotheses.org/196>

⁵ *Ibid.*

⁶ Léna MERHEJ, *Â taqid 'ânnanâ sanakûn hâdi'în fî-l-harb al-mouqbila...*, (Je crois que nous serons calmes durant la prochaine guerre...), Beyrouth, Dar Onboz, 2006.

Léna Merhej raconte dans cette bande dessinée son vécu de la « dernière » guerre du Liban, durant l'été 2006 : l'angoisse quand les avions israéliens bombardent les ponts ou détruisent les habitations, la mort côtoyée au quotidien, les problèmes liés à la pénurie d'eau, aux coupures d'électricité, à l'accueil des réfugiés, la gestion propre à chacun de son angoisse... De l'humour, souvent, pour décharger la pression.¹

Quelques auteurs arabophones abordent enfin les problèmes sociétaux, même les plus anxiogènes comme la guerre. Si certains auteurs francophones, en dehors du patrimoine, s'orientent vers des thématiques actuelles (comme l'égalité entre garçons et filles et le racisme dans *Le foulard jaune* et *Le rêve d'Ahlam* de Francis Imbs ; l'enfant différent dans *Noix de coco* de Anne-Marie A.H. Bitar ; le désintéret pour la lecture dans *Le livre aux pages blanches* du même auteur, leur écriture stagne dans un passéisme, dans une perception du français seulement envisageable comme une langue scolaire et qui rebute totalement les enfants. Cette perception didactique de la langue est également celle de l'arabe et pourtant un auteur comme Samah Idriss n'a pas hésité à procéder à un changement de registre dans son écriture comme il le précise dans la présentation de sa collection *Histoires d'un enfant de Beyrouth*, composée d'albums :

Cette collection raconte les histoires d'un enfant de Beyrouth, dans une langue qui tente de se rapprocher de notre parler quotidien, loin de « la langue docte », cette « homélie », qui demeure le trait distinctif de la plupart des livres pour enfants. Cette collection essaie aussi d'alléger la perplexité des enfants (que ressentent avec eux la plupart des familles !) à l'approche de l'arabe.²

C'est avec la même « perplexité » que les enfants abordent les romans francophones français. Il serait donc temps pour les auteurs de prendre conscience qu'en littérature de jeunesse, « la simplicité serait la seule poétique envisageable, poétique sans doute émollissante. Se mettre à hauteur d'enfant, c'est faire simple. »³ Pour y parvenir, il faut avant tout que les éditeurs prennent conscience de la finalité de leur profession et ne se comportent plus comme de simples imprimeurs. Pour rappel, voici la définition du métier donnée par Arthur Hubschmidt de *L'école des loisirs* :

Un auteur ne peut pas toucher tout le monde, mais le devoir de l'éditeur, c'est de proposer de bons auteurs. On en vient donc aux goûts de l'éditeur. Pourquoi considère-t-il qu'un tel fera ou non un bon auteur ? C'est très subjectif, mais un bon auteur, c'est quelqu'un qui aime raconter des histoires, qui les raconte avec soin, et

¹ Lire en V.O. *Livres pour la jeunesse en arabe*, Paris, La Joie par les livres - Ibbly France, novembre 2007, p. 67.

² Mathilde CHÈVRE, « « Mon histoire », un manifeste pour un autre livre jeunesse (1/2) », carnet de recherche « Lire le livre », 17 mars 2011, Site *hypotheses.org*, URL : <http://lirelelivre.hypotheses.org/141>

³ Nathalie PRINCE, *La littérature de jeunesse*, Op.Cit., p. 153.

qui est capable de voir ou de sentir plus avant, pour capter dans notre monde contemporain une vision originale et personnelle. Sinon, il obtient de la banalité et du conventionnel.¹

Pour permettre une meilleure compréhension des attentes des enfants, les constatations et les déductions apportées par notre travail (complexité lexicales, sémantiques, écriture simplifiée...) pourraient permettre la mise en place d'une « grille d'écriture » sur laquelle les auteurs et les éditeurs pourraient s'appuyer afin de rendre leur texte plus accessible à des enfants qui ont un bagage linguistique plus limité, réalité que les adultes, uniquement focalisés sur la transmission du savoir, ne semblent pas avoir encore intégrée. Ils ont « oublié [...] qu'un roman *raconte d'abord une histoire* »² et à la suite de Daniel Pennac, nous ajouterons une histoire compréhensible.

Les éditeurs francophones expliquent également la faiblesse quantitative de leur production par le manque d'auteurs. Une solution envisageable pourrait passer par la traduction. Des textes de grande qualité sont maintenant disponibles en arabe. Pourquoi ne pas proposer de les traduire en français et ainsi inaugurer un nouveau sens de traduction, de l'arabe vers le français, encore inédit au Liban ?³

Dans une démarche parfaitement cohérente, les nouveaux éditeurs arabophones privilégient l'originalité des textes et des illustrations « créent des livres *arabes* pour enfants *arabes* »⁴. Mais pourquoi ne pas envisager des livres *en français* pour des enfants *arabes*, puisque c'est la complémentarité des deux langues, le français et l'arabe qui constitue une des caractéristiques fondamentale de l'identité libanaise ?

Pourquoi ne pas leur permettre de retrouver leur monde de référence inscrit dans la langue qu'ils privilégient pour la lecture ?

Tous les acteurs du livre ne tendent-ils pas vers une même finalité ? Tout mettre en œuvre pour que les enfants libanais trouvent le chemin de la lecture, se « convertissent » à un plaisir de lire, détaché de toute finalité éducative et découvrent qu'un livre doit « étancher *d'abord* leur soif du récit »⁵.

¹ « Petite cuisine d'éditeurs, » Sauce École des loisirs, *Op.Cit.*, p. 29.

² Daniel PENNAC, *Comme un roman*, *Op. Cit.*, p. 117.

³ Pour rappel, à notre connaissance, seuls quelques albums de Fatima Sharafeddine ont été traduits en français par la maison d'édition belge Mijade.

⁴ Mathilde CHEVRE, « De la difficulté de traduire « ligne éditoriale » », *Les carnets de l'IFPO*, 25 mars 2011, URL : <http://ifpo.hypotheses.org/1430>

⁵ Daniel PENNAC, *Comme un roman*, *Op. Cit.*, p. 117.

Bibliographie

I - Ouvrages de littérature pour la jeunesse

Corpus de romans de littérature pour la jeunesse primés

BEN KEMOUN, Hubert / **FALLER**, Régis (ill.), *Nico Rapporteur !*, Paris, Nathan, Coll. Première lune, 2004.

BÉROT Marie-Claude / **WEBER** Léa (ill.), *Marie-Lune*, Paris, Éditions Milan, Coll. Milan Poche Cadet +, 2006.

BIJOU, Franck / **AUBRY**, Delphine (ill.), *Née de la dernière pluie*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. Zig-Zag, 2002.

BOTTERO, Pierre, *Le garçon qui voulait courir vite*, Paris, Castor Poche Flammarion, Coll. Castor Poche, 2002.

BRISAC, Geneviève, *Monelle et les footballeurs*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2002.

CHARLES, Nathalie, *Mamie sitter*, Paris, Rageot-Éditeur, Coll. Cascade 7-9, 2004.

CUVELLIER, Vincent / **DUTERTRE**, Charles (ill.), *Tu parles Charles !*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. Zig-Zag, 2002.

HASSAN, Yaël, *Momo, petit prince des Bleuets*, Paris, Syros Jeunesse, Coll. Tempo, 2003.

HORVENO, Grégoire / **BEAUCOUSIN**, Pierre (ill.), *Fais-moi peur !*, Paris, Magnard Jeunesse, Coll. Les p'tits intrépides, 2003.

JOANNIEZ, Sébastien / **LEJONC**, Régis (ill.), *Marabout d'ficelle*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. Zig-Zag, 2002.

MATHIS, *La Glu*, Paris, Éditions Thierry Magnier, Coll. Petite Poche, 2007

MORGENSTERN, Susie / **GAUTHIER**, Mayah, *Privée de bonbecs*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2002.

MOURLEVAT, Jean-Claude, *La Troisième Vengeance de Robert Poutifard*, Paris, Gallimard Jeunesse, Coll. Hors-piste, 2004.

SIMARD, Éric / **DUTRAIT**, Vincent (ill.), *Je te sauverai !*, Paris, Magnard Jeunesse, Coll. Tipik Cadet, 2001.

WILSON, Jacqueline / **SHARRAT**, Nick (ill.), *Lulu Bouche-Cousue*, Paris, Gallimard Jeunesse, Coll. Folio Cadet, 2004.

Autres ouvrages français étudiés

- CHERER**, Sophie *Une brique sur la tête de Suzanne*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 1993.
- COUSSEAU**, Alex *Les yeux qui chantent*, Rodez, Éditions du Rouergue, Coll. DoAdo, 2007.
- DESARTHE**, Agnès *La fête des pères*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Mouche de poche, 1994.
- DESPLECHIN**, Marie, *Et Dieu dans tout ça ?*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Neuf, 1995.
- ERRERA**, Eglal / Marjane SATRAPI, (ill.), *Les premiers jours*, Arles, Actes Sud Junior, Coll. Cadet, 2002,
- HENDRICKS**, Marie-Christine, *Reviens, Julien !*, J'aime lire n°396, Bayard Poche, Janvier 2010
- LUCIANI**, Jean-Luc *La ville qui rend foot*, Paris, Rageot-Editeur, Coll. Cascade 9-11, 2001.
- MORGENSTERN**, Susie, **SARRAZIN**, Jean-Charles (ill), *Les fées du camping*, Paris, L'école des loisirs, coll. Animax, 2009

Ouvrages édités en France et ayant le Liban pour thème

- ABIRACHED**, Zeina, *Je me souviens - Beyrouth*, Paris, Éditions Cambourakis, 2008.
- CHABAS**, Jean-François, *Prières*, Paris, L'école des loisirs, Coll. Médium, 2008.
- DE FREIGE**, Nayla / **SAAD**, Maria / **DAGHER**, Fadlallah (ill.), *Histoire illustrée du Liban*, Paris, Larousse, 1987.
- DELPEUCH**, Régis, *Bonnes nouvelles... du Liban*, Toulouse, Sedrap/ Librairie Orientale, 2009.
- KOCHKA**, *Le plus grand matin du monde*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2006.
- KOCHKA**, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban*, Paris, Éditions de la Martinière, Coll. Enfants d'ailleurs, 2008.
- KOCHKA**, *Le grand Joseph*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2010.
- LAGABRIELLE**, Michèle, **ARNO** (ill.), *Les colombes du Liban*, « Je bouquine », Bayard, Juin 1989, n°64.
- MARINEAU**, Michèle, *La route de Chlifa*, Paris, Éditions Pocket Jeunesse, 2009.
- PASCALE**, Anne-Marie (de), *Perla enfant du Liban*, Forcalquier, Le Sablier Éditions, coll. Pour un monde sans frontières, 2010.

SHARAFEDDINE, Fatima, **DUBOIS**, Claude (ill.), *Chez moi c'est la guerre*, Namur, Éditions Mijade, 2008

Ouvrages francophones édités au Liban

Anonyme, *Le téléphone qui téléphone*, Zouk Mikaël (Liban), Al-Ahlia, Coll. Lauréats, non daté.

ABIRACHED, Zeina *Mourir Partir Revenir – Le jeu des hirondelles*, [Paris, Éditions Cambourakis, 2007], Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, 2010.

ABI RACHED HINDI, Claire, *Ce que tout le monde ne sait pas*, Beyrouth, Dar El-Machreq, 2009.

ABI RACHED HINDI, Claire, *J'y retournerai*, Beyrouth, Beyrouth, Dar el-Machreq, 2009.

AWAD, Jocelyne / **DOUCET ZOUKI**, Annie (ill.), *Beyrouth La pierre mystérieuse*, Beyrouth, Éditions Dergham Jeunesse, Coll. Connaissance du patrimoine libanais, 2009.

BITAR, Anne-Marie A.H., *Le livre aux pages blanches*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, Coll. Réalité Jeunesse, 2009.

BITAR, Anne-Marie A.H., **KARAM**, Sarah (ill.), *Noix de coco*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, Coll. Réalité Jeunesse, 2010.

BOUERI, Marijean / **BOUTROS**, Jill / **SAYAD**, Joanne/ **SABBAGH**, Tatiana (ill.), *Lebanon from A to Z: A Middle Eastern Mosaic*, New Hampshire, Publishing Works, 2005. [Traduction française: *Le Liban de A à Z: Une mosaïque Moyen-orientale*, 2007]

IMBS, Francis *Le foulard jaune et Le rêve d'Ahlam*, Zouk-Mikaël (Liban), Éditions Hatem, Coll. Réalité Jeunesse, 2010.

DUCHET, Marie-Adélaïde *L'heureuse destinée de Mademoiselle Inambour*, Zouk Mosbeh (Liban), Abaad Al-Jadid, Coll. Terre de Paix, non daté.

DUCHET, Marie-Adélaïde *La noce des oiseaux*, Zouk Mosbeh (Liban), Abaad Al-Jadida, Coll. Chevaliers et Princesses de demain, non daté.

EL DAHER, Rose *Un aller-retour*, Zouk-Mikaël (Liban), Habib Publishers, 2006.

EL FIL, Rawa/ **TAAN**, Yasmine (ill.), *Les fleurs bleues*, Beyrouth, Éditions Dâr An-Nahar, 2007.

FARAH YAZBECK, Rania, **DEBBAS**, Nicole (ill.), *Pataplume et Jérémie son ami*, Zouk-Mikaël (Liban), Habib Publishers, 2011.

Ouvrages arabophones

IDRISS, Samah *Taht el sarir*, (Sous le lit), Beyrouth, Dâr al Adab lis-Sighâr, 2004.

IDRISS, Samah, *Qissat al koussa*, (L'histoire de la courgette), Beyrouth, Dâr al Adab lis-Sighâr, 2004.

IDRISS, Samah *Al Maljaa*, (L'abri), Beyrouth, Dar al Adab, 2005.

IDRISS, Samâh / Ranâ ZÂHIR (ill), *Qissati*, (Mon histoire), Beyrouth, Dâr al-Adâb lil-Sighâr, 2010.

MERHEJ, Léna, *Â taqid 'ânnanâ sanakûn hâdi'în fî-l-harb al-mouqbila...*, (Je crois que nous serons calmes durant la prochaine guerre...), Beyrouth, Dar Onboz, 2006.

RISKALLAH, Adli *Hikâyat chajarataîn*, (L'histoire des deux arbres), Beyrouth, Assâla, 2004.

SHARAFEDDINE, Fatima *Fi madinati harb*, (Dans ma ville, c'est la guerre), Beyrouth, Assala, 2006.

ZAGHIR, Rania/ **SARAJ**, Sarah (ill.), *Limaza amtariti Al Samaà Koussa w Waraà Yinab ?*, (Pourquoi il a plu des courgettes et des feuilles de vigne ?), Beyrouth, Al Khayat Al Saghir, 2009.

Ouvrage pour adultes

CHÉDID, Andrée *La maison sans racines*, Paris, Flammarion, Coll. Libro, 1985.

II - Ouvrages critiques**Études sur la théorie littéraire**

ADAM, Jean-Michel, *Le texte narratif*, Paris, Nathan Universités, Coll. Fac. Linguistique, 1994.

ARON, Paul / **SAINT-JACQUES**, Denis / **VIALA**, Alain, *Le dictionnaire du Littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

BARONI, Raphaël, *La tension narrative*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Poétique, 2007.

BARTHES, Roland, *Œuvres complètes Tome II*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.

BERTHELOT, Francis, *Parole et dialogue dans le roman*, Paris, Éditions Nathan/HER, 2001.

- BOURNEUF**, Roland/ **OUELLET**, Réal, *L'univers du roman*, Tunis, Cérès Éditions, Coll. Critica, 1998.
- DEL LUNGO**, Andrea, *L'incipit romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Poétique, 2003, p. 46.
- DUMORTIER**, Jean-Louis, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, Coll. Savoirs en pratique, 2001.
- DUMORTIER**, Jean-Louis/Fr. **PLAZANET**, *Pour lire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994.
- ECO**, Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, Coll. Figures, 1985.
- GENETTE**, Gérard, *Palimpsestes – La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Points, 1982.
- GENETTE**, Gérard, *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987.
- GENETTE**, Gérard, *Figures III*, Tunis, Cérès Éditions, Coll. Critica, 1996.
- GLAUDES**, Pierre/ **REUTER**, Yves, *Le personnage*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 1998.
- GOLDENSTEIN**, Jean-Pierre, *Pour lire le roman*, Paris-Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, Coll. « Formation continue, 1989.
- JOUVE**, Vincent, *La poétique du roman*, Paris, Armand Colin, Coll. Campus, 1997.
- JOUVE**, Vincent, *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Écriture, 1998.
- MIRAUX**, Jean-Philippe, *Le personnage de roman*, Paris, Nathan, Coll. 128 Lettres, 1997.
- PROPP**, Vladimir, *Morphologie du conte*, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque des Sciences Humaines, 1970.
- REUTER**, Yves, *Introduction à l'analyse du Roman*, Paris, Bordas, 1991.
- REUTER**, Yves, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Dunod, 1996.
- REUTER**, Yves, *L'analyse du récit*, Paris, Dunod, Coll Topos, 1997.
- REUTER**, Yves, *L'analyse du récit*, Paris, Nathan/HER, 2000.
- SAMOYAULT**, Tiphaine, *L'intertextualité*, Paris, Editions Nathan/HAR, 2001.
- VANOYE**, Francis, *Récit écrit Récit filmique*, Paris, Coll. Nathan-Université, 1989.

Études linguistiques

- Collectif, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.
- BONHOMME**, Marc, *Les figures clés du discours*, Paris, Seuil, Coll. Mémo, 1998.

CHISS, Jean-Louis / **FILLIOLET**, Jacques / **MAINGENEAU**, Dominique, *Linguistique française – Initiation à la problématique structurale*, T.2, Paris, Hachette, Coll. Langue – Linguistique – Communication, 1978.

CUQ, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

DEFAYS, Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage*, Sprimont, Pierre Mardaga éditeur, 2003.

GROSS, Gaston, *Les expressions figées en français*, Paris, Éditions Ophrys, Coll. L'essentiel français, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'implicite*, Paris, S.E.S.J.M. / Armand Colin, [1986], 1998

LEHMANN, Alice/ **MARTIN-BERTHET**, Françoise, *Introduction à la Lexicologie*, Paris, Dunod, Coll. Lettres Sup, 1998

Articles sur la linguistique

BESSE, Henri, « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Le français aujourd'hui*, Paris, AFEF, n°78.

« Glossaire », [en ligne], *Techo-Science.net*. Disponible sur :

<http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=10697>

Études stylistiques

BACRY, Patrick, *Les figures de style*, Paris, Belin, Coll. Sujets, 1992

BETH, Axelle / **MARPEAU**, Elsa, *Figures de style*, E.J.L ; Coll. Libro Mémo, 2005.

FROMILHAGUE, Catherine / **SANCIER-CHATEAU**, Anne, *Introduction à l'analyse Stylistique*, Paris, Dunod, Coll. Lettres Supérieures, 1996.

MAZALEYRAT, Jean / Georges **MOLINIÉ**, *Dictionnaire de la Stylistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

Études sociologiques concernant la France

Collectif, *Lexique de sociologie*, Paris, DALLOZ, 2007.

BADINTER, Élisabeth, *L'un et l'autre*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1986.

BEAUVOIR, Simone (de), *Le deuxième sexe II*, Paris, Gallimard, [1949], Coll. Folio Essais, 1976.

BOUDON, R./ **BESNARD**, P. / **CHERKAOUI** M., **LÉCUYER**, B.-P., *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse-Bordas, 1999.

- ELIACHEFF**, Caroline / **HEINICH**, Nathalie, *Mères-filles, Une relation à trois*, Paris, Albin Michel, Coll. Le Livre de Poche, 2002.
- ENCREVÉ-LAMBERT**, Marie-Hélène *La mort*, Bayard Éditions, Coll. La vie de famille, Paris, 1999.
- FERRÉOL**, Gilles (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2009.
- LEBARON**, Frédéric *Sociologie en 35 fiches*, Paris, Dunod, Coll. Express Sup , 2007.
- THOMAS**, Louis-Vincent, *Anthropologie de la mort*, Paris, Payot, 1975.

Articles sur la sociologie

- ARFEUX-VAUCHER**, Geneviève « Lire la mort », *L'école des parents*, n° 565, Juin / Septembre 2007. Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs.
- BAROU**, Jacques, « Où vont-ils ? », in : *L'école des parents*, n° 565, Juin / Septembre 2007, Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs.
- BARROUX-CHABANOL**, Colette, « À mots couverts », *L'école des parents*, n° 565, Juin / Septembre 2007, Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs.
- DORTIER**, Jean-François, « L'individu dispersé et ses identités multiples », in : Collectif, *L'identité*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1998.
- DURNING**, Paul, « Qu'est-ce que l'éducation familiale ? », in : *Familles Permanence et métamorphoses*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2002.
- FOURNIER**, Martine, « L'éclatement des modèles familiaux », in : Collectif, *Familles Permanence et métamorphoses*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2002.
- HERVÉ**, Guy, « Comment dire l'indicible », *TDC*, n° 843, 1^{er} au 15 novembre 2002, SCÉRÉN- CNDP.
- HERVIEU-LÉGER**, Danièle, « La transmission des identités religieuses », in : Collectif, *Identité (s)*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2004.
- LIPIANSKY**, Edmond Marc, « L'identité personnelle », in : Collectif, *L'identité*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1998.
- MANSOUR**, Sylvie « Grandir en Palestine », *Les grands dossiers des Sciences humaines- L'enfant du 21^e siècle*, Septembre-octobre-novembre 2007, n°8.
- NEYRAND**, Gérard « Les mésaventures du père », in : Collectif, *Familles Permanence et métamorphoses*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2002.

- ROUSSEL**, Louis, « L'évolution des familles : une interprétation systémique », in : Collectif, *Familles Permanence et métamorphose*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2002.
- RUANO-BORBALAN**, Jean-Claude, « La construction de l'identité », in : Collectif, *Identité (s)*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2004.
- SCHNAPPER**, Dominique « Existe-t-il une identité française ? », in : Collectif, *L'identité*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1998.
- SCHNEIDER**, Benoît / **BAUER**, Virginie / **MIETKIEWICZ**, Marie-Claude, « Représentations dans la littérature enfantine de l'expression et de la régulation des affects éprouvés à l'occasion de la mort des grands-parents » [en ligne]. *Prix Chronos de littérature*. Disponible sur : http://www.prix-chronos.org/theme/articles/theme_art_06_1.htm
- TAP**, Pierre, « Marquer sa différence », in : Collectif, *L'identité*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1998.
- THÉRY**, Irène, « Le temps des recompositions », in : Collectif, *Familles Permanence et métamorphoses*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2002.
- THUAL**, François, « Les conflits identitaires », in : Collectif, *L'identité*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1998.

Études sur la lecture

- Collectif**, *Vers la lecture littéraire Cycle III*, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, Coll. Argos Démarches, 2001.
- CORNAIRE**, Claudette, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, Coll. Didactiques des langues étrangères, 1999.
- DUMORTIER**, Jean-Louis, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Savoir en pratique, 2001.
- GIASSON**, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, 1990.
- GIASSON**, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, [2000], Bruxelles, Édition De Boeck & Larcier, Coll. Outils pour enseigner, 2005.
- GOLDER**, G./ **GAONAC'H**, D., *Lire et comprendre - Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Éducation, Coll. Profession Enseignants, 1998.
- GROMER**, Bernadette/ **WEISS**, Marlise, *Lire Tome 2 : Être lecteur*, Paris, Armand Colin, Coll. Formation des enseignants, 1990.
- JOUBE**, Vincent, *La lecture*, Paris, Hachette Supérieur, Coll. Contours Littéraires, 1993.
- LAFONTAINE**, Dominique, *Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, 1996.

MONTARDE, Hélène, *Mais que lisent-ils ?*, Paris, Groupe Fleurus-Mame, Coll. Le métier de parents, 2001.

PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, p.13.

VIGNER, Gérard, *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères, 1979.

Articles sur la lecture

BELEVAL, Anne-Marie, « Pourquoi les adolescents devraient-ils lire ? », *L'École des lettres I*, n°12-13, 1 juin 1994.

BERTRAND, Anne-Marie, « Émile Zola, il écrit trop - Les jeunes et la lecture », Paris, *BBF - Bulletin des bibliothèques de France*, Tome 48, n°3, 2003.

BOUTIER, Christophe, « Les médias font-ils lire ? » [en ligne], 7 octobre 2009, *Littérature jeunesse*. Disponible sur : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com/article-37116108-6.html#anchorComment>

BRUNO, Pierre « Question de goût », *Argos*, n°34, CRDP de l'Académie de Créteil, Mars 2004.

BURGOS, Martine, « La lecture des adolescents : identification et interprétation », in : *L'École des Lettres*, n° 12-13, 1^{er} juin 1994.

LOOCK, Christian, « Lectures pour adolescents », in : *L'École des lettres Collège*, 1988-1989, n°4, 1 nov. 1988.

ROQUET, Jean-Paul, « Lecture et implicite », [en ligne], Site *Académie de Reims*, Novembre 2002. Consultable sur :

http://crdp.acreims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture.PDF

SALLA, Pierre, « Suggestions pédagogiques pour le collège, *NRP*, n°3, Novembre 1991.

SOULE, Véronique, « Hors l'école, point de salut ? », in : *La revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres n°248, septembre 2009.

Études psychologiques

HOUZEL, Didier / **EMMANUELLI**, Michèle / **MOGGIO** / Françoise (dir), *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, sous la direction de, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

SILLAMY, Norbert (dir), *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Paris, Bordas, 1980.

Études pédagogiques

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan Université, 2001.

LANDSHEERE, Gilbert (de), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, [1979], 1992

MIALARET, Gaston (dir), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.

Articles sur la pédagogie

BRIGAUDIOT, Mireille, « Les difficultés de compréhension en maternelle », in : *Cahiers pédagogiques*, n°462, avril 2008.

CHAPRON, Françoise, « BCD, CDI : des appuis à l'innovation », in : *Cahiers pédagogiques*, n°470, février 2009.

CLAES, Michel, « La psychologie de l'adolescent », in : *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Paris, Hachette Education, Coll. Profession enseignant, 1995.

Études psychanalytiques

BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, Coll. Pocket, 1976.

CHEVALIER, Jean / **GHEERBRANT**, Alain, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Laffont / Jupiter, Coll. Bouquins, 1982.

JEAN, Georges, *Les voies de l'imaginaire enfantin*, Paris, Édition du Scarabée, 1979.

Études sur le livre et l'édition

Dictionnaire encyclopédique du Livre, (A-D), T.1, Paris, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 2002.

Dictionnaire encyclopédique du Livre (E-M), T.2, Paris, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 2005.

SAUVÉ, Madeleine, *Qu'est-ce qu'un livre ? De la page blanche à l'achevé d'imprimer*, Québec, Éditions Fidès, 2006.

SCHUWER, Philippe, *Traité pratique d'édition - 3^e édition*, Paris, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 2002.

Articles sur le livre et l'édition

« Thierry Magnier bien pimenté », in : *Argos*, n°34, CRDP de l'Académie de Créteil, Mars 2004.

« Petite cuisine d'éditeurs », in : *Argos*, n°34, CRDP de l'Académie de Créteil, Mars 2004.

FERRIER, Bertrand « Dix-huit défis stratégiques et demi pour les éditeurs en 2010 », *La revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, n°252, avril 2010.

LANLAY, Aurélie (de), « Les stratégies marketing », in : *La Revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, n° 218, septembre 2004.

RUFFAULT, Charlotte, « Les tendances actuelles du marché », in : *La Revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, n°252, avril 2010.

III - Études sur la littérature pour la jeunesse

ATTIKPOÉ, Kodjo (dir), *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse*, Paris, L'Harmattan, Coll. Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, 2008.

CHELEBOURG, Christian / **MARCOIN**, Francis, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, Coll. 128, 2007.

DELBRASSINE, Daniel, *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, Paris, SCEREN - CRDP de l'académie de Créteil / La Joie par les livres, Coll. Argos références, 2006.

FERRIER, Bertrand, *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2009.

GRENIER, Christian, *Je suis un auteur jeunesse*, Paris, Rageot-Éditeur, 2004.

JAN, Isabelle, *Les livres pour enfants*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1977.

LE MANCHEC, Claude, *L'adolescent et le récit*, Paris, L'École, 2000.

MAJA, Daniel, *Illustrateur jeunesse. Comment créer des images sur les mots ?*, Paris, Éditions du Sorbier, Coll. « La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ? », 2004.

MARTIN, Marie-Claire / **MARTIN**, Serge, *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris, Klincksieck, Coll. « 50 questions », 2009.

- MATHIEU-COLAS**, Marie-Pierre et Michel, *Le dossier Club des Cinq*, Paris, Magnard /L'école, 1983.
- MURAIL**, Marie-Aude, *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...*, Paris, Calmann-Lévy, 1993.
- MURAIL**, Marie-Aude, *Nous on n'aime pas lire...*, Paris, De La Martinière Jeunesse, Coll. Oxygène, 1996.
- OTTEVAERE-van PRAAG**, Ganna, *Le roman pour la jeunesse, Approches, Définitions, Techniques narratives*, Bruxelles, Peter Lang, 1996.
- PERRIN**, Agnès, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Paris, Editions Retz, 2010.
- POITEVIN**, Christine, *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*, Paris, Magnard-Vuibert, 2008.
- POL**, Anne-Marie, *Les séries, Chronique d'un malentendu littéraire*, Paris, Éditions du Sorbier, Coll. La littérature jeunesse, Pour qui, Pour quoi ?, 2004.
- POSLIANEC**, Christian, *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier, 1992.
- POSLIANEC**, Christian (dir), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, INRP, Coll. Documents et travaux de recherche en éducation 48, 2002.
- POSLANIEC**, Christian, *Vous avez dit « littérature ?*, Paris, Hachette Éducation, Coll. Questions d'éducation, 2002.
- POSLIANEC**, Christian, *(Se) former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, Coll. Profession Enseignant, 2008.
- PRINCE**, Nathalie, *La littérature de jeunesse - Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, Coll. U, 2010.
- ROUTISSEAU**, Marie-Hélène, *Des romans pour la jeunesse ? Décryptage*, Paris, Belin, Coll. Guide Belin, 2008.
- THALER**, Danielle / **JEAN-BART**, Alain, *Les Enjeux du roman pour adolescents*, L'Harmattan, Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, Paris, 2002.
- VAN DER LINDEN**, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006.

Articles sur la littérature pour la jeunesse

- « L'incipit : le début du roman est-il primordial ? », [en ligne], *Littérature pour la jeunesse*. Disponible sur : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com>
- *Ces immortels compagnons de notre enfance*, [en ligne], BnF. Disponible sur : <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/>

-« CDI-Critiques littéraires », [en ligne], *Collège Campagne Alleman*.

Disponible sur : <http://www.clg-campagne-alleman.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article128>

-« Le livre de jeunesse aujourd'hui », [en ligne]. Disponible sur :

http://www.parcours-lecture-jeunesse.com/pdf_valou/livre_jeunesse_auj_revu.pdf

BALLANGER, Françoise, « Lætitia, Pétunia, Angel et les autres... Qui sont les enfants ? », *La Revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, n°229, juin 2006.

BESSON, Anne, « Du *Club des Cinq* à *Harry Potter*, cycles et séries en littérature de jeunesse contemporaine », in : Nathalie PRINCE (sous la dir.), *La Littérature de jeunesse en question (s)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2009.

BOUDET, Robert / **POSLANIEC**, Christian, « L'humour dans la littérature de jeunesse », *L'École des lettres 1*, n° 12-13, 1991-1992.

BOULAIRE, Cécile, « Le beau et le moche dans l'album pour enfants », in : Isabelle NIERES-CHEVREL (sous la dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005.

CHOUVY, Martine, « Les tendances actuelles de la littérature jeunesse pour le Cycle 3 et le collège », [en ligne], *Savoirs CDI*, CRDP de l'académie de Lyon, mars 2006. Disponible sur :

<http://savoircdi.cndp.fr/Fonds/AideAuChoix/chouvy/Chouvyaccueil.htm>

DARTIGUE, Thomas, « Passer d'un univers à un autre : les spécificités de la traduction documentaire pour la jeunesse », in : Collectif, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008.

GODELU, Lisbeth, « Lecture d'image, une question culturelle ? », in : *Le Français dans le monde*, n°355, janvier/ février 2008, CLE International.

DELBRASSINE, Daniel, « Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents », in : BOULAIRE, Cécile (sous la dir.), *Le livre pour enfants - Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2006.

FERRIER, Bertrand, « La traduction pour la jeunesse en France », in : Collectif, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008.

FERRIER, Bertrand, « Les novélisations pour la jeunesse : reformulations littéraires du cinéma ou reformulations cinématographiques de la littérature ? », [en ligne] in : *Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, n°2, 1 décembre 2006. Disponible sur : <http://www.fabula.org/lht/2/Ferrier.html>.

GARRETT, Jeffrey, « Un message de Momo : les universels humains, les mutations transculturelles et le rôle de la « gaminitude » dans la compréhension des illustrations », in : Collectif, *Traduire les livres pour la*

jeunesse : enjeux et spécificités, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008.

GORNOUVEL, Bénédicte, « Les 150 ans de la Bibliothèque rose », in : *La revue des livres pour enfants*, n°235, Juin 2007.

GRATIAS, Claire, « Le style, la phrase, le mot...chez Claire Gratias »,

[en ligne], *Littérature pour la jeunesse*. Disponible sur :

<http://litterature.jeunesse.over-blog.com/article-le-style-la-phrase-le-mot-chez-claire-gratias-46952015.html>

HASSAN, Yaël, « Chers documentalistes, bibliothécaires, professeurs [...] »,

[en ligne], *Bienvenue au fil de mes pages*, samedi 24 mai 2008. Disponible

sur :[http://yaelhassan.blogspot.com/2008/05/chers-documentalistes-](http://yaelhassan.blogspot.com/2008/05/chers-documentalistes-bibliothcaires.html)

[bibliothcaires.html](http://yaelhassan.blogspot.com/2008/05/chers-documentalistes-bibliothcaires.html)

JOOLE, Patrick, « Livre, fais-moi peur ! », in : *La peur en littérature de jeunesse*, TDC, CNDP, n° 803, du 1^{er} au 15 novembre 2000.

JOUBERT, Jean « Le roman pour la jeunesse : réflexions et perplexités d'un auteur », *L'École des lettres I*, n°11, 1988-1989.

JOUIN, Soizic, « Où sont les romans qui racontent des problèmes ? », in : *BBF 2008*, Paris, T.53, n°6.

KIEFE, Laurence, « Le traducteur est un auteur », in : Collectif, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008.

LALLOUET, Marie, « Des livres pour les garçons et pour les filles : quelles politiques éditoriales ? », in : NIERES-CHEVREL, Isabelle (sous la dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005.

LENAIN, Thierry « J'interroge la mort avec des mots d'enfants », *Le Nouvel Observateur Hors-série*, n° 604 H, Avril-Mai 2006.

LETOURNEUX, Matthieu, « Littérature de jeunesse et culture médiatique », in : PRINCE, Nathalie (sous la dir.) *La Littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Interférences », 2009.

LINDGREN, Catherine / **ANDERSSON**, Carina / **RENAUD**, Catherine, « La traduction des livres pour enfants suédois en français », in : *La revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, n°234, avril 2007.

MAJA, Daniel, « L'illustration jeunesse par Daniel Maja », [en ligne], Académie de Créteil, CRDP, Télémaque, 10/04/06. Disponible sur :

<http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/danielmaja.htm>

MEROLA, Nora, « Dominique de Saint Mars. Entrevue avec l'auteur de *Max et Lili* » [en ligne], 3/11/2006, *Canoé.ca*. Disponible sur :

[HTTP://WWW.CANOE.COM/DIVERTISSEMENT/LIVRES/ENTREVUES/2006/11/03/2220591-CA.HTML](http://www.canoec.ca/divertissement/livres/entrevues/2006/11/03/2220591-CA.HTML)

MESNAGER, Jean, « Lisibilité dans la littérature enfantine (suite) », [en ligne], *Les Actes de la lecture*, n° 14, juin 1986, p. 2, Disponible sur : www.lecture.org/revues.../actes_lectures/AL/.../AL15P28.pdf

MINACORI-VIBERT, Patricia, « La traduction du cliché en littérature enfantine », in : *Revue des Lettres et de Traduction*, USEK (Liban), Faculté des Lettres, n°5, 1999.

MORGENSTERN, Susie, « Pourquoi j'écris pour les hippopotames ? », in : *L'École des lettres I*, n°12-13, 1^{er} juin 1994.

MURAIL, Marie-Aude, « Quand une serial reader finit par écrire des séries », *La Revue des livres pour enfants*, Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, n°256, décembre 2010.

NIERES-CHEVREL, Isabelle, « Littérature de jeunesse et traduction : pour une mise en perspective historique », in : Collectif, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008.

PRUD'HOMME, Johanne, « L'incipit : frontière et lieu stratégique de contact en littérature québécoise pour la jeunesse » [en ligne], in : *Tangence*, n° 67, p. 73. Disponible sur: <http://id.erudit.org/iderudit/009616ar>

SAVADOUX, Catherine, « Nouveautés en littérature de jeunesse, second semestre 2004 », [en ligne], *Télémaque*. Consultable sur : <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/incos02.htm>

SCHEFFEL, Tobias, « Simplement traduire ? Contraintes et libertés, l'exemple d'une traduction vers l'allemand : *Simple* de Marie-Aude Murail », in : Collectif, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BnF/CNLJ - La Joie par les livres, 2008.

SÉASSAU, Marc « Le fruit de ton imagination » [en ligne], *Littérature pour la jeunesse*. Disponible sur : <http://litterature.jeunesse.over-blog.com/categorie-11256550.html>

VAGNE-LEBAS, Mireille, « Littérature d'enfance et de jeunesse : formes et contenus », in : Nicolas ZAVIALOFF (sous la dir.), *La lecture - De la neurobiologie à la pédagogie*, Paris, L'Harmattan, T.1, Coll. « Conversciences », 1990

Mémoires consultés

BOURDAUD, Laure-Elisabeth, *Rôles et attentes des acteurs de l'édition pour la jeunesse participant au prix Tam-Tam*, Master 2 Lettres, Littérature et Civilisations, Université du Maine, 2008.

HAGENBACH, Martine, *Images de la littérature de jeunesse dans les manuels scolaires : Entre transmission d'un patrimoine, motivation à la lecture et lecture littéraire*, Mémoire Master 1^oannée, Université du Maine, Juin 2006.

IV - Ouvrages sur le Liban

Études sur les pratiques linguistiques

ABOU, Sélim, *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, Paris, Presses Universitaires de France, 1962.

ABOU Sélim / **HADDAD**, Katia (dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, 1994.

ABOU, Sélim / **KASPARIAN**, Choghig / **HADDAD**, Katia, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Beyrouth, Éditions FMA, Publication AUPELF/UREF et Université Saint-Joseph de Beyrouth, 1996.

HAFEZ, Stéphane-Ahmed, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentation du français au Liban*, Paris, L'Harmattan, 2006.

NAAMAN, Abdallah, *Le Français au Liban – Essai sociolinguistique*, Beyrouth, Naaman, 1979.

Articles sur les pratiques linguistiques

ABOU, Sélim, « Les enjeux de la francophonie au Liban », in : **ABOU** Sélim / **HADDAD**, Katia (dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, 1994.

CHAMOUN Mounir, « Aspects psychologiques du bilinguisme », in : **ABOU** Sélim / **HADDAD** Katia (dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, 1994.

EL HAGE, Anne-Marie, « La langue de Molière privilégiée par les deux tiers des écoliers », in : *La Francophonie au Liban, Spécial IXe Sommet de la francophonie*, Supplément de *L'Orient-le Jour*, Quotidien libanais d'expression française, 2001.

EL-HAGE, Anne-Marie « Lorsque « libanimes » et « franbanais » prennent d'assaut la langue française », in : *L'Orient-Le Jour*, Quotidien libanais d'expression française, 13 février 2010.

FORGEAUX, Alain / **MLIH**, Fouad, « La langue arabe au service de l'apprentissage du français », *Liaisons*, n°45, Revue pédagogique libanaise, Octobre 2006.

HADDAD, Katia, « Problèmes du français langue seconde au Liban », in **ABOU** Sélim / **HADDAD**, Katia (dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, 1994.

KASSIR, Samir, « De l'arabe au français et retour : expressions du journalisme libanais », in : *La francophonie libanaise - Actes du colloque national 2-3 mai 2001*, Antélias (Liban), Éditions du MCA, 2001.

TABET, Marwan, « Historique du développement de l'enseignement francophone au Liban », in : *La francophonie libanaise - Actes du colloque national 2-3 mai 2001*, Antélias (Liban), Éditions du MCA, 2001.

TOHMÉ, Antoine, « Multilinguisme et dialogue des cultures », in : *La francophonie libanaise - Actes du colloque national 2-3 mai 2001*, Antélias (Liban), Éditions du MCA, 2001.

« Libanismes, appel à contribution », in : *L'Orient-le Jour*, Quotidien libanais d'expression française, Samedi 13 février 2010.

Études sur l'histoire et la société

ABOU, Sélim, *De l'identité et du sens*, Beyrouth, Presses de l'Université Saint-Joseph, 2008.

AZAR, Fabiola, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban*, Paris, L'Harmattan, Coll. Comprendre le Moyen-Orient, 1999.

BOUDJIKANIAN, Aïda / **KAHI**, Abdo / **KHOURY**, Joseph : *Orientations culturelles et valeurs religieuses au Liban*, Beyrouth (Liban), CEROC, 1989.

BEYDOUN, Ahmad, *Identité confessionnelle et temps social chez les historiens libanais contemporains*, Beyrouth, Publications de l'Université Libanaise, 1984.

CHIDIAC, Louise-Marie / **KAHI**, Abdo / **MESSARRA**, Antoine N., *La Génération de la relève*, Beyrouth, Publications du bureau pédagogique des Saints-Cœurs, 1989.

CORM, Georges, *Le Liban Contemporain, Histoire et Société*, Paris, Éditions La Découverte [2003], 2005.

DORLIAN, Georges, *Fictions identitaires – Essais sur l'identité et l'obsession des origines*, Beyrouth, Publications de l'Université de Balamand, 2007.

GANNAGÉ, Myrna, *L'enfant, les parents et la guerre – Une étude clinique au Liban*, Paris, ESF Éditeur, 1998.

HAMDAN, Kamal, *Le conflit libanais – Communautés religieuses, classes sociales et identité nationale*, Paris, Éditions Garnet, 1997.

KASPARIAN, Robert, *Enquête sur la famille chrétienne au Liban*, Beyrouth, CEROC, 1989.

MAALOUF, Amin, *Les identités meurtrières*, Paris, Le Livre de Poche, 2001.

MOGHAIZEL NASR, Nada, *L'identité piégée*, Araya (Liban), Imprimerie catholique, 1991.

RIZK, Bahjat, *L'identité pluriculturelle libanaise*, Paris, ID Livre, Coll. Esquilles, 2001.

RIZK, Bahjat, *Les paramètres d'Hérodote ou Les identités culturelles collectives*, Beyrouth (Liban), Éditions L'Orient-Le Jour, 2009.

SALIBI, Kamal, *Histoire du Liban du XVIIIe siècle à nos jours*, [1965, édition anglaise], Paris, Groupe Naufal Europe, 1988.

VERDEIL, Eric / **FAOUR**, Ghaleb / **VELUT**, Sébastien, *Atlas du Liban*, Beyrouth, Éditions IFPO-CNRS, 2007.

Articles sur l'histoire et la société

-« Presse d'imprimerie à caractères arabes », [en ligne], *Qantara Patrimoine méditerranéen*. Disponible sur : http://www.qantara-med.org/qantara4/public/show_document.php?do_id=372

-« Trésor de la langue française au Québec », [en ligne], Université de Laval (Québec). Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asia/liban.htm>

-« Sit-in pour la paix au Collège des Saints-Cœurs de Kfarhabab », in : *L'Orient-Le Jour*, mercredi 14 avril 2010.

BEL AÏBA, Inès « L'homosexualité au Liban entre opprobre et liberté », *L'Orient- Le jour*, 6 novembre 2007.

BONREPAUX, Christian, « Un pays sans histoire...mais pas sans problèmes », in : *Le Monde de l'éducation*, février 2006, n°344.

CHAOUL, Nada « La famille libanaise, entre tradition et modernité », in : *L'orient-Le Jour*, 18 avril 2001.

EL-HAGE, Anne-Marie « Déception féministe », in : *L'Orient-Le Jour*, 25 juin 2011.

KAHI, Abdo, « Principal problème des couples : les contradictions entre tradition et liberté », in : *L'Orient-Le Jour*, 18 avril 2001.

KASPARIAN, Nora, « Conseil des adolescents : rôle de la mère et des psychologues », *Annales de Philosophie et Sciences Humaines*, Université Saint-Esprit - Kaslik, Vol.2, USEK (Liban), 1988.

KHOURCHID, Maya, « A history lesson of Lebanon » [en ligne], *Now Lebanon*, 15 novembre 2009. Disponible sur:

<http://www.nowlebanon.com/NewsArchiveDetails.aspx?ID=126236>

MESSARRA, Nasri, « Les colonies d'Offre-Joie pour que les enfants du Liban connaissent tout le Liban », in : **CHIDIAC**, Louise-Marie / **KAHI**, Abdo / **MENASSA**, Antoine N. (sous la dir.), *La Génération de la relève. La pédagogie du civisme*, Beyrouth, Publications du bureau pédagogique des Saints-Cœurs, 1992.

MOURAD, Jean, « Les sentiments d'appartenance collective », *Travaux et Jours*, Beyrouth, Publication de Université Saint-Joseph de Beyrouth, n° 79, Automne 2007.

MOURAD, Jean, « Les valeurs familiales », *Travaux et Jours*, Beyrouth, Publication de Université Saint-Joseph de Beyrouth, n° 80, Printemps-Eté 2008.

Étude sur la pédagogie

ABBOUD ZAKARIA, Norma *Dictionnaire de Didactique – Concepts-clés à l'usage des enseignants*, Zouk Mikael (Liban), 2007

Étude sur la littérature

ZEIN, Ramy, *Dictionnaire de la littérature libanaise de langue française*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Études sur les livres et la lecture publique

ABOU AL-NASR, Julinda, *La Bibliothèque scolaire*, Beyrouth, Goethe-Institut, 2008.

MERMIER, Franck, *Le Livre et la Ville*, Arles, Actes Sud - Sindbad, Coll. Hommes et Société, 2005.

TRABOULSI, Nawal / **RIVIERE**, Marie, *99 recettes pour donner le goût de lire*, Beyrouth, ASSABIL Éditions, 2010.

Articles sur les livres et la lecture publique

- « Assabil et les CLAC », [en ligne], *Libanvision*. Disponible sur : <http://www.libanvision.com/bibliotheques-liban.htm>

- « Fond de soutien à l'édition pour la jeunesse », [en ligne], *Communautécoopération.net*. Disponible sur : <http://www.cooperation.net/cooperation.net/fonds-de-soutien-a-l-edition-pour-la-jeunesse?lang=hy&view=true>

- « La Coopération française au Liban (hors Agence française du Développement) », [en ligne], *La France au Liban*, 2009. Disponible sur : http://www.ambafrance-lb.org/france_liban/spip.php?article1160

- « Le CLAC de Baalbeck », [en ligne], *Franc-parler*, site de l'O.I.F.

Disponible sur :

<http://www.franparler.info/accueil/index.php?post/2009/03/16/Le-CLAC-de-Baalbeck>

-« Projet lecture publique et édition au Liban », [en ligne], *France Diplomatie*. Disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/aide-au-developpement_1060/aide-publique-au-developpement-apd_19762/aide-bilaterale_19765/les-instruments-francais-aide_19874/fonds-solidarite-prioritaire-fsp_2640/projets-approuves-2006_16685/projet-lecture-publique-edition-au-liban_50160.html

- « Rencontre avec le ministre de la Culture, M.Tarek Mitri », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°1, hiver 2007.

BAAKLINI-LAURENS, Maha, « Au pays du cèdre, roman rime toujours avec français », *Liaisons, Revue culturelle et pédagogique libanaise*, n°45, Octobre 2006.

BASTIANELLI, Marie-Hélène, « Le Fonds de Solidarité, un accord signé récemment entre la France et le Liban », in : *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°1, hiver 2007.

BERZI, Hala, « Ce qu'en pensent les libraires », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°7, été 2008.

CHAHINIAN, Hasmig, « Enquête sur la lecture des jeunes en bibliothèques », [en ligne], *Takam Tikou*, n°15, novembre 2008. Disponible sur : lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/joie/.../tt15_questionnaire.pdf

DELAROCHE, Philippe, « Le Liban, poumon des lettres arabes », [en ligne], *Lire*, Novembre 2007. Disponible sur :

<http://www.lexpress.fr/outils/imprimer.asp?id=813203&k=27>

GOEHLER, Axel, « En quoi la distribution du livre peut-elle menacer le patrimoine culturel », [en ligne], *Takam Tikou*, novembre 2010. Disponible sur : http://www.takamtikou.fr/vie_du_livre/2010-12-09/en-quoi-la-distribution-du-livre-peut-elle-menacer-le-patrimoine-culturel

HACHEM, Imad, « Lecture publique au Liban », [en ligne], *Mediakitab*, Réseau euro-méditerranéen pour la jeunesse autour du livre et du multimédia. Disponible sur : <http://zinclafriche.org/mediakitab/?p=458>

HACHEM, Imad : « La situation de la lecture publique au Liban pendant l'agression israélienne (12 Juillet-14 Août 2006) », [en ligne], *Blog des Bibliothèques libanaises*.

Disponible sur : <http://bibliban.over-blog.com/article-3588304.html>

HARB, Mahmoud, « Les libanais et le livre : état des lieux », *L'Orient littéraire*, Supplément mensuel de *L'Orient-Le Jour*, n°50, Jeudi 5 août 2010.

HENNION, Cécile, « L'UNESCO parie sur Beyrouth capitale mondiale du livre 2009 », *Le Monde*, 15 mai 2009.

HOTEIT, Fadia, « Les pratiques culturelles des jeunes arabes », *Takam Tikou*, n°15, novembre 2008.

NAJJAR, Alexandre, « Touche pas à mon CCF ! », in : *L'Orient littéraire*, supplément mensuel du quotidien francophone *l'Orient-Le Jour*, Juin 2010.

PAYOT, Marianne, « Au Liban, la littérature panse ses plaies », [en ligne] *L'Express*. Disponible sur : http://www.lexpress.fr/culture/livre/au-liban-la-litterature-panse-les-plaies_829523.html

STEPHAN-HACHEM, Maud « Quand les bibliothèques ont du mal à se démarquer des cybercafés », in : *Travaux et Jours*, Université Saint-Joseph de Beyrouth, n°84, printemps 2010.

Études sur la littérature pour la jeunesse

Collectif, *Lire en V.O. Livres pour la jeunesse en arabe*, Paris, La Joie par les livres - Ibbby France, novembre 2007.

Articles sur la littérature pour la jeunesse

-« Avec Gibrane Massoud », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°7, été 2008,

-« Écrire pour les enfants et les jeunes », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°10, Printemps 2009.

-« À Dar Annahar, nous n'avons pas peur des langues étrangères », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°6, printemps 2008.

- « Histoire d'un éditeur : Dar El Ilm Lilmalayin », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°3, été 2007.

-« Histoire d'une librairie : L'Arche de Noé », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°3, été 2007.

ABIRACHED, Zeina, « Je voulais raconter la guerre de l'intérieur », *Books*, Hors série n°2, avril-mai 2010.

ABBOUD BLANCO, Sarah, « Panorama de la littérature jeunesse au Salon du livre francophone de Beyrouth », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°9, Hiver 2009.

BIZRI, Hala « Une association pour le livre – L'association libanaise pour les livres de jeunesse LBBY », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°4, automne 2007.

CHAHINE, Ismaïl / **TARAZI**, Nadim, « Rencontre avec Fatima Sharafeddine », *Revue des livres de jeunesse au Liban, Qira'at Saghira*, n°9, hiver 2009.

CHÈVRE, Mathilde « « Mon histoire », un manifeste pour un autre livre jeunesse (1/2) » [en ligne], Carnet de recherche « Lire le livre », 17 mars 2011, *hypotheses.org*. Disponible sur : <http://lirelelivre.hypotheses.org/141>

CHÈVRE, Mathilde « « Mon histoire », un manifeste pour un autre livre jeunesse (suite, 2/2) » [en ligne], Carnet de recherche « Lire le livre », 17 mars 2011, *hypotheses.org*. Disponible sur : <http://lirelelivre.hypotheses.org/196>

CHÈVRE, Mathilde « De la difficulté de traduire « ligne éditoriale » » [en ligne], *Les carnets de l'IFPO*, 25 mars 2011. Disponible sur : <http://ifpo.hypotheses.org/1430>

DOUAIHY HATEM, Thérèse, « Le paysage éditorial francophone pour la jeunesse au Liban », in : Luc PINHAS (dir.), *Situations de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse*, Paris, L'Harmattan, Coll. Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, 2008.

HADJITHOMAS MEHANNA, Tania, « Écrire pour les enfants », *Qira'at Saghira*, n°6, printemps 2008.

JAZZAR MEDLEJ, Youmna, « Au Liban, on ne parle pas seulement l'arabe », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°6, printemps 2008.

KHATTAR, Cathy, « Atelier sur la littérature de jeunesse au Liban », *Qira'at Saghira, Revue des livres de jeunesse au Liban*, n°4, automne 2007.

KAHWAJI, Bassam, « Alinéa, La newsletter de la librairie Antoine », [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.antoineonline.com/newsletter/02/fr/Apostrophe.html>

MOUTERDE, Perrine, « Éditions de l'ALBA : place aux jeunes », [en ligne], *L'Orient-Le Jour*, 12 novembre 2009. Disponible sur :

<http://www.lorientlejour.com/campus/print.php?id=210>

SOUCCAR-LECOURVOISIER, Léa, « « Où les souris ne sont pas vertes pour tout le monde », La littérature de jeunesse au Liban », in : Isabelle NIÈRES-CHEVREL (dir), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005.

TARAZI, Nadim « Des ateliers sur l'écriture et l'illustration pour la jeunesse », *Qira'at Saghira*, n°10, Printemps 2009.

Articles sur les bibliothèques scolaires

STEPHAN-HACHEM, Maud, « Les bibliothèques scolaires au Liban : états des lieux », *Travaux et jours*, Beyrouth, Publication de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, n°63, printemps 1999.

TARAZI, Maud, « Une année scolaire dans une bibliothèque d'école libanaise », in : *La Revue des livres pour enfants*, n°62, 1978.

Thèses consultées

ABOU MOUSSA, Tanos, *Entre identité nationale et identités communautaires : l'enseignement de l'histoire au Liban*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III, décembre 1996.

EL HOYEK, Samir, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue - Cas des enseignants de français du Liban*. Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle - Lille 3, Sciences de l'éducation, 2004.

HAROUN, Cédrel, *Famille et violence dans le roman féminin libanais*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux III - Michel de Montaigne, U.F.R. de Lettres, 2001.

Mémoires consultés

CHÈVRE, Mathilde, « *Le conte de la courgette* » et autres histoires pour enfants. *Un renouveau de la littérature de jeunesse à Beyrouth depuis l'an 2000*, Mémoire de Master Monde Arabe I, Université de Provence (Aix-Marseille I), Septembre 2007.

SAWMA, Tony, *Appartenance religieuse et ethnocentrique au Liban. Enquête menée auprès de 150 élèves chrétiens et musulmans de classe de première dans la région de Beyrouth*, Mémoire de Licence d'Enseignement en Psychologie, Faculté de Psychologie et de Sciences Humaines, Université Saint Esprit Kaslik, 2006.

Table des matières

REMERCIEMENTS	0
Introduction générale	2
PREMIERE PARTIE : IDENTITES CULTURELLES ET LINGUISTIQUES LIBANAISES DES LANGUES ET DES LIVRES	11
Introduction	12
Chapitre I : Les particularismes de l'identité libanaise	13
I - L'identité collective libanaise	14
A - La primauté de la famille	15
B - Le territoire	16
1 - Le village, lieu des origines	16
2 - L'attachement au pays	17
C - L'identité religieuse	19
1 - La communauté, caractère central de la population	19
2 - Un confessionnalisme institutionnel	21
3 - Les dangers du communautarisme	22
II - L'identité linguistique	26
A - L'arabe, marqueur de l'identité libanaise	26
1 - Les deux niveaux de l'arabe	28
2 - L'arabe dialectal	29
B - L'implantation du français	31
1 - Rappel historique	31
2 - Le rôle des communautés religieuses chrétiennes	32
3 - Statut officiel du français	33
4 - Appartenance linguistique et communautés religieuses	34
III - Le système éducatif libanais	38
A - Les secteurs d'enseignement	38
1 - Le secteur public et privé	39
2 - Une préférence marquée pour le secteur privé	40
B - Le statut du français en fonction du système éducatif	42
1 - L'importance des langues étrangères	42
2 - Le français langue seconde	43
Chapitre II : Le Liban et le livre	47
I - Le monde de l'édition	47
A - L'édition généraliste arabophone et francophone	48
B - L'édition pour la jeunesse	51

II - État des lieux de l'édition francophone pour la jeunesse	54
A - Les éditeurs majeurs	54
1 - Samir Éditeur	54
2 - Éditions Kédémos	57
3 - Tamyras	58
4 - Éditions Dergham	59
5 - Dâr An-Nahar	62
6 - Dâr Al-Ahlia	64
B - Les productions isolées	65
1 - Alarm Éditions	65
2 - Dar al Jadid	65
4 - L'ALBA	66
5 - Les publications à compte d'auteur	67
C - L'édition bilingue et trilingue	69
1 - La fréquence des traductions du français vers l'arabe	69
2 - Une forte demande pour des publications trilingues	71
3 - Le désintérêt pour les textes bilingues	73
Chapitre III : À la rencontre des livres	79
I - Les offres de lecture publique	79
A - Les librairies	79
B - Les bibliothèques publiques	81
1 - Les bibliothèques publiques du réseau Assabil	81
2 - Les CLAC	83
3 - Les bibliothèques municipales	83
4 - Les Médiathèques des Centres culturels français	85
II - Les bibliothèques scolaires	87
A - Les BCD en France	87
B - Les BCD et les CDI au Liban	89
1 - La mise en place des BCD et des CDI	89
2 - Le nombre de BCD et CDI	91
3 - Le budget alloué	91
4 - Le nombre de livres par élève	92
5 - Le genre et les langues des livres	93
6 - Le personnel en charge	94
7 - L'utilisation des BCD et CDI	95
III - La promotion de la lecture publique	98
A - Les actions menées dans les écoles	98
1 - Le concours scolaire de lecture	98
2 - Le Prix Littéraire des lycéens du Liban	99
B - Les rencontres autour du livre	99
1 - La semaine de la lecture	99
2 - Le Festival itinérant du livre de jeunesse	100
3 - Le Salon du livre de Beyrouth	101

IV - La lecture au Liban	105
A - Un faible pourcentage de lecteurs	105
B - Les jeunes et la lecture	107
1 - La fréquentation des bibliothèques par les jeunes	107
2 - Une certaine représentation de la lecture	109
3 - Les langues de la lecture	112
4 - Les préférences lectorales des jeunes libanais	115
Conclusion	118
DEUXIEME PARTIE: PREMIERS REGARDS SUR LE LIVRE LE PARATEXTE ET L'INCIPIT	121
Introduction	122
Chapitre I : Les constituants de la première de couverture	125
I - Le titre ou le désignateur du texte	127
A - Un accès limpide au sens du titre	127
B - Les causes de l'incompréhension	129
1 - Une incompréhension lexicale	129
2 - Une incompréhension sémantique	130
3 - Une incompréhension culturelle	132
4 - Une lisibilité problématique	136
II - L'iconographie : l'importance du visuel	139
A - La compréhension de l'illustration	139
1 - L'interaction titre / illustration	140
2 - L'implicite du style graphique	142
3 - L'interprétation culturelle de l'illustration	145
B - Les innovations esthétiques	150
1 - L'originalité iconographique	150
2 - Le recentrage sur le texte	155
3 - La pratique du « relookage »	158
III - De la création à la segmentation	163
A - L'auteur, cet inconnu	163
1 - L'extrait, déclencheur d'intérêt	164
2 - La rencontre avec l'auteur	166
B - Les collections	168
1 - Répondre à l'intérêt de l'enfant	170
2 - L'arbitraire de la tranche d'âge	171
C - L'engouement pour les séries	173
1 - Une identification immédiate et captivante	173
2 - Le plaisir des retrouvailles	175
3 - L'ampleur d'un phénomène éditorial	176
4 - La poly-exploitation, une pratique redoutablement efficace	179
5 - Une lecture suspecte	182

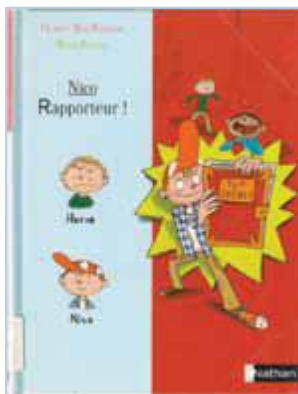
Chapitre II : Les constituants de la quatrième de couverture	185
I - Texte et esthétisme	185
A - La mise en forme éditoriale	185
1 - Une sobriété mal acceptée	186
2 - Le jeu typographique	187
B - Le texte de présentation	188
1 - La structure du texte	188
2 - La compréhension culturelle du texte	191
3 - La portée des illustrations	194
II - Les données ultimes	197
A - Des informations pour un double lectorat	197
1 - Le prescripteur, destinataire implicite	197
2 - Des rajouts gratifiants	199
3 - Visibilité de l'auteur et de l'illustrateur	200
B - Aux portes du texte	201
1 - Le nombre de pages	201
2 - La lisibilité typographique	202
Chapitre III : L'incipit, le seuil de l'œuvre	204
I - Les caractéristiques de l'incipit	205
A - Les frontières de l'incipit	206
B - L'esthétique des incipit	208
1 - Une recherche typographique	208
2 - Entrelacement du texte et des illustrations	209
3 - L'esthétisme du texte par lui-même	209
C - La relation titre/incipit	211
1 - Une relation intégrale ou partielle	212
2 - L'absence de lien immédiat	213
3 - Présence du héros dans le titre et l'incipit	214
II - À la rencontre du personnage principal	215
A - La présentation du personnage principal	215
B - L'interpellation du lecteur	217
C - La prise en charge du récit	219
1 - L'identification problématique du narrateur	221
2 - La clarté narrative dans les séries	226
3 - Des livres pour les garçons et pour les filles	228
Chapitre IV : La mise en place de l'univers romanesque	232
I - L'espace où tout se joue	232
A - Le choix de la contemporanéité	233
1 - Le lieu : un ancrage peu défini	233
2 - La description, figure de style mésestimée	235

B - La représentation du lieu	236
1 - Donner le sentiment du lieu	236
2 - Pour une compréhension optimale du lieu	239
II - Se situer dans le temps	244
A - Récit et lecture dans une même temporalité	244
B - Difficultés de compréhension de la temporalité	246
Conclusion	249
TROISIEME PARTIE : TRAITEMENT DES THEMATIQUES DANS LES ROMANS FRANÇAIS ET LIBANAIS : LA QUESTION DU SOCIOCULTUREL	252
Introduction	253
Chapitre I :Les caractéristiques de l'édition francophone scolaire	254
I - Les éditeurs libanais francophones à orientation scolaire	254
A - Les éditeurs scolaires majeurs	255
1 - Éditions Hatem	255
2 - Éditions Kédémos	259
3 - Samir Éditeur	259
4 - La Librairie Orientale	260
B - S'ouvrir les portes des établissements scolaires	262
1 - Une réponse au programme du ministère de l'Éducation	263
2 - Une substitution à l'enseignement de l'histoire	264
3 - L'évidence de l'orientation pédagogique	267
II - Les caractéristiques de l'écriture fictionnelle	270
A - Un nombre très limité d'auteurs	270
B - Une complexité lexicale récurrente	271
1 - Les notes infrapaginales	272
2 - Faciliter l'accès au sens	275
3 - L'explication des <i>emprunts</i>	277
C - La complexité de l'écriture	280
1 - Des textes souvent sans logique	281
2 - La présence incontournable des descriptions	283
Chapitre II :Les représentations familiales fictionnelles	287
I - Les particularismes de la famille française	287
A - La famille nucléaire mariée	289
B - La famille monoparentale	297
C - La famille recomposée	301
II - L'unique représentation de la famille libanaise	305
A - La force des liens dans la famille nucléaire et élargie	305
B - Les représentations parentales	308
1 - L'évolution de l'image du père	309
2 - La stagnation de l'image de la mère	312

III - L'égalité garçon/ fille : toujours un combat à mener	316
A - Perpétuer le rôle social assigné aux filles libanaises	316
1 - L'honneur de naître garçon	317
2 - Des évolutions profitables aux filles	319
B - En France, une égalité à rappeler	323
1 - Une nouvelle distribution des rôles	323
2 - Une représentation conventionnelle des garçons	326
Chapitre III :Les représentations de la mort et de la religion	329
I - La difficulté de parler de la mort	329
A - La mort ne se montre pas	331
B - Parler tout de même de la mort	333
1 - De l'euphémisme à la métaphore animale	336
2 - L'humour pour mieux résister	341
II - La représentation fictionnelle de la mort au Liban	344
A - La mort est elliptique	345
B - Une représentation très réaliste de la mort	348
C - Oublier la guerre plutôt que la dire	350
III - Absence ou omniprésence du religieux	355
A - La rareté du fait religieux dans les romans français	355
1 - Le religieux comme fait sociologique	357
2 - S'ouvrir aux autres religions	359
B - La religion dans les livres libanais: entre évidence et refus	361
1 - La religion, un marqueur identitaire primordial	361
2 - Le religieux dans les romans scolaires	363
3 - Le fantasme de l'altérité	365
4 - Nommer ou taire la religion de « l'autre »	370
Conclusion	375
Conclusion générale	377
BIBLIOGRAPHIE	386
TABLE DES MATIERES	409
Annexes	415

Annexes

Illustration 1 :



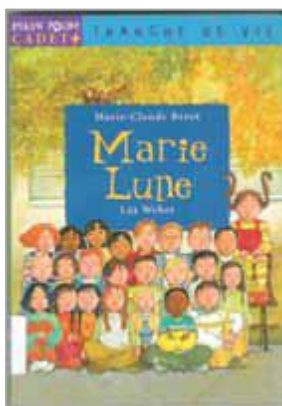
Nico Rapporteur !
Hubert BEN KEMOUN, Régis
FALLER
Nathan, Coll. Première lune, 2004.

Illustration 3 :



Née de la dernière pluie
Franck BIJOU, Delphine AUBRY
Éditions du Rouergue, Coll. Zig-
Zag, 2002

Illustration 2 :



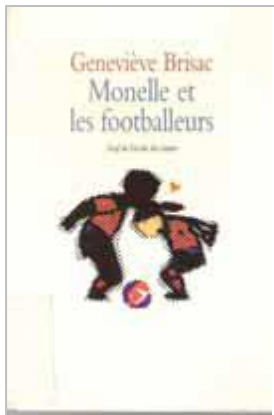
Marie-Lune
Marie-Claude BÉROT, Léa
WEBER
Éditions Milan, Coll. Milan Poche
Cadet +, 2006

Illustration 4 :



Le garçon qui voulait courir vite
Pierre BOTTERO
Castor Poche Flammarion, Coll.
Castor Poche, 2002.

Illustration 5 :



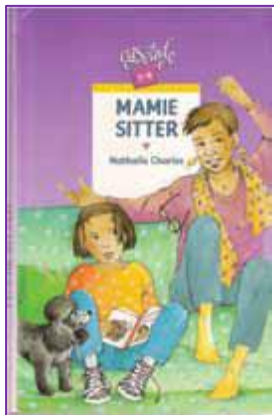
Monelle et les footballeurs
Geneviève BRISAC
L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2002

Illustration 7 :



Tu parles, Charles !
Vincent CUVELLIER, Charles
DUTERTRE
Éditions du Rouergue, Coll. Zig-
Zag, 2002.

Illustration 6 :



Mamie sitter
Nathalie CHARLES
Rageot-Éditeur, Coll. Cascade 7-9,
2004.

Illustration 8 :



Momo, petit prince des Bleuets
Yaël HASSAN
Syros Jeunesse, Coll. Tempo, 2003.

Illustration 9 :



Fais-moi peur !
Grégoire HORVENO, Pierre
BEAUCOUSIN
Magnard Jeunesse, Coll. Les p'tits
intrépides, 2003.

Illustration 11 :



La Glu
MATHIS
Éditions Thierry Magnier, Coll.
Petite Poche, 2007.

Illustration 10 :



Marabout d'ficelle
Grégoire HORVENO, Pierre
BEAUCOUSIN
Magnard Jeunesse, Coll. Les p'tits
intrépides, 2003.

Illustration 12 :



L'esprit de la forêt
Moka
L'école des loisirs, Coll. Neuf, 2003

Illustration 13 :



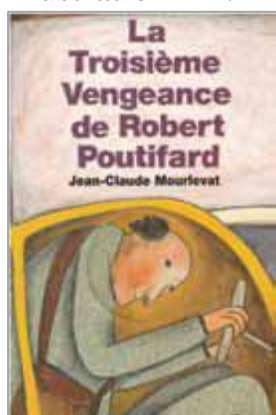
Privée de bonbecs
Susie MORGENSTERN, Mayah
GAUTHIER
L'école des loisirs, Coll. Neuf,
2002.

Illustration 15 :



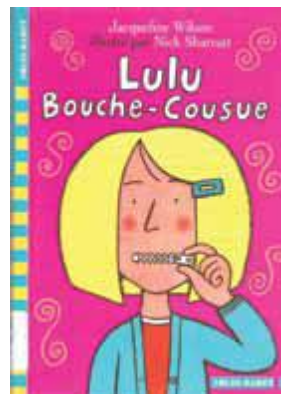
Je te sauverai !
Éric SIMARD, Vincent DUTRAIT
Magnard Jeunesse, Coll. Tipik
Cadet, 2001.

Illustration 14 :



*La Troisième Vengeance de Robert
Poutifard*
Jean-Claude MOURLEVAT
Gallimard Jeunesse, Coll. Hors-
piste, 2004.

Illustration 16 :



Lulu Bouche-Cousue
Jacqueline WILSON, Nick
SHARRAT
Gallimard Jeunesse, Coll. Folio
Cadet, 2004.

La rencontre de l'enfant libanais avec le livre Entre littérature pour la jeunesse française et francophone

Bien qu'arabophones, c'est en français que les enfants lisent principalement, langue qui est également, pour la majorité d'entre eux, celle de l'enseignement. Les éditeurs libanais francophones ne proposant qu'une production extrêmement réduite, les enfants vont devoir se tourner vers des romans français dont ils ne sont pas les destinataires premiers. Pour eux, se pose alors la question de la réception de ces romans où il leur sera difficile de se retrouver sachant que ces livres tournés vers la contemporanéité, donnent à voir la réalité sociale d'un monde qui n'est pas le leur.

Aménagée en trois parties, la thèse apporte d'abord un éclairage sur certains particularismes culturels, linguistiques et éducatifs constitutifs de l'identité libanaise. Pour mieux comprendre le rapport des enfants avec la lecture, les productions des éditeurs francophones de jeunesse sont présentées ainsi que les structures publiques, privées ou associatives qui permettront la rencontre avec les livres.

La seconde partie se concentre sur la réception par les enfants libanais du paratexte et de l'incipit d'un corpus de romans français destinés aux 8/11 ans. Cette analyse explicite les stratégies de séduction privilégiées par les éditeurs et les auteurs français.

La troisième partie présente la production éditoriale des fictions francophones destinées au marché scolaire ainsi que les particularités de leur forme d'écriture. Le traitement fictionnel de certaines représentations sociales dans des titres français et libanais francophones est ensuite abordé comme les rôles parentaux, l'éducation, la mort et la guerre, dans les romans ayant le Liban comme thématique.

The Lebanese child and the book

A comparative approach to French youth literature and French-speaking literature

Despite speaking Arabic as their mother tongue, it is French that children mostly read, obviously because French is - for the majority of them - the medium of instruction. However, Lebanese publishers of French-speaking books offer a very narrow selection, hence the children's turning to French novels whom they are not the first recipients. But how do these children receive such novels? It would be difficult for them to identify with these modernity-oriented-books that portray the social reality of a world that is not theirs.

This threefold-thesis first provides insight into a number of specific cultural, linguistic and educational constituents of the Lebanese identity. And to better understand the relationship between children and reading, the first part presents the productions of French-speaking publishers of youth novels, along with public, private and other community facilities that organize "book encounters".

The second part studies the Lebanese children's reception of the paratext and the incipit of a corpus of French novels written for the 8/11 year olds. This analysis explains the strategies of appeal favored by French publishers and authors.

The third part describes the editorial production and specific writing style of Lebanese French-speaking fiction intended for the school market. The fictional approach of some social representations in French and Lebanese French-speaking books is then tackled, such as parenting, education, death and war in Lebanon-themed novels.

Mots-Clés : Arabe. Bibliothèque scolaire. Bibliothèque publique. Bilinguisme. Édition. Famille. Francophonie. Guerre. Identité. Liban. Lecture. Littérature pour la jeunesse. Mort. Paratexte. Incipit. Réception littéraire. Religion. Système scolaire

Keywords: Arabic. Bilingualism. Death. Education system. Family. French-speakers. Identity. Incipit. Lebanon. Paratext. Publishing. Reading. Recipience. Religion. Public library. School library. War. Youth literature.