Lectures actualisantes du "Petit Prince" de Saint-Exupéry au cycle 3 français

Evelyne Bedoin

▶ **To cite this version:**

Evelyne Bedoin. Lectures actualisantes du "Petit Prince" de Saint-Exupéry au cycle 3 français. Ondina/Ondine, 2020, pp.160-181. hal-03138125

HAL Id: hal-03138125
https://hal.science/hal-03138125

Submitted on 23 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LECTURAS ACTUALIZADAS DE *EL PRINCIPITO* DE SAINT-EXUPÉRY EN EL CICLO 3 EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA FRANCESA

Evelyne BEDOIN
Université de Strasbourg/INSPÉ
evelyne.bedoin@espe.unistra.fr

Resumen

A partir del ejemplo de *El Principito* de Antonio de Saint-Exupéry este artículo cuestiona la *lectura actualizada* de alumnos del ciclo 3 en la Educación Primaria francesa. Inspirándose, por una parte, en las características de las *lecturas actualizantes* definidas por Yves Citton y por la otra sobre los escritos ficticios del «yo » del diario de personajes promovido por Véronique Larrivé en sus trabajos sobre la *empatía ficcional*. El análisis se centra en mostrar cómo las lecturas actualizadas de alumnos entran en diálogo con el texto en una genericidad singular. El estudio de algunos escritos pondrá de relieve las modalidades de este diálogo en forma de *acomodaciones connotativas*. Se prestará especial atención al uso de los estereotipos de género por parte de las niñas y los niños en sus modalidades de acomodación.

Palabras clave : actualizar, genericidad, género, cuento, empatía ficcional.

LECTURES ACTUALISANTES DU *PETIT PRINCE* DE SAINT-EXUPÉRY AU CYCLE 3 FRANÇAIS

Résumé

À partir de l'exemple du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry cet article interroge la *lecture actualisante* d'élèves de cycle 3 au primaire français. Prenant appui, d'une part, sur les caractéristiques des *lectures actualisantes* définies par Yves Citton et de l'autre sur les écrits en « je » fictif du *journal de personnage* promu par Véronique Larrivé dans ses travaux sur l'empathie fictionnelle, l'analyse

ISSNe:2605-0285 Recibido: 27/11/2019 Aceptado: 15/03/2020

s'attache à montrer comment les lectures actualisantes d'élèves entrent en dialogue avec le texte dans une généricité singulière. L'étude de quelques écrits mettra en lumière les modalités de ce dialogue sous forme d'*accommodations connotatives*. Une attention particulière sera portée à l'usage que font filles et garçons, dans leurs modes d'accommodation, des stéréotypes de genre.

Mots-clés : actualisation, généricité, genre, conte, empathie fictionnelle.

UPDATED READINGS OF THE *LITTLE PRINCE* OF SAINT-EXUPÉRY IN YEAR 6 AND 7 AT FRENCH PRIMARY SCHOOL

Summary

Based on the example of Antoine de Saint-Exupéry's *Little Prince*, this article questions the *updated reading* of students in French primary school. On one hand, built on the features of *actualizing reading* defined by Yves Citton. On the other hand, buit on writings in the first person issued from the *character's diary* promoted by Véronique Larrivé in her work on *fictional empathy.* The analysis focuses on showing how updated readings of students enter into dialogue with the text in a singular genericity. The study of some writings will highlight the modalities of this dialogue in the form of *connotative accommodations*. Particular attention will be paid to the use that girls and boys make, in their modes of accommodation, of gender stereotypes.

Keywords : update, genericity, gender, tale, fictional empathy.

Introduction

Dans un creuset de réflexion sur l'enseignement du conte, cet article s'attachera à la lecture des textes patrimoniaux à partir de l'exemple du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Œuvre testamentaire de l'écrivain-pilote disparu en mer, le 31 juillet 1944, ce court récit, habituellement considéré comme un conte, relève difficilement d'un genre unique tant il joue sur une diversité d'univers de fiction. Nous chercherons à savoir quel ancrage prennent les élèves d'aujourd'hui dans un texte d'une époque révolue, et sur quels indices génériques. La présente analyse s'appliquera ainsi à montrer comment, à partir du personnage de la rose, les écrits d'élèves de 4e/5e année de primaire français actualisent le conte de Saint-Exupéry, faisant vivre le passé de l'œuvre dans le présent de sa réception, et comment ces

ISSNe:2605-0285 Recibido: 27/11/2019 Aceptado: 15/03/2020

lectures actualisantes d'élèves entrent en dialogue avec le texte dans ses aspects génériques singuliers. L'étude ciblée de quelques productions invitera à explorer les modalités de cette mise en dialogue, en s'appuyant sur les critères selon lesquels Citton définit la *lecture actualisante* (2007, p. 385) et qui seront exposés ci-après. Les écrits des élèves révèlent en particulier une réception genrée qui influe sur la manière dont est perçu le comportement des personnages.

1. Cadre théorique

Le cadre conceptuel qui sous-tend à la fois la mise en œuvre d'une lecture actualisante du *Petit Prince* en fin de primaire et la présente analyse emprunte ainsi aux avancées de Véronique Larrivé sur l'actualisation des textes patrimoniaux. Dans un récent article de *Recherches & Travaux* (Larrivé, 2017), la chercheuse éclaire les processus d'*empathie fictionnelle* à l'œuvre dans le *journal de personnage,* dispositif d'écriture en première personne fictive et non-fictive élaboré pour un suivi des œuvres au long cours. Par le recours à des écrits en « je » fictif, ce dispositif permet aux élèves de se mettre dans la peau des personnages et de saisir les états mentaux de ces derniers au fil de leur progression dans le récit. Par le biais d'écrits en « je » non-fictifs, ils sont en outre invités à exprimer ce qu'ils pensent du comportement des personnages. Ainsi, autour de l'épopée de Gilgamesh, les élèves ont-ils entre autres produit un écrit en « je » non-fictif (ou je-élève) dans lequel ils ont émis un jugement sur l'action du héros, puis un écrit en « je » fictif (ou je-personnage), dans lequel celui-ci trace le bilan de son épopée et livre les clés d'une sagesse acquise.

Parce qu'ils favorisent la compréhension des états mentaux des protagonistes, les écrits en « je » fictif du *journal de personnage* suscitent un mécanisme d'*empathie fictionnelle.* Définie comme 'compréhension des états mentaux de l'autre' (Larrivé, 2015), l'*empathie fictionnelle* permet de saisir la vie affective et émotionnelle de personnages envisagés comme êtres de conscience conservant néanmoins leur statut d'êtres de fiction. Exercice de simulation mentale, l'expérience empathique est en effet, selon la philosophe et neuroscientifique Bérengère Thirioux, l'expérience d'autrui en « je » :

> L'empathie consiste […] à se simuler mentalement dans le corps de l'autre […] et une fois positionné mentalement à l'intérieur de celui-ci, à simuler l'expérience qu'autrui fait du monde, des objets et des autres, depuis ce point de vue spécifique (2011, p. 74).

Quant aux écrits en « je » non fictif, ils offrent l'occasion de prendre de la distance par rapport au

héros et de se frotter à son système de valeurs.

En quoi, dès lors, ce dispositif prête-t-il à l'actualisation des textes patrimoniaux ? Défini par Brigitte Louichon comme « passé présent », le patrimoine, lorsqu'il se fait patrimoine littéraire, signifie « production passée et réception présente » (2015). Les œuvres patrimoniales sont celles qui ouvrent la voie à de nombreuses réactualisations : adaptations, réécritures, fictions transfuges, ce que Louichon nomme « objets sémiotiques secondaires » ou OSS (2015). La réflexion de Louichon croise ainsi celle d'Yves Citton sur les lectures actualisantes. « Un texte littéraire ne continue à exister que pour autant qu'il *nous parle* », et « *il ne nous parle que par rapport à nos pertinences actuelles*… » (Citton, 2007, p. 31). La notion de *lecture actualisante* promue par Yves Citton devient alors apte à rendre compte d'une possible articulation entre passé et présent chez le lecteur. L'auteur en déploie les caractéristiques tout en la définissant :

> L'interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent. (Citton, 2007, p. 385)

Par un double mouvement d'immersion fictionnelle et de prise de distance, les écrits du *journal de personnage* permettent alors aux élèves de lire des textes du passé à partir de leur propre situation historique de lecteur, et d'actualiser leur lecture. Larrivé souligne qu'ils permettent d'actualiser le monde d'un récit mythologique tel que l'épopée de Gilgamesh. Il convient désormais de voir à quel type de lecture actualisante invite *Le Petit Prince* lorsqu'on l'aborde sous l'angle générique.

2. Effets de généricité dans *Le Petit Prince*

Publié à New-York en avril 1943, *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry répercute les anxiétés de deux autres ouvrages élaborés en période de guerre*, Terre des Hommes* (1939) et *Citadelle* (1948). Il est en effet traversé du sentiment de l'urgence et de la soif spirituelle dont témoigne la lettre que l'écrivain-pilote adresse à sa mère en 1940 (Autrand et Quesnel, 1999, pp. 848-849), annonçant le livre à venir :

> C'est l'âme aujourd'hui qui est tellement déserte. On meurt de soif.
> Je pourrais écrire, j'ai le temps, mais je ne sais pas encore écrire, mon livre n'est pas mûr en moi. Un livre

qui « donnerait à boire ».

C'est sous forme de conte de fées que naît finalement *Le Petit Prince*. La légende veut que l'épouse de l'éditeur new-yorkais de l'homme de lettres, Élisabeth Reynal, lui ait proposé de faire du curieux personnage qu'il griffonnait dans les marges de ses lettres, manuscrits, ou sur des nappes de restaurant le héros d'un conte pour enfants. Au cours de l'été 1941, hospitalisé à Hollywood, l'écrivain redécouvre *La Petite Sirène* d'Andersen. Mais l'enfance perdue est une thématique qui imprègne la littérature de jeunesse, du *Petit Poucet* de Charles Perrault au *Petit Chose* d'Alphonse Daudet, et que n'ignore pas Saint-Exupéry. Toutes ces lectures, et d'autres encore, auraient fécondé l'imaginaire de l'auteur, lui donnant l'occasion de renouveler le genre et de lui conférer une portée plus universelle, conforme à sa quête de sens (Vircondelet, 2014, p. 45). Aussi, pour saisir la complexité de l'œuvre, le concept de *genre*, qui réduirait l'œuvre à une classe de textes, serait-il moins apte que celui de *généricité*, forgé par Jean-Michel Adam. La *généricité* désigne 'la mise en relation d'un texte avec des catégories génériques ouvertes', si bien qu'un texte ne relève pas d'un genre à proprement parler, mais qu'« il est mis, à la production comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres » (Adam et Heidmann, 2004, pp. 62-72).

Sur quels *effets de généricité* repose la lecture du *Petit Prince* ? Alain Montandon met au jour une forme de dynamique intergénérique au sein de l'œuvre (2001, pp. 31-36). Il souligne le voisinage paradoxal de l'autobiographie à l'égard du conte (Biagioli, 2001). Le récit adopte en effet la structure d'un conte alors que l'histoire se présente comme véridique. Elle s'ancre, dès le premier chapitre, dans une période temporelle et une aire géographique. Or la formule inaugurale du conte, « Il était une fois », resurgit un peu plus loin « pour affirmer le degré de vérité supérieur du conte de fées». Du conte traditionnel, le récit adopte selon Montandon « la logique, les modes de fonctionnement », avec sa trame de quête initiatique, la boucle finale et les récits enchâssés. Il présente encore « le sens du merveilleux », avec la migration d'oiseaux sauvages, le ramonage des volcans miniatures… Les repères spatiaux-temporels sont annihilés et l'énigme de l'enfant venu d'ailleurs comme le gommage des certitudes installent un « espace magique ».

Mais on retrouve également à l'œuvre, selon Anne-Isabelle Mourier, les principes du conte

philosophique qui permettent d'appréhender le monde contemporain (2001). Le regard du naïf, prompt à se laisser surprendre, invite à voir le monde à la loupe, avec ses effets grossissants. Les personnages rencontrés lors de l'odyssée du « petit bonhomme tout à fait extraordinaire », du businessman au géographe, sont dénoncés dans leur propre vacuité. Arme du conte philosophique, l'ironie socratique, qui consiste à feindre l'ignorance afin de confondre l'illogisme d'autrui, est opérante dans le questionnement du petit prince à l'égard de ces « grandes personnes ». Elle met le lecteur en état d'alerte et le rend réceptif à la gravité du propos. Cependant, parce qu'il aborde les grandes questions existentielles, *Le Petit Prince* n'est pas seulement un conte. Parce que le héros évolue à l'échelle du cosmos et que sa quête revêt une dimension métaphysique, l'ouvrage confine au mythe. Le conte, rappelle Alexandru Luca (2015), concerne l'individu isolé alors que le mythe traite du destin de l'humanité.

Or l'objectif d'Antoine de Saint-Exupéry est bien de recentrer l'Homme dans son humanité, de l'inviter à investir sa place. C'est aussi ce qui érige le récit en parabole, une parabole en images qui puise dans le fonds biblique. La scène du puits évoque ainsi l'épisode de la Samaritaine (Jean, 4, 1-42) où le dialogue qui s'instaure entre Jésus et la femme de Samarie mène à l'intériorité. La source d'eau vive est vérité intérieure. Cette eau, « bonne pour le cœur » (Saint-Exupéry, 2007, p. 100), est le fruit de cet esprit d'enfance qui perce le visible pour y déceler l'invisible. Ces emprunts à divers genres pourront être considérés comme ensemble de potentialités génériques de l'œuvre.

3. Une lecture actualisante-allégorisante

Qu'il s'agisse d'une fable existentielle, d'un conte merveilleux ou philosophique, d'une parabole ou d'un mythe, *Le Petit Prince* prête à une lecture allégorique, où les discours abstraits sont illustrés par des réalités physiques ou animées. Les réalités intérieures sont comme dissimulées à l'intérieur des réalités physiques, selon l'axe *visible/invisible* : les baobabs pour le mal qui corrompt les relations humaines, le renard pour la sagesse… Les valeurs authentiques ne sont pas directement perceptibles au regard : elles naissent des liens qui ont été tissés autour des êtres et des choses, et pour y accéder, il est nécessaire d'apprendre à voir. Sous le mode de la lecture allégorique, le sens littéral renvoie à un sens second : Citton parle en ce cas d'*interprétation allégorisante*. Or, poursuit Citton, la lecture

allégorisante est *actualisante :* le lecteur reconstruit ce que dit le texte au niveau littéral sur un autre plan, qui le met « au niveau d'autres réalités en phase avec le monde actuel de l'interprète » (2007, p. 395).

4. Actualiser l'œuvre par le personnage de la rose

Personnage allégorique, née avec le soleil, la rose de la diégèse se présente d'emblée comme une énigme. Son symbolisme renvoie au versant de la tradition courtoise : elle évoque la fleur du Roman de la Rose, image de la femme aimée. Elle représente l'idéal d'une féminité à apprivoiser. Mais le personnage de la rose, d'un autre côté, réfère au versant de l'œuvre : elle préfigure l'enracinement du petit prince. « Les hommes ? […] Ils manquent de racines… », dit la fleur du désert. (Saint-Exupéry, 2007, p. 78). Distante et excessive, affable et tyrannique, elle se fait, pour le petit prince, énigme à déchiffrer. Avec sa demande d'affection, sa vulnérabilité, ses ruses pour se maintenir au centre des prévenances de l'aimé, elle est susceptible d'offrir une image caricaturale. Le petit prince, lui, fait son « éducation sentimentale » (Vanin, 2013, p. 126). Il lui faut s'initier aux arcanes du code amoureux, celui du savoir aimer. Il doit aussi apprendre, comme le souligne encore Laurence Vanin, à conserver pour la fleur « un amour proche d'un volcan en activité » (2013, p. 141). C'est cette maturité qu'il acquerra lors de son périple, à l'occasion de ses diverses rencontres.

Parce qu'elle suscite l'empathie – le petit prince la trouve « si émouvante ! » au chapitre VIII, la fleur est un personnage propice au développement de l'*empathie fictionnelle*. Actualiser l'œuvre par ce personnage féminin, c'est d'abord permettre à des élèves de fin de primaire de comprendre la valeur symbolique ou allégorique de la rose, et par là-même pourquoi un petit garçon est amoureux d'elle. C'est ensuite, parce que la figure de la rose présente un double foyer axiologique (capricieuse/à apprivoiser), inviter l'élève à actualiser le monde du texte à l'aide de son propre système axiologique, en « je », au présent, dans sa singularité de lecteur (Pallier, 2018, p. 17).

5. **Écrire au petit prince** : un roman, une romance

C'est dans cette perspective des lectures actualisantes que V. P., professeur des écoles stagiaire, a mis en place au printemps 2018, dans le cadre d'une initiation à la recherche, un dispositif expérimental en 4e/5e année de primaire. Elle voulait étudier la manière dont les élèves, à ce niveau, s'approprient

une œuvre patrimoniale comme *Le Petit Prince* autour de la question de la *lecture actualisante*, et à partir des adaptations de l'œuvre ou OSS. La séquence élaborée, composée de huit séances, reposait sur l'identification au personnage de la fleur dans le texte-source, personnage retenu pour son ambivalence. Après une étude des chapitres V à IX, dont le but est de faire réfléchir le groupe-classe sur les relations que le petit prince entretient avec sa fleur, les élèves écrivent une lettre de la part de la rose pour le petit prince. Ils ont pour aide des modèles de lettres et un affichage rassemblant les hypothèses autour de l'identité de la rose *(une fleur/ une fille/la femme du petit prince)* et des relations entre le petit prince et la rose *(il est amoureux/il la croit unique/ce n'est pas de l'amour).* Une séance préalable à l'écriture de la lettre fait émerger le ressenti des élèves au sujet de la fleur, d'abord par une discussion en groupes, puis sous forme d'affiche collective. Il en ressort les traits suivants, qui alimenteront la trame du message fictif : *la rose n'a plus personne pour l'aider/elle se sent seule, elle pense au petit prince/elle a le cœur brisé, elle est triste/elle se débrouille toute seule/elle va mourir/elle se demande pourquoi il est parti/elle se sent coupable.*

Le choix de la lettre par l'enseignante est concerté. Il répond d'abord au contexte autobiographique dont l'ouvrage est peut-être le miroir. C'est par une correspondance nourrie qu'à l'époque de la genèse du *Petit Prince* Antoine et son épouse Consuelo reconstruisent une relation distendue et que s'opère une véritable « réparation spirituelle » (Vircondelet, 2014, p. 58). L'écriture d'une lettre est en outre un outil didactique au service de l'*empathie fictionnelle* : pour s'adresser au petit prince, les élèves ont « à se mettre dans la peau » du personnage de la rose. La lettre opère un décadrage générique du conte à l'épistolaire, permettant de décontextualiser le monde fictionnel et de le recontextualiser. De plus, elle donne lieu à un déplacement énonciatif de la troisième à la première personne et devient écrit en « je » fictif. Dès lors, comme genre de l'intime – ici comme fiction d'intimité, elle offre la possibilité d'un épanchement apte à combler les silences et les non-dits de l'univers du *Petit Prince* ; comme écrit en « je » fictif, elle devient « vecteur d'actualisation » du personnage (Larrivé, 2017). Faire vivre la fiction sur le mode de l'expérience accentue ainsi l'actualisation singulière de l'élève. La lettre de la rose donne par ailleurs l'occasion d'un retour sur les agissements du personnage qui suscite la prise de jugement sur soi et fait appel, par la même occasion, au système de valeurs du lecteur/auteur. En l'absence d'écrits en « je » non fictif, ce sont les lettres des élèves qui renseigneront implicitement sur

son axiologie.

6. Une mise en dialogue entre généricité et singularité

L'analyse qui suit porte sur quatre productions d'élèves d'une classe à double niveau, 4e et 5e année de primaire. Plus que l'équilibre entre les niveaux, nous avons visé, pour cette étude qualitative, un échantillonnage représentatif respectant la parité garçons-filles. La réaction première des élèves laisse en effet présager une incidence de la dimension du genre dans l'actualisation des productions : au lancement du projet d'écriture en « je » fictif, la volonté d'immersion est inégale. Les garçons préfèrent se mettre à la place du petit prince. Par souci de diversification, les profils ont aussi été contrastés entre filles et entre garçons. Ainsi Manon (5e année) est-elle, selon le diagnostic de l'enseignante, une bonne élève, appliquée, alors que Léana (4e année) a des difficultés en lecture/écriture/compréhension. De même Léo (5e année) est-il un bon élève qui fait montre de ses connaissances, alors qu'Evan (5e année) dispose de moins de ressources.

L'accent sera d'abord mis, dans l'analyse des écrits, sur la manière dont l'*empathie fictionnelle* prête à une lecture actualisante du *Petit Prince.* Les caractéristiques des lectures actualisantes, telles que définies en amont (exploitation des virtualités connotatives des signes du texte, modélisation reconfigurante, exploitation de la différence entre deux époques), seront étudiées en interaction. Dans cette perspective de lecture allégorisante, l'accent sera mis sur la sensibilité aux effets de *suggestion* (Citton, 2007, p. 196) dont le texte est porteur. Nous chercherons surtout à voir comment les élèves reconfigurent le texte lu à partir d'indices génériques, ou potentialités virtuelles du texte, présentant ainsi diverses *accommodations connotatives*, et comment les effets de *genre* influent sur la perspective actualisante. Le tapuscrit de ces productions servira de point d'appui, l'original figurant en annexe. Tous les écrits sont en « je » fictif ; ils sont laissés dans un état orthographique jugé satisfaisant.

6.1. Du côté des petites filles

1. La lettre de Léana (4e année)

> Le 15/05/18 Astéroïde B612
>
> Cher petit prince,
>
> Pourquoi tu es parti ? Depuis que tu es parti, je me sens seule. J'étais amoureuse de toi. J'étais contente quand tu étais là pour t'occuper de moi. Depuis que tu es parti, je suis très triste. Tu me manques beaucoup. J'ai froid et j'ai le cœur brisé parce que tu n'es plus là. Plus personne ne s'occupe de moi. Je me sens coupable, reviens. Mais pourquoi es-tu parti ? Je suis vraiment désolé d'avoir refusé ton paravent. Je t'aime reviens.
>
> la rose qui t'aime

Chez Léana s'opère en effet une reconfiguration du texte à rebours de la scène d'adieu du chapitre VIII. En inversant le point de vue, l'élève s'attache à montrer les sentiments cachés de la rose envers le petit prince, ou le visage invisible sous le masque de l'orgueilleuse apparence. Elle suit en cela les grandes lignes de la trame narrative commune et fait montre d'*empathie fictionnelle*. Léana investit en effet le monde fictionnel en revisitant les instants vécus (les attentions du petit prince, le paravent) à l'aune de sentiments véritables. C'est alors une voix singulière, actualisante, qui s'élève, tout en s'appuyant sur la saisie d'indices génériques.

Ainsi retentit une voix amoureuse qui parle et qui s'adresse à l'être cher éloigné. Conçue autour du départ du petit prince, la lettre fait résonner l'écho de son absence. Une esthétique du ressassement donne à cette lettre un ton élégiaque, entre impuissance et espoir. « Pourquoi tu es parti ? » Cette question revient deux fois sous une forme quasi-identique, à l'instar du questionnement socratique du petit prince. Elle ouvre *suggestivement* la porte, à distance du texte et dans des rythmes inédits, à une actualisation des sentiments de la rose depuis le départ de l'aimé : solitude, tristesse, sentiment de

manque, remords… L'injonction « reviens » finit par sonner comme un leitmotiv apte à conjurer ces fatidiques paroles : « Tu as décidé de partir. Va-t'en (Saint-Exupéry, 2007, p. 44). »

La reprise du même évoque par ailleurs l'idée d'un incessant retour sur soi et d'une lente dépossession de soi-même. On songe alors au méticuleux arrachage des baobabs sur la planète du petit prince, image allégorique du travail sur soi. Ce *suggestif* effet de retour signale ainsi l'accès au second degré de l'œuvre. Celle-ci est reconfigurée dans un désir de relation entre êtres aimés, nouvelle modélisation du lien entre les personnages. Dans la même veine, le code couleur de la lettre fait alterner le turquoise et le rose : une phrase pour toi, une phrase pour moi. L'effet est redoublé par le dessin coloré de petits cœurs sur la lettre et sur l'enveloppe. Le tracé final des deux fleurs unies est très évocateur. Il brosse un portrait du petit prince en fleur, un petit prince accordé à l'objet aimé (d'ailleurs croqué par l'auteur sous des traits androgynes), et qui a peut-être enfin trouvé ses racines (annexe 1). La singularité de cette lettre s'ancre dans la dimension mythique du conte, mais aussi dans celle du conte philosophique.

2. La lettre de Manon (5e année)

Petit Prince
Désert de Sahara

La Rose
Astéroïde B612
Le 1 mai 2018

Mon cher petit prince adoré,
Je sais que c'est de ma faute si tu es parti mais s'il te plaît reviens avec moi sur l'astéroïde B612. J'ai besoin de toi mon amour. Je ne peux pas vivre sans toi parce que je ne peux pas boire. Je te promets que si tu reviens je ne te ferai plus ce que j'ai fais mon petit prince adoré.
Bisous et reviens très vite
Mon petit prince adoré

ISSNe:2605-0285 Recibido: 27/11/2019 Aceptado: 15/03/2020

En dépit de l'inversion expéditeur/destinataire, ce que font aussi Léo et Evan, Manon s'identifie au personnage de la rose et la dote, elle aussi, d'une mémoire, forme d'« épaisseur ontologique » (Larrivé, 2017). Elle ravive les vexations que celle-ci a fait subir au petit prince lorsqu'il était auprès d'elle sur sa planète. Si l'écrit est moins élaboré, moins mature avec la présence d'hypocoristiques (« mon petit prince adoré », « Bisous »), il s'abreuve néanmoins au réseau d'images qui donne au texte sa mystique : le désert (en en-tête), l'eau, avec pour corollaire la soif. À ce stade de sa connaissance de l'œuvre, Manon fait plus que s'inscrire dans le monde fictionnel : elle anticipe, à partir de l'épisode de l'arrosoir (Saint-Exupéry, 2007, p. 39), le déploiement d'une des grandes thématiques du conte. « Je ne peux pas vivre sans toi parce que je ne peux pas boire. » Cette phrase trouve un écho au chapitre XXV : « J'ai soif de cette eau-là, dit le petit prince, donne-moi à boire … (Saint-Exupéry, 2007, p. 100) ». Sous la référence évangélique implicite à l'épisode de la Samaritaine, le puits de village symbolise, pour Saint-Exupéry, l'eau de la vie, dont un autre visage est l'amour.

Ainsi Manon reconfigure-t-elle en miroir les relations entre les deux protagonistes, faisant place à une voix singulière et à un nouveau paradigme relationnel. La rose n'est pas à ses yeux une nouvelle Pénélope, qui attendrait le retour de son Ulysse. Elle est le pendant du petit prince. À l'instar de son bien-aimé, elle vit son désert, « une réduction à l'essentiel au cœur de l'introspection, comme aventure intérieure », elle cherche l'eau qui étanche la soif… C'est la figure de la rose qui se trouve chez Manon entièrement reconfigurée. Le cri passionné, de sa lettre : « J'ai besoin de toi, mon amour. » se comprend à la lueur des paroles du renard : « Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre (Saint-Exupéry, 2007, p. 86). » Manon donnerait alors une nouvelle extension à deux termes clés *suggestifs* de la philosophie du *Petit Prince*, « boire » et besoin », en les faisant vivre dans ses propres paroles. Comme chez Léana, la singularité de la lettre, au caractère cependant plus enfantin, investit la dimension mythique du conte (annexe 2).

6.2. Du côté des jeunes garçons

1.La lettre de Léo (5e année)

Petit Prince — Rose
11 rue du champ d'astéroïde — astéroïde B612
Galaxie

A l'astéroïde B612
le 15 mai 2018

Cher Petit Prince,

J'ai mal au cœur, je ne peux pas vivre sans toi, reviens. Je me sens coupable de t'avoir laissé partir, que ça me sert de leçon. Je t'aimais, j'aimais t'admirer quand tu prenais soin de ton astéroïde, j'aimais regarder ces couchers de soleil avec toi. Je suis triste sans toi, tu avais tellement d'importance pour moi. J'ai été trop énervante et raleuse. Je voudrais te revoir Je te promets de ne plus être capricieuse et je me contentrais de ce que j'ai. Et je t'enverrai des lettres chaque jour pour voir si tout va bien.

Je t'adore, reviens

Ta rose adorée

Léo s'inscrit à son tour dans le cadre fictionnel : il réactive lui aussi les moments secrètement partagés et se glisse dans la peau de la rose : il épanche son cœur et s'essaie au rythme ternaire (« Je t'aimais, j'aimais t'admirer […], j'aimais regarder […] ». La palette des émotions est variée : admiration, sollicitude, tristesse, culpabilité, même si leur expression est parfois gauche, voire ambiguë (« J'ai mal au cœur »). Léo écrit certes du point de vue de la rose, mais la lettre tend moins vers l'allégorie. La dimension manichéenne du conte traditionnel refait surface, avec sa dynamique transgression/châtiment. Pour avoir été « énervante », « raleuse », « capricieuse », excessive, la rose se voit infliger une leçon digne des « méchants » des contes de fées. La lettre, dans sa singularité, s'appuie sur les potentialités génériques du conte en tant que conte. L'attention n'est pas ouvertement attirée sur les enjeux existentiels.

ISSNe:2605-0285 Recibido: 27/11/2019 Aceptado: 15/03/2020

Or c'est dans les marges que s'effectue l'investissement de Léo (annexe 3). Les autocollants stickers de valises, étiquettes-bagages souvenirs de touriste appliqués sur la lettre (l'Orient-Express, le Lac Léman, Venise), actualisent la planète Terre, et peut-être l'odyssée du petit prince, représenté en super-héros. Ils sont signes visibles du lien qui s'est noué entre lui et la rose. La série de dessins, à lire en sens inverse des aiguilles d'une montre, met l'accent sur le périple du petit prince, depuis le départ de la planète jusqu'aux retrouvailles dans l'union des cœurs, l'un dans l'autre. Le dessin des cœurs enchâssés est reproduit quatre fois au bas de la page, en écho à la réciprocité des sentiments affichée à la fin de la lettre : « Je t'adore » / « Ta rose adorée ». La trace graphique, marque d'actualisation sensible, modélise le désir d'union entre les deux personnages. Léo recourt au langage iconique et à sa sémiotique pour réactualiser le langage de l'écrivain et le prolonger sous forme artistique. Il actualise *in fine* la dimension de la quête, plus attentif aux aspects *suggestifs* individuels qu'elle véhicule.

2. La lettre d'Evan (5e année)

Petit prince — La rose

1 rue de la voie lactée — asteroïde B612

de l'astéroïde B612 le 30 juin 1954

Cher Petit prince,

A l'heure où je te parle je sais que tu est déjà loin. Je te fait cette lettre pour m'excuser mais aussi parce que tu me manques. J'aimerais que tu me pardonne. Je suis triste, je n'ai plus personne pour me tenir compagnie. Je te promets que si tu reviens, je ferais des efforts et j'arrêterais de t'embêter. Je me sens coupable de t'avoir fait partir et maintenant je me sens triste et seule. Aujourd'hui je t'écris cette lettre pour essayé de me faire pardonner. Chaque soir tu me manque un peu plus. Je t'attends impatiement sur l'astéroïde je t'embrasse bien fort

signé : la rose

Evan est le seul qui n'actualise pas la date de sa lettre dans son présent d'élève. Mais le recours

au registre du sensible (« maintenant je me sens triste et seule ») agit comme marqueur de l'*empathie fictionnelle*. En revanche, le lexique utilisé est plus quotidien que pour ses pairs et le ton plus moralisateur que ne le voulait le narrateur du récit. Evan actualise le texte dans un horizon émotionnel plus limité. Il filtre le monde textuel par le biais de son propre langage et de ses modes de pensée, l'absorbant dans son univers singulier et le reconfigurant. L'astéroïde devient ainsi chez lui sphère de complicité amoureuse, comme l'attestent les petits cœurs semés sur la lettre (annexe 4). Celle-ci adopte en outre la *suggestive* tonalité mélancolique du conte, signal d'alerte chez Saint-Exupéry sur l'effacement de l'humain dans l'univers de ses semblables. La fleur est une fois encore personnage en miroir du petit prince. L'expérience du manque, chez l'un comme chez l'autre, est leçon de vie : « Chaque soir tu me manque un peu plus. » Evan actualise la dimension philosophique de la lente maturation quotidienne dans le registre modélisant d'un éveil à soi et à l'autre. Le buisson de roses qui se laisse apparemment entrevoir en filigrane, sur le papier, se voudrait-il signe d'enracinement et d'attachement ?

6.3 **Diverses *accommodations connotatives***

Si l'on se penche à nouveau sur les lettres de la rose, dans cet échantillonnage restreint, on constate qu'elles adoptent les caractéristiques des lectures actualisantes-allégorisantes d'après Citton. Sollicités du point de vue de la rose, les élèves n'essaient pas seulement de se représenter l'univers des personnages, mais opèrent une relecture du récit à la lumière d'une nouvelle compréhension des relations entre les deux protagonistes. Sur la base d'effets *suggestifs* du texte, ces quelques élèves se livrent à une lecture actualisante du récit (exploitation des virtualités connotatives des signes du texte). Parmi ces effets, on relève notamment des termes à valeur symbolique (« boire » chez Manon), des thématiques (le manque chez Evan et le besoin chez Manon), des procédés stylistiques (effets de retour chez Léana et tonalité mélancolique chez Evan), des schémas narratifs (la quête chez Léo), des attitudes philosophiques (le questionnement du petit prince chez Léana). Cette puissance de suggestion, qui relance l'activité affabulatrice, est pour beaucoup implicitement liée aux effets génériques orchestrés par le texte, selon qu'ils appellent ou non vers une lecture au second degré. Ces potentialités génériques, en d'autres termes, donnent sens à la relation amoureuse entre le petit prince et sa fleur : les élèves reconfigurent le texte pour proposer une nouvelle modélisation du récit (modélisation reconfigurante). Ils inscrivent

un monde nouveau, singulier, dans le champ des possibles, apportant un « éclairage dépaysant » sur leur actualité de lecteur. Ainsi l'attention au cadrage mythique fait-elle voir en miroir la quête du petit prince et celle de la rose chez les quatre élèves et fait-elle vibrer les deux cœurs à l'unisson. Chez Léana s'ajoute la sensibilité au conte philosophique qui calque le comportement de la rose sur celui du petit prince. Chez Evan cependant, l'attention au merveilleux traditionnel réduit la subtilité du rituel amoureux savamment étudié par la rose ainsi que la portée de ses actes.

Mais c'est dans *l'entre-deux* des sphères linguistiques de l'auteur et du lecteur que se reconstruisent les liens tissés autour des *suggestions* offertes par le texte (exploitation de la différence entre deux époques). À la suite de Citton, deux manières d'*accommoder l'attention sur les virtualités connotatives* fournies par le texte seront distinguées. Le premier mode, *historique*, met la focale sur les significations virtuelles que fournit l'état de langue propre à l'époque de l'auteur. Le second, *anachronique*, focalise sur celles présentées par l'état de langue disponible chez le lecteur. En ce sens, les textes de Léana et de Manon offrent les ressources d'une accommodation *historique* : la lettre de Léana répercute la gravité du ton du narrateur. Dans son expression graphique, elle s'inspire du code conventionnel des petits cœurs semés sur la page, comme les étoiles dans les illustrations du livre. Le dessin des fleurs jumelles s'inscrit dans la lignée des images allégoriques de l'œuvre exupérienne. La lettre de Manon, elle, s'accorde autour du verbe « boire » aux virtualités qui sont celles du texte de Saint-Exupéry. Ces élèves semblent être *en phase* avec la pensée de l'auteur. Quant à Léo et Evan, ils présentent une accommodation de type *anachronique.* Léo entre dans un jeu de tensions ou *déphasage* (Citton, 2007, p. 275) signalé par le recours au langage iconique. Il met l'accent, avec sa schématisation du voyage terrestre du petit prince, sur l'initiation et la quête, en les investissant d'archétypes contemporains, telle la figure du super-héros. Evan de son côté réduit l'éventail des significations et les revisite dans un registre plus dénotatif (« embêter »). Cet écart entre les modes d'accommodation interroge *in fine* la dimension genrée de la réception.

7. Usage des stéréotypes de genre

Le mode d'accommodation sollicité induit chez les filles et les garçons un usage différent des stéréotypes de genre (au sens de *gender*). Certes, du côté des petites filles, l'identification est plus

aboutie. Le « je » de Léana et Manon épouse ici, dans ce jeu de « faire comme si », l'altérité de la fleur, apportant un éclairage sur son attitude passée. Les lettres au féminin sont plus empathiques et on y découvre un ressenti émotionnel plus intériorisé. Le froid symbolique évoqué par Léana (« J'ai froid et j'ai le cœur brisé parce que tu n'es plus là. ») est le signe qu'elle se met à la place de la fleur sur sa petite planète, livrée sans paravent aux courants d'air. Mais surtout les filles s'emparent des stéréotypes de la rhétorique amoureuse qui enlacent le passé dans le présent. En effet, la rédaction de la lettre de Manon s'inscrit selon l'enseignante dans la pratique effective d'échanges de petits mots avant la récréation selon un code implicitement connu et reconnu dans la classe. Léana pousse l'effet mimétique en réalisant une lettre-objet, comme si l'univers du *Petit Prince* vivait dans son propre monde. Les lettres sont par ailleurs suradressées : on le note au travers des effets d'adresse et des marques d'affectivité comme les leitmotive de Léana et les hypocoristiques de Manon. Les jugements portés sur la fleur sont lucides sans être dévalorisants. C'est le registre de l'amour qui prévaut, dans une axiologie positive. L'usage de stéréotypes féminins, calculé, est *en phase* avec l'univers du texte.

Les garçons, de leur côté, ont plus de difficultés à assumer l'identité genrée. Le « je » masculin reste présent dans cet exercice de simulation, où les garçons épousent le point de vue de la fleur mais au travers d'un prisme masculin. L'expression des sentiments est plus enfantine et plus gauche, l'ambiance plus galactique, comme importée des jeux vidéo, univers mental des garçons : Evan écrit de « la voie lactée » et Léo de « la rue du champ d'astéroïdes » dans la Galaxie. Et surtout, les deux garçons campent sur le foyer axiologique de la « mégère apprivoisée ». D'embêtante chez Evan, elle devient « énervante et raleuse », voire « capricieuse » chez Léo, conception héritée de stéréotypes masculins. Des attentes masculines sont également à l'œuvre : susciter l'admiration, être le centre des regards et de l'attention, voir la femme comme un être immature aux prétentions démesurées. Or si les productions des deux garçons présentent bien une nouvelle configuration des relations entre protagonistes, elles échouent à apporter un éclairage satisfaisant sur les attitudes passées. Les stéréotypes masculins introduisent un « effet de filtre » (Vandendorpe, 1992), qui affecte la perspective actualisante. Involontaires, ils sont en *déphasage* avec le texte et s'ajoutent au poids des normes sociales ou familiales dans l'approche du personnage, comme c'est le cas chez Evan.

Conclusion

Pour finir, il convient d'envisager le traitement de ces écrits en « je » fictif dans un contexte de lecture actualisante. La projection de stéréotypes de genre sur les protagonistes, comme on l'a vu, peut être un frein à la compréhension de leurs motivations. La confrontation de quelques lettres fictives dans l'espace intersubjectif de la classe peut déjà se montrer éloquente pour révéler clichés et *déphasages*, voire les mettre en question. Les écrits sortent alors de la sphère privée. Mais coupler la mise en partage d'écrits en « je » fictif avec celle d'écrits en « je » non fictif, parce que ces derniers donnent l'occasion de porter un jugement sur le héros, favorise la prise de conscience des systèmes de normes et de valeurs qui président à la perception du personnage par le lecteur. Objets sémiotiques secondaires, ces lettres de la rose peuvent aussi être mises en regard avec quelques adaptations contemporaines du *Petit Prince*, telle la bande dessinée de Joann Sfar qui figure la rose sous les traits d'une femme : c'est l'occasion de réfléchir sur ce qu'est l'actualisation d'un texte patrimonial dans une version adaptée comme dans sa propre lecture. Il est encore loisible de tirer parti de la posture d'auteur installée chez les élèves pour les amener à reparcourir le texte en vue d'une meilleure *accommodation*. On peut alors par exemple s'interroger, en confrontant sa production au texte, sur les choix de l'écrivain, le réseau d'images qu'il convoque et le rôle de l'iconotexte dans l'économie de l'œuvre.

Références bibliographiques

Adam, J. et Heidmann, U. (2004). Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm), *Langages*, 153(1), 62-72.

Biagioli, N. (2001). Le dialogue avec l'enfance dans *Le Petit Prince*, *Études littéraires*, 33 (2), 27–42. https://Doi.org/10.7202/501291ar

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser*. *Pourquoi les études littéraires ?* Paris : éditions Amsterda

Dias-Chiaruttini, A. (2018). De l'usage et de l'utilité de la *catégorie* genre en didactique du français. *La lettre de l'AIRDF* « L'enseignement du français à l'épreuve du genre ». 63, 4-9.

Larrivé, V. (2017). Actualiser les récits mythologiques par le *journal de personnage* : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6 e, *Recherches & Travaux* [En ligne] 91, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 20 février 2019. URL : http://journals.openedition.org/recherchestravaux/948

——— (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif, *Repères* [En ligne] 51, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 5 décembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/reperes/913.

Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation, *Tréma* [En ligne], 43, mis en ligne le 25 juin 2015, consulté le 02 septembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/trema/3285.

——— (2018). Le genre comme outil en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF* « L'enseignement du français à l'épreuve du genre ». 63, 36-41.

Luca, A. (2015). Les degrés de lecture du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, *Actes de la conférence « European Integration between tradition and modernity »,* article en ligne, consulté le 6 octobre 2018.

Montandon, A. (2001). *Du récit merveilleux ou l'ailleurs de l'enfance*. Paris : Imago.

Mourier, A.-I. (2001). *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, du conte au mythe. *Études littéraires*, 33(2), 43–54.

Saint-Exupéry, A. (1946/2007), *Le Petit Prince*, Paris: Gallimard Folio junior.

——— (1999). Lettre à sa mère. Écrits personnels, correspondance privée. Michel Autrand et Michel Quesnel (éds.). *Œuvres complètes* II. , (pp. 848-849). Paris: Gallimard: « Bibliothèque de la Pléiade ».

Pallier, V. (2018). *L'Étude de l'œuvre patrimoniale du* Petit Prince *à travers une lecture actualisante*. Université de Strasbourg, mémoire de master non publié.

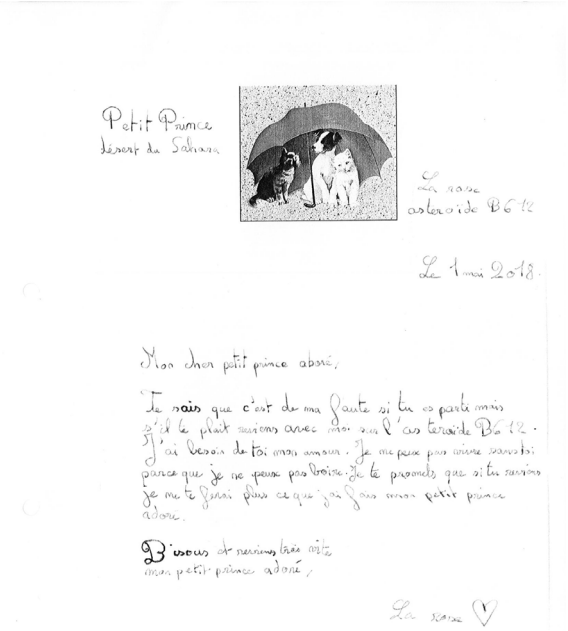
Vandendorpe, C. (1992). Effets de filtre en lecture littéraire. *Tangence*. 36, 12-33.

Vanin, L. (2013). *L'énigme de la Rose.* Nice : éditions Ovadia.

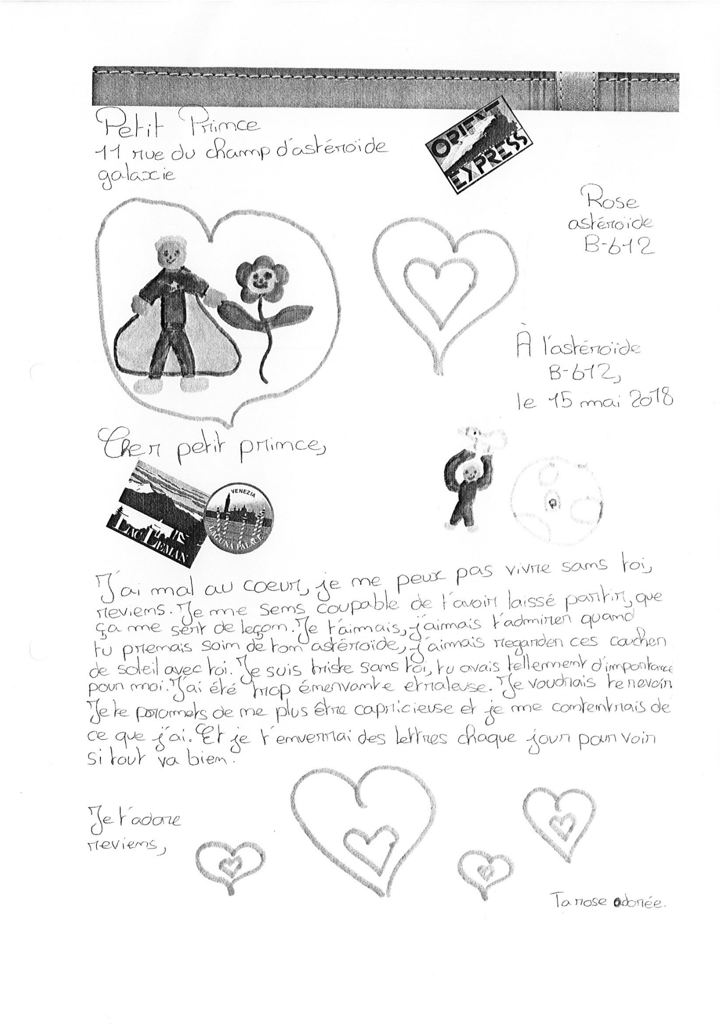
Vircondelet, A. (2014). *Les trésors du Petit Prince.* Paris : éditions.

Annexe 1 : lettre de Léana (4e année)

Annexe 2 : lettre de Manon (5e année)



Annexe 3 : lettre de Léo (5e année)



Petit Prince
11 rue du champ d'astéroïde
galaxie

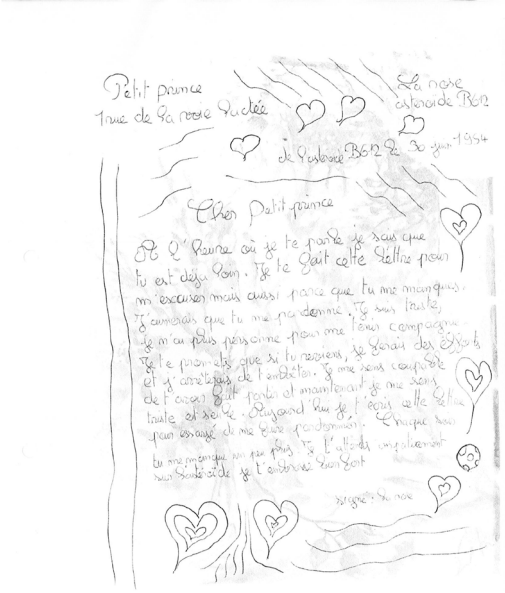
Rose
astéroïde
B-612

À l'astéroïde
B-612,
le 15 mai 2018

Cher petit prince,

J'ai mal au coeur, je ne peux pas vivre sans toi, reviens. Je me sens coupable de t'avoir laissé partir, que ça me sert de leçon. Je t'aimais, j'aimais t'admirer quand tu prenais soin de ton astéroïde, j'aimais regarder ces coucher de soleil avec toi. Je suis triste sans toi, tu avais tellement d'importance pour moi. J'ai été trop énervante et râleuse. Je voudrais te revoir. Je te promets de ne plus être capricieuse et je me contentrais de ce que j'ai. Et je t'enverrai des lettres chaque jour pour voir si tout va bien.

Je t'adore
reviens,

Ta rose adorée.

Annexe 4 : lettre d'Evan (5e année)