

Éthique et esthétique dans la littérature pour la jeunesse

Actes du colloque étudiant international
(Université du Québec à Trois-Rivières, 12-13 février 2010)

Édités par Andréane Audy-Trottier, Myriam Bacon et Elizabeth Marineau,
avec la collaboration de Johanne Prud'homme,
sous la coordination de Mathilde Barraband



Collection Émergence
Tangence éditeur

Université du Québec à Rimouski
Université du Québec à Trois-Rivières

Éthique et esthétique dans la littérature
pour la jeunesse

Actes publiés chez un autre éditeur

Jacques B. Bouchard (sous la dir. de), *Recherches 3 azimuts. Actes du 1^{er} colloque biennal (UQAC, 11-12 avril 2003)*, Chicoutimi, Protée éditeur.

Cynthia Harvey et Anne Martine Parent (sous la dir. de), *Entr'actes. Actes du 4^e colloque biennal (Université du Québec à Chicoutimi, 24-25 avril 2009) des programmes conjoints de la maîtrise et du doctorat en lettres UQAC/UQAR/UQTR*, Chicoutimi, Protée éditeur, 2011.

Dans la même collection

Claude La Charité (sous la coordination de), *ConjointÉtudes. Actes du 2^e colloque biennal (Université du Québec à Rimouski, 15-16 avril 2005) des programmes conjoints de la maîtrise et du doctorat en lettres UQAC/UQAR/UQTR*, édités par Évelyne Deprêtre, Marc-André Marchand et Phillip Schube-Coquereau, Rimouski, Tangence éditeur, coll. « Émergence », 2009.

Claude La Charité (sous la coordination de), *Lettres et théories: pratiques littéraires et histoire des idées. Actes du 3^e colloque biennal (Université du Québec à Trois-Rivières, 13-14 avril 2007) des programmes conjoints de la maîtrise et du doctorat en lettres UQAC/UQAR/UQTR*, édités par Évelyne Deprêtre, Marc-André Marchand, Stéphanie Massé et Phillip Schube-Coquereau, Rimouski, Tangence éditeur, coll. « Émergence », 2009.

Roxanne Roy (sous la coordination de), *Imaginaires, écritures, savoirs: une traversée du littéraire. Actes du 5^e colloque biennal (Université du Québec à Rimouski, 14-15 avril 2011) des programmes conjoints de la maîtrise et du doctorat en lettres UQAC/UQAR/UQTR*, édités par Marie-Josée Charest, Marie-Ange Croft et Marc-André Marchand, Rimouski, Tangence éditeur, coll. « Émergence », 2009.

Éthique et esthétique dans la littérature pour la jeunesse

Actes du colloque étudiant international
(Université du Québec à Trois-Rivières, 12-13 février 2010)

Édités par Andréane Audy-Trottier, Myriam Bacon et Elizabeth Marineau,
avec la collaboration de Johanne Prud'homme,
sous la coordination de Mathilde Barraband



Collection Émergence
Tangence éditeur

Université du Québec à Rimouski
Université du Québec à Trois-Rivières

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à des subventions du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de la Chaire de recherche du Canada en rhétorique.

978-2-9809561-9-5

Dépôt légal :

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Bibliothèque nationale et Archives Canada, 2014

© Tangence éditeur 2014

300, allée des Ursulines

Rimouski (Québec) G5L 3A1

tangence@uqar.ca

www.revuetangence.com

Édition, révision et correction des épreuves : Andréane Audy-Trottier, Myriam Bacon et Elizabeth Marineau, avec la collaboration de Johanne Prud'homme

Coordination : Mathilde Barraband

Composition, infographie et conception graphique : Édiscript enr.

Table des matières

- 9 Avant-propos
Lucie Guillemette
- 11 Introduction
Andréane Audy-Trottier, Myriam Bacon et Elizabeth Marineau
- 15 Former, protéger, prévenir et ravir. Éthique et esthétique de la littérature pour la jeunesse
Johanne Prud'homme
- Prémises de la littérature pour la jeunesse*
- 29 Le rôle pédagogique de la lecture. Formation du cœur, de l'esprit et du goût chez les théoriciens de l'éducation du XVIII^e siècle
Andréane Audy-Trottier
- 41 « Colin-Maillard » d'Arnaud Berquin. La critique des superstitions adaptée aux enfants du XVIII^e siècle
Geneviève Fournier-Goulet
- 49 Entre l'enfance et la cour. La réception des « Histoires ou contes du temps passé » de Charles Perrault
Kim Gladu
- Littérature pour la jeunesse au XIX^e siècle*
- 63 Le comique comme subversion des codes du monde adulte dans le *Struwwelpeter* de Heinrich Hoffmann
Carmélie Jacob
- 73 Normalisation des consciences dans la littérature pour les filles au XIX^e siècle. Le cas Zénaïde Fleuriot
Laurence Chaffin
- Naissance et développement d'une littérature pour la jeunesse au Québec*
- 85 Écrire avec son cœur de mère. Discours éditoriaux et maternité chez Marie-Claire Daveluy
Myriam Bacon
- 93 Passages et figures du passeur dans les œuvres de Cécile Gagnon
Mélissa Doucet

- 103 Des études féministes aux études sur les filles au Québec.
Préciser la lecture des productions discursives destinées
à l'adolescence en privilégiant les voix adolescentes
Elizabeth Marineau
- 113 L'influence d'une mère de substitution dans la quête identitaire.
La généalogie féminine revisitée dans *Un été de Jade* de
Charlotte Gingras
Cynthia Bleau
- 121 Le traitement du suicide dans la littérature québécoise pour
adolescents. L'esthétique postmoderne au service de la
reconstruction de soi dans *Ma vie ne sait pas nager* d'Élaine Turgeon
Ariane Maheux-Tremblay

Littérature contemporaine dans la francophonie

- 133 La représentation de l'altérité dans les albums de *Kirikou*
Moïse Ngolwa
- 141 Le récit écologique : nouveau genre, entre éducation et littérature
Laurence Allain-Le Forestier
- 151 La littérature orale en Centrafrique et les nouvelles formes
d'écritures
Rodrigue Homero Saturnin Barbe

Avant-propos
Lucie Guillemette
Université du Québec à Trois-Rivières

L'Université du Québec à Trois-Rivières est très heureuse d'avoir été l'hôte de la manifestation scientifique à l'origine de ce volume¹. Rendu possible grâce aux bons soins d'étudiantes fort dynamiques du Département de lettres et communication sociale, ce colloque s'est avéré très certainement une occasion propice pour nourrir des échanges ayant pour centre l'éthique et l'esthétique dans la littérature pour la jeunesse. Les discussions qui ont découlé de ce colloque, j'en ai la conviction, n'ont certes pas été dénuées d'intérêt pour les chercheurs et praticiens œuvrant dans le domaine.

De fait, les différentes séances proposées ont permis de réfléchir à ce qui constitue le tissu même de la littérature jeunesse envisagée autant sous l'angle de sa *fabula*, dirait Umberto Eco, des contenus de sens, que celui de l'expression et de la forme de ces mêmes contenus. Peut-être aussi ont-elles tenté de prendre à bras le corps les anciens préjugés perpétrés à l'endroit de ce genre dont la reconnaissance universitaire et institutionnelle est désormais établie.

Il va sans dire que, en vertu de la lecture, la jeunesse parvient à pénétrer au cœur même des étapes de la vie, à percer plusieurs de ses mystères, et à comprendre les cadres matériels de l'existence. D'innombrables expériences arrivent par le livre. En conjonction avec la présentation d'illustrations qui participent à la qualité des œuvres, le récit littéraire, selon les différentes postures qu'il adopte face au monde, cherche à offrir un passage à gué aux jeunes lecteurs pour affronter les épreuves et les revers.

1. Le colloque étudiant international intitulé «Éthique et esthétique dans la littérature pour la jeunesse» et organisé par Andréane Audy-Trottier, Myriam Bacon, Cynthia Bleau et Elizabeth Marineau, a eu lieu à l'Université du Québec à Trois-Rivières les 12 et 13 février 2010.

Aussi, le colloque « Éthique et esthétique dans la littérature pour la jeunesse » a-t-il donné la place à la réflexion sur plusieurs enjeux de la littérature pour la jeunesse. Force est d'admettre que des questionnements pour lesquels les spécialistes ont déjà apporté des éléments de réponse persistent de nos jours : la littérature pour la jeunesse est-elle une construction parallèle aux programmes scolaires, un terrain de jeu pour encadrer les jeunes, un objet esthétique et initiatique ? Répond-elle de plus en plus aux diktats des grandes industries culturelles ou tente-t-elle de les remettre en question, si l'on songe à l'hypersexualisation qui sous-tend la représentation des adolescentes ? Le recours aux métaphores s'avère-t-il un outil pertinent pour problématiser des questions inhérentes au développement intellectuel, affectif et social du jeune lecteur ? La littérature jeunesse peut-elle être engagée et captiver, comme certains récits tendent à le démontrer ? Doit-elle bifurquer de tout rigorisme moral dans une société où les repères se font de plus en plus flous ? Bref, la littérature pour la jeunesse, d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, du point de vue de l'éthique et de l'esthétique, offre un terrain fertile aux discussions et aux analyses interprétatives. Aussi, me semble-t-il juste de croire que la mise en commun des différentes expertises réunies lors de ce colloque a contribué à dynamiser l'activité scientifique.

À ce titre, qu'il me soit d'ailleurs permis d'adresser l'expression de ma plus vive reconnaissance au Département de lettres et communication sociale, de même qu'à tous ceux et celles qui ont prêté la main ou qui ont participé de quelque manière à cet événement afin qu'il trouve le succès espéré. Votre contribution est importante. Elle rend vivante notre institution, et favorise à divers degrés l'accomplissement de nos jeunes chercheurs.

Introduction

Andréane Audy-Trottier, Myriam Bacon et Elizabeth Marineau
Université du Québec à Trois-Rivières

Alors qu'au xvii^e siècle, les enfants et les adolescents¹ avaient accès à une pluralité de textes composés en outre d'almanachs, de miroirs, de ballades et poésie, de livres de bonne conduite, de livres d'instruction, d'abécédaires, d'œuvres du théâtre classique, de fables et de contes², il s'agissait néanmoins à l'origine d'un ensemble de textes publiés à l'intention d'un public adulte, c'est-à-dire un corpus qui se verrait redirigé dans un second temps vers un public jeune. C'est à partir de la toute fin du xvii^e siècle, et plus précisément à la suite de Fénelon³ qui écrit à l'intention des Enfants de France dont il assure le préceptorat, *Les aventures de Télémaque*⁴, que s'invente et se construit toute

1. Rappelons qu'au xvii^e siècle, l'enfance peut désigner à la fois un bébé, un adolescent, ou plus généralement, une jeune personne dont l'âge s'étend parfois jusqu'à 24 ans. Hélène Cazes rappelle que « les divisions entre *infantia*, *pueritia*, et *adulescentia*, qui constituaient le cadre grec et latin de la progression des âges, ne connaissent pas de traduction française jusqu'à la fin du xvii^e siècle » (Hélène Cazes (dir.), *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2008, p. xii).
2. Voir Denise Dupont-Escarpit, « De la littérature populaire à la littérature d'enfance et de jeunesse au xvii^e siècle », dans Andrée Mansau (dir.), *Littératures classiques*, n° 14 (*Enfance et littérature au xvii^e siècle*), janvier 1991, Paris, Klincksieck, p. 9-20.
3. François de Salignac de la Mothe Fénelon (1651-1715) est précepteur des petits-fils de Louis xiv, les ducs de Bourgogne et d'Anjou de 1689 à 1699, moment où il tombe en disgrâce en raison de la Querelle du quiétisme.
4. Écrit entre 1694 et 1696, le roman *Les aventures de Télémaque* constitue une suite au quatrième livre de l'*Odyssée* et devient immédiatement un succès d'édition de même qu'un modèle pour les gens de lettres du xviii^e siècle. Robert Grandroute rappelle à ce sujet que « le *Télémaque* de Fénelon est le roman que l'on imite, continue ou travestit », marquant ainsi l'importance du premier roman destiné spécifiquement à un jeune lecteur, roman qui eut de nombreux avatars tout au long du xviii^e siècle, que l'on songe par exemple aux *Voyages de Cyrus* (1727) de Andrew Michael Ramsey, émule de Fénelon, ou encore aux *Aventures de Periphias, descendant de Cécrops* (1761) de Puget de Saint Pierre (Robert

une littérature destinée spécifiquement à la jeunesse dont la diffusion s'accroît et se démocratise progressivement à partir de la fin du XVIII^e siècle pour devenir, de nos jours, un ensemble de textes dont l'on souhaite l'accessibilité au plus grand nombre et que l'on définit habituellement en fonction de ses destinataires, soit les enfants et les adolescents.

La chercheuse Johanne Prud'homme invoque en termes clairs le concept d'intentionnalité comme étant inhérent à la définition même d'une littérature pour la jeunesse. Elle précise que la nature de cette littérature, et ce, sous tous ses aspects (création, production, réception), est modelée par sa destination⁵. Nathalie Prince abonde également dans ce sens et rappelle que cette littérature est une littérature *destinée*, qui « ne peut émerger qu'au moment où l'enfant devient un concept ou l'objet d'un sentiment et d'une considération particuliers⁶ ». Ce moment charnière apparaît au XVIII^e siècle avec l'émergence de la reconnaissance de la spécificité de l'enfance qui s'instaure progressivement et culmine avec Rousseau⁷. Dès lors, l'enfance n'est plus un état indésirable incarnant le péché originel, mais un état d'innocence qu'il faut s'efforcer de conserver. C'est pourquoi deux enjeux majeurs s'inscrivent en filigrane de cette production depuis les toutes premières manifestations littéraires destinées à la jeunesse jusqu'au roman héroïque fantastique contemporain. De fait, le corpus que l'on destine à la jeunesse est à la fois un objet esthétique qui veut initier le jeune lecteur au plaisir de la littérature et un produit de grande diffusion où circulent des discours éthiques à valeur normative⁸. C'est même justement par cette volonté étroite qui anime l'auteur de lier l'éthique et l'esthétique que le texte d'enfance et de jeunesse « se reconnaît car le désespoir, le laid, l'horrible n'y peuvent être permanents ou alors le formateur qu'est l'écrivain aura failli à sa mission⁹ ». Aussi, est-ce dans les textes écrits à l'intention de la jeunesse, où il importe à la fois d'instruire et de divertir, que les rapports entre éthique et esthétique semblent retrouver la proximité qui les caractérisait depuis l'Antiquité jusqu'à l'Âge classique. Par ailleurs, certains considèrent que les textes composant le corpus de la littérature pour la jeunesse

Granderoute, *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève, Paris, Slatkine, 1985, p. 43).

5. Voir Johanne Prud'homme, « Former, protéger, prévenir et ravir. Éthique et esthétique de la littérature pour la jeunesse » dans ce volume.
6. Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, coll. « U Lettres », 2010, p. 27.
7. L'enfance est le sujet par excellence de la réflexion des philosophes, pédagogues et politiques dans l'Europe du XVIII^e siècle qui développe à la fois des moyens de contrer le taux de mortalité infantile (par l'innoculation et l'allaitement maternel notamment) et qui réfléchit, à la suite de Rousseau, sur une éducation naturelle et négative qui minimise le rôle du pédagogue et retire de l'environnement de l'enfant tout ce qui pourrait corrompre son innocence morale ou sexuelle : ainsi, l'enfant n'est plus, comme au siècle précédent, un adulte en miniature, mais un être à part entière, ce qui se reflète également dans son costume qui se différencie de celui de l'adulte. Voir Marie-France Morel, « Enfance », dans Michel Delon (dir.), *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, p. 459-462.
8. Danielle Thaler, « Littérature pour la jeunesse : un concept problématique », *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, n° 83, automne 1996, p. 33-35.
9. Danielle Thaler, « Littérature pour la jeunesse : un concept problématique », art. cité, p. 34.

comportent même *de facto* une certaine faiblesse esthétique qu'ils attribuent à ce souci didactique et se demandent si littérature et pédagogie sont compatibles: « [e]st-on dans la littérature, quand la lourdeur est privilégiée à la légèreté, l'explication à la suggestion, le didactisme à l'art¹⁰? »

C'est en sollicitant des approches issues de plusieurs champs du savoir, telles que la rhétorique, la sociocritique, l'histoire, les études féministes, les études sur les filles et le structuralisme, que ce colloque s'est proposé d'interroger les productions pour la jeunesse qui allient, depuis leurs origines, ces deux dimensions fondamentales que représentent l'éthique et l'esthétique. Dans un premier temps, trois interventions se concentrent sur les prémisses de la littérature pour la jeunesse et situent leurs études au XVIII^e siècle. Alors qu'Andréane Audy-Trottier tente de circonscrire un usage pédagogique de la lecture, afin de comprendre comment la fiction investit le domaine de l'épistémologie en devenant un mode de connaissance capable de former à la fois le cœur, l'esprit et le goût de la jeunesse, Geneviève Fournier-Goulet s'intéresse plus spécifiquement aux stratégies rhétoriques qu'emploie Arnaud Berquin, auteur du périodique *L'ami des enfants*, pour exemplifier la critique des superstitions dans le drame « Colin-maillard ». Kim Gladu insiste, pour sa part, sur les différentes réceptions des contes de Perrault, qui passent d'un public mondain qu'il importe de divertir à un public enfantin que l'on doit instruire en relevant, entre autres, les modifications apportées aux moralités en vers.

Dans un deuxième temps, c'est le XIX^e siècle qui intéresse plus particulièrement Carmélie Jacob. Elle examine les effets poétiques comiques utilisés dans les comptines du *Struwelpeter* de Heinrich Hoffmann (1845), ainsi que la question du corps risible représenté principalement dans l'imagerie de l'album, lequel rompt avec l'essence pédagogique de la littérature enfantine. Laurence Chaffin, quant à elle, étudie une figure emblématique de la littérature pour la jeunesse destinée aux filles du XIX^e siècle — Zénaïde Fleuriot — et tente de comprendre comment celle-ci peut imposer des schémas et influencer, grâce à la fiction, la construction identitaire de ses jeunes lectrices.

Une troisième partie se concentre sur la naissance et le développement de la littérature pour la jeunesse au Québec. Myriam Bacon se penche sur les débuts de la littérature destinée à un jeune public au Québec en interrogeant les discours éditoriaux liés à la publication des *Aventures de Perrine et de Charlot* et de ses suites, pour mettre en lumière les articulations du double critère de la pertinence pédagogique et de la valeur morale. Mélissa Doucet propose une analyse des mouvements (spatiaux et identitaires) et des figures qui les soutiennent (passeur et personnage « passé ») dans l'œuvre de Cécile Gagnon, afin de mettre en lumière les corrélations les unissant et permettre de délimiter les contraintes d'application de deux types de figures du passeur, soit le passeur-porteur et le passeur-initiateur. Elizabeth Marineau s'inspire des études sur les filles pour faire état des divergences et des convergences entre les représentations de l'adolescente dans la littérature québécoise contemporaine pour la

10. Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*, ouvr. cité, p. 25.

jeunesse et la presse adolescente contemporaine entre 1990 et 2005, période qui voit la parution de diverses études sur la culture des filles et l'adolescence féminine. Cynthia Bleau analyse la relation mère-fille dans *Un été de Jade* de Charlotte Gingras et cherche à expliquer le passage d'une relation binaire (mère et fille) à un triangle relationnel féminin où s'ajoute la mère de substitution, en mettant à contribution le concept de la généalogie féminine tel que développé par Luce Irigaray. Ariane Maheux-Tremblay aborde le traitement poétique de la thématique du suicide dans *Ma vie ne sait pas nager* d'Élaine Turgeon (2006). Elle fait le constat d'une rupture dans l'écriture, rupture autant chronologique que narrative et postule qu'une telle déconstruction nécessite un mouvement inverse, celui de la reconstruction.

La dernière partie de l'ouvrage est enfin consacré à la littérature pour la jeunesse d'expression française de la dernière décennie. À partir de différents albums jeunesse de la série *Kirikou*, Moïse Ngolwa concentre sa réflexion sur les éléments textuels et graphiques qui marquent les différences entre le discours et la présentation iconique en ce qui a trait aux représentations de l'altérité dans ces albums. Laurence Allain-Leforestier, quant à elle, s'interroge sur la forme du discours écologique présent dans les albums français adressés à de jeunes lecteurs et sur les valeurs de ces discours. Elle distingue d'une part les valeurs éthiques liées au thème traité et d'autre part les valeurs littéraires, ce qui lui permet de définir la portée de ces récits et du lecteur à construire. Rodrigue Homero Saturnin Barbe propose pour finir un regard sur la littérature orale centrafricaine dont les contes, épopées et proverbes évoluent désormais vers un nouveau support de diffusion, c'est-à-dire l'écriture.

Former, protéger, prévenir et ravir. Éthique et esthétique de la littérature pour la jeunesse

Johanne Prud'homme
Université du Québec à Trois-Rivières

La littérature pour la jeunesse est mon pain de tous les jours, ma nourriture. Je l'enseigne et j'y consacre ma recherche. Chaque matin, c'est elle que je dépose sur ma table de travail pour la lire, la déplier, la décortiquer, l'analyser. En un mot, la comprendre. Car sous ses airs de candeur et d'innocence, la littérature pour la jeunesse cache une grande complexité. On pourrait penser, tel que je le croyais au début de mon parcours, qu'une formation rigoureuse en littérature prépare parfaitement à son exercice. Or ce n'est pas le cas. Cette littérature en apparence transparente parce que destinée aux enfants n'a de cesse, en effet, de nous rattraper au détour et — comme Rogue au moment de sa mort s'adressant à Harry Potter — de nous supplier : « Regarde-moi » (*Look at me*). Pour elle et à cause d'elle, il nous faut tout revisiter, constamment réinventer. D'où cette nécessité d'une parole savante sur un objet d'étude aux contours encore flous ; d'où l'importance, également, de la tenue d'événements scientifiques spécialisés favorisant le partage des connaissances et la constitution d'un corps de savoirs et de pratiques en littérature pour la jeunesse. Car il en va de cette littérature comme des autres : la reconnaissance de sa légitimité comme objet d'étude demeure tributaire de la richesse de sa glose et de la vitalité des débats épistémologiques et théoriques essentiels pour l'établir au sein du littéraire.

La tâche, toutefois, n'est pas facile. Souvent considérée comme l'Autre de la Grande, la littérature pour la jeunesse suscite tant l'intérêt que le mépris ou l'indifférence, et la pertinence de son inclusion dans le champ littéraire ne fait pas l'unanimité. À ce titre, on peut dire des effets de l'altérité en littérature qu'ils ne se distinguent guère de ceux visibles en société. Là comme ailleurs, l'Autre dérange, menace l'ordre établi. Mieux vaut, dès lors, l'écarter, le tenir loin du pouvoir, réguler son droit à la parole. Et voilà, de fait, le sort

qu'on a réservé à la littérature pour la jeunesse. Elle a pendant longtemps été, sinon exclue, du moins considérée comme le parent pauvre du royaume des belles-lettres, la roturière que l'on cachait dans le placard, sous l'escalier¹. On la disait mineure, connexe, contre-littéraire, pour ne pas dire contre nature, et on aurait préféré volontiers en confier la garde aux éducateurs, aux psychologues, aux bibliothécaires ou à quiconque jugé plus apte à devenir son tuteur légitime et légal. Mais les temps ont changé. La présente rencontre en témoigne. Lentement mais sûrement, la littérature pour la jeunesse infiltre le territoire protégé de la littérature et érige, chez cette grande sœur parfois hautaine, son édifice original. La viabilité et la stabilité de cet établissement, toutefois, ne sont pas d'emblée assurées. Il revient au chercheur de choisir les pierres d'assise qui donneront à la construction son aplomb.

L'objet « littérature pour la jeunesse »

Dans cette perspective, la tâche consistant à élaborer un objet « littérature (de ou pour la) jeunesse » sous-entend l'exploration de multiples avenues dont plusieurs, il faut le reconnaître, mènent à des impasses. L'une des questions souvent mises de l'avant par les chercheurs concerne l'existence même d'une telle littérature. De fait, si on choisit comme terrain d'étude la bibliothèque complète du jeune lecteur, force est de constater qu'il est impossible d'en arriver à la constitution d'un objet littéraire particulier. L'enfant lit tout autant des œuvres qui lui sont destinées que d'autres, relevant d'une littérature dite « générale ». Un tel corpus — celui de la « littérature de jeunesse », regroupant l'ensemble des livres fréquentés par un lecteur au cours de son enfance — se trouve donc déterminé par la réalité des pratiques de lecture. Pour répondre affirmativement à la question « une telle littérature existe-t-elle? », ne reste donc, selon moi, qu'une seule posture possible, celle ressortissant au territoire plus aisément délimitable de la « littérature pour la jeunesse ». Celle-là, sans contredit, existe. S'il fallait s'en convaincre, une plongée rapide dans une œuvre destinée à la jeunesse suffirait pour constater, au premier coup d'œil, que le texte parle; il parle à la jeunesse. Et nul besoin pour rendre compte de cette singularité de retourner à l'intention de l'auteur.

Cette posture déterminée par la nature intrinsèque de l'œuvre est celle que j'ai développée au cours des dernières années. Dans une perspective théorique, la conceptualisation d'un objet « littérature pour la jeunesse » m'apparaissait, en effet, être la seule viable pour envisager les problèmes d'ordre littéraire soulevés par la singularité d'un corpus façonné, au premier chef, par sa destination. Pour résumer les tenants et aboutissants de ma réflexion à cet égard, je me contenterai ici d'énoncer — avec tous les raccourcis qu'une telle opération suppose — les deux postulats de base qui sous-tendent cette posture. Le premier concerne l'élément fondamental sur lequel repose la délimitation du territoire de la littérature pour la jeunesse: l'objet « littérature

1. Sur cette « imagerie », voir Johanne Prud'homme, « Harry Potter à l'école des juvénistes », dans Pierre Bruno et Isabelle Smadja (dir.), *Harry Potter, ange ou démon?*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, p. 87-106.

pour la jeunesse» se reconnaît à sa destination, entendue ici comme intention — ou «effet-intention» — observable dans la matière de l'œuvre. Le second, pour sa part, porte sur les limites fixées pour l'examen du corpus ainsi circonscrit. Il met en relief le fait que, ne souscrivant pas aux approches «verticales» consistant à mesurer les œuvres de la littérature pour la jeunesse à l'aulne du canon littéraire (ce qui mène la plupart du temps à leur éviction du littéraire), je leur préfère une approche transversale, plus à même de cerner la nature singulière de la littérature pour la jeunesse. D'où le postulat suivant : la littérature pour la jeunesse, pour être théorisée, doit être envisagée telle qu'en elle-même.

Aussi simples soient-ils, ces postulats constituent, selon moi, les assises d'une posture scientifique pouvant mener à la reconnaissance de la littérature pour la jeunesse comme région particulière du champ et des études littéraires. Une telle légitimation s'avère intimement liée à la création de pôles d'échange entre les chercheurs et à l'élaboration d'outils qui serviraient les besoins propres de l'étude des œuvres dites «pour la jeunesse». En cette matière, le dynamisme de la dernière décennie laisse présager d'un avenir fécond. Depuis dix ans, en effet, la création d'associations ou de réseaux de chercheurs et l'organisation de nombreux événements scientifiques consacrés à la littérature pour la jeunesse auront permis de manifester l'existence jusque-là implicite d'un champ d'études spécialisé qui, s'il demeure toujours anonyme, s'avère, en revanche, éminemment vivant. Sa vitalité repose, entre autres, sur le fait qu'il traverse à l'horizontale les régions du savoir, mettant à contribution les travaux de chercheurs issus de multiples disciplines ayant fait de la littérature pour la jeunesse leur objet d'étude. Des champs similaires existent — par exemple, celui des «études féministes» ou celui des «Gender Studies» — fondés sur des théories générales aux racines desquelles se greffent des problématiques et des savoirs spécifiques ressortissant à différents champs disciplinaires. Dans cette perspective, l'existence d'un champ d'études consacré aux œuvres pour la jeunesse² trouverait sa justification première dans la caractéristique qui motive intrinsèquement leur existence, leur destination. Qu'il prenne cette forme ou une autre, il faut, pour que ce champ d'études existe, le désigner. Calquant en cela l'étiquette «études féministes», et tentant, en l'absence d'un adjectif pertinent, de manifester cette «destination jeunesse» par un petit tricot étymologique, je proposerai l'appellation d'études juvénistes.

2. Comme la destination «pour la jeunesse» n'est pas l'apanage de l'œuvre littéraire, le champ d'études pourrait également considérer tous les types d'œuvres pareillement destinées (œuvres artistiques, cinématographiques, musicales, théâtrales, etc.) Une telle direction s'avérerait d'autant plus justifiée qu'elle reflète le portrait actuel de la communauté des chercheurs. À la faveur d'activités scientifiques en littérature pour la jeunesse leur offrant une tribune, plusieurs chercheurs œuvrant dans des disciplines connexes se sont, en effet, joints aux littéraires et aux spécialistes en sciences de l'éducation pour éclairer, sous un angle nouveau, les traits particuliers de la destination «jeunesse». L'étude de ces traits dont plusieurs traversent l'ensemble des «productions» pour la jeunesse pourrait, entre autres, fournir matière à la recherche interdisciplinaire.

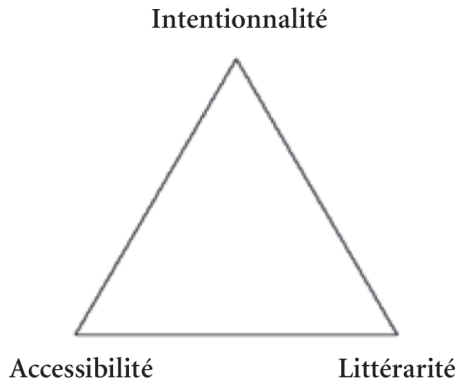
Théoriser la littérature pour la jeunesse

Une telle perspective consistant à n'envisager du corpus dit « de jeunesse » que la portion congrue « pour la jeunesse » — aussi dite « littérature intentionnelle », c'est-à-dire dont la nature, sous tous ses aspects (création, production, réception) est modelée par sa destination — ne peut qu'appeler la création de théories et de dispositifs d'analyse *sui generis*. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'ignorer les théories littéraires existantes, mais aussi indispensables soient-elles pour alimenter notre réflexion, elles demeurent insuffisantes pour rendre compte d'un corpus que, jusqu'ici, elles ont dédaigné. Or, le propre d'une théorie — de *Théoria* (observation, contemplation) — réside justement dans l'attention soutenue portée à un objet. Théoriser, mettre un objet sous microscope, ressemble fort, en cela, à une pratique chère aux littéraires, la lecture, dont l'étymologie illustre également l'un des *modus operandi* essentiels de la théorisation : « cueillir, choisir, rassembler ». Organiser, construire, synthétiser : quel beau et vaste programme. La théorie, il faut le dire, est une œuvre de longue haleine. Il ne suffit pas de construire un appareil conceptuel, il faut aussi le mettre à l'épreuve.

N'échappant pas à cette « règle de persistance », la proposition théorique qui sous-tend ma réflexion aura mis quelques années à atteindre sa maturité. Elle tire son origine d'une recherche sur le corpus fondateur de la littérature québécoise pour la jeunesse. Cette recherche visait tout d'abord à établir la liste des titres publiés au cours des trois décennies ayant vu la naissance, puis la prime enfance de la littérature québécoise pour la jeunesse (1920-1948). Quelques centaines de titres, donc, dont la grande majorité était tombée dans l'oubli, morts au champ d'honneur et flottant dans ce que j'appellerai les limbes de l'élagage intensif. Le deuxième volet de cette recherche consistait à faire une lecture et une analyse de chacune des œuvres ainsi répertoriées afin de dresser un portrait d'ensemble du corpus fondateur tel qu'il se dessine en diachronie. Il aurait été impossible de mener une telle recherche sans un travail d'ordre conceptuel. Réaliser des travaux sur la littérature pour la jeunesse contemporaine et, pour ce faire, choisir des œuvres dans des collections clairement identifiées est une chose ; mettre à jour un corpus obscur et non préconstruit par une machine éditoriale bien rodée en est une autre. Ma conviction de la nécessité d'une réflexion fondamentale sur la littérature pour la jeunesse, dans son ensemble, et sur l'œuvre pour la jeunesse, en particulier, vient de là. De ce moment où j'ai esquissé sur un bout de papier une première formalisation conceptuelle qui, au fil du temps, s'est transformée en théorie. Ce premier schéma — aussi simple que souple — est né du besoin tout pragmatique de répertorier dans la masse des œuvres publiées entre 1921 et 1948, celles ressortissant précisément au corpus de la littérature pour la jeunesse, c'est-à-dire des œuvres pouvant être dites « littéraires » et « pour la jeunesse³ ».

3. À l'exception de ceux qui présentaient — comme c'est le cas de la docufiction — des caractéristiques les renvoyant au littéraire, tous les ouvrages scolaires ou documentaires fréquemment intégrés d'emblée au corpus dit « pour la jeunesse » ont, pour cette raison, été exclus.

Pour éclairer ce qui suit, une très brève, mais inévitablement incomplète, description dudit appareil conceptuel s'impose. Seul le squelette en sera présenté. Il est composé des trois seuls concepts étant, selon moi, essentiels et suffisants pour penser, décrire et analyser la littérature pour la jeunesse: Intentionnalité (I), Accessibilité (A) et Littérarité (L), qu'il faut se représenter en formation triangulaire.



Le choix de cette figure n'est pas fortuit. Le triangle manifeste ici un «tout» dont les éléments — et ceci est important — sont indissociables. Aussi, l'objet «littérature pour la jeunesse», tel que théoriquement construit par cette représentation abstraite, ressortira-t-il obligatoirement à la combinaison intentionnalité-accessibilité-littérarité. Les trois côtés du triangle, pour leur part, rendent compte de la tension entre les concepts de chaque «couple» ainsi constitué: d'une part, I/A, d'autre part, A/L et enfin, L/I. Cet agencement clos ménage, au centre du triangle, l'espace qui deviendra l'athanor du chercheur, un grand alambic dans lequel seront déposées les questions et formulés les problèmes relatifs à la littérature pour la jeunesse.

Tout simple qu'il puisse paraître dans ce premier état (sur lequel maintenant se superposent d'autres couches sédimentaires), cet appareil manifeste clairement ma posture scientifique et donne un cadre à ma réflexion. À l'occasion de ma recherche sur le corpus fondateur de la littérature québécoise pour la jeunesse, il m'aura ainsi permis de cerner les traits essentiels des œuvres pouvant s'inscrire sous la bannière «littérature pour la jeunesse», caractéristiques qui peuvent être reconduites pour les œuvres tant d'hier que d'aujourd'hui:

1. être publiées à l'intention des enfants, ce qui exclut les œuvres lues par les enfants, mais qui ne leur sont pas destinées. Les adaptations pour la jeunesse, par contre, font partie de ce corpus.

2. relever de l'un des genres ou sous-genres attestés — roman, nouvelle, poésie, littérature intime, etc. — ou de ceux relevant de pratiques propres à la littérature pour la jeunesse, des genres souvent hybrides pour la description desquels le format doit être pris en considération: mini-romans, albums, etc.

Cette définition, comme toutes les définitions, il faut le rappeler, demeure un modèle abstrait. Elle n'épuise pas tous les cas de figure que l'épreuve de la réalité ne manque pas de faire surgir. Elle se veut un guide ; une balise pour le questionnement scientifique.

Éthique et esthétique en littérature pour la jeunesse

Un long préambule — en forme, par moment, de manifeste — pour en venir enfin, après avoir mis la table, la nappe, les assiettes et les couverts, au thème du présent colloque, « Éthique et esthétique en littérature pour la jeunesse ». Ce titre coordonne deux sciences qui, généralement, sont définies comme celle de la morale, d'une part, et celle du beau, d'autre part. Si par un effet de repoussoir épistémologique, l'éthique et l'esthétique se tiennent, en général, à distance l'une de l'autre, il en va autrement lorsqu'on les considère dans l'éclairage particulier de la littérature pour la jeunesse. Quelle littérature, en effet, convoque de manière aussi vive les questions d'éthique ? Et quelle littérature, par ailleurs, oblige si puissamment l'esthétique à se plier par force détours à l'éthique ?

Très tôt, éthique et esthétique sont apparues dans mon processus de formalisation conceptuelle et sont venues se greffer au triangle de base. S'ajoutant à la pragmatique, elles ont été mises à contribution pour illustrer la visée de chacune des relations dynamiques qui anime la triangulation I/A, A/L, L/I. Ainsi, la relation entre « Intentionnalité/Accessibilité » relève-t-elle d'une visée éthique, sa vis-à-vis, « littérarité/intentionnalité », d'une visée esthétique et, enfin, le couple « accessibilité/littérarité », d'une visée pragmatique.

La visée éthique

Située au cœur des tensions entre intentionnalité et accessibilité, la visée éthique se trouve inévitablement liée à la destination, cette caractéristique fondamentale et intrinsèque de la littérature pour la jeunesse. Dans le cadre de la littérature dite « générale », une telle visée demeure fort discrète, en littérature pour la jeunesse, la nature du destinataire visé contribue à son exaltation. De même que l'intention présidant à toute œuvre littéraire devient sur-intention en littérature pour la jeunesse — en ce qu'elle infiltre le texte et s'y rend visible —, de même pourrait-on affirmer à l'égard de l'éthique qu'elle devient ici sur-éthique, pour ne pas dire « super-éthique ». Le fait de s'adresser à des enfants, à des êtres en développement qui possèdent une connaissance fragmentaire du monde et d'eux-mêmes, place l'éthique au centre de bien des réflexions sur la littérature pour la jeunesse, tant sur les plans de sa création que sur ceux de sa production et de sa réception. La visée éthique, écrit Paul Ricœur, est « la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes⁴ ». La littérature pour la jeunesse, non seulement souscrit à une telle sollicitude éthique, mais, plus encore, elle en fait son programme. D'où, peut-on postuler dans son cas, un primat de l'éthique sur l'esthétique. À ses volontés

4. Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 202.

de divertir, de ravir le lecteur à son quotidien en le plongeant dans des univers — réalistes ou non — construits de toutes pièces par la magie des mots, s'en ajoutent d'autres, plus ou moins transparentes, celles de proposer des modèles idéaux, d'éduquer le lecteur, de le faire réfléchir, d'élargir sa conscience ou de favoriser son épanouissement. En diachronie, la préséance de l'une ou l'autre de ces volontés illustre les modulations de notre conception de l'enfance, de même qu'elles évoquent les questions qui n'ont de cesse de se voir reformulées au fil du temps : « Que doit-on donner à lire à la jeunesse ? », « Que peut-on donner à lire à la jeunesse ? »

Il y a donc toujours une sorte de « bienveillance » animant la littérature pour la jeunesse. Cette disposition favorable à l'égard du destinataire ressortit, selon moi, à trois esprits éthiques : un esprit de formation, un esprit de protection et un esprit de prévention.

1. L'esprit de formation

L'esprit de formation, le premier en lice, mais sûrement aussi, le premier à se manifester si on le considère dans la perspective de l'histoire de la littérature pour la jeunesse en général et des littératures nationales pour la jeunesse en particulier, correspond à une volonté nettement affirmée d'instruire et d'éduquer le jeune public. Didactiques, sans aucun doute, les œuvres qu'imprègne cet esprit de formation sont également investies d'un fort désir d'édifier la jeunesse. Elles lui proposent d'héroïques modèles, comme autant de programmes à réaliser pour devenir fils, fille, sœur, frère, élève, chrétien ou citoyen exemplaires. Rien à voir, donc, avec les œuvres d'aujourd'hui qui, rejetant cette représentation d'un Idéal de soi construit par la doxa, privilégient plutôt le rapport au Même, la représentation spéculaire du destinataire.

2. L'esprit de protection

L'esprit de protection et l'esprit de prévention, s'ils ne lui sont pas exclusifs, colorent davantage l'éthique des œuvres contemporaines pour la jeunesse. L'esprit de protection s'illustre principalement dans la façon de modeler le contenu des œuvres et de mettre en récit l'histoire de manière à privilégier le bien-être et le confort de l'enfant-lecteur, tout comme à assurer, sur le plan de l'intrigue, celui de l'enfant de papier, du personnage qu'elle met en scène. Ceci peut s'expliquer, d'une part, par l'importance qu'a gagnée, depuis les années 1960 la psychologie dans la panoplie de l'écrivain et, d'autre part, par le consensus social autour de la nécessité d'assurer la protection de l'enfant. À cet égard, la Convention relative aux droits de l'enfant ratifiée par l'Organisation des Nations Unies en 1989 — et en particulier l'article 17 qui « encourag[e] la production et la diffusion de livres pour enfants⁵ » — aura pu influencer le monde du livre pour la jeunesse, en ce qu'elle recommande aux

5. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, Convention relative aux droits de l'enfant, ratification et adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49, consulté le 15 septembre 2013, URL : <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>.

États de « veille[r] à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et internationales diverses, notamment ceux qui visent à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral ainsi que sa santé physique et mentale⁶ ». Cette influence, s'il en est une, se fait sentir dans ce que j'appellerais la téléologie du bonheur qui a préséance en littérature pour la jeunesse et se manifeste par la progression du personnage vers un état de bien-être qui assure une finale heureuse à l'histoire ou, du moins, permet de la clore sur une note d'espoir. Une telle tendance existait avant 1989, mais elle n'a jamais semblé aussi forte que depuis une vingtaine d'années.

3. L'esprit de prévention

L'esprit de prévention pourrait être illustré, dans un premier temps, par l'expression « une personne prévenue en vaut deux ». On retrouve, par exemple, cette tendance éthique dans nombre de romans dits « socioréalistes » qui, placés au sein de collections homogènes, semblent décliner les uns après les autres tous les malheurs pouvant s'abattre sur l'adolescence. Ce ne sont pas tant le parcours psychologique du personnage et la construction de son identité qui sont ici mis en jeu que des thématiques reflétant des problématiques sociales (drogue, viol, inceste, alcoolisme, anorexie, etc.) qui ne touchent pas la majorité des adolescents. Il s'agit donc d'œuvres dont le but évident est de renseigner le lecteur sur les précautions à prendre pour éviter que de tels malheurs lui arrivent ou pour l'enjoindre à solliciter de l'aide s'il a l'impression de sombrer dans l'un ou l'autre des abîmes qu'elles ne manquent pas de décrire. Il arrive même que soient incluses, à la fin de l'ouvrage, les coordonnées des associations à contacter dans un tel cas.

D'autres stratégies relevant de l'esprit de prévention s'illustrent par une seconde expression : « mieux vaut prévenir que guérir ». Elles en disent long sur les effets de la rectitude politique et les excès auxquels la méfiance et la peur sourde qui semblent couvrir dans les sociétés nord-américaines peuvent mener en littérature pour la jeunesse. J'évoquerai ici un cas me semblant assez extrême en cette matière. Il fait écho, par exemple, aux propositions visant à faire retirer des films américains les scènes présentant un personnage une cigarette à la bouche (coupures dont a souffert, entre autres, Lucky Luke). Le cas en question vise la réédition d'un album et m'a été présenté par l'une de mes étudiantes⁷. Il laisse entrevoir les extrêmes auxquels une généralisation à des gestes de tous les jours de situations dysfonctionnelles peut pousser certains éditeurs. Ainsi, dans la version originale de l'album, se trouve une scène de la vie quotidienne, ressemblant en tous points à celles de la « vraie vie » : au moment du coucher, un père est assis sur le lit de son enfant afin de lui souhaiter une bonne nuit. Lors de la réédition de l'album, cette image a été

6. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, Convention relative aux droits de l'enfant, ouvr. cité.

7. J'ai malencontreusement égaré le titre de cet album dont j'ai pu, il y a quelques années, consulter les deux versions. Mes recherches pour le retracer n'ayant pas donné fruit, je le présente donc ici avec toutes les réserves qu'une telle absence de référence suppose.

supprimée. L'enfant qui feuillettera la deuxième édition de l'album n'aura pas accès à ce geste de tendresse paternelle, élagué par un éditeur trouvant suspecte la présence d'un père au chevet de son enfant. En tant que chercheuse, je m'inquiète, au vu d'un tel exemple, pour le futur de la littérature pour la jeunesse; en tant que parent, je suis profondément choquée. D'autres cas de nature semblable, affectant surtout les illustrations, existent. Ils mettent en évidence une tendance à l'élagage — ou à l'adaptation — injustifiée résultant de la projection dans un contexte donné, d'un motif absent auquel, pense-t-on, le lecteur pourrait renvoyer. Or, pour qu'un tel rapport puisse s'établir, il faudrait, comme dans le cas des figures du discours, qu'un élément *in praesentia* puisse permettre le renvoi. Supposer que, dans le contexte d'une histoire tout à fait ordinaire, l'image d'un père assis sur le lit de son enfant puisse convoquer d'emblée une image plus scabreuse (comment expliquer autrement ce retranchement) relève de la dénaturation et laisse entendre qu'une méfiance quasi fondamentale devrait animer les rapports adulte/enfant, ce qui est désolant.

D'autres pratiques, apparentées à l'adaptation linguistique cette fois-ci, relèvent aussi de l'éthique. La tendance « lourde », dirais-je, revient à l'édulcoration du discours. Ces atténuations, qui relèvent elles aussi d'un esprit de prévention, semblent bénignes, inoffensives, mais n'en altèrent pas moins progressivement le tissu du texte pour la jeunesse. L'étude de la traduction des œuvres pour la jeunesse offre d'ailleurs un terreau particulièrement riche à cet égard. Les quelques études que j'ai réalisées en cette matière m'ont permis de constater combien les principaux procédés de la traduction — l'ajout, la substitution et la soustraction — servent, dans les œuvres pour la jeunesse, l'éradication de segments jugés non recevables pour le public cible, l'atténuation du propos, son « adoucissement » au profit d'une langue plus neutre que celle de l'œuvre originale. L'œuvre pour la jeunesse étant, du fait de son intentionnalité, déjà sous haute surveillance au moment de sa création, on peut imaginer l'effet que pourra avoir sur son texte le passage d'une deuxième main bien attentionnée...

Si l'éthique occupe une si grande place en littérature pour la jeunesse, c'est justement qu'elle est présente d'emblée dans le processus de création. Attablé dans son atelier, l'écrivain pour la jeunesse n'est jamais seul. Et ce, qu'il pense ou non à son lecteur au moment de déposer la pointe de sa plume sur le papier. Parce qu'il sait qu'il écrit pour la jeunesse, le lecteur affleure à sa conscience. On pourrait jouer ici de conceptions abstraites, dénier la réalité de cette relation, mais ce serait éjecter un élément essentiel du portrait, la responsabilité. Écrire pour la jeunesse est un travail qui comporte une part de responsabilité. Il suppose la rencontre entre deux encyclopédies, l'une bien fournie, l'autre à son premier volume. Ce déséquilibre, les textes le laissent percevoir en ces lieux stratégiques où apparaissent, par exemple, des adresses au lecteur, des explications, des atténuations, des répétitions. Ces procédés ont pour but de rendre l'œuvre accessible au lecteur, tant dans sa forme — la visée de l'opération est alors esthétique ou pragmatique — que dans son contenu,

la visée étant alors le plus fréquemment éthique. L'éthique, en ce sens, est une main tendue vers le lecteur ; elle est une manifestation de la conscience de la destination.

La visée esthétique

Qui parle d'esthétique évoque les notions de jugement et d'appréciation. En littérature pour la jeunesse, la tradition critique en matière d'évaluation des œuvres repose principalement sur deux « écoles » : celle, d'une part, des « Book People », comme le disent les Anglais et les Américains, celle, d'autre part, des « Child People ». Un examen rapide du panorama actuel de la critique confirme la pérennité de cette double articulation qui partage en clans distincts ceux qui s'intéressent à la littérature pour la jeunesse : les littéraires d'une part, les éducateurs d'autre part. Pour illustrer le caractère irréconciliable de leurs postures, plaçons-les devant une œuvre.

Que font les « Child People » ? Ils se posent la question suivante : « Cette œuvre est-elle convenable pour les jeunes ? » Leur évaluation repose sur une critique morale et éthique, à laquelle s'ajoutent des considérations relatives à la lisibilité. Ils étudient donc principalement la surface de l'œuvre — ce qui est dit, ce qui est thématique — et les représentations de l'enfant ou de l'adulte pour déterminer si ces thèmes et représentations peuvent être jugés « acceptables » et « recevables » pour et par l'enfant. L'évaluation de la valeur esthétique de l'œuvre s'arrime, dès lors, à une vision utilitariste : cette œuvre sera-t-elle pertinente pour une utilisation à des fins éducatives, vaudra-t-elle d'être ajoutée dans les cursus scolaires ? En règle générale, le corpus qui intéresse les « Child People » est celui de la littérature contemporaine.

Que font, pour leur part, les « Book people » ? Tout comme leurs collègues des autres disciplines, ils trouvent dignes d'intérêt les représentations et les thèmes qu'ils étudient d'ailleurs abondamment, à la lumière d'approches littéraires diverses. Ils se penchent également sur les relations virtuelles entre l'œuvre et le lecteur, sur la construction de l'univers fictionnel, son architecture, sur le système de personnages, la configuration spatiale, etc. La question qui motive leur incursion dans l'œuvre est la suivante : « De quoi l'œuvre est-elle faite ? » Plusieurs de ces chercheurs demeurent attachés à la tradition, au canon littéraire et à la notion de « valeur esthétique ». Le travail sur les œuvres récentes et non légitimées n'est pas leur lot. Ils préfèrent se tourner vers les « classiques » auxquels ils consacrent exclusivement leurs travaux. En règle générale, cette posture ne mène pas les « Book People » à prendre en compte la nature particulière de l'œuvre pour la jeunesse.

La division entre « Child People » et « Book People » illustre des approches très différentes qui mènent au confinement de chacun des groupes à un corpus spécifique. Pour cela, je prêche l'ouverture d'une troisième voie, en quelque sorte mitoyenne : celle des « Children's literature People ». Dans ma pratique, elle s'illustre, entre autres, par quelques principes de base : 1. Je considère fondamental le caractère intentionnel de la littérature pour la jeunesse. Cette reconnaissance de la destination, je la partage avec les « Child People », mais

la prise en compte de l'existence du destinataire, elle, me mène à l'œuvre, car ce sont les effets en texte de cette destination qui suscitent mon intérêt. 2. Les œuvres canoniques qui seules, bien souvent, intéressent les « Book People » ne constituent pas mon objet d'étude principal, ce d'autant que plusieurs d'entre elles ne ressortissent pas à une « littérature intentionnelle ». Elles servent toutefois ma réflexion. 3. Je considère la littérature pour la jeunesse comme une littérature se faisant au présent. À preuve, l'obsolescence rapide dans laquelle tombent ses œuvres. C'est qu'il est difficile, en effet, de donner à lire aux enfants d'aujourd'hui, les œuvres d'hier. Comme les annuelles du jardin, toute aussi vivantes soient-elles au moment de leur production, elles n'en ont pas moins la vie courte. 4. Enfin, à l'évaluation esthétique visant la hiérarchisation des œuvres, je préfère l'observation et la description de ce qui en manifeste la littéarité, une littéarité que je qualifie de « relative ». Dans cette dernière remarque sur la « relativité », tient, en quelque sorte, l'essence de ma posture scientifique...

La destination qui justifie l'existence même de l'objet littéraire « pour la jeunesse » imprègne l'œuvre sous tous ses aspects, esthétique y compris. Une esthétique qui, dès lors, ne peut se penser en regard d'un absolu. L'esthétique pour la jeunesse, s'il fallait en deux mots décrire sa nature, pourrait être dite ludique et éducative. Car si elle vise d'une part le pur plaisir de l'expérience du texte, elle s'efforce par ailleurs d'instruire. Pointer du doigt la rime, mettre en italique — pour la rendre visible — une citation tirée de la « grande » littérature, utiliser des stratégies narratives originales que les titres de chapitres viendront souligner au crayon gras, voilà autant de stratégies qui — comme les flèches indiquant, sur les plans des magasins grande surface : « Vous êtes ici » — signalent la présence du littéraire. À ce titre, force est de constater que l'esthétique de la littérature pour la jeunesse — du moins, pour sa part « éducative » — renvoie, en quelque sorte, à une poétique... Cette constatation n'est pas sans rapport avec une observation de Gérard Genette sur l'éducation esthétique : « La seule éducation esthétique consiste à “échanger” non des jugements mais des informations, et à former, non le “goût”, mais l'aptitude à percevoir, à distinguer, à rapprocher, à comparer, seule base légitimement “éducable” de l'appréciation. Ce n'est pas rien, mais c'est une autre histoire⁸. »

Une autre histoire, certes, mais qui offre belle matière à réflexion aux jувénistes...

8. Gérard Genette, *Figures IV*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1999, p. 99.

*Prémises de la littérature
pour la jeunesse*

Le rôle pédagogique de la lecture. Formation du cœur, de l'esprit et du goût chez les théoriciens de l'éducation du xviii^e siècle

Andréane Audy-Trottier
Université du Québec à Trois-Rivières

Le Siècle des Lumières a conféré un rôle déterminant à l'éducation, aspirant même à renouveler en profondeur les pratiques pédagogiques¹ à la suite des grands traités sur l'éducation parus à la fin du xvii^e siècle dont le célèbre *Some Thoughts Concerning Education* de John Locke (1693) ou encore *De l'éducation des filles* (1687) de Fénelon. L'éducation représente même, au xviii^e siècle, le moyen par excellence dont dispose l'homme pour atteindre le bonheur. Aussi ne s'étonne-t-on pas, dans *Adèle et Théodore* de voir le baron d'Almane se consacrer exclusivement à l'éducation de ses enfants et d'en écrire la raison à son correspondant: «Oui, mon Ami, le bonheur de mon fils est mon premier devoir et mon seul but; cet intérêt cher et sacré est le seul qui m'anime²». Mais si l'on doit au xvii^e siècle l'essor de la réflexion sur une littérature destinée à la jeunesse, valorisant exercices et exemples au détriment des règles, celui-ci demeurerait prudent à l'égard de l'imagination, faculté suspectée d'égarer le jugement et de corrompre ainsi la jeunesse, tout

1. La scolastique sèche du Moyen Âge fera place désormais à ce que les historiens de l'éducation ont appelé, à la suite de Gabriel Compayré, la «pédagogie du sourire» et qui découle directement de l'idée selon laquelle l'enfant apprend mieux lorsque son instruction se dissimule à la faveur d'une activité qui lui est agréable. C'est ce que Fénelon retient de la manière dont les Orientaux procèdent pour instruire les enfants: «Mille instructions étoient mêlées dans leurs fables et dans leurs poèmes; ainsi, la philosophie la plus grave et la plus austère, ne se montrait qu'avec un visage riant» (François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Dialogues sur l'éloquence en general, et sur celle de la chaire en particulier*, Amsterdam, J. Frederic Bernard, 1718, p. 16).
2. Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes*, Paris, M. Lambert et F. J. Baudouin, 1782, vol. 1, p. 112. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle AT, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

en lui reconnaissant néanmoins un pouvoir rhétorique. Ainsi on peut lire dans le traité de Fénelon que les filles mal instruites : « ont une imagination toujours errante. [...] elle [*sic*] se passionnent pour des romans, pour des comedies, pour des recits d'avantures chimeriques où l'amour profane est mêlé [...] toutes ces passions genereuses, toutes ces avantures que l'auteur du roman a inventées pour le plaisir, n'ont aucun rapport avec les vrais motifs qui font agir dans le monde³ ». Dans le passage du rationalisme cartésien à l'empirisme, le XVIII^e siècle, en revanche, voit se transformer en profondeur le paradigme de l'imagination, invitant ainsi écrivains et pédagogues à réhabiliter progressivement celle-ci, désormais considérée non seulement comme un instrument rhétorique pédagogiquement utile, mais encore comme une faculté facilitant la combinaison des idées et, à ce titre, comme le ressort par excellence de l'invention. M^{me} de Limours incarne parfaitement cette position lorsqu'elle écrit à sa correspondante, M^{me} d'Almane : « J'ai trop peu l'habitude de m'appliquer pour qu'il vous fût possible de fixer mon attention, en ne m'offrant que des préceptes et des maximes ; il me faut des tableaux et des exemples. » (*AT*, p. 32) En outre, ce phénomène de revalorisation de l'imagination s'accompagne de l'idée suivant laquelle la fiction, susceptible d'induire une sorte de « transport romanesque⁴ », peut et même doit remplacer à l'occasion l'école de la vie. En outre, la fiction revêt une importance d'autant plus grande au XVIII^e siècle qu'il envisage toujours la question esthétique en tenant compte de la finalité des œuvres. Dans ce contexte, l'imagination sera alors envisagée comme un lieu de rencontre entre la sensibilité et la pensée : autrement dit, celle-ci possède l'avantage pédagogique d'allier la dimension du *docere* (savoir) au *delectare* (plaisir). C'est donc en regard de cette évolution générale du statut de l'imagination que nous voulons questionner et tenter de circonscrire un usage pédagogique de la lecture, afin de comprendre comment la fiction investit le domaine de la pédagogie en devenant un mode de connaissance capable de former à la fois le cœur, l'esprit et le goût de la jeunesse, rencontrant ainsi les trois objectifs qu'énonce le célèbre pédagogue Charles Rollin dans un traité des études intitulé *De la maniere d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au cœur*⁵.

Devenir un homme bon ou la formation du cœur par les lettres

C'est suivant cet esprit que Turben, dans ses *Idées d'un citoyen sur l'institution de la jeunesse*, insiste sur l'idée que l'éducation doit se donner comme objectif de former un homme, ensuite un citoyen et enfin un homme du

3. François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, Paris, Pierre Aubouin, Pierre Emery et Charles Clousier, 1687, p. 14.

4. Nous devons à Michel Fournier cette idée selon laquelle, « [s]ur le plan phénoménal ou expérientiel, le romanesque se vit comme un transport, un ravissement qui se traduit par une plongée dans un espace imaginaire » (*Généalogie du roman : émergence d'une formation culturelle au XVII^e siècle en France*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2006, p. 48).

5. Charles Rollin, *De la maniere d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au cœur* [1726-1728], Paris, Jacques Estienne, 1726, 4 vol.

monde⁶, reprenant ainsi la hiérarchie établie auparavant par Rollin. Pour former un homme, il faut avant tout former son cœur, ce qui signifie, entre autres, lui « apprendre l'humanité avant la guerre », « la vertu avant la vertu militaire », et enfin « la liberté avant l'amour de la liberté » (*ICI*, p. 73).

Pendant, il nous faut ici préciser que la conception de la vertu se modifie considérablement entre le xviii^e et le xvii^e siècle. Si pour Locke ou même Fénelon, la vertu tient à l'empire qu'exerce la raison sur les passions, le xviii^e siècle en revanche pensera la vertu à la lumière d'une morale du sentiment qui tire des passions les fondements mêmes de la moralité⁷. Pour Fénelon notamment, il faut avant tout montrer aux enfants « [...] combien on est méprisé et digne de l'estre, combien on est misérable, quand on s'abandonne à ses passions, et qu'on ne cultive point la raison⁸ ». C'est cette même idée qu'exprimait Descartes dans son *Traité des passions de l'âme* lorsqu'il affirmait que :

[...] les âmes les plus faibles de toutes sont celles dont la volonté ne se détermine point ainsi à suivre certains jugements, mais se laisse continuellement emporter aux passions présentes, lesquelles, étant souvent contraires les unes aux autres, la tirent tour à tour à leur parti et, l'employant à combattre contre elle-même, mettent l'âme au plus déplorable état qu'elle puisse être [...] et ainsi [la volonté] rend l'âme esclave et malheureuse⁹.

Cette idée selon laquelle il faut à tout prix maîtriser ses passions va de pair avec une reconnaissance accrue de l'importance accordée à la connaissance de soi, qui seule permet à l'homme d'exercer un contrôle sur lui-même. Descartes affirme ainsi que « l'expérience fait voir que ceux qui sont les plus agités par leurs passions ne sont pas ceux qui les connaissent le mieux¹⁰ » ; aussi importe-t-il « d'étudier à régler ses passions », surtout qu'il n'existe, selon lui, aucune âme « si faible qu'elle ne puisse, étant bien conduite, acquérir un pouvoir absolu sur ses passions¹¹ ». C'est à la combinaison de ces deux idéaux — d'une part celui de la connaissance de soi, nécessaire selon les moralistes classiques afin de ne pas être la dupe de soi-même, et d'autre part celui, hérité de l'Antiquité, de la maîtrise absolue des passions pouvant agiter déraisonnablement l'âme —, à laquelle feront écho les romans pédagogiques qui, s'inscrivant en cela dans la tradition fénelonienne, mettront souvent en scène un jeune prince devant d'abord apprendre à régner sur lui-même avant de régner sur son royaume. Puget de Saint-Pierre, par exemple, reprend à son compte le principe du voyage qu'avait employé Fénelon dans ses *Aventures de Télémaque* pour présenter à Periphàs différents exemples de roi. Alors que

6. François Turben, *Idées d'un citoyen sur l'institution de la jeunesse, ou projet d'éducation générale et particulière*, [s.l.], [s.é.], 1762, p. 77-78. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *ICI*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

7. Fritz-Peter Hager, « Éducation, instruction, pédagogie », dans Michel Delon (dir.), *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, p. 430.

8. François de Salignac de La Mothe Fénelon, *De l'éducation des filles*, ouvr. cité, p. 35.

9. René Descartes, *Les passions de l'âme* [1649], éd. Pascale D'Arcy, Paris, GF Flammarion, 1996, p. 131.

10. René Descartes, *Les passions de l'âme* [1649], ouvr. cité, p. 117.

11. René Descartes, *Les passions de l'âme* [1649], ouvr. cité, p. 132-133.

Periphas atteint l'Ionie avec son maître, il rencontre Ilius, qui règne en tyran sur Claros, la capitale :

Dévoré de la soif des conquêtes, ce prince est peu satisfait d'asservir sous son sceptre de fer les malheureux ioniens. Il lui faut un plus grand nombre d'esclaves ; et pour les multiplier, il court ravageant les terres qu'il peut surprendre par la ruse, ou dompter par la force. Son génie est vaste et profond ; son corps est endurci aux fatigues ; les mouvemens vains d'une fausse gloire embrâsent son cœur ; il est consommé dans l'art militaire : aussi habile à former le plan d'un siège ou d'une bataille, qu'il est brave et attentif à tout dans le fort du combat, quel fléau plus terrible les Dieux ont-ils pu susciter pour châtier les crimes des peuples ! quel ennemi plus cruel de l'humanité, l'enfer peut-il avoir enfanté¹² !

Ce prince, réunissant à la fois une intelligence militaire et un amour incontrôlé de la gloire et du pouvoir, est l'exemple par excellence du mauvais monarque, puisqu'il n'écoute que ses passions, oubliant jusqu'aux besoins élémentaires de son propre peuple. En montrant ensuite au jeune Periphas les conséquences atroces de la conduite irréfléchie d'Ilius, son maître s'assure que ce dernier comprendra toute l'importance de régler ses passions, surtout lorsque, comme lui, on est appelé à régner un jour, et que l'on possède le pouvoir de ses ambitions.

Le raisonnement, appuyé par l'exemple vivant qu'offre le récit, revêt en lui-même une forte charge persuasive. Mais le début du récit de Puget de Saint-Pierre offre de surcroît un questionnement sur l'intériorisation d'une leçon de morale : « les plus sages réflexions d'autrui que sont-elles, à moins qu'adoptées par la persuasion et par le goût, elles ne se transforment en nous-mêmes pour couler dans nos mœurs, pour établir dans notre ame leur trône permanent¹³? » Pour que la leçon du maître ait une certaine valeur, il faut avant tout qu'elle *persuade* l'élève, c'est-à-dire qu'elle emporte entièrement son adhésion et qu'elle *se coule* en lui.

En outre, le XVIII^e siècle accordera une prééminence au corps ou, plus précisément, à ce qu'on appelle alors les « sentiments du corps », laquelle justifie, entre autres, le primat de la formation du cœur sur celle de l'esprit et du goût. De fait, si l'éducation doit d'abord s'adresser au cœur, c'est « [...] parce que les mouvements sensitifs, nécessaires et cependant spontanés, d'où découlent les aversions, les inclinations, les craintes et les autres passions qui sont le domaine de l'ame envisagée comme cœur, paraissent jouir de la préexistence, relativement aux sentiments combinés et réfléchis » (*ICI*, p. 52). Pour atteindre ce cœur dont les sentiments s'enracinent dans des mouvements primitifs et irréfléchis, Turben insiste sur la nécessité d'utiliser un langage propre à interpeller le sentiment : « Ce sera d'abord au sentiment que nous nous adressons et nous parlerons son langage [...] » (*ICI*, p. 73)

12. Puget de Saint-Pierre, *Les aventures de Periphas, descendant de Cécrops*, Amsterdam, Paris, Dufour, 1761, t. I, p. 153.

13. Puget de Saint-Pierre, *Les aventures de Periphas*, ouvr. cité, p. 17.

C'est pourquoi, au lieu des préceptes auxquels recourait encore volontiers le XVII^e siècle, le Siècle des Lumières, à la faveur d'une réflexion sur la valeur sensible et persuasive de l'exemple, utilise davantage fables et romans afin d'éduquer la jeunesse, et c'est également la raison pour laquelle un auteur comme Lenglet Dufresnoy rédige un ouvrage expliquant les usages que l'on doit faire de la fiction et la manière dont un auteur doit s'y prendre pour écrire un roman moral :

Répandre des mœurs dans un Roman, c'est y donner des idées favorables de la chasteté et de la pudeur : non pas des discours dogmatiques sur ces vertus, ce seroit le moyen de n'y pas réussir ; mais par des caracteres avantageux, par des portraits vifs et touchans, nobles cependant et modestes [...]. Répandre des mœurs, c'est instruire des foiblesses du cœur, plus cependant par des portraits de la perfection, que de la misere humaine ; il est quelquefois dangereux de faire des Peintures du vice, il faut bien de la délicatesse pour n'en laisser apercevoir que ce qui est nécessaire pour le faire haïr, un caractere sensible et touchant ruinerait l'instruction qu'on voudroit inspirer [...]¹⁴.

Caractères, portraits, peintures et narrations représentent autant de moyens pour les pédagogues des Lumières d'éviter d'asséner de rebutants préceptes et, au contraire, de susciter et de maintenir l'intérêt d'un jeune lectorat en s'employant à le toucher, l'instruction se dissimulant à la faveur d'une fiction agréable. C'est même déguisées sous le nom d'*histoires* que ces instructions peuvent faire d'« autant plus d'impressions sur eux, qu'elles paroissent moins recherchées, le pur hazard semblant les leur présenter¹⁵ ».

Mais cette puissance que revêt l'imagination représente, en quelque sorte, une arme à double tranchant, puisqu'elle peut autant nuire qu'aider à ancrer solidement les bases d'une saine éducation, comme en témoigne le traité d'éducation de Madame de Genlis :

Songez à la profondeur des traces que laissent dans notre imagination les impressions que nous recevons dans notre enfance et dans notre première jeunesse : si la raison et le développement entier de l'esprit ne peuvent, par la suite, détruire parfaitement les préjugés les plus absurdes donnés par l'Éducation, combien seront solides des principes fondés sur la vérité, et que chaque réflexion doit affermir encore ! (AT, p. 102)

Déjà, Fénelon reconnaissait que l'enfance, « ce premier âge qu'on abandonne à des femmes indiscrettes et quelquefois déreglées, est pourtant celui où se font les impressions les plus profondes, et qui par conséquent a un grand rapport à tout le reste de la vie¹⁶ ». Il faut cependant attendre le XVIII^e siècle pour

14. Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans, Où l'on fait voir leur utilité et leurs differens caracteres: Avec une bibliotheque des romans, Accompagnée de Remarques critiques sur leur choix et leurs Éditions. Par M. le C. Gordon de Percel*, Amsterdam, La Veuve De Poilras; La Vérité sans fard, 1734, vol. 1, p. 212-213.

15. Charles Rollin, *De la maniere d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, ouvr. cité, vol. 1, p. xxvii-xviii. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle DME, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

16. François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, ouvr. cité, p. 17. C'est égale-

que s'affirme et se répande cette nouvelle conception de l'enfance dont fera état Rousseau dans ses célèbres *Confessions*¹⁷, et que contribuera à propager le comte de Tilly, lorsqu'il écrit dans ses *Mémoires* que l'enfance représente « un échantillon de la vie future », puisque « les actions et les penchants des premières années indiquent la marche de toute la vie¹⁸ », justifiant ainsi auprès de lecteurs plus impatientes l'attention soutenue qu'il consacre à cette période de sa vie. C'est également la raison pour laquelle M^{me} de Genlis, tout comme les autres pédagogues du XVIII^e siècle, insiste sur l'importance de l'éducation afin de développer le discernement moral.

Devenir gentilhomme ou la formation de l'esprit par les lettres

Alors que la formation du cœur visait à construire un homme vertueux, une seconde « mission » de l'éducation au XVIII^e siècle s'attache davantage à former son esprit. Ici, c'est plutôt le citoyen ou l'homme du monde que l'on souhaite mettre en état « de juger sainement des ouvrages qui paroissent ; de lier société avec les gens d'esprit ; d'entrer dans les meilleures compagnies ; de prendre part aux entretiens les plus savans ; de fournir de son côté à la conversation [...] ; de la rendre plus utile et plus agréable, en mêlant les faits aux réflexions, et relevant les uns par les autres » (*DME*, p. XVI-XVII). Former l'esprit, on le voit ici, revêt trois dimensions bien distinctes, puisqu'il s'agit à la fois de former le jugement, c'est-à-dire la faculté de penser, de permettre à l'élève d'acquérir des connaissances relativement variées et étendues, tout en l'initiant à un mode de sociabilité lettrée que gouvernent les arts de la conversation.

De fait, la nécessité de recourir à la fiction pour développer ces capacités de l'esprit exemplifie à merveille la conception nouvelle que le XVIII^e siècle s'est faite de l'éducation. L'article « Imagination » de l'*Encyclopédie* établit ainsi un lien direct entre la faculté d'imaginer et l'acquisition de connaissances, puisque nos sens, et plus particulièrement la vue, fournissent l'imagination en idées. Pour Voltaire, l'imagination est même « le seul instrument avec lequel nous composons des idées, et même les plus métaphysiques¹⁹ », établissant du coup, de manière convaincante, la valeur épistémologique de cette faculté. Alors que le XVII^e siècle, et plus particulièrement le rationalisme classique²⁰, considérait l'image comme un mode inférieur de la connaissance

ment en raison de l'importance de la période de l'enfance dans le développement de la personnalité intellectuelle de l'individu que Fénelon critique vivement dans les pages suivantes les premiers préjugés de l'enfance, lesquels ont souvent partie liée avec les superstitions découlant directement de la proximité des nourrices.

17. Jean-Jacques Rousseau, *Les confessions* [1782-1789], Paris, Gallimard, 1973, 858 p.
18. Alexandre de Tilly, *Mémoires du comte Alexandre de Tilly pour servir à l'histoire des mœurs à la fin du XVIII^e siècle*, t. 1, Paris, Les marchands de nouveautés, 1828, p. 17.
19. Voltaire, « Imagination », dans Denis Diderot et Jean le Rond d'Alembert, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*, ARTFL Encyclopédie project, University of Chicago, vol. 8, p. 560, consulté le 15 septembre 2013, URL : <http://encyclopedia.uchicago.edu>.
20. Laurent Cournarie rappelle que, « pour le rationalisme, les idées sont innées et sont source de certitudes, l'imagination est donc une idée, mais confuse » (*L'imagination ; analyse de la notion, étude de textes : Aristote, Malebranche, Bachelard*, Paris, Armand Colin, coll. « Vocation philosophie », 2006, p. 58).

et contribuait ainsi à la dévaluation de l'imagination, pour le XVIII^e siècle, dont la théorie de la connaissance se fonde sur l'empirisme, c'est-à-dire sur une doctrine qui affirme qu'idées et sentiments procèdent tous de l'expérience sensible, l'imagination devient alors une sensation diminuée, absolument fondamentale dans le processus d'apprentissage. C'est dans ce contexte que Lenglet Dufresnoy fait l'éloge du roman, genre qui multiplie les petites perceptions à la faveur desquelles *voir* suppose que l'on *apprenne*, pour ainsi dire, sans s'en apercevoir, car c'est dans ces histoires que l'on « remarque, avant que d'entrer dans le monde, tous les caracteres d'esprit avec lesquels on peut avoir un jour à vivre; sans en rien dire, on y fait faire attention à cette douceur de caractere, à cet esprit liant qui fait l'agrément de la société²¹ ». Bref, la fiction romanesque à l'usage de la jeunesse a l'immense mérite d'instruire l'esprit sans dire, en attirant simplement l'attention: mieux, en offrant le monde en spectacle à l'imagination.

De même, dans *Adèle et Théodore*, la baronne d'Almane, mère d'Adèle, apprend à sa correspondante comment elle compte introduire le roman dans l'éducation de sa fille qui n'a pour l'instant que huit ans. Il s'agit pour elle d'un moment crucial, où elle doit impérativement tenir compte de son évolution psychologique. Il est hors de question de faire lire à une enfant des romans qu'elle n'est pas en mesure de comprendre, ou encore de lui faire lire, dans l'âge où les passions sont le plus exacerbées, des romans où l'on retrouve des scènes d'amour enflammées. C'est elle-même, la baronne, qui fera connaître à sa fille les romans qui conviennent et seulement, écrit-elle à sa correspondante, lorsque celle-ci

commencera à sortir de l'enfance; à treize ans, elle lira le très-petit nombre d'ouvrages véritablement distingués dans ce genre, et cette lecture, à cette époque, et faite avec moi, non-seulement ne sera point dangereuse pour elle, mais au contraire lui formera l'esprit et le jugement, *en lui faisant sentir* les défauts, les inconséquences, l'exagération et le peu de vérité qui se trouvent dans le Roman qui a le plus de réputation. (*AT*, p. 316. Je souligne)

Encore là, instruire l'esprit signifie que l'on fasse d'abord *sentir* et *ressentir* afin de former le jugement, d'une façon presque intuitive. Valeria De Gregorio Cirillo soulignait d'ailleurs que, chez M^{me} de Genlis, « la lecture fait partie d'un dispositif éducatif complexe où la capacité d'interprétation de la lectrice doit être affinée pour éviter que le texte n'entraîne des interprétations fallacieuses²² », d'où l'importance de la présence continue de la mère qui supervise les lectures et les interprétations qui en découlent.

Bien sûr, il existe, dans l'esprit de tout pédagogue des Lumières, la conscience du risque que comporte la lecture au sens large, que celle-ci soit

21. Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans*, ouvr. cité, vol. 1, p. 218.

22. Valeria De Gregorio Cirillo, « Statut des lectrices et pratique de lecture dans le projet pédagogique de Madame de Genlis », dans Isabelle Brouard-Arends et Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval (dir.), *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2007, p. 168.

historique, romanesque ou encore fabuleuse²³. Dans les *Études convenables aux demoiselles*, l'auteur confirme que la fable contient, elle aussi, « [...] des dangers pour la jeunesse dont l'esprit est naturellement susceptible d'idées fausses²⁴ ». C'est pourquoi il propose, avec Plutarque, un mode de lecture différent, qui n'est pas seulement fondé sur la perception des informations. De fait, il souhaite que l'on lise la fable « avec des yeux de Philosophe et de Censeur²⁵ ». Ce qu'il propose, en somme, c'est une lecture qui oblige le lecteur à réfléchir sur la valeur de vérité à accorder à chaque assertion. C'est ce mode de lecture que privilégiera également M^{me} de Genlis, en repoussant le « transport romanesque²⁶ » ainsi que tout sentiment d'identification du lecteur envers l'histoire ou le héros d'une histoire, afin d'établir une distance critique envers le texte qui peut alors être jugé et même condamné. Cette formation de l'esprit critique est complémentaire à celle du cœur et vient en quelque sorte consolider cette dernière. Bref, on passe dès lors du sentir à l'esprit critique et, tandis que l'imagination permettait de découvrir une vérité dans le sentiment, il s'agit maintenant d'assurer la qualité du raisonnement qui en procède et qui deviendra essentiel à la formation du goût.

Devenir homme du monde ou la formation du goût par les lettres

Deux sens du terme « goût » coexistent au XVIII^e siècle. Il y a d'abord le goût au sens large, qui serait « la prédilection ou la répugnance de l'âme pour tels ou tels objets du sentiment ou de la pensée²⁷ ». Dans un second sens, le plus étroit, le goût consiste en un « sentiment vif et prompt des finesses de l'art, de ses délicatesses, de ses beautés les plus exquises, et même de ses défauts les plus imperceptibles et les plus séduisants²⁸ ». Il est alors synonyme d'« avoir du goût » et sert à juger et à se prononcer sur les qualités et propriétés d'un objet, d'une œuvre par exemple, en faisant appel à la fois au sentiment et au jugement, c'est-à-dire au cœur et à l'esprit. C'est cette dimension esthétique du goût, qu'avait théorisée Dubos au début du siècle dans ses *Reflexions critiques sur la poésie et sur la peinture*²⁹, qui sera reprise par Rollin, lequel en fait l'un des objectifs de l'éducation :

le goût, tel que nous le considerons ici, c'est-à-dire par rapport à la lecture des auteurs et à la composition, est un discernement délicat, vif, net, et précis de toute la beauté, la vérité, et la justesse des pensées et des expressions qui entrent dans un discours. [...] Et pendant qu'il remarque par un

23. Voir sur ce sujet l'ouvrage fondateur de Georges May, *Le dilemme du roman au XVIII^e siècle : étude sur les rapports du roman et de la critique* (1715-1761), Paris, Presses universitaires de France, 1963.
24. André-Joseph Panckoucke, *Les études convenables aux demoiselles*, Paris, La Veuve Bordelet et Savoie, 1755, vol. 2, p. 308.
25. André-Joseph Panckoucke, *Les études convenables aux demoiselles*, ouvr. cité, p. 308.
26. Michel Fournier, *Généalogie du roman*, ouvr. cité, p. 48.
27. Jean-François Marmontel, « Essai sur le goût », dans *Éléments de littérature*, Paris, Desjonquères, coll. « Dix-huitième siècle », 2005, p. 35.
28. Jean-François Marmontel, « Essai sur le goût », art. cité, p. 35.
29. Jean-Baptiste Dubos, *Reflexions critiques sur la poésie et sur la peinture, Nouvelle Edition revue & corrigée*, Utrecht, Étienne Neaulme, 1732.

sentiment fin et exquis les grace, les tours, les manieres, les expressions les plus capables de plaire; il aperçoit aussi tous les défauts qui produisent un effet contraire, et il démêle en quoi précisément consistent ces défauts, et jusqu'ou ils s'écartent des regles séveres de l'art, et des vraies beautés de la nature. (*DME*, p. LXXIX-LXXX)

C'est dans la mesure où le goût suppose à la fois un *sentiment fin et exquis* et un *discernement délicat*, deux facultés que contribuent à développer les arts d'imagination, que la fable et surtout le roman sont à même de contribuer à la formation du goût.

Il importe cependant de préciser ici que les auteurs auxquels Rollin fait allusion sont surtout des poètes de l'Antiquité, notamment Homère et Virgile. De fait, la fable revêt une importance d'autant plus marquée à l'âge classique qu'elle permet de comprendre le code qui régit la culture antique et moderne. C'est ce à quoi réfère Panckoucke lorsqu'il écrit que la fable « nous donne la clef de toutes les connoissances profanes, l'intelligence des meilleurs Ecrivains de l'antiquité et des Poètes modernes les plus estimés, elle nous met au fait des ouvrages de peinture, de sculpture, des sujets de tapisserie, etc. Enfin elle nous fournit en plusieurs occasions des instructions fort utiles³⁰ ». Jean Starobinski rappelle quant à lui en quoi cette connaissance de la fable demeure essentielle à tous ceux qui souhaitent faire partie du beau monde.

Ainsi s'institue un cercle: il faut connaître la fable pour comprendre les œuvres proposées par la culture ancienne et récente; et, parce qu'on a appris la fable, et que le modèle antique reste vivant, les œuvres nouvelles que l'on composera recourront à la fable soit pour leur emprunter leur sujet lui-même, soit pour n'en retenir que des accessoires ornementaux — figures, emblèmes, locutions³¹.

Pour Rollin, il est évident « que seules les lettres classiques permettent de développer le sens critique, [et] de former le goût³² ». C'est donc toujours dans la littérature antique, une littérature d'abord destinée aux adultes, que puisent les pédagogues pour former le goût de leurs jeunes élèves, et ainsi s'assurer d'une continuité culturelle intergénérationnelle. Toutefois, pour les pédagogues, il n'est pas envisageable de donner à lire à un enfant l'*Odyssée* ou l'*Énéide* dans leur version originale. Rollin, par exemple, préconisera surtout des versions expurgées, afin « de former le goût et d'accoutumer l'esprit à l'élégance des formes et à la beauté des images³³ », tout en préservant les jeunes esprits de scènes trop choquantes. Chez M^{me} de Genlis, la lecture des chefs-d'œuvre de la littérature classique et moderne ne se fera pas avant l'âge de 18 ans, si l'on en croit le plan de lectures qu'établit la baronne pour sa fille Adèle :

30. André-Joseph Panckoucke, *Les études convenables aux demoiselles*, ouvr. cité, vol. 2, p. 307.

31. Jean Starobinski, *Le remède dans le mal; critique et légitimation de l'artifice à l'âge des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, p. 233-234.

32. Chantal Grell, *Le dix-huitième siècle et l'Antiquité en France. 1680-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, coll. « Studies on Voltaire and the eighteenth century », 1995, p. 15.

33. Chantal Grell, *Le dix-huitième siècle et l'Antiquité en France*, ouvr. cité, p. 14.

En Ouvrages d'agrémens, nous lisons à présent quelques Théâtres, et dans trois ans nous aurons lu Campistron, Lagrange-Chancel, Lachaussée, Destouches, Marivaux, les Poésies de Fontenelle, de Pavillon, de Desmahis, etc. Tous ces Auteurs agréables, mais du second ordre, l'amuseront jusqu'à l'âge où son goût sera assez formé pour qu'elle puisse lire avec transport des Ouvrages de génie³⁴.

Conclusion

D'une part, on retrouve chez elle le souci de bien préparer l'élève à la lecture de ces chefs-d'œuvre en utilisant dans un premier temps des auteurs moins parfaits, moins sublimes pour former graduellement son aptitude à apprécier la littérature, afin de conduire son esprit du simple amusement au transport romanesque conçu visiblement comme une apothéose de la délectation littéraire. Par degré, la jeune lectrice qu'est Adèle en viendra à comprendre les principaux défauts que contiennent les œuvres, grâce aux remarques constantes que lui fait sa mère, qui guide toujours ses lectures. Elle en viendra progressivement à les remarquer par elle-même, à les sentir de façon presque inconsciente, jusqu'à se détourner d'elle-même des œuvres de second ordre, c'est alors seulement qu'elle sera en mesure d'apprécier les chefs-d'œuvre. En ce sens, le fait de s'émouvoir à la lecture d'œuvres qui ne le mériteraient pas constitue le signe d'un processus d'apprentissage encore inachevé :

C'est précisément l'admiration, les transports que vous inspire Andronic, qui me prouvent que vous n'êtes pas digne de lire Cinna. Si vous pouviez sentir les défauts d'Andronic, vous seriez à peine attendrie par tout ce qui vous a fait répandre tant de pleurs; et de même Cinna ne vous toucheroit point, parce que vous n'en sentiriez pas les beautés sublimes. (AT2, p. 140)

D'autre part, le fait de lire trop tôt un ouvrage pourrait empêcher le jeune lecteur de ressentir un jour les pleins effets de la fiction. S'il « lit Virgile à douze ans, il est impossible qu'il en puisse saisir les beautés; cependant il l'apprend par cœur; et quand il aura dix-huit ans, il comprendra bien que l'Énéide est un chef-d'œuvre, mais il ne le sentira que foiblement, ou du moins il le sentira sans transport (AT2, p. 107) ». Pour M^{me} de Genlis, une lecture trop précoce des textes classiques n'interviendra pas sur la faculté du lecteur de juger des qualités littéraires de l'œuvre, ni d'en apprécier son mérite, mais lui enlèvera toute possibilité d'être pleinement touché par les beautés de l'œuvre.

Le cœur, l'esprit et le goût : ces trois dimensions sur lesquelles repose la formation de la jeunesse au XVIII^e siècle sont liées par une relation d'interdépendance. Rollin établit clairement une relation de cause à effet, le cœur

34. Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes*, Paris, M. Lambert et F. J. Baudouin, 1782, vol 2, p. 139-140. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle AT2, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

constituant le socle de la formation, c'est-à-dire que, pour lui, le sentiment est à la base de tout jugement et inspire même l'esthétique dominante de chaque époque: « Comme un particulier se peint dans son discours, ainsi le stile dominant est quelquefois une image des mœurs publiques. Le cœur entraîne l'esprit, et lui communique ses vices aussi bien que ses vertus, » (*DME*, p. xc-xci) C'est au nom de cette idée, extrêmement précieuse, suivant laquelle le cœur entraîne l'esprit, que se trouve affirmée la nécessité d'une littérature pour la jeunesse. Mais pour que cet entraînement qu'exerce le cœur sur l'ensemble des facultés cesse d'être perçu comme un risque de voir s'égarer, sous l'action des passions, et la raison et le jugement, encore fallait-il concevoir que l'apprentissage devait se placer sous l'égide de l'imagination qui, seule, pouvait conduire l'esprit du sentir au savoir.

« Colin-Maillard » d'Arnaud Berquin. La critique des superstitions adaptée aux enfants du XVIII^e siècle

Geneviève Fournier-Goulet
Université du Québec à Montréal

Connu comme le siècle de la critique par excellence, le XVIII^e siècle a notamment examiné et critiqué toutes les sortes de croyances populaires. Cela est dû au fait que ces croyances allaient à l'encontre de la raison, qui a entrepris, dès la fin du siècle précédent, « d'entrer par force dans les Écoles de l'Université¹ ». Le mouvement des Lumières, avec la raison comme drapeau, fait de la critique des superstitions un de ses combats privilégiés. Influencés par des penseurs du XVII^e siècle comme Pierre Bayle, nombre d'auteurs entament une réflexion sur la question de la superstition, qu'il s'agisse de Voltaire, de Rousseau ou des encyclopédistes. Cette critique des superstitions rejoint bientôt un autre débat de l'époque : celui de l'éducation. De fait, nombre de pédagogues se demandent alors s'il est bon de rapporter aux jeunes enfants des histoires et des contes qui encouragent la superstition. Fénelon², par exemple, désapprouve que les nourrices en racontent pour l'amusement des enfants et la formation de leur morale. À sa suite, de multiples voix commencent à se faire entendre contre cette pratique. *L'Émile* de Rousseau, en 1762, proscribit définitivement de l'éducation des enfants les croyances superstitieuses et, par le fait même, l'imaginaire féerique des contes de fées : aucun livre, conte ou

1. Paul Hazard, *La crise de la conscience européenne, 1680-1715* [1961], Paris, Fayard, 1994, p. 117.
2. « Si, au lieu de donner aux enfants de vaines craintes des fantômes et des esprits, qui ne font qu'affaiblir par de trop grands ébranlements leur cerveau encore tendre ; si, au lieu de leur laisser suivre toutes les imaginations de leurs nourrices pour les choses qu'ils doivent aimer ou suivre, on s'attachait à leur donner toujours une idée agréable du bien et une idée affreuse du mal, cette prévention leur faciliterait beaucoup dans la suite la pratique de toutes les vertus. » (François de Salignac de La Mothe-Fénelon, *L'éducation des filles* [1687], cité par François Caradec, *Histoire de la littérature enfantine en France*, Paris, Éditions Albin Michel, 1977, p. 63).

fable n'est donné à lire au personnage central du traité, car, d'après le texte, les enfants ne les comprennent pas³. En outre, l'auteur de l'*Émile* croit que l'homme est naturellement superstitieux et il souligne qu'il faut dès l'enfance le fortifier par « beaucoup de jeux de nuit⁴ » pour qu'il n'ait pas peur du noir. Ces prescriptions sont entendues par plusieurs contemporains de Rousseau qui sont parmi les premiers à écrire pour les enfants: M^{me} de Genlis⁵, M^{me} d'Épinay⁶ et Arnaud Berquin, trois auteurs qui écrivent pour un public jeune et qui s'efforcent de laisser de côté la féerie et de raconter des histoires plus près du quotidien de leurs lecteurs.

Toutefois, Berquin semble pousser l'exercice plus loin que les autres: si toutes ses histoires refusent le merveilleux et les événements extraordinaires, certaines d'entre elles dénoncent même ouvertement les superstitions. Dès la préface, il écrit qu'il a la volonté d'amuser ses lecteurs, mais qu'il veut aussi les former et les instruire⁷; sa critique des superstitions est donc tributaire de ce double objectif. Cet article montrera comment Berquin adapte pour les enfants le discours général sur les superstitions et retracera les stratégies rhétoriques par lesquelles il veut convaincre son jeune public de ne pas accorder de crédit à ces croyances. Pour ce faire, nous nous attarderons particulièrement à l'un de ses textes les plus connus, intitulé « Colin-Maillard », une courte pièce de théâtre⁸ parue en premier lieu en décembre 1782 dans le périodique *L'ami des enfants* et qui apparaît ensuite systématiquement dans les choix de pièces édités au XIX^e siècle.

Brève présentation de l'auteur et du texte étudiés

Avant tout, il nous semble pertinent de présenter un peu Berquin, auteur méconnu aujourd'hui, mais très lu à son époque. Cet auteur, qui remporte en 1783 le prix d'utilité de l'Académie française⁹ et qui est pressenti pour devenir le précepteur du fils de Louis XVI, naît dans une famille de riches bourgeois bordelais en 1747 et déménage à Paris vers 1770, époque à laquelle il publie des idylles, petits poèmes bucoliques, qui lui permettent d'acquérir

3. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation* [1762], Paris, Bordas, 1992, p. 110.

4. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, ouvr. cité, p. 159.

5. Stéphanie Félicité du Crest de Saint-Aubin, comtesse de Genlis (1746-1830) a écrit un très grand nombre de textes pour les enfants, dont les plus connus sont *Les veillées du château* (1782) et *Le théâtre d'éducation* (1779-1780). Elle est aussi l'auteure d'un traité sur l'éducation des enfants, *Adèle et Théodore* (1782).

6. Louise d'Épinay (1726-1783) est l'auteure des *Conversations d'Émilie* et une amie intime de Rousseau.

7. Arnaud Berquin, *L'ami des enfants, Œuvres complètes d'Arnaud Berquin* [1782-1783], Paris, Masson et Yonnet, 1829, t. I, p. 5.

8. Dans la suite de cet article, nous parlerons des « lecteurs » de Berquin, mais il faut comprendre que le texte pouvait être lu ou vu par des spectateurs étant donné qu'il s'agit d'une pièce de théâtre. Berquin écrivait souvent de courtes pièces, non pas dans le but de les faire jouer devant un grand public, mais parce qu'il croyait que les jouer en petite famille renforçait les liens entre les membres de celle-ci, comme il le laisse entendre dans sa préface.

9. Isabelle Havelange et Ségolène Le Men, *Le magasin des enfants: la littérature pour la jeunesse* (1750-1830), Montreuil, Bibliothèque Robert Desnos, 1988, p. 20.

une certaine célébrité¹⁰. Parlant couramment l'anglais et l'allemand, il s'intéresse rapidement aux productions étrangères et, plus particulièrement, aux textes écrits à l'intention des enfants. Dès 1782, il fait publier son œuvre maîtresse, un périodique intitulé *L'ami des enfants*, qui s'adresse aux lecteurs de cinq à dix ans environ. Il s'agit d'un collage de pièces de théâtre, d'historiettes, de contes moraux et de relations épistolaires. Ce périodique paraît mensuellement pendant deux ans et connaît un vif succès partout en France¹¹. L'intérêt de Berquin pour la littérature étrangère y transparait, puisqu'il fait paraître, entre les pages de *L'ami des enfants*, un grand nombre d'adaptations de textes venus d'ailleurs, dont plusieurs pièces de Christian Felix Weisse, auteur du *Kinderfreund*, un périodique allemand paru à partir de 1775. « Colin-Maillard », la pièce qui sera étudiée plus en détail dans les pages suivantes, est d'ailleurs un bon exemple de texte adapté de cet ouvrage. En effet, Weisse a publié en 1777 un petit drame intitulé « *Wer andern eine Grube gräbt, fällt oft selbst hinein; oder die blinde kuh*¹² », qui signifie en français : « Tel est souvent pris qui croyait prendre ; ou Colin-Maillard¹³ ». L'histoire est la même dans les deux œuvres : un petit groupe d'enfants se réunit pour s'amuser, mais l'un d'entre eux est méchant et cause beaucoup de désagréments aux autres ; le groupe décide de le punir en lui faisant croire à la présence d'un revenant pendant une partie de colin-maillard. Le texte de Berquin n'est toutefois pas une traduction, du moins pas au sens de *L'Encyclopédie*, qui, à la même époque, définit ce mot comme étant une « copie qui se fait dans une langue d'un discours premièrement énoncé dans une autre¹⁴ ». Berquin ne copie pas, il s'approprie le contenu d'une histoire, le modifie selon le message qu'il veut diffuser et les mœurs françaises. Il écrit d'ailleurs, dans un mot à ses souscripteurs, qu'il puise dans les textes étrangers, « mais toujours en observant à l'exemple de Molière, de La Fontaine et de Le Sage, à les rendre propres, soit en les accommodant [au] goût, [aux] usages ou [aux] mœurs [français] soit en y ajoutant des idées et des peintures nouvelles, soit enfin pour le style et

10. Daniel Mornet le considère d'ailleurs comme l'un des « deux plus célèbres poètes d'idylles » de son époque (*Le sentiment de la nature en France de J.-J. Rousseau à Bernardin de Saint-Pierre. Essai sur les rapports de la littérature et des mœurs* [1907], Genève, Slatkine Reprints, 2000, p. 173).
11. Même si les tirages exacts restent inconnus, Jamal Élachmit relève plusieurs données qui tendent à prouver la grande popularité de cette œuvre de Berquin. Par exemple, à partir d'octobre 1782, un bureau de *L'ami des enfants* ouvre ses portes ; on compte aussi de multiples rééditions de cet ouvrage et, fait rare à cette époque, Berquin vivait exclusivement des profits des ventes de ses périodiques. Voir : *Littérature d'enfance et de jeunesse et philosophie des lumières : Arnaud Berquin (1747-1791)*, thèse de doctorat, Université des lettres et arts de Bordeaux, 1988, p. 145-147.
12. Christian Felix Weisse, *Der Kinderfreund: ein Wochenblatt*, Leipzig, Siegfried Lebrecht Crusius, 1777, p. 121-197. Désormais, les références à cette pièce de théâtre seront indiquées par le sigle DK, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.
13. Toutes les traductions du texte de Weisse présentes au sein de notre article ont été effectuées pour nous par Caroline Gerlach-Berthaud, doctorante à l'Université de Montréal, que nous voulons remercier pour son travail.
14. Article « traduction », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Briasson éditeur, 1754-1772, t. XVI, p. 510.

le ton qui lui appartiennent¹⁵». C'est pourquoi son travail peut être qualifié d'adaptation et non de traduction; le texte final peut lui être attribué, car il le modifie pour que les enfants français, ses lecteurs, le comprennent mieux. En fait, les différents choix qu'il fait par rapport au texte d'origine sont très révélateurs de ses stratégies pour dénoncer les superstitions.

La clarté et la simplicité

Dès le titre, on remarque que Berquin s'éloigne du texte allemand : il choisit de ne pas reprendre la maxime qui y est contenue, « Tel est souvent pris qui croyait prendre ». Ce choix montre bien que, par rapport à Weisse, Berquin met de côté la morale de la pièce et nous verrons plus loin que cela se fait au profit de la dénonciation des superstitions, représentées dans l'œuvre par un faux revenant. Le titre de Berquin est seulement « Colin-Maillard », ce jeu qui suppose que les enfants se retrouvent les yeux bandés et doivent attraper les autres joueurs, puis les reconnaître. La pièce française est aussi plus courte et insiste davantage sur l'apparition et le tour qu'on joue à Robert, l'enfant méchant. En plus d'omettre des références typiquement allemandes, comme une chanson parlant d'un veilleur de nuit connue des enfants allemands (*DK*, p. 132), Berquin retranche une scène entière¹⁶ qui retardait l'entrée du faux revenant. Le récit français se déroule alors très rapidement : Frédéric et ses sœurs, Léonor et Julie, reçoivent leur petite société, mais dès leur arrivée, tous les enfants se plaignent de la venue d'un nouveau parmi eux, Robert. Frédéric leur promet de ne pas le laisser leur faire du mal, mais Robert arrive et insulte tout le monde, avant de déranger chacun de leurs jeux. Frédéric décide de lui donner une leçon et lui raconte l'histoire d'un avare mort dans leur salon et qui, semble-t-il, y revient. L'autre tente de paraître courageux, du moins jusqu'à ce que tous les enfants commencent une partie de colin-maillard et qu'il se retrouve seul dans le salon. Frédéric et le reste de la petite société, aidés d'un palefrenier déguisé, simulent alors leur disparition et effraient Robert en lui rappelant, par la bouche du faux revenant, toutes ses facéties. Finalement, le père des enfants arrive et met un terme à la supercherie, en renvoyant Robert chez lui, tout en mettant en garde le groupe contre les dangers de la superstition. On voit que la trame est linéaire et tourne autour du stratagème improvisé par Frédéric.

La clarté et la simplicité sont en fait de mise à tous les niveaux de cette pièce : Berquin sait qu'il s'adresse à de jeunes lecteurs et il tient toujours compte de ce public particulier. Bien avant la première mention des mots « revenant » et « fantôme », le lecteur est au courant qu'il y a supercherie. Par exemple, devant l'assurance de Robert, qui déclare n'avoir peur de rien,

15. Arnaud Berquin, « Aux souscripteurs », *L'ami des enfants*, cité par Angus Martin, « Notes sur *L'ami des enfants* de Berquin et la littérature enfantine en France aux alentours de 1780 », *xviii^e siècle*, n° 6, 1974, p. 300.

16. Cette scène relate un moment où les enfants jouent aux cartes en utilisant des amandes comme mise. Wüstermann (Robert) ne sort pas de scène, il prend tout son temps pour manger des amandes et déranger sans cesse le jeu (*DK*, p. 166-173).

Frédéric répond pour lui-même: «Oui-dà? Nous le verrons¹⁷.» Il est ainsi clairement signifié que le jeune personnage prépare quelque chose destiné à effrayer l'autre. Par la suite, le caractère irréel du revenant est constamment réitéré dans les didascalies, de manière à créer une connivence avec le lecteur. Frédéric ajoute en parlant à voix basse: «Ah! tu veux effrayer les autres et tu n'as pas de peur! Je vais t'épouvanter, moi.» (CM, p. 251) Berquin utilise la redondance comme stratégie, afin d'éviter que les enfants croient au fantôme, ce qui ruinerait l'effet d'anti-modèle¹⁸ qu'il veut attribuer à Robert, qui croit quant à lui à l'apparition. De nombreux textes des Lumières, *Le comte de Gabalis*¹⁹ ou *L'histoire des imaginations extravagantes de Monsieur Oufle*²⁰ par exemple, choisissent le détournement ironique²¹ comme stratégie pour critiquer la superstition, ce qui consiste dans ces cas à présenter un personnage croyant à différentes manifestations surnaturelles et dont les aventures rocambolesques ridiculisent d'elles-mêmes les croyances superstitieuses. Toutefois, ces textes ne disent jamais explicitement au lecteur que les croyances dont ils traitent sont fausses; ils laissent plutôt le soin au lecteur de le déduire. Berquin n'agit pas de la même manière étant donné l'âge de son public: il ressent manifestement le besoin de guider ses lecteurs dans leur compréhension.

Il met donc de côté l'ironie des textes pour adultes: la manigance des enfants et la fausseté du fantôme sont sans cesse répétées et ne peuvent laisser personne douter ou faire de mauvaise lecture de cette histoire. Tous les lecteurs, aussi jeunes soient-ils, devraient être à même de comprendre l'anti-modèle qu'on leur offre, celui de Robert qui paraît ridicule de croire aux fantômes. L'aspect du revenant lui-même contribue à cet effet de ridicule que désire créer Berquin: il n'est en rien fantastique et est le plus simple possible. Pour les lecteurs adultes, les auteurs des Lumières s'amusaient et décrivaient des scènes saisissantes, qui s'expliquaient finalement par la science ou l'imagination — on peut penser à l'épisode du mystérieux souffle de feu à la fin des *Mémoires et aventures d'un homme de qualité* de l'Abbé Prévost, qui se conclut rationnellement grâce à une théorie chimique²² — mais, dans un texte pour

17. Arnaud Berquin, «Colin-Maillard», *L'Ami des enfants*, ouvr. cité, p. 249. Désormais, les références à cette pièce de théâtre seront indiquées par le sigle CM, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

18. Isabelle Havelange et Ségolène Le Men utilisent ce terme et rappellent que «la raison d'être de l'historiette [...] est de présenter une situation analogue à celle qui peut être vécue par l'enfant lecteur, en proposant à l'enfant un modèle (ou un anti-modèle) de conduite» (*Le magasin des enfants: la littérature pour la jeunesse (1750-1830)*, ouvr. cité., p. 57).

19. Nicolas-Pierre-Henri Montfaucon de Villars, *Le comte de Gabalis ou Entretiens sur les sciences secrètes, avec La critique de Bérénice*, Paris, C. Barbin, 1670.

20. Laurent Bordelon, *L'histoire des imaginations extravagantes de Monsieur Oufle*, Amsterdam, Estienne Roger, 1710.

21. Selon la première édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, l'ironie se définit comme une «figure de rhétorique, par laquelle on veut faire entendre le contraire de ce qu'on dit» (Académie française, *Dictionnaire*, Paris, Chez la Veuve de Jean-Baptiste Coignard, 1694, p. 612). Cette définition reste la même dans les éditions subséquentes.

22. Antoine François Prévost, *Mémoires et aventures d'un homme de qualité [1728-1731]*, Paris, Desjonquères, 1995, p. 196.

enfants, les effets surnaturels, trop forts sur l'imagination, doivent être évités, surtout lorsque l'on critique la superstition²³. Le revenant de Berquin est donc décrit en détail dans une longue didascalie où ne figurent que des éléments qui lui sont familiers :

Le palefrenier se présente à la porte qui donne sur l'escalier, portant une torche allumée d'une main ; de l'autre, au bout d'un bâton, une tête de bois ensevelie sous une vaste perruque. Il est couvert dans toute sa hauteur d'une longue robe noire traînante. [Frédéric] court aussitôt chercher son porte-voix derrière la porte et détache de la ceinture du palefrenier de grosses chaînes. (*CM*, p. 261)

Le jeune lecteur a été mis en contact avec le porte-voix dès le début de la pièce, car Frédéric s'est amusé avec celui-ci pour railler sa sœur. Toutes les autres manifestations qui pourraient paraître surnaturelles sont expliquées dans ce court paragraphe et se révèlent très simples. Pour ceux qui ne seraient que spectateurs, l'auteur prend soin de faire répéter tous ces détails par Frédéric, à la fin de l'histoire lorsqu'il résume la situation à son père, afin de ne laisser aucun doute aux enfants : « Ce grand fantôme, c'est votre palefrenier, avec votre perruque et votre robe de palais, dit-il » (*CM*, p. 265). Berquin a, en outre, changé plusieurs caractéristiques du revenant par rapport à la version allemande, qui faisait voir un être beaucoup plus effrayant, parce que plus surnaturel. Dans le texte de Weisse, un grand bruit se fait entendre lors de l'arrivée du fantôme et le lecteur apprend ensuite que c'est une boule de quille lancée par un des enfants (*DK*, p. 185). De plus, le faux revenant fait son apparition dans une lumière phosphorescente, que l'auteur décrit plus tard comme du colophonium (*DK*, p. 185-186), une substance chimique que les jeunes lecteurs ne devaient pas tous connaître. Berquin préfère la lumière d'un flambeau, qui s'explique beaucoup mieux et qui est plus familière aux enfants. Même le discours de son fantôme est plus simple. Alors que Robert promet de cesser d'être méchant, Frédéric dit dans le porte-voix : « Eh bien ! Je te fais grâce. Il ne tiendrait pourtant qu'à moi de te foudroyer. » (*CM*, p. 263) Le fantôme de Weisse est beaucoup plus impressionnant, répondant plutôt : « Et tu veux tenir cette parole ? Mais si jamais tu ne la tenais pas ! Gare à toi ! Je sais te retrouver ! Ici ou là-bas, dans l'air ou sous la terre ; parce que moi, je règne sur tous les éléments. » (*DK*, p. 190) On voit que cette phrase est plus à même de faire trembler le jeune garçon par l'accumulation de points d'exclamation et l'accent mis sur les pouvoirs surnaturels de l'être, mais Berquin ne semble pas vouloir que cette peur soit transmise à ses lecteurs. Il préfère mettre en scène un revenant peu effrayant, ce qui rend la frayeur de Robert d'autant plus ridicule, et la critique des superstitions présente dans la pièce, plus efficace.

23. Cet avis est partagé par les autres auteurs pour la jeunesse contemporains de Berquin, notamment M^{me} de Genlis, qui écrit d'ailleurs que « toutes ces imaginations fantastiques ne peuvent donner à des enfants que des idées fausses, retarder les progrès de leur raison, et leur inspirer du dégoût pour des lectures véritablement instructives (Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation*, Paris, Chez Madame Lambert et F. J. Baudoin, 1782, t. I, p. 78).

L'exemplarité des personnages adultes

En ce qui concerne les adultes de « Colin-Maillard », Berquin en fait de parfaits modèles d'hommes raisonnables. Le père des enfants, monsieur de Juliers, ne se montre à aucun moment effrayé par la noirceur ou par le revenant. Tout comme chez Weisse, il ne recule pas quand il voit le fantôme et comprend tout de suite que cette histoire peut s'éclairer par des faits rationnels. Il aide en effet Robert à se remettre de ses émotions et s'avance vers le fantôme en demandant : « Que signifie tout ceci ? » (CM, p. 265) L'assurance dont témoignent ces paroles est un bon exemple pour les lecteurs et s'ajoute aux stratégies de Berquin pour les convaincre d'adopter une telle attitude face aux superstitions ; monsieur de Juliers, placé à côté de Robert, accentue le ridicule du jeune personnage. Cet homme ne perd jamais sa contenance et, lorsque ses enfants lui ont expliqué leur tour et les raisons qui les ont menés à agir ainsi, l'homme renvoie Robert, mais prend soin d'ajouter ceci : « Et vous, mes amis, si la circonstance excuse peut-être aujourd'hui ce que vous avez fait, ne vous permettez plus de ces jeux à l'avenir. Les frayeurs dont on est frappé dans un âge aussi tendre que le vôtre peuvent avoir des suites funestes pour toute la vie. » (CM, p. 267) Cette phrase conclut la pièce, mettant en quelque sorte l'accent sur l'importance que Berquin veut lui accorder dans son récit. Le tour que font les enfants à Robert, s'il illustre tout le ridicule qu'il y a de croire aux superstitions, reste un épisode comique et amusant pour les enfants lecteurs. Seul un personnage adulte peut généraliser la leçon et poser avec exactitude ce qui vient d'être appris. Cette conclusion laisse entendre aux lecteurs tout ce que les Bayle, Fontenelle, Voltaire et Rousseau ont essayé de faire comprendre sur les croyances superstitieuses : elles commencent toujours par des frayeurs qu'on ne prend pas le temps d'expliquer par la raison. Par cette sentence²⁴, monsieur de Juliers résume, sans avoir participé à l'histoire, ce que les personnages et les lecteurs auraient dû apprendre sur la superstition et l'utilité de la combattre. Ce médiateur²⁵ adulte est typique des textes pour enfants de cette époque, puisque ceux-ci devaient avant tout instruire leur jeune public et qu'aucune place ne devait être laissée à l'interprétation ou au doute.

Un autre personnage d'adulte apparaît dans « Colin-Maillard », soit le palefrenier qui aide les enfants à mettre en scène le fantôme. Il s'agit d'un ajout personnel de Berquin, puisque, dans le texte allemand, le revenant est personnifié tour à tour par les enfants, sans aide extérieure. On peut se demander pourquoi l'auteur a ajouté ce personnage qui, somme toute, ne sert pas beaucoup l'action, ne s'exprimant que dans une seule réplique, insignifiante en soi — « Oui, monsieur, c'est moi » (CM, p. 267), dévoile-t-il à monsieur de Juliers lorsque

24. En philosophie, une sentence est un énoncé moral visant à édifier le lecteur, tel que contenu par exemple dans les *Réflexions ou sentences et maximes morales* de François de La Rochefoucauld. Monsieur de Juliers, comme tous les adultes de nos historiettes, sert donc la clarté du récit par ses « sentences qui, comme la moralité de la fable, se gravent dans l'esprit du jeune lecteur ou du jeune spectateur » (Marie-Emmanuelle Pagnol-Diéval, « La mise en scène pédagogique d'Émile aux théâtres d'éducation », *Études Jean-Jacques Rousseau*, n° 9, 1997, p. 167).
25. Voir sur ce concept l'article de Francis Marcoin, « *L'ami des enfants* ou le médiateur dans les ouvrages d'Arnaud Berquin », *Spirale*, n° 17, 1996, p. 51-70.

Frédéric explique la situation. Il s'agit ici encore d'une stratégie rhétorique de Berquin. Nous l'avons dit, un lieu commun des textes pour enfants de cette époque veut que les contes de nourrices contribuent à la superstition, parce que le jeune enfant aurait de la difficulté à y discerner le vrai du faux. En outre, on ridiculise souvent, dans ces textes, la crédulité des gens du peuple, dont les domestiques font partie. Ici, Berquin offre plutôt aux enfants un modèle de domestique qui ne répond pas à ce cliché et qui se montre capable de rire de la superstition. Rappelons que le public de Berquin était globalement constitué d'enfants de nobles ou de bourgeois, qui pouvaient donc être amenés à s'interroger sur cette situation : si les gens du peuple eux-mêmes ne croient pas aux apparitions, pourquoi les plus instruits y croiraient-ils ? Une suppression de Berquin par rapport au texte de Weisse vient d'ailleurs confirmer cette hypothèse. Lorsqu'il raconte l'histoire du fantôme, Franz (l'équivalent allemand de Frédéric) explique que c'est sa bonne qui lui a rapporté ce récit. Berquin choisit de ne pas révéler d'où provient l'histoire et Frédéric semble l'avoir inventée sur le moment : « C'est qu'il logeait ici autrefois un avaro à qui on vola son argent. Il se coupa la gorge de désespoir et son ombre revient de temps en temps chercher son trésor » (*CM*, p. 250). Mentionner ici une domestique qui aurait raconté le récit de cet avaro fantôme, et qui y aurait donc probablement cru, aurait annulé tout l'effet rhétorique découlant de l'ajout du palefrenier.

Modèle, anti-modèle, sentence : Berquin utilise une pléthore de stratégies pour convaincre ses jeunes lecteurs de résister à la superstition. Il n'hésite pas non plus à changer des pans entiers de la pièce originale de Weisse pour arriver à ses fins et toutes ces stratégies sont choisies en accord avec l'idée qu'il semble se faire de ses lecteurs, de leur âge et de leurs capacités ; en d'autres mots, Berquin ne s'adresse pas à des adultes, mais à des enfants à former, qui commencent seulement à utiliser leur raison. Il les guide donc sans laisser de place à l'interprétation ; ses récits doivent amuser certes, mais avant tout instruire. On peut toutefois se demander si les parents et les précepteurs du Siècle des Lumières n'ont pas trouvé la critique de la superstition et le comique trop présents dans « Colin-Maillard », et ce, au détriment de la morale. Une histoire parue moins d'un an après celle-ci dans *L'Ami des enfants* nous laisse en effet penser que Berquin aurait eu des critiques concernant « Colin-Maillard ». Dans ce texte sans titre paru en novembre 1783, Berquin raconte, sans s'inspirer de Weisse cette fois, un récit semblable à celui de « Colin-Maillard » : un jeune garçon se déguise en fantôme pour effrayer son frère. Toutefois, l'issue de la plaisanterie n'est pas du tout la même : le frère, à la vue de l'apparition, est « frappé d'un effroi mortel²⁶ » et s'effondre pour ne plus jamais se réveiller ; le joueur de tours vit, depuis ce temps, avec d'épouvantables « remords [qui] le dévorent²⁷ ». Le tragique paraissait sans doute aux contemporains de Berquin — et peut-être même à ce dernier — une stratégie rhétorique plus morale que celles utilisées dans « Colin-Maillard ».

26. Arnaud Berquin, *L'Ami des enfants*, ouvr. cité, t. III, p. 260.

27. Arnaud Berquin, *L'Ami des enfants*, ouvr. cité, t. III, p. 261.

Entre l'enfance et la cour. La réception des « Histoires ou contes du temps passé » de Charles Perrault

Kim Gladu

Université du Québec à Trois-Rivières

De la fin du xvii^e siècle jusqu'au seuil de la Révolution française, le conte de fées connaît un succès retentissant dans toutes ses inflexions, qu'elles soient orientales ou parodiques. Le *Cabinet des fées* viendra confirmer et couronner cette vogue à partir de 1785, alors que Charles-Joseph Mayer y réunira, en 41 volumes, tous les contes de fées du dernier siècle, omettant cependant les contes licencieux et libertins. Or, de cette masse de contes diffusés pendant près de cent ans, l'histoire littéraire n'a longtemps retenu que ceux de Perrault, auxquels se sont parfois ajoutés quelques récits de M^{me} d'Aulnoy. Il est vrai que le succès particulier des *Histoires ou contes du temps passé* de Perrault a beaucoup joué dans la pérennité du genre en général. Mais ce succès ne s'est pas construit sans malentendus. Le style de Perrault, on l'a souvent dit, prenait modèle sur la simplicité du langage populaire¹ et la réception critique de ses contes les a de ce fait souvent associés à un public enfantin, auquel paraissait correspondre le style naïf de l'académicien. Cette façon d'aborder et de présenter les contes de Perrault, qui semble avoir perduré jusqu'à nos jours, en induit souvent une interprétation erronée, comme le rappelle Tony Gheeraert dans une récente édition :

À ces lacunes factuelles s'ajoutent les innombrables contresens qu'on ne cesse de commettre sur ces œuvres tellement connues qu'on n'éprouve pas toujours le besoin d'y revenir et qu'on se contente parfois des souvenirs vagues laissés par les lectures d'enfance ou les films d'animation : aussi le commentateur est-il sans cesse amené à préciser que Perrault n'a pas mis en scène de fée Carabosse, qu'il n'a pas écrit « l'Adroite princesse », que « La

1. À ce sujet, voir entre autres les ouvrages de Raymonde Robert, *Le conte de fées littéraire en France de la fin du xvii^e à la fin du xviii^e siècle*, Paris, Champion, 2002 et de Jean-Paul Sermain, *Le conte de fées, du classicisme aux Lumières*, Paris, Desjonquères, 2005.

Belle au bois dormant » ne s'achève pas par un mariage, que « Peau d'âne » est un conte en vers et que « Le Petit Chaperon rouge » est une histoire qui finit très mal².

Ainsi, les récupérations des contes de Perrault destinées à la jeunesse, dont témoignent notamment les versions animées du cinéma états-unien, ne semblent pas correspondre aux attentes du public d'abord visé par l'auteur, du moins pas toujours et pas exclusivement. De fait, comme nous le verrons en nous attardant entre autres aux premières versions des contes de Perrault, de nombreux éléments narratifs et thématiques relèvent d'une esthétique galante propre à séduire un public constitué de gens du monde. Nous nous intéresserons donc à la réception des contes, de la fin du xvii^e siècle (rappelons que les *Histoires ou contes du temps passé* paraissent en 1697) jusqu'à la fin du xviii^e siècle, alors qu'ils sont tous repris dans l'édition de Mayer. Dans cette optique, nous mettrons aussi bien à profit les contes en vers que les contes en prose afin d'observer la façon dont s'est effectué ce passage d'un public mondain à un public enfantin.

Les contes en vers³

On l'a dit, le recueil des *Histoires ou contes du temps passé* est publié chez l'éditeur Barbin en 1697. Cependant, quelques années auparavant avaient paru de façon indépendante trois contes en vers : *Grisélidis*, *Les souhaits ridicules* et *Peau d'âne*, auxquels le public mondain avait eu accès, avant la publication du recueil les réunissant. *Le Mercure galant* est le premier à proposer *Les souhaits ridicules* à ses lecteurs, dès novembre 1693, en faisant précéder le récit de ce préambule :

S'il était permis de se servir d'un proverbe, je dirais, Madame, que tout cette grande et importante entreprise que les Anglais avaient formée sur la Martinique et sur d'autres lieux, s'en est allée en eau de boudin. Cette expression viendra pourtant assez à propos, ayant à vous faire part d'une historiette dont un morceau de boudin a fourni la matière à un excellent ouvrier. Vous avez lu quantité d'ouvrages de Mr Perrault de l'Académie française, qui vous ont fait voir la beauté de son génie dans les sujets sérieux. En voici un, dont la lecture vous fera connaître qu'il sait badiner agréablement quand il lui plaît⁴.

Ici, on remarque que le conte des *Souhaits ridicules* apparaît dans *le Mercure* à la suite de la relation d'une entreprise militaire anglaise. En ce sens, et c'est d'autant plus évident si l'on prend en compte le public ouvertement visé par

2. Tony Gheeraert, « Introduction », dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, Paris, Honoré Champion, coll. « Bibliothèque des génies et des fées », 2005, p. 14.
3. Notons ici que seul *Peau d'âne* est considéré comme un véritable conte de fées par la critique, *Grisélidis* étant souvent qualifié de nouvelle et *Les souhaits ridicules* s'apparentant davantage au fabliau populaire.
4. *Le Mercure galant*, novembre 1693, p. 37-38, cité par Tony Gheeraert, dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 171.

le périodique, le récit ne s'adresse guère aux enfants et ne comporte aucune dimension pédagogique. Il s'agit d'un simple « badinage agréable », propre à divertir et à amuser les honnêtes gens, en particulier les femmes, qui constituent le destinataire par excellence du *Mercur*. De même, *Grisélidis* est lu pour la première fois au cours d'une séance de l'Académie française en 1691, devant les membres de l'assemblée qui se divertissent de cette lecture, à la suite d'ailleurs de celle d'une œuvre de Catherine Bernard, récipiendaire du prix de poésie. On comprend donc que le public de Perrault se situe bien loin des chaumières et qu'il occupe plutôt une place de choix dans la bonne compagnie, celle des hommes et femmes de lettres.

Quant au conte de *Peau d'âne*, il semble se présenter plutôt comme un « manifeste⁵ » en faveur des Modernes, dans le débat qui oppose Perrault à Boileau et aux partisans des anciens, que comme un conte destiné à la jeunesse. En effet, « [c]hoisir ce thème emprunté au vieux fonds folklorique français revenait à proposer une inversion radicale de la hiérarchie des genres et des valeurs éthiques et esthétiques, et à rejeter d'un coup tout ce que l'humanisme avait voulu sauver et ressusciter : la culture gréco-latine⁶ ». Ainsi, par la rédaction de ce conte, Perrault paraît proposer une riposte aux attaques des Anciens, et en particulier de Boileau, qui, on s'en souvient, ridiculisait dans sa *Dissertation sur Joconde*, les « contes de nourrices⁷ ». En ce sens, la reprise littéraire du conte de *Peau d'âne* et le titre accolé plus tard au manuscrit des contes en prose (*Contes de ma mère l'Oye*) viennent appuyer cette hypothèse avancée par Gheeraert d'une écriture des contes comme réaction au dénigrement du genre par Boileau et constituent, par le fait même, une affirmation d'un goût moderne étranger aux impératifs d'un certain classicisme dominé par la fable antique. D'ailleurs, Perrault critique ouvertement « l'esprit de sérieux » des Anciens dans la célèbre préface à *Peau d'âne* qui accompagne la première édition du conte :

Il est des gens de qui l'esprit guindé,
 Sous un front jamais déridé
 Ne souffre, n'approuve et n'estime
 Que le pompeux et le sublime.
 Pour moi, j'ose poser en fait
 Qu'en de certains moments l'esprit le plus parfait
 Peut aimer sans rougir jusqu'aux marionnettes ;
 Et qu'il est des temps et des lieux

5. L'expression est de Jean-Paul Sermain, *Le conte de fées, du classicisme aux Lumières*, ouvr. cité, p. 33.
6. Tony Gheeraert, « Introduction », dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 21.
7. Dans cet ouvrage critique concernant le *Roland Furieux*, Boileau mentionne que : « Sans mentir, une telle bassesse est bien éloignée du goût de l'Antiquité ; et qu'aurait-on dit de Virgile, bon Dieu ! si à la descente d'Énée dans l'Italie, il lui avait fait conter par un hôtelier l'Histoire de Peau-d'Âne, ou les Contes de ma Mère-l'Oye ? Je dis les Contes de ma Mère-l'Oye, car l'Histoire de Joconde n'est guères d'un autre rang ». Nicolas Boileau Despréaux, *Les œuvres de M. Boileau Despréaux, avec des éclaircissemens historiques* [1662], Paris, Chez Barthelemy Alix, 1735, t. II, p. 287.

Où le grave et le sérieux
Ne valent pas d'agréables sornettes⁸.

Dans cette ouverture, Perrault s'adresse d'emblée à la fois aux Anciens et aux érudits, amateurs d'un « pompeux » et d'un « sublime » incarné par Homère et Virgile, auxquels il oppose les agréables fantaisies des contes de fées. Du reste, notons que le conte de *Peau d'âne* est rédigé en vers hétérométriques, familiers aux mondains de l'époque, mais qui pouvaient le rendre difficile à lire par un public enfantin, ce qui vient appuyer la thèse d'un destinataire adulte à cette première publication. C'est pourquoi d'ailleurs, en 1781, l'éditeur Lamy en proposera une version en prose, qui sera constamment reprise par la suite dans les éditions destinées à la jeunesse⁹.

Or, lorsque ces trois contes en vers paraissent réunis dans un recueil en 1695, l'ambition affichée par l'auteur semble s'être modifiée. En effet, Perrault insiste, dans sa préface, sur la visée pédagogique des contes en les présentant comme des récits propres à instruire la jeunesse :

Quelque frivoles et bizarres que soient toutes ces fables dans leurs aventures, il est certain qu'elles excitent dans les enfants le désir de ressembler à ceux qu'ils voient devenir heureux, et en même temps la crainte des malheurs où les méchants sont tombés par leur méchanceté. N'est-il pas louable à des pères et à des mères, lorsque leurs enfants ne sont pas encore capables de goûter les vérités solides et dénuées de tous agréments, de les leur faire aimer, et si cela se peut dire, les leur faire avaler, en les enveloppant dans des récits agréables et proportionnés à la faiblesse de leur âge [?] ¹⁰

Le merveilleux, la bizarrerie et la frivolité des contes de fées, ici, ne serviraient donc plus à divertir les gens du monde ou à affirmer un goût moderne dans un débat marquant la République des lettres, mais à encourager une sorte de pédagogie du sourire où savoirs et agréments se trouvent heureusement réunis. Une vocation pédagogique, dans laquelle on allie l'utile à l'agréable, s'impose donc désormais dans le paratexte du recueil, qui sert de justificatif à la publication et qui donne à voir le caractère instructif de ces histoires invraisemblables.

Les contes en prose

On observera le même type d'inflexion lors de la publication des contes en prose, deux ans plus tard, ce que met d'ailleurs en évidence le titre même de l'ouvrage. En effet, alors que le manuscrit portait pour titre *Contes de ma mère l'Oye*, le recueil affichera celui d'*Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*. Ce second titre est particulièrement révélateur des nouvelles ambitions affichées par le conteur : d'une part, l'utilisation du terme

8. Charles Perrault, *Peau d'âne*. Conte, dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. [147].

9. Charles Perrault, *Contes des fées*, Paris, Lamy, 1781.

10. Charles Perrault, « Contes en vers, Grisélidis, nouvelle. Avec le conte de Peau d'âne, et celui des Souhaits ridicules », « Préface », dans *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 106.

« histoire » invite à considérer la part d'instruction propre à ces récits, l'histoire comme genre devant nécessairement contenir une forme d'utilité¹¹; d'autre part, l'ajout de l'expression « avec des moralités » met en évidence la visée didactique à laquelle se trouvent désormais dévolus les contes qui forment le recueil. Au surplus, la réception des contes en prose marque bien ce passage du public mondain à un destinataire enfantin. Par exemple, *La Belle au bois dormant*, qui paraît pour la première fois dans *Le Mercure galant* en 1696, est suivi d'une critique du conte, en septembre, où l'on met en scène une lectrice du périodique dans l'*Histoire de la marquis-marquise de Banneville* de l'abbé de Choisy. Celle-ci fait part dans cet extrait de ses impressions concernant le conte :

— Avez-vous lu la Belle au bois dormant ?

— Si je l'ai lue ? s'écria la petite marquise. Je l'ai lue quatre fois et ce petit conte m'a raccommodee avec *Le Mercure galant* où j'ai été ravie de le trouver. Je n'ai encore rien vu de mieux narré ; un tour fin et délicat, des expressions toutes naïves ; mais je ne m'en suis point étonnée quand on m'a dit le nom de l'auteur. Il est fils de maître et s'il n'avait pas bien de l'esprit, il faudrait qu'on l'ait changé en nourrice¹².

Encore ici, les qualificatifs employés font référence au style galant de Perrault, depuis un « tour fin et délicat » jusqu'à « des expressions naïves », qualités où s'exprime d'autant plus l'idéal classique que s'y manifeste la virtuosité de l'esprit. Bref, il s'agit d'un style propre à séduire une lectrice du *Mercur galant* et où une esthétique du plaisir, encore une fois, s'affirme sans se soucier d'utilité morale. Or, si l'on se rapporte à la dédicace des *Histoires ou contes du temps passé*, qui réunit en 1697 les sept contes en prose dont *La Belle au bois dormant*, c'est la visée pédagogique qui alors prend le pas sur le divertissement mondain et lettré :

Ils [les contes] renferment tous une morale très sensée, et qui se découvre plus ou moins, selon le degré de pénétration de ceux qui les lisent ; d'ailleurs comme rien ne marque tant la vaste étendue d'un esprit, que de pouvoir s'élever en même temps aux plus grandes choses, et s'abaisser aux plus petites ; on ne sera point surpris que la même princesse, à qui la nature et l'éducation ont rendu familier ce qu'il y a de plus élevé, ne dédaigne pas de prendre plaisir à de semblables bagatelles. Il est vrai que ces contes donnent une image de ce qui se passe dans les moindres familles, où la louable impatience d'instruire les enfants, fait imaginer des histoires dépourvues de raison, pour s'accommoder à ces mêmes enfants qui n'en ont pas encore¹³.

11. Voir par exemple l'article « Histoire » de l'*Encyclopédie* par Voltaire.

12. *Le Mercure galant*, septembre 1696, cité par Tony Gheeraert, dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 29-30. Rappelons que le recueil portait d'abord la signature du fils de Perrault, Pierre Perrault Darmancour, d'où l'allusion de la marquise à ce fils.

13. Charles Perrault, « Histoires ou contes du temps passé avec des moralités », « À Mademoiselle » [1697], dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 183.

Ici donc, le plaisir trouve toujours sa place, mais il est assujéti à un projet d'instruction de la jeunesse et devient le miroir de l'éducation populaire. Et bien que les contes puissent être appréciés de la princesse à laquelle ils sont dédiés, leur publication ne se trouve justifiée que par l'ambition éducative, traitée elle-même sous une forme de poésie du peuple, contrairement à l'esthétique galante qui était mise en évidence dans la réception du conte dans le *Mercur*.

En ce qui a trait au texte lui-même, cette première version de *La Belle au bois dormant* diffère passablement de celle qui paraîtra dans le recueil de 1697. Dans la version du *Mercur* par exemple, une conversation galante survient entre la princesse et le prince au moment du réveil de la première :

Quoi, belle princesse, lui disait le prince en la regardant avec des yeux qui en disaient mille fois plus que ses paroles, quoi, les destins favorables m'ont fait naître pour vous servir? Ces beaux yeux ne se sont ouverts que pour moi, et tous les rois de la terre, avec toute leur puissance, n'auraient pu faire ce que j'ai fait avec mon amour? — Oui, mon cher prince, lui répondit la princesse, je sens bien à votre vue que nous sommes faits l'un pour l'autre. C'est vous que je voyais, que j'entretenais, que j'aimais pendant mon sommeil. La fée m'avait rempli l'imagination de votre image. Je savais bien, que celui qui devait me désenchanter serait plus beau que l'Amour, et qu'il m'aimerait plus que lui-même, et dès que vous avez paru, je n'ai pas eu de peine à vous reconnaître¹⁴.

Ce long passage, dans lequel on reconnaît les *topos* du discours amoureux galant, sera complètement omis dans l'édition de Barbin, et l'action se poursuivra sans interruption, suivant une volonté de simplification du récit. Autre modification majeure : on retranchera dans le recueil de 1697 un épanchement pathétique digne des romans précieux qu'avait d'abord introduit Perrault dans le récit, alors que la princesse et ses enfants étaient sur le point d'être jetés dans une grande cuve remplie de reptiles sur l'ordre de l'affreuse belle-mère :

Hélas! Hélas! s'écria la pauvre princesse, faut-il mourir si jeune? Il est vrai qu'il y a assez longtemps que je suis au monde, mais j'ai dormi cent ans, et cela me devrait-il être compté? Que diras-tu, que feras-tu, pauvre Prince, quand tu reviendras, et que ton pauvre petit Jour, qui est si aimable, que ta petite Aurore, qui est si jolie, n'y seront plus pour t'embrasser, quand je n'y serai plus moi-même? Si je pleure, ce sont tes larmes que je verse, tu nous vengeras, peut-être, hélas! sur toi-même. Oui, misérables, qui obéissez à une ogresse, le roi vous fera tous mourir à petit feu¹⁵.

Dans l'édition Barbin, ce passage, qui reprend les lieux communs des lamentations pathétiques des romans pastoraux, sera éliminé et la scène passera directement au retour imprévu du roi venant *in extremis* sauver sa femme et

14. Charles Perrault, « La Belle au bois dormant. Conte », dans *Le Mercur galant*, février 1696, p. 74-117, repris dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 328.
15. Charles Perrault, « La Belle au bois dormant. Conte », dans *Le Mercur galant*, février 1696, p. 74-117, repris dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 331.

ses enfants. Ces deux exemples montrent bien ici les modifications que subit le conte dans le passage d'une esthétique galante destinée à un public salonnier, qui est celui du *Mercur*, au goût plus prononcé pour la simplicité auquel on associe un public enfantin appelé par la publication du recueil. Ainsi, en passant de la diffusion restreinte et éphémère que leur procure *Le Mercur galant* à une publication officielle réunissant des contes du même type en un recueil cohérent et contribuant à la constitution d'un genre, il semble bien qu'il ait fallu trouver une raison propre à justifier la parution de *bagatelles*, le divertissement mondain étant jugé insuffisant :

Le conte de fées ne pouvait en effet échapper, sauf par provocation, comme celle de Lubert revendiquant le plaisir d'un pur divertissement, ou dans une intention parodique, à la mise en place d'une problématique morale, seul moyen, dans la pensée de l'époque, pour qu'un récit sans lien nécessaire à la réalité, « fait à plaisir », dit-on alors, ne tombe dans l'arbitraire absolu¹⁶.

L'attribution d'une valeur morale et pédagogique au conte de fées semble être inhérente à la fois aux impératifs de la littérature classique, qui associe étroitement plaisir du texte et utilité morale, et à une poétique du conte, qui cherche à recréer une situation narrative originelle et populaire, dont témoigne notamment le frontispice des contes de Perrault¹⁷. Le recours à un projet d'instruction sert alors à renforcer l'image de la nourrice instruisant les enfants, véritable lieu de mémoire inscrit dans un patrimoine national.

Par ailleurs, le passage d'un destinataire mondain à un destinataire enfantin apparaît avec d'autant plus d'évidence lorsque l'on consulte les remaniements qu'a effectués Perrault en passant du manuscrit à l'édition publiée par Barbin des *Histoires ou contes du temps passé*¹⁸. De fait, à l'intérieur même des récits, l'édition Barbin accentue partout la « rhétorique populaire » des contes au détriment d'une esthétique mondaine, comme nous l'avons vu avec le conte de *La Belle au bois dormant*. De même, la visée instructive s'y trouve partout mise en évidence ; alors que la préface du manuscrit donne à lire : « ces contes renferment presque toujours une morale très sensée¹⁹ », on passe, dans le recueil, à « ils renferment tous une morale très sensée²⁰ ». Ici, l'omission de la locution adverbiale « presque toujours » témoigne du caractère impérativement instructif des contes, dès lors qu'il s'agit de les regrouper en vue d'une édition en recueil. Le plaisir seul, lié davantage à une esthétique galante, ne peut donc justifier la publication de récits merveilleux, et semble désormais devoir s'adosser, pour Perrault, à une visée pédagogique.

16. Jean-Paul Sermain, *Le conte de fées, du classicisme aux Lumières*, ouvr. cité, p. 117.

17. Voir à ce sujet les nombreux travaux de Louis Marin.

18. Ce manuscrit, datant de 1695, a été découvert à la Bibliothèque Morgan-Pierpont.

19. Charles Perrault, « À Mademoiselle », dans *Contes de ma mère l'Oye*, cité par Tony Gheeraert, dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. [301].

20. Charles Perrault, « À Mademoiselle », dans *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*, cité par Tony Gheeraert, dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. [183].

Perrault : moraliste ou moralisateur ?

Toutefois, les transformations subies par les contes de Perrault dans leur passage d'une diffusion restreinte et salonnrière à une diffusion plus étendue procurée par la publication en recueil paraissent entraîner certaines conséquences quant à la poétique des contes de fées, alors en voie de constitution. Il semble d'abord qu'en substituant un destinataire enfantin à un public mondain, l'auteur passe, du moins en apparence, du statut de moraliste à celui de moralisateur. Dans les versions antérieures des contes, Perrault ne se présente pas comme un instructeur ou un pédagogue, mais comme un observateur des mœurs, au même titre que les moralistes classiques. Tel un La Rochefoucauld par exemple, Perrault tire bel et bien une morale de ces brefs récits, mais c'est une morale qui sert davantage à critiquer les mœurs contemporaines qu'à régler la conduite des hommes, ce caractère étant particulièrement mis en évidence dans les morales mêmes qui ferment les contes, comme on le remarque dans celle tirée de *Riquet à la Houppe* : « Ce que l'on voit dans cet écrit, / Est moins un conte en l'air que la vérité même ; / Tout est beau dans ce que l'on aime, / Tout ce qu'on aime a de l'esprit²¹. » Ici, on ne retrouve point de mise en garde contre le danger de déroger à ses promesses, mais plutôt une observation sur le fonctionnement du cœur humain. On peut faire le même constat quant à la morale apparaissant à la fin de *La Belle au bois dormant* :

Moralité

Attendre quelque temps pour avoir un époux,
Riche bien fait, galant et doux,
La chose est assez naturelle,
Mais l'attendre cent ans et toujours en dormant,
On ne trouve plus de femelle,
Qui dormît si tranquillement.

La fable semble encor vouloir nous faire entendre,
Que souvent de l'hymen les agréables nœuds,
Pour être différés n'en sont pas moins heureux,
Et qu'on ne perd rien pour attendre ;
Mais le sexe avec tant d'ardeur,
Aspire à la foi conjugale,
Que je n'ai pas la force ni le cœur,
De lui prêcher cette morale²².

Dans ces deux exemples, Perrault se pose bel et bien comme un moraliste, analysant et critiquant la conduite des hommes et des femmes de son siècle, et non comme un maître cherchant à donner une leçon à ses jeunes élèves. La moralité se présente donc moins comme une leçon que comme un bout-rimé,

21. Charles Perrault, « Histoires ou contes du temps passé avec des moralités », « Riquet à la houppe » [1697], dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 239.

22. Charles Perrault, « Histoires ou contes du temps passé avec des moralités », « La Belle au bois dormant » [1697], dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 197.

rappelant les maximes et autres sentences déjà popularisées par les moralistes classiques. C'est d'ailleurs ce que relève ici Jean-Paul Sermain :

De façon générale, le conte littéraire fait goûter ce rêve pédagogique, cette sorte de transparence idéale du récit à un message accordé aux faibles moyens de l'enfance, mais il ne s'en tient pas là. Il greffe sur cette forme primitive de récit et d'enseignement une autre manière de considérer la morale, non comme une série de règles, mais comme un portrait des mœurs et une analyse du cœur et des conduites²³.

Dans ce contexte, les contes de Perrault font donc entendre deux voix : celle du moraliste s'adressant aux salonniers et celle du moralisateur qu'on lui surimpose par la suite et qui, elle, devrait instruire la jeunesse en tirant des leçons sans équivoque des récits merveilleux.

Cette oscillation entre ces « deux voix du conte » explique sans doute pourquoi l'on retrouve nombre d'allusions dans les récits qui semblent destinées davantage à un public adulte et qui ont survécu à cette première entreprise d'infantilisation des contes²⁴. Par exemple, c'est le cas de cet extrait bien connu de *La Belle au bois dormant* où Perrault raconte, à la suite du réveil de la princesse grâce à l'intervention du prince, que « la dame d'honneur leur tira le rideau : ils dormirent peu, la princesse n'en avait pas grand besoin²⁵ ». Dans ce passage, l'allusion érotique à l'intention d'un public salonnier familier avec les tournures à double entente témoigne de ces traces de mondanité qui parsèment ici et là les contes de Perrault, rappelant leur origine galante. En effet, clin d'œil au lecteur mondain et références au mode de vie curial sont autant de marques de cette esthétique salonnrière qui perce dans ce genre désormais dédié à la pédagogie enfantine. En ce sens, le jeune destinataire auquel en appelle Perrault lors de la publication en recueil semble témoigner d'une exigence éditoriale et apporter un cadre de référence justificatif pour le déploiement d'un merveilleux exubérant, qui ne saurait, sans lui, s'accorder à ce goût pour la vraisemblance et la simplicité hérité d'une esthétique classique à laquelle Perrault n'est pas étranger. C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle en vient Marc Fumaroli dans son excellent article concernant le style des *Fées* de Perrault, qu'il met en parallèle avec le conte des *Enchantements de l'éloquence*²⁶ de M^{lle} Lhéritier. En effet, celui-ci soutient que, loin d'être la transcription d'une tradition orale et populaire sortie tout droit de la bouche des nourrices, les contes de Perrault construisent un style naïf dans lequel s'affirme une rhétorique mondaine qui cherche à imiter, voire à créer, un langage de la simplicité populaire, dans une volonté d'archaïsation du récit. La mise en scène d'un

23. Jean-Paul Sermain, *Le conte de fées, du classicisme aux Lumières*, ouvr. cité, p. 117.

24. Sur ces allusions dans les contes de Perrault, voir notamment l'ouvrage de Marc Soriano, *Les contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires* (Paris, Gallimard, 1968).

25. Charles Perrault, « Histoires ou contes du temps passé avec des moralités », « La Belle au bois dormant » [1697], dans Perrault, Fénelon, Mailly, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 193.

26. Marc Fumaroli, « Les enchantements de l'éloquence : Les *Fées* de Charles Perrault ou De la littérature », dans *Le statut de la littérature. Mélanges offerts à Paul Bénichou*, Genève, Librairie Droz, 1982, p. 153-186.

discours populaire adossée à celle d'un destinataire enfantin résulterait donc d'un choix rhétorique, qui conduirait à une poétique du conte de fées qui se constitue alors comme genre, en réaction à la littérature des anciens.

Une oscillation dans la réception des contes de Perrault, entre lectures mondaine et enfantine, semble ainsi marquer les premières années suivant la parution des recueils de contes en vers et en prose. Celle-ci demeurera d'ailleurs jusqu'au milieu du siècle, alors qu'on reprend les contes en les incluant dans *Les Amusements de la campagne et de la ville* en 1747, recueil destiné au divertissement mondain. La réception critique faisant des contes de Perrault des récits pour enfants va s'affirmer davantage à partir du milieu du siècle dans les nombreuses rééditions dont feront l'objet les *Histoires ou contes du temps passé* et ce, jusqu'au xx^e siècle. En effet, l'une des dernières éditions du xviii^e siècle, soit celle du *Cabinet des fées*, mettra l'accent sur le caractère pédagogique des contes de l'académicien. C'est ce que donne à voir l'éditeur dans le premier tome du *Cabinet*, où il présente l'œuvre de Perrault :

Cet académicien écrit en vers comme en prose ; et les trois contes que nous réimprimons, sont écrits avec autant de facilité, d'agrément et d'ingénuité que les autres : ils ont aussi leur moralité, et ils seront pour les enfants une nouvelle source de plaisir et d'instruction²⁷.

Dans cet extrait, la moralité est mise en évidence comme noyau du conte de fées, dans lequel doivent s'allier « plaisir et instruction » pour correspondre aux attentes du jeune public. Plus loin, le langage même de Perrault, dans lequel on retrouvait pourtant nombre d'expressions héritées de la tradition galante et du style précieux, est fortement associé à une simplicité enfantine :

Il y a dans les contes de Perrault une ingénuité qui met au niveau le conteur et l'enfant qui l'écoute : on croit les voir ici également affectés du merveilleux du récit, également simples dans la manière d'exprimer ce qui les affecte ; de sorte que si le lecteur supposait l'enfant qui lui raconte ce qu'il lit, il n'en aurait ni plus ni moins de plaisir qu'il en trouve en lisant l'académicien Perrault²⁸.

Le conteur, selon Mayer, imite donc « l'ingénuité » de la parole enfantine, ce qui contribue à gommer les premières observations sur le style de Perrault que nous avons relevées plus tôt, où il était fait mention d'un « tour fin et délicat » propre à plaire à une marquise et se conformant à un idéal galant.

Par ailleurs, les moralités que Perrault joint à ses récits se trouvent réinterprétées à la faveur d'un destinataire enfantin désormais univoque, au détriment de la part d'analyse morale relevant d'une esthétique galante que nous avons observée précédemment. Par exemple, voici la leçon morale que Mayer tire de *Barbe bleue* :

-
27. Charles-Joseph Mayer, « Précis de la vie et des ouvrages de Charles Perrault, avec l'analyse de ses contes », dans *Cabinet des fées, ou collection choisie des contes des fées, et autres contes merveilleux*, Genève, Barde, Manget et Compagnie, 1785, t. I, p. 1.
28. Charles-Joseph Mayer, « Précis de la vie et des ouvrages de Charles Perrault, avec l'analyse de ses contes », dans *Cabinet des fées*, ouvr. cité, p. 4.

Ce tableau terrible fait une impression profonde sur des enfants, et leur apprend à résister à une curiosité, à respecter leurs engagements, et à n'en pas prendre légèrement. En même temps, rien n'est plus propre à développer dans un jeune cœur le sentiment de pitié qui doit l'animer un jour en faveur des malheureux, s'il est heureusement formé, que la situation vraiment tragique que cette fiction leur présente²⁹.

Or, si l'on se reporte au texte de Perrault, le conteur avait inséré à l'origine deux moralités, qui comportent un sens bien différent :

Moralité

La curiosité malgré tous ses attraits,
Coûte souvent bien des regrets ;
On en voit tous les jours mille exemples paraître,
C'est, n'en déplaise au sexe, un plaisir bien léger,
Dès qu'on le prend il cesse d'être,
Et toujours il coûte trop cher.

Autre moralité

Pour peu qu'on ait l'esprit sensé,
Et que du monde on sache le grimoire,
On voit bientôt que cette histoire
Est un conte du temps passé ;
Il n'est plus d'époux si terrible,
Ni qui demande l'impossible ;
Fût-il malcontent et jaloux,
Près de sa femme on le voit filer doux ;
Et de quelque couleur que sa barbe puisse être,
On a peine à juger qui des deux est le maître³⁰.

Dans l'avis de l'éditeur, la seconde moralité est complètement occultée, celui-ci ne s'attardant qu'à la première, qu'il amplifie, et qui est beaucoup plus propre à s'adapter au projet pédagogique que Mayer associe à Perrault. Dans cet exemple, on voit bien en quoi les observations du moraliste ont laissé place à une interprétation moralisatrice. Ainsi, à la fin du siècle, les contes de fées, et particulièrement les contes de Perrault, ne sont plus perçus comme un divertissement mondain, mais doivent nécessairement servir à l'instruction de la jeunesse. Mayer reprend d'ailleurs ce caractère général du conte, désormais constitutif du genre, dans son *Discours sur l'origine des contes des fées* : « [l]a morale mise en action et présentée sous les traits de la fiction, est certainement l'idée la plus heureuse, pour faire couler sans force et sans gêne les sentiments de la vertu dans un jeune cœur³¹ ». Le conte de fées ne servirait donc

29. Charles-Joseph Mayer, « Précis de la vie et des ouvrages de Charles Perrault, avec l'analyse de ses contes », dans *Cabinet des fées*, ouvr. cité, p. 7-8.

30. Charles Perrault, « Histoires ou contes du temps passé avec des moralités », « La Barbe bleue » [1697], dans Perrault, Fénelon, Mably, Préchac, Choisy et anonymes, *Contes merveilleux*, ouvr. cité, p. 211-212.

31. Charles-Joseph Mayer, « Discours sur l'origine des contes de fées » dans *Cabinet des fées, ou collection choisie des contes de fées, et autres contes merveilleux*, ouvr. cité, t. XXXVII, p. 40.

que de véhicule à la vertu, qui peut, par les événements enchanteurs qu'on présente, pénétrer plus facilement dans le cœur des enfants.

Le xviii^e siècle semble avoir fait son choix et, entre esthétique mondaine et simplicité enfantine, on a placé Perrault et ses contes dans la seconde catégorie. La réception des contes de Perrault mise en place au Siècle des Lumières sera constamment réinvestie, et ce, jusqu'à nos jours, où l'on ne songerait plus à lire pour soi-même ces récits merveilleux, qui, pourtant, faisaient la joie des gens du monde il y a quelque trois cents ans. Ainsi, ce processus d'infantilisation des contes entamé à l'âge classique n'a cessé de s'accentuer jusqu'à aujourd'hui; nombre d'éditions des contes de Perrault élaguent la seconde partie de *La Belle au bois dormant*, afin que le conte se termine sur le mariage des amants, ou bien reproduisent, en l'attribuant à Perrault, la fin heureuse du *Petit Chaperon rouge* dans laquelle la jeune fille se trouve sauvée par des chasseurs, dénouement qu'on doit pourtant à certaines versions populaires remises à l'honneur par les frères Grimm au xix^e siècle. Or, les contes de Perrault ne pourraient que bénéficier d'une relecture, heureusement entamée par la critique depuis quelques années, en regard du monde et du public qui était originalement les siens : la mondanité de la fin du xvii^e siècle.

*Littérature pour la jeunesse
au XIX^e siècle*

Le comique comme subversion des codes du monde adulte dans le *Struwwelpeter* de Heinrich Hoffmann

Carmélie Jacob

Université du Québec à Montréal

Lorsque, en 1844, Heinrich Hoffmann cherche un livre à offrir à son fils de trois ans, le choix qu'offrent les librairies allemandes ne se limite qu'à des abécédaires aux images réalistes, ainsi qu'à des «histoires édifiantes commençant et se terminant par des exhortations hautement moralisatrices¹». Déçu par ces découvertes, il décide de créer un album imagé qu'il croit correspondre aux besoins de son garçon : à partir de poèmes rimés et d'illustrations aux traits grossiers, Hoffmann raconte les désobéissances d'enfants vis-à-vis de leurs parents, ainsi que les conséquences, parfois fatales, qui les accompagnent. Le livre, publié l'année suivante, remporte un succès immédiat, qui se révèle rapidement universel². Pourtant, on pourrait croire que, comme ses prédécesseurs, il présente un discours moralisateur. Par exemple, l'histoire de Pauline, qui meurt incendiée après avoir joué avec des allumettes, ne signifie-t-elle pas seulement qu'il vaut mieux se tenir éloigné de ces instruments dangereux ? C'est ce que croient plusieurs critiques, comme le montre la conclusion d'un essai de Boris Eizykman, selon lequel «le *Struwwelpeter* s'évertue à terroriser les enfants pour leur inculquer l'idée que l'obéissance aux parents constitue le dogme indépassable qui façonne les jeunes années³». Mais pour tenir ce discours, il semble qu'il faille aller dans le hors-texte, alors

1. «Postface écrite par l'auteur à l'occasion de l'édition du jubilé (1876)», dans Heinrich Hoffmann, *Crasse-Tignasse*, trad. François Cavanna, Poitiers, L'école des loisirs, coll. «Lutin Poche», 2005, p. 35.
2. On trouve à ce jour plus de mille éditions du *Struwwelpeter*, et les langues dans lesquelles il a été traduit s'étendent jusqu'au latin et à l'espéranto. Voir : Nelly Feuerhahn, *Le comique & l'enfance*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Psychologie sociale», 1993, p. 63.
3. Boris Eizykman, *Le Struwwelpeter. Un analogue graphique et narratif des machines de tortures et de persécution pédagogiques au XIX^e siècle*, Paris, Phot'œil, coll. «Le livre d'images», 1979, p. 87.

que le livre présente de lui-même, bien plus qu'un assujettissement, une subversion de l'enfant à l'égard du parent. C'est ce que nous nous proposons ici de vérifier, puisqu'il s'agira de décrire les manifestations du comique dans le *Struwwelpeter*⁴ à travers les éléments formels de l'œuvre, et de montrer comment elles laissent apparaître une prédominance de l'infantile sur les codes sociaux du monde adulte.

Narration, texte et image : une construction formelle de l'infantile

D'entrée de jeu, il est important de préciser que les contes du *Struwwelpeter*, contrairement à plusieurs des récits qui composent les albums pour la jeunesse, ne sont pas destinés à être pris individuellement, mais bien dans leur ensemble. Ce n'est pas dire qu'une histoire deviendrait incompréhensible une fois sortie de son contexte; seulement, l'exercice ressemblerait à lire, par exemple, une seule des péripéties racontées dans les *Malheurs de Sophie*. Ainsi, la lecture d'un fragment isolé serait possible, mais elle donnerait lieu à la suppression de tout un réseau de signes qui ne peut être perçu que par une considération globale de l'œuvre.

Dans le *Struwwelpeter*, l'unité qui compose l'album est principalement marquée par le prologue, ainsi que par la première et la dernière histoire. Le prologue, d'abord, est intéressant en ce qu'il crée une scission avec le reste de l'œuvre. C'est le seul endroit où l'on ne traite pas d'enfants désobéissants, mais plutôt du lecteur lui-même, présumé parfaitement sage puisqu'il tient entre ses mains le livre auquel on fait référence :

C'est pour les gentils bambins
 Que le petit Jésus vient.
 Quand ils mangent bien la soupe
 Et tout le pain qu'on leur coupe,
 Quand, très sages, très discrets,
 Ils jouent avec leurs jouets
 Quand ils vont avec maman,
 Main dans la main, gentiment,
 Il leur donne des cadeaux,
 Des petits et puis des gros,
 Et puis, comble de bonheur,
 Un très beau livre en couleurs⁵.

Déjà, l'ironie dont est empreint ce premier contact avec l'œuvre annonce le comique dont celle-ci sera tout au long teintée. Cependant, et un peu paradoxalement, ce caractère ne peut être perçu qu'une fois le reste du livre lu, car, sans cela, le prologue semble annoncer bien sérieusement un recueil d'histoires

4. Comme l'œuvre a subi plusieurs modifications au cours de ses rééditions, il faut préciser que les éditions sur lesquelles nous travaillons reprennent celle de 1858, soit la version définitive du texte, dite «classique», qui est aussi la plus répandue. L'adaptation française de François Cavanna, *Crasse-Tignasse* (Paris, L'école des loisirs, 2005) sera citée pour l'analyse où les éléments de contenu prédominent, tandis que la version allemande (Esslingen, Esslinger Verlag, 2004) sera utilisée pour rendre compte de la poétique du texte.
5. Heinrich Hoffmann, *Crasse-Tignasse*, ouvr. cité, p. 7.

d'enfants exemplaires et de morales à appliquer. Cet effet est par ailleurs renforcé par les illustrations qui bordent le texte et qui contrastent avec les autres images de l'album de par leur aspect figé et l'absence d'une illusion de mouvement. Il s'agit ici d'enfants qui, au contraire de Gaspard, acceptent de manger leur soupe, mais surtout qui sont « très sages, très discrets », alors que les personnages dont il sera question par la suite seront tout à fait éloignés de ce modèle, criant et sautant constamment. Les « gentils bambins » décrits dans le prologue ont aussi pour caractéristique d'aller « avec leur maman », ce qui ne se retrouve jamais dans les contes proposés par Hoffmann, où les personnages enfants sont laissés à eux-mêmes, ou encore, comme c'est le cas pour « L'histoire de Philippe-qui-gigote », où la figure parentale ne se manifeste que pour voir son autorité contestée. Ainsi, plusieurs des éléments qui apparaîtront dans les contes sont introduits dans le prologue, mais par le biais d'une inversion. Évidemment, on pourrait dire que cette introduction se veut plutôt une recommandation justement moralisatrice, où il est suggéré de faire exactement l'inverse des personnages du livre ; mais on peut croire que, dans ce cas, on l'aurait trouvée à la toute fin de l'album, de manière qu'elle s'impose comme un message à retenir.

Placée au début, elle se révèle plutôt comme un reflet de la réalité, ou, du moins, de ce qui « devrait être », ce qui marque le contraste avec les autres historiettes qui composent alors un espace parallèle, inversé, où est présenté tout ce qui ne devrait jamais arriver. De cette manière, l'opposition entre prologue et introduction laisse déjà voir ce qui est, selon Freud, la principale condition d'émergence du comique, soit une situation où

nous nous trouvions amenés à utiliser pour la même performance de représentation, *simultanément ou dans une succession rapide*, deux modes de représentation différents, entre lesquels a alors lieu l'« opération de comparaison », et [de telle sorte que] se produise la différence quantitative comique. De telles différences quantitatives de dépenses prennent naissance entre l'étranger et le propre, l'habituel et le modifié, l'attendu et l'arrivé⁶.

Alors que le prologue donne un reflet, du « propre », de « l'habituel » et de « l'attendu », les historiettes qui y font suite s'en détachent pour présenter leurs contre-pieds. Le prologue est donc important dans la création du comique, puisqu'il fait naître des attentes qui seront contournées dès la première histoire, avec l'apparition du *Struwwelpeter* (ou *Grasse-Tignasse*). C'est ce dernier personnage qui sert d'introduction réelle au contenu de l'œuvre, malgré (ou peut-être *grâce à*) des différences formelles importantes entre la séquence où il apparaît et les autres séquences. Car si tous les résumés qui ont été faits de l'album s'entendent pour dire qu'il comprend dix contes, incluant ainsi le texte sur le *Struwwelpeter*, il reste que celui-ci s'apparente plutôt à une description d'un personnage qu'à une histoire proprement dite. D'abord, aucun titre n'apparaît sur la page représentant le *Struwwelpeter* : on le devine seulement par la reprise de l'illustration en couverture, ainsi que par le nom

6. Sigmund Freud, *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, trad. Denis Messier, préf. Jean-Claude Lavie, Paris, Gallimard, 1988, p. 408. Freud souligne.

du personnage. Puis, Crasse-Tignasse se distingue des autres protagonistes par le fait que sa désobéissance n'amène aucune sanction, sinon d'être un supposé objet de honte, ce dont il ne semble pas se formaliser puisqu'il pourrait y remédier en acceptant de se peigner et de se couper les ongles :

As-tu vu comme il est laid ?
 On dirait un vieux balai !
 Longue et sale est sa tignasse !
 C'est bien lui : Crasse-Tignasse !
 Jamais, jamais il ne veut
 Qu'on lui coupe les cheveux !
 Et ses ongles ! As-tu vu ça ?
 Ils sont longs à faire peur !
 Chacun crie avec horreur :
 « Pouah, Crasse-Tignasse, pouah⁷ ! »

Ainsi, ce personnage, dont Nelly Feuerhahn remarque qu'il est, sur l'illustration, « solidement campé sur son piédestal⁸ », s'impose comme un modèle d'émancipation vis-à-vis des codes sociaux. Apparaissant au début de l'album, il donne le ton à ce qui va suivre, et se veut la figure du désir infantile de ne faire que ce qui est plaisant. Par la suite, toutes les histoires montrent des personnages qui obéissent à ce désir, jusqu'à la dernière, celle de Robert-qui-vole. La place de cette dernière histoire, comme on l'a dit plus haut, n'est pas non plus innocente puisqu'elle propose une fin où la liberté semble avoir été atteinte sans conséquence grave : « Wo der Wind sie hingetragen, / Ja ! Das weiß kein Mensch zu sagen⁹ ». Elle ne suggère ainsi ni mort, ni blessure, ni humiliation, mais seulement un départ vers un monde différent, sans évoquer la séparation d'avec les proches. Quant aux huit contes qui séparent « Crasse Tignasse » de « L'histoire de Robert-qui-vole », si leur ordre ne semble dépendre d'aucun impératif narratif, il reste que les saisir dans leur ensemble plutôt qu'individuellement est important pour la création d'un effet de répétition qui profite au comique, puisque chacun procède d'un scénario pratiquement identique, où il y a une interdiction, sa transgression et sa conséquence.

Cet effet ne réside d'ailleurs pas que dans la narration, mais est aussi présent à même la langue que Hoffmann utilise, et se retrouve à travers plusieurs effets poétiques. Le nombre de pieds qui composent les vers apparaît comme le premier révélateur de la répétition, bien que l'effet en soit d'abord intuitif, lié au rythme constant qu'il crée. Dans « Die Geschichte vom bösen

7. Heinrich Hoffmann, *Crasse-Tignasse*, ouvr. cité, p. 9.

8. Nelly Feuerhahn, *Le comique & l'enfance*, ouvr. cité, p. 65.

9. Heinrich Hoffmann, *Der Struwwelpeter*, Esslingen, Esslinger Verlag, 2004, p. 25. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *DS*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte. Cavanna avait lui aussi visiblement perçu cette idée de liberté puisqu'il s'est permis, dans sa traduction, un ajout qui l'accentue : « Bientôt ils se cognent au ciel / Qui, peut-être, est en caramel. / Mais de ça qui peut nous instruire ? / Robert, s'il revient pour le dire. » Dans cette version, non seulement il y a l'idée d'un plaisir oral, gustatif, avec l'allusion au ciel en bonbon, mais la dernière phrase laisse aussi croire que Robert peut revenir quand il le souhaite, ce qui n'est pas présent dans la version de Hoffmann.

Friederich», par exemple, tous les vers comprennent exactement huit pieds, ce qui crée un rythme extrêmement saccadé, prévisible, à la manière d'une montre ou d'un automate du même type. L'effet produit par cette caractéristique du conte peut être mieux compris grâce aux théories d'Henri Bergson, qui classe comme comique « tout arrangement d'actes et d'événements qui nous donne, insérées l'une dans l'autre, l'illusion de la vie et la sensation nette d'un agencement mécanique¹⁰ ». Ainsi, la mécanisation propre à la forme de l'histoire de Frédéric influence aussi la perception du contenu, de sorte que l'extrême violence dont le conte fait preuve n'émeut pas, n'apparaissant plus comme réelle et humaine, et provoque plutôt le rire. Les autres contes, bien qu'ils ne comportent pas tous exactement le même nombre de pieds par vers, fonctionnent aussi sur ce modèle, puisque, sauf dans de rares cas¹¹, deux vers qui se suivent auront autant de pieds.

On remarque aussi que les mots sont souvent tronqués de manière à correspondre à une prononciation familière et ceci pour que le jeu de répétition se fasse sentir. En reprenant « Die Geschichte vom bösen Friederich », on peut déjà apercevoir ce changement, puisque le personnage sera parfois nommé « Friederich », et parfois tout simplement « Friedrich », de sorte qu'on aura « Der Friederich, der Friederich / Das war ein arger Wüterich » (DS, p. 4), mais « Ins Bett muß Friedrich nun hinein, / Litt vielen Schmerz an seinem Bein » (DS, p. 6). Ces suppressions de syllabes sont intéressantes, car elles font ressortir l'oralité dans l'écriture de Hoffmann et s'apparentent de cette façon à la parole maternelle, distincte du langage institutionnalisé généralement présent dans la littérature. À plusieurs reprises, les mots subissent des hiatus, perdent un « e » qui ne devrait pas être muet, mais qui l'est souvent dans la langue orale. Ainsi, « bittere » devient « bitt're » (DS, p. 6) ; « hat es », « hat's » (DS, p. 7) ; « schriehen », « schrie'n » (DS, p. 9) ; « Nase », « Nas' » (DS, p. 12), etc.¹² L'importance n'est pas donnée aux mots, mais aux sons, une caractéristique typiquement infantile puisque ces sons constituent ce que l'enfant capte avant d'être en mesure de bien comprendre les divisions de la langue. En conséquence, on a aussi affaire à un cas de subversion de la langue maternelle, que nous pouvons opposer à la « parole maternelle » (expression que nous avons utilisée plus haut), d'après les concepts saussuriens selon lesquels la langue serait employée par une collectivité et régie par des codes, tandis que la parole appartiendrait à l'individu même¹³.

10. Henri Bergson, *Le rire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2007, p. 53.
11. Dans *Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug*, le vers « Miau! Mio! Miau! Mio! », que l'on retrouve à quatre reprises, est composé de quatre pieds et suivi d'un vers de huit pieds. Cependant, la répétition se révèle tout de même au fil du texte, la combinaison « quatre pieds/huit pieds » apparaissant dans ce cas à plusieurs reprises.
12. L'adaptation de Cavanna ne reprend malheureusement pas ces effets oraux, pourtant existants dans la langue française. Le locuteur anglais pourra cependant les retrouver dans la traduction anglaise de Mark Twain, où « never » devient « ne'er » (p. 156), « hair is » devient « hair's » (p. 158) et « Nicholas » est parfois nommé « Nich'las » (p. 159), comme Friederich s'appelle parfois « Friedrich » dans la version de Hoffmann. (Mark Twain, « Struwwelpeter (pronounced Stroolvelpayter) OR Happy Tales and Funny Pictures Freely Translated », in *The Lion and the Unicorn*, vol. 20, n° 2, décembre 1996, p. 156-165.)
13. Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1995, p. 37.

L'album de Hoffmann, dont l'écriture imite l'oralité, rappelle la langue telle qu'elle est parlée en famille, donc avant l'apprentissage des codes qui la régissent.

Pour l'adulte, le langage a une fonction déterminée, qui est de permettre la communication, alors que l'enfant s'amuse des sons produits bien avant de savoir à quoi ils se rattachent. Et, là aussi, il semble que le *Struwwelpeter* s'insère dans le registre de l'infantile, puisque la forme y prédomine généralement sur le contenu. Déjà, on peut dire que le nombre de pieds, prédéterminé pour chaque vers, limite le fond puisqu'il élimine automatiquement la présence de certains mots pour forcer le choix vers d'autres, qui s'insèrent mieux uniquement grâce à leur nombre de syllabes, un nombre qui n'a évidemment rien à voir, au départ, avec la signification du mot. Une autre contrainte du même type, la rime, vient limiter les possibilités de contenu puisqu'elle force encore une fois à préférer un mot à un autre, non en regard de sa signification, mais bien de sa sonorité. Par exemple, la phrase « Und auch der Wilhelm war nicht steif / Und brachte seinen runden Reif » (*DS*, p. 9) signifie que Guillaume était lui aussi dégourdi et qu'il apportait son cerceau. Or, l'histoire n'évoque pas par la suite ce cerceau, qui n'y a aucune fonction et n'a visiblement été choisi que pour permettre la rime entre « steif » et « Reif ». Et grâce à elle, encore une fois, la répétition apparaît, ramenant avec elle l'idée de l'infantile, car « la répétition d'un mot n'est pas risible par elle-même. Elle ne nous fait rire que parce qu'elle symbolise un certain jeu particulier d'éléments moraux, symbole lui-même d'un jeu tout matériel¹⁴ ». Ainsi, elle rappelle plusieurs jeux de l'enfant, comme le diable à ressort, ou encore celui du lancer et de la récupération de la balle.

Ces répétitions apparaissent aussi dans le texte, comme le refrain d'une comptine, par exemple avec ces passages tirés de *Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug*: « Der Vater hat's verboten! / Miau! Mio! Miau! Mio! / Laß stehn! Sonst brennst du lichterloh¹⁵! » (*DS*, p. 7) et, plus loin : « Der Mutter hat's verboten! / Miau! Mio! Miau! Mio! / Wirf's weg! Sonst brennst du lichterloh! » (*DS*, p. 7) Dans les deux cas, le même message est répété, à quelques différences près, et fait ressortir, tout comme la rime, l'idée du jeu. Ce passage laisse également voir l'utilisation d'onomatopées, fréquentes dans le *Struwwelpeter*, qui sont un bon exemple d'un comique d'imitation cher à l'enfant, puisqu'elles reprennent oralement un bruit existant dans la nature comme, ici, le miaulement du chat. La présence de ces onomatopées, de même que d'interjections (« Pfui » (*DS*, p. 3), « Ei » (*DS*, p. 7), « Hei! » (*DS*, p. 17), etc.), renforce l'usage infantile qui est fait de la langue, où la sonorité l'emporte sur le contenu. Et pour Bergson, c'est d'ailleurs exactement là, à travers « la forme voulant primer le fond, la lettre cherchant chicane à l'esprit¹⁶ », que réside le comique.

Mais la forme ne s'arrête pas à la lettre, et, comme il s'agit d'un album imagé, il serait impossible de faire une analyse des éléments formels mis en jeu dans le *Struwwelpeter* sans aborder la question de l'illustration. Chez Hoffmann, comme

14. Henri Bergson, *Le rire*, ouvr. cité, p. 55.

15. « Le père l'a interdit! / Miau! Mio! Miau! Mio! / Laisse tomber! Ou bien tu brûleras! » (Nous traduisons).

16. Henri Bergson, *Le rire*, ouvr. cité, p. 40.

nous le verrons plus loin, l'image est tout aussi nécessaire que le texte pour apposer l'empreinte du comique et de l'infantile. D'abord, comme le souligne Feuerhahn, l'auteur «voulait conserver une imagerie délibérément proche du trait enfantin¹⁷», d'où les illustrations d'une grande simplicité, qui se contentent de représenter ce qui est raconté, abandonnant tout détail superflu. On constate aussi la présence d'éléments caricaturaux, comme la taille démesurée des ciseaux dans «L'histoire du suceur de pouce», ainsi que le flot de larmes versé par les chats dans «La très triste histoire de Pauline et des allumettes». Cette exagération sert évidemment le comique, en représentant, pour reprendre la citation de Freud, une différence quantitative de dépense entre «l'habituel et le modifié¹⁸», mais surtout elle tient de l'infantile dans son évocation des perceptions de l'enfant, pour lequel tout paraît plus grand qu'il ne l'est réellement, compte tenu du fait qu'il doit composer avec un petit corps dans un monde conçu pour des adultes.

Un comique du corps

Dans l'imagerie de Hoffmann, le corps occupe une place importante : tour à tour il est mordu, brûlé, teint, mutilé, amaigri, mouillé ; il dort, danse, joue, chute, tombe, meurt et s'envole. Le personnage titre, dont on a dit plus tôt qu'il servait d'introduction et de modèle aux autres historiettes du conte, représente lui-même des modifications corporelles poussées à l'extrême, avec ses cheveux longs qu'il ne peigne jamais et ses ongles qu'il refuse de couper. Il n'apparaît donc pas surprenant que le comique présent dans le fond même de l'œuvre soit si fortement lié à la question du corps.

Tout d'abord, la façon dont les personnages sont dessinés relève du comique «mécanique» dont parle Bergson et qui, s'il s'applique à la langue même, n'est pas moins visible dans l'image :

Le dessin est généralement comique en proportion de la netteté, et aussi de la discrétion, avec lesquelles il nous fait voir dans l'homme un pantin articulé. Il faut que cette suggestion soit nette, et que nous apercevions clairement, comme par transparence, un mécanisme démontable à l'intérieur de la personne. Mais il faut aussi que la suggestion soit discrète, et que l'ensemble de la personne, où chaque membre a été raidi en pièce mécanique, continue à nous donner l'impression d'un être qui vit¹⁹.

Cependant, au sein du *Struwwelpeter*, cette idée d'un vivant mécanisé apparaît d'une façon beaucoup plus évidente quand on met en commun le texte et l'image. «L'histoire du garçon tout noir» est certainement le meilleur exemple de cette alliance, puisque, si on en regarde uniquement les images, on a pleinement l'impression que les personnages sont des jouets : leur expression paraît figée dans un éternel sourire, leurs membres sont raidis à la manière de ceux d'une poupée, et leur démarche marque une cadence qui n'a rien de naturel. Pour cette raison, l'image en elle-même ne se révèle pas particulièrement

17. Nelly Feuerhahn, *Le comique & l'enfance*, ouvr. cité, p. 65.

18. Sigmund Freud, *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, ouvr. cité, p. 408.

19. Henri Bergson, *Le rire*, ouvr. cité, p. 23.

comique, et il faut la mettre en relation avec le texte pour comprendre que les garçons représentés sont bel et bien censés être vivants.

C'est, en partie, ce caractère artificiel des personnages qui amène l'annihilation du tragique au profit du drôle. La violence est incontestable dans les récits de Hoffmann, et elle reflète souvent un scénario qui pourrait réellement se produire : se faire mordre par un chien, être incendié, mourir de faim, etc. Cependant, les personnages présentent tous des exagérations qui rendent aussitôt leur humanité difficilement reconnaissable et éliminent ainsi le sentiment de pitié ou d'empathie qui pourrait prendre place chez le lecteur. Ces excès se trouvent d'abord dans le texte, où les personnages sont décrits à travers un seul défaut, comme s'il s'agissait de leur entière personnalité. Puis, ils sont représentés dans l'image, à travers des gestes d'une force amplifiée par rapport à ce que l'on sait habituel pour l'accomplissement d'une action. Il s'agit là du comique de gestes tel que le définit Freud, et qui rappelle non seulement les mouvements exagérés des bouffons, mais aussi ceux de l'enfant, dont le contrôle du corps est encore au stade de l'exploration :

Si nous nous demandions pourquoi nous rions des gestes des clowns, la réponse serait qu'ils nous apparaissent démesurés et inadaptés à leur but. Ce dont nous rions, c'est d'une dépense beaucoup trop grande. Recherchons cette condition en dehors du comique créé artificiellement, c'est-à-dire là où il se trouve être non intentionnel. Les gestes de l'enfant ne nous apparaissent pas comiques, bien qu'il gigote et saute. Par contre, il y a comique lorsque l'enfant en train d'apprendre à écrire tire la langue et suit avec elle les mouvements du porte-plume : nous voyons dans ces mouvements d'accompagnement une dépense de gestes superflue, que nous nous épargnerions si nous faisons la même chose²⁰.

Le *Struwwelpeter* met en scène ces dépenses d'énergie superflues, et les oppose à un manque d'actions utiles. Par exemple, lorsque Pauline prend feu, les chats qui l'observent se contentent de lever les pattes dans les airs, plutôt que d'essayer d'éteindre l'incendie. L'illustration suivante rend cette attitude d'autant plus risible qu'elle nous montre les larmes des chats comme de véritables jets d'eau, une image qui laisse croire qu'ils auraient pu sauver Pauline s'ils avaient mis plus tôt cette faculté à profit.

La présence d'animaux est d'ailleurs un des ressorts majeurs du comique dans le *Struwwelpeter*, mais il est important de préciser qu'il ne s'agit là que d'animaux dont les gestes sont calqués sur ceux des hommes, comme s'il s'agissait d'humains dans un corps de bête. On pense bien sûr aux chats évoqués précédemment, mais aussi au chien qui mange à la table dans « L'histoire du méchant Frédéric » ; au lièvre qui porte des lunettes et une arme à feu dans « L'histoire du chasseur féroce » et aux poissons qui « rient très fort et long-temps²¹ » dans « L'histoire de Jean-regarde-en-l'air ». Tout comme Bergson²²,

20. Sigmund Freud, *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, ouvr. cité, p. 337.

21. Heinrich Hoffmann, *Crasse-Tignasse*, ouvr. cité, p. 31.

22. Pour celui-ci, « il n'y a pas de comique en dehors de ce qui est proprement humain. Un paysage pourra être beau, gracieux, sublime, insignifiant ou laid ; il ne sera jamais risible.

Freud croit que le comique ne peut provenir que de ce qui est humain, mais précise que « par une espèce de personnification très courante, ce sont ensuite aussi des animaux et des objets inanimés qui deviennent comiques²³ ». Évidemment, cette caractéristique ne vaut que si ces derniers sont anthropomorphisés : dans le *Struwwelpeter*, les animaux réalistes, s'ils ne sont pas morts (« L'histoire du méchant Frédéric »), n'apparaissent que comme de simples éléments du décor (« L'histoire du jeune homme tout noir »).

Mais si la présence des animaux peut avoir une fonction comique, c'est surtout dans son lien avec l'infantile qu'elle nous intéresse ici, car elle évoque l'animisme, cette croyance naturelle selon laquelle des objets ou des éléments de la nature posséderaient une « âme ». Ainsi, l'enfant n'a pas la même relation que l'homme avec les animaux, il « n'éprouve en rien de cet orgueil propre à l'adulte civilisé qui trace une ligne de démarcation nette entre lui et tous les autres représentants du règne animal. Il considère sans hésitation l'animal comme son égal ; par l'aveu franc et sincère de ses besoins, il se sent plus proche de l'animal que de l'homme adulte, qu'il trouve sans doute plus énigmatique²⁴. » Cette confiance que l'enfant porte à l'animal se reflète bien dans le *Struwwelpeter*, où non seulement il rencontre des animaux au jugement humain, mais surtout où ces derniers semblent remplacer les parents. Dans « L'histoire du méchant Frédéric », c'est le chien, à la toute fin, qui fait subir la punition à Frédéric, et dont on pourrait aussi dire qu'il venge, par le fait même, les plus faibles (mouche, oiseaux et chat). Puis, lorsqu'il s'agit d'interdire à Pauline l'usage des allumettes, ce sont Minz et Maunz, ses chats, qui prennent la parole avec leurs cris et leurs pattes. Bien sûr, leur message consiste à rappeler que « le père [ou la mère] l'a interdit », mais les parents ne sont pas présents pour signaler leur refus, pas plus qu'ils n'assistent à l'enterrement de leur fille, alors que les chats, eux, y prennent part. Enfin, dans « L'histoire de Jean-regarde-en-l'air », il y a bien une présence adulte, celle des deux hommes venus repêcher Jean, mais elle se limite à ce passage : « Par chance, deux compagnons / Passaient dans les environs. / Ils le sortirent de l'eau / Avec les outils qu'il faut²⁵ ». Il s'agit donc d'étrangers, qui sauvent l'enfant et s'en vont : il n'y a ni humiliation, ni réprimande, ni punition. Par contre, les poissons qui sont présents rient bien de Jean ; la moquerie apparaît alors comme d'égal à égal, entre animal et enfant, elle n'implique pas de leçon de morale. Et c'est ce qui confère aux épisodes leur comique, puisque si on y remplace ces animaux par les parents des enfants, ils deviennent moralisateurs (pour Frédéric), tragiques (pour Pauline), ou suscitent à tout le moins la pitié (dans le cas de Jean). Parallèlement, c'est grâce à l'absence des parents que, dans ces trois histoires, l'acte de « délinquance » est possible. De là naît une part de subversion.

On rira d'un animal, mais parce qu'on aura surpris chez lui une attitude d'homme ou une expression humaine. On rira d'un chapeau ; mais ce qu'on raille alors, ce n'est pas le morceau de feutre ou de paille, c'est le caprice humain dont il a pris le moule » (Henri Bergson, *Le rire*, ouvr. cité, p. 3).

23. Sigmund Freud, *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, ouvr. cité, p. 336.

24. Sigmund Freud, *Totem et tabou*, trad. Samuel Jankélévitch, Paris, Payot, 2001, p. 179-180.

25. Heinrich Hoffmann, *Crasse-Tignasse*, ouvr. cité, p. 31.

Il reste un animal dont nous n'avons pas parlé parce que sa présence tient certes de la personnification, mais aussi — et peut-être surtout — du processus d'inversion : il s'agit du lièvre dans « L'histoire du chasseur féroce ». Ici, l'animal prend explicitement le rôle de l'adulte, et se montre supérieur à lui, ce qui est significatif de la façon dont l'enfant a tendance à se rallier naturellement à une figure animale. Comme c'est généralement le cas dans les contes de fées où un enfant ou un animal doit se mesurer à un adulte, ce n'est pas par la force que l'homme est battu, mais par la ruse. Le lièvre attend donc que ce dernier s'endorme avant de lui voler ses lunettes et son arme, puis il le poursuit pour faire feu, jusqu'à ce que le chasseur se lance dans un puits, comme un lièvre aurait bondi dans un terrier. Encore une fois ici, le comique provient de la maladresse du corps, de son utilisation défailante, mais aussi de la vengeance du plus faible sur le plus fort : et, en effet, cette « histoire du persécuteur victime de sa persécution, du dupeur dupé fait le fond de bien des comédies²⁶ ». La même chose s'est d'ailleurs produite avec Frédéric, qui a été mordu par le chien qu'il fouettait. On peut d'abord avoir l'impression qu'ici, le plus faible (l'enfant) subit le tort, mais le chien s'impose comme une figure infantile bien plus que Frédéric, qui tue les animaux et bat même sa nourrice.

Dans le *Struwwelpeter*, les jeunes protagonistes défient la menace parentale, contestent ce que l'éducation leur a appris et en subissent les conséquences : ils se font mordre, meurent, tombent à l'eau, ont les pouces coupés, et il ne s'agit là que de quelques exemples. Leur initiative n'est pas récompensée et aucun ne pourrait servir de modèle à qui que ce soit. Pourtant, de l'ensemble de l'album se dégage une aura de subversion et un monde où les rôles sont inversés : le plaisir passe avant le devoir, la liberté avant la crainte. L'étude du texte comme des images nous aura révélé une présence de la forme sur le contenu, une forme qui agit comme le jeu de l'enfant, immotivée et répétée, et qui rend ainsi caduques les conclusions morales des historiettes.

Il serait toutefois faux d'affirmer que le *Struwwelpeter* a plu à tous les enfants qui l'ont connu dans leur jeunesse²⁷. Notre théorie ne s'en trouve pas pour autant biaisée, mais peut être relativisée : comme l'album s'adresse à des enfants de trois à six ans, il passe nécessairement par la lecture du parent, qui pourra, selon son ton de voix, modifier à sa guise la forme de l'œuvre. Cela explique notamment que l'album ait connu une réception plus favorable en Allemagne que dans la francophonie, où les traducteurs ont souvent négligé l'importance du jeu de langage dans l'œuvre.

26. Henri Bergson, *Le rire*, ouvr. cité, p. 72.

27. Comme en témoigne cette expérience rapportée par Fanny Urbain lors d'une discussion sous le thème de la violence dans les albums pour jeunes enfants : « J'ai offert ce livre [*Pierre l'ébouriffé*] à une Autrichienne qui a poussé des cris d'horreur en disant que les Allemands et les Autrichiens [le] considéraient comme étant la raison profonde de la formation d'une génération qui a donné la guerre, qui a donné les nazis. » (Albertine Deletaille, « Ma conception des albums pour enfants de 2 à 7 ans », dans Denise Escarpit (dir.), *L'enfant, l'image et le récit*, La Haye, Mouton éditeur, 1977, p. 41).

Normalisation des consciences dans la littérature pour les filles au XIX^e siècle. Le cas Zénaïde Fleuriot

Laurence Chaffin
Université Paris IV-Sorbonne

Zénaïde Fleuriot est une figure emblématique et constitutive de l'histoire de la littérature pour la jeunesse. Aujourd'hui tombée dans le plus profond oubli, elle a pourtant été, en son temps, l'égale de la comtesse de Ségur en termes de rayonnement et de diffusion. Zénaïde Fleuriot est née en 1829 et décédée en 1890 en Bretagne, région dont elle a toujours loué les charmes. Son œuvre est d'importance puisqu'elle se compose de 83 ouvrages dont une large majorité a été publiée chez Hachette dans la collection de la Bibliothèque rose illustrée. Elle fait partie de ce que l'on appelle « L'école des gouvernantes », qui regroupait des femmes écrivains façonnées par la morale chrétienne et proposait une littérature perçue comme inoffensive : ainsi chaque mère de famille pouvait confier à sa fille un ouvrage de Zénaïde Fleuriot sans en craindre les effets pernicioeux. Luttant contre la modernité de son siècle, elle s'inscrit délibérément dans un courant de lutte anti-républicaine, profondément conservateur et de très haute tenue morale. Depuis une cinquantaine d'années, ses livres ont complètement cessé d'être publiés et progressivement d'être lus. Pourtant, il nous paraît légitime de lui consacrer des travaux de recherche. Compte tenu de l'importance de sa production, on ne peut ignorer le rôle que Fleuriot a pu jouer d'un point de vue éducatif dans la normalisation des consciences de ses jeunes lectrices. Comment est-elle parvenue, sur le mode de la fiction, à transmettre aux jeunes filles qui la lisaient, des modèles à suivre ou à rejeter, afin de forger leur propre personnalité ? Comment réussit-elle à idéaliser, au fil de la narration, la sphère de l'intime, et à en faire en définitive, le seul lieu possible d'épanouissement pour une femme ?

Un succès éditorial

Sa collaboration avec Hachette est consécutive à l'obtention du prix Montyon¹, de l'Académie Française, qu'elle reçut en 1873 pour son ouvrage *Aigle et Colombe*². Un dépouillement attentif des archives de la maison Hachette, conservées à l'Institut mémoires de l'édition contemporaine³, nous a permis d'établir dans quelle mesure ses romans ont d'emblée envahi le paysage de la littérature de jeunesse destinée aux filles. Dès leur première collaboration, Hachette choisit de publier à fort tirage les ouvrages de Zénaïde Fleuriot. Ainsi, en 1881, trois nouveaux titres sont édités et 16 000 volumes sont mis en vente. L'année suivante, 13 000 nouveaux exemplaires voient le jour, ce nombre étant porté à 26 000 en 1890. Zénaïde Fleuriot publie, entre 1874 et 1890, 27 romans pour un tirage global de 118 000 exemplaires et gagne, contrats d'édition à l'appui, la somme de 24 050 francs pour les seules premières éditions. À cela, s'ajoutent les nombreuses rééditions de certains titres comme *Le petit chef de famille*⁴, paru à deux reprises en 1874 et une troisième fois l'année suivante, ou encore *Sans beauté*⁵, pour lequel on compte 21 rééditions entre 1890 et 1905. Le succès aidant, ses livres sont traduits peu après leur publication en France. Les ouvrages se succèdent donc régulièrement, suivis de rééditions, ce qui assure à Zénaïde Fleuriot une renommée et une considération renouvelées. Un recensement des seules rééditions, sensibles aux variations du marché, permet d'établir qu'elles correspondaient à une réelle nécessité commerciale, et d'avancer, compte tenu de leur importance, qu'une majorité des fillettes, filles et jeunes filles de la seconde moitié du XIX^e siècle lisaient Zénaïde Fleuriot. Celles-ci, essentiellement issues des milieux catholiques bourgeois, furent élevées, pour paraphraser la célèbre métaphore de Monseigneur Dupanloup à propos de l'église, « sur les genoux⁶ » de Zénaïde Fleuriot et influencées par les personnages féminins de ses romans. Animée par le désir d'accompagner par la lecture sa jeune lectrice jusqu'à l'âge adulte, Zénaïde Fleuriot a mis en place ce que l'on pourrait identifier comme des « stratégies éditoriales ». Celles-ci consistent à accompagner, à la faveur de deux ou trois romans qui se suivent, une jeune héroïne depuis son enfance ou son adolescence jusqu'à son mariage. Ainsi la trilogie Daubry, constituée des volumes *Le petit chef de famille*, *Plus tard ou le jeune chef de famille*⁷ et *Raoul Daubry*⁸, s'emploie à raconter les aventures de Charlotte,

1. Prix délivré par l'Académie Française depuis le XVIII^e siècle et qui récompense le roman le plus moral de l'année. Zénaïde Fleuriot reçoit à cette occasion la somme de 1500 francs.
2. Zénaïde Fleuriot, *Aigle et Colombe*, Paris, Didot, 1873.
3. IMEC, Abbaye d'Ardenne, 14280 Saint Germain la Blanche Herbe.
4. Zénaïde Fleuriot, *Le petit chef de famille*, Paris, Hachette, 1874.
5. Zénaïde Fleuriot, *Sans beauté*, Paris, Dillet, 1862. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle SB, suivi de la page et placées directement dans le corps du texte.
6. Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979, quatrième de couverture.
7. Zénaïde Fleuriot, *Plus tard ou le jeune chef de famille*, Paris, Hachette, 1875.
8. Zénaïde Fleuriot, *Raoul Daubry*, Paris, Hachette, 1879. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle RD, suivi de la page et placées dans le corps du texte.

jeune orpheline que l'on voit grandir et s'affirmer au fil de la narration. La plupart des romans de Zénaïde Fleuriot sont élaborés sur la base d'un même schéma qui consiste à établir un lien entre la lectrice et l'héroïne grâce à l'âge commun que partagent ces dernières et à confronter l'héroïne aux épreuves de la vie afin d'en tirer une morale. Pourtant il ne s'agit pas de formuler des préceptes établis, mais plutôt de conduire la jeune lectrice, par un processus d'identification, à tirer des enseignements de ses lectures. En cela, le discours moral qui anime l'œuvre de Zénaïde Fleuriot ne se dévoile pas au grand jour mais, pour plus d'efficacité, se devine en creux. La jeune lectrice fait par la lecture une expérience personnelle de situations inédites qui la pousse à l'introspection. Car même si Zénaïde Fleuriot est animée par une fibre éducative et participe à la grande entreprise de moralisation des consciences du XIX^e siècle concernant les filles et leur éducation, elle a aussi un sens de la narration et ses récits ne manquent pas de qualités romanesques. Francis Marcoin remarque tout à la fois « l'originalité des paysages, des personnages de leur parler » et le « style caustique et nerveux » de l'auteure pour conclure qu'« il y a du Balzac chez elle, beaucoup plus que chez la Comtesse⁹ ». De fait, Zénaïde Fleuriot sait combiner le fond et la forme, en offrant à ses lectrices des ouvrages séduisants et attrayants, qui véhiculent un discours normatif, conforme à l'idéologie dominante, sur les plans de la politique ou de la religion. Ce discours s'incarne essentiellement dans la combinaison d'une perception sociale et d'une perception morale du monde. Il s'agit pour Zénaïde Fleuriot de proposer à ses jeunes lectrices des modèles féminins à imiter ou à rejeter. Elle s'emploie à imaginer de jeunes héroïnes, souvent orphelines, ou plus généralement en mal de repères, qui doivent trouver au sein de la société qu'elles fréquentent des femmes auxquelles se référer. Apparaissent ainsi, au fil des publications de l'auteure, de nombreux personnages féminins. Ces derniers sont parfois extrêmement caricaturaux, comme celui de la mondaine, qui depuis son salon organise la vie sociale de son entourage. Dans *Raoul Daubry*, Madame Guerblrier reçoit en effet dans « une bonbonnière géante » et prend « la pose » (RD, p. 10), tenant un rôle central dans le jeu amoureux qu'elle y orchestre. Elle exerce des pressions considérables et peut faire ou défaire une réputation, favoriser une union ou bien l'empêcher. Les portraits des mondaines brossés par notre auteure ont de nombreux traits communs. Ils présentent souvent des veuves autoritaires, intelligentes, superficielles et orgueilleuses. Très préoccupées de l'image qu'elles renvoient, ces dernières sont obsédées par leur toilette, au point d'en faire le sujet central de leur existence. Qu'il s'agisse de la comtesse de Billuart dans *Le cœur et la tête*¹⁰, de la marquise de Valroux dans *La petite duchesse*¹¹ ou de Madame Perceval dans *Sans beauté* : rien ne les préoccupe davantage. Ces femmes ont également en commun de poser un regard très négatif sur le statut de mère, en soulignant comme Madame

9. Francis Marcoin, « La littérature française, XVII^e-XIX^e siècle », *Livres d'en France, Livres de France*, Paris, Hachette, Ibbey France, 1998, p. 39.

10. Zénaïde Fleuriot, *Le cœur et la tête*, Paris, Hachette, 1887.

11. Zénaïde Fleuriot, *La petite duchesse*, Paris, Hachette, 1876.

Guerblier « qu'il fait horriblement vieillir » (*RD*, p. 176) ou encore que « ces pauvres mères sont des martyres », comme l'indique la baronne de Val Argand de *Tranquille et Tourbillon*¹². Ces considérations résonnent d'une façon singulière en écho avec l'énergie déployée par les mères éducatrices du XIX^e siècle pour présenter la condition de mère et d'épouse comme le seul moyen d'épanouissement possible pour une jeune fille.

Modèles et antimodèles

Les véritables mères faisant souvent défaut dans les romans de Zénaïde Fleuriot, certaines femmes sont identifiées par l'héroïne comme des substituts et sont appelées à devenir des modèles de référence. Ce sont alors des tantes ou des grands-mères qui incarnent la tradition et, de ce fait, sont en mesure de transmettre les vraies valeurs. Bonne Maman dans *La vie en famille*¹³, Désiré dans *Sans beauté*, Tante Léocadie dans *Le petit chef de famille*, Grand-mère dans *Cadette*¹⁴, sont des figures emblématiques d'une société immuable où chacun doit rester à sa place. Dans la société rêvée de Zénaïde Fleuriot, le progrès et le changement n'ont pas lieu d'être, chacun devant accepter son sort et jouer son rôle sous peine de dysfonctionnement. Qu'elles soient riches ou partiellement ruinées, ces femmes, véritables substituts maternels, sont des figures sociales positives et donnent un exemple à suivre aux jeunes personnes qui les côtoient. Par opposition, le mauvais exemple vient des femmes qui, profitant de la société de leur temps, sont corrompues par le pouvoir de l'argent, et s'illustrent sous les traits de bourgeoises de mauvais goût. Ces dernières n'ont aucun respect pour les traditions dont elles ignorent les fondements et elles offrent une piètre image de la bourgeoisie montante. Elles s'habillent avec vulgarité et ostentation, comme Madame Louzéma dans *La petite duchesse* qui apparaît « toute fraîchement peinte, bouclée à l'enfant, et revêtue d'un peignoir de cachemire rose¹⁵ » à toute heure, ou sont ridicules, comme Madame de Borgeval dans *Mandarine* « de courte taille » qui reçoit assise « au fond d'un grand fauteuil cerise, douillettement capitonné » et parle d'une « voix douceuse et désagréable¹⁶ ». Ces femmes affichent un sens développé de l'oisiveté en passant leur temps, pour Madame Louzéma « à se tourner languissamment les pouces » ou à « croquer des bonbons et manger toute la journée¹⁷ ». Les domestiques sont eux aussi présentés comme des modèles sociaux dont on peut tirer des enseignements. Madame de Rochefaucon dans *La petite duchesse* est très bien servie par le couple Morin, dont l'épouse est attachée à son service depuis plus de 30 ans alors que Madame de Borgeval, trahie par son arrivisme, est entourée de serviteurs peu scrupuleux et malhonnêtes. Là encore, les modèles sociaux positifs sont ceux qu'incarnent les

12. Zénaïde Fleuriot, *Tranquille et Tourbillon*, Paris, Hachette, 1880, p. 103.

13. Zénaïde Fleuriot, *La vie en famille*, Paris, Hachette, 1861. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *VEF*, suivi de la page et placées dans le corps du texte.

14. Zénaïde Fleuriot, *Cadette*, Paris, Hachette, 1881.

15. Zénaïde Fleuriot, *La petite duchesse*, ouvr. cité, p. 148.

16. Zénaïde Fleuriot, *Mandarine*, Paris, Hachette, 1880, p. 61.

17. Zénaïde Fleuriot, *La petite duchesse*, ouvr. cité, p. 155.

domestiques des vieilles familles, vivant le plus souvent à la campagne et totalement dévoués à leurs maîtres.

Zénaïde Fleuriot campe donc un décor social propre à son temps, celui de la sphère publique, dans lequel sa jeune héroïne est amenée à évoluer. À elle de se situer dans ce paysage romanesque où tous les exemples ne sont pas bons à suivre. Cette dernière, de ce fait, est davantage à considérer d'un point de vue moral, et c'est ainsi que notre auteure s'inscrit dans la construction identitaire des jeunes filles. Dans cette littérature, la lectrice doit s'identifier à la jeune héroïne et de ce fait adhérer aux positions morales de celle-ci. C'est donc par le biais de portraits moraux que l'on peut pénétrer dans la sphère privée de la maison. La mère de famille est largement représentée mais plutôt sur le mode du souvenir. En effet, force est de constater que les mères sont le plus souvent décédées ou disparaissent dans les premières pages du roman. De ce fait, elles sont totalement idéalisées. Amélie dans *Rayon de soleil* contemple avec émotion le portrait de sa mère dont on dit qu'elle était « si bonne, si douce, si intelligente¹⁸ » ; Gabrielle dans *Sans beauté* se voit à jamais brisée par la perte de celle-ci et reste totalement désemparée, ainsi qu'elle le confesse : « ce foyer d'amour qui s'éteignait eût été pour moi tout entier, il eût rayonné sur mon existence et fécondé tous mes bons sentiments » (*SB*, p. 4). Ces mères disparues restent à jamais un modèle de référence dans l'esprit de leurs filles. La figure maternelle étant auréolée de toutes les qualités, celle qui est appelée à la remplacer n'a pas la tâche facile. La nouvelle Madame Daubry, dans *Le petit chef de famille*, à la fois très pieuse et aimante, n'y parvient qu'en faisant le sacrifice de sa propre maternité, alors que la jeune Madame Perceval, belle-mère de Gabrielle dans *Sans beauté*, échoue en faisant le choix de la frivolité et des mondanités aux dépens de sa famille. Par extension, la maternité a aussi pour vertu de ramener les brebis égarées dans le droit chemin. Madeleine de Valroux, dans *La petite duchesse*, que l'on croyait perdue en raison de sa vie agitée, comprend, après avoir eu un enfant, quels sont les véritables enjeux de l'existence et préfère quitter les fastes du monde afin de devenir une épouse et une mère exemplaire. Lorsque la mère disparaît, les repères sont totalement effacés et le cadre familial reste à réinventer, et c'est souvent autour du personnage de la petite fille ou de la jeune fille, héroïnes du roman, que les choses se rétablissent. Elles sont amenées à prendre le relais de la disparue. Bengale, dans *Le clan de têtes chaudes*¹⁹, est âgée d'une dizaine d'années lorsqu'elle se voit chargée de l'éducation de son petit frère nouveau-né, de même qu'Éliane, âgée de huit ans, dans *Raoul Daubry*, à qui sa mère dit en mourant : « Sois une petite maman pour Anna » (*RD*, p. 119). Ces petites filles prennent leur tâche très au sérieux et d'une façon quasi instinctive s'occupent de l'ensemble de la famille, et tout particulièrement du père. Monsieur Galadoc, devenu alcoolique à la suite de la disparition de sa femme, retrouve la raison grâce à la petite Bengale ; Monsieur Perceval négligé par sa nouvelle et jeune épouse

18. Zénaïde Fleuriot, *Rayon de soleil*, Paris, Hachette, 1891, p. 204.

19. Zénaïde Fleuriot, *Le clan des têtes chaudes*, Paris, Hachette, 1887.

ne trouve de réconfort qu'auprès de sa fille Gabrielle, tandis que Monsieur du Martelek, dans *Rayon de soleil*, homme idéaliste ayant peu le sens des affaires, reçoit de sa fille Amélie, alors âgée de douze ans, des conseils précieux et avisés en matière de gestion qui lui permettront de fonder une entreprise d'ostréiculture. La fillette, la jeune fille devient à son tour la figure centrale de la cellule familiale, l'image autour de laquelle les liens familiaux se resserrent. Elle parvient à maîtriser les situations les plus critiques : ramener un frère désorienté sur le droit chemin des études pour Pascaline dans *Caline*²⁰, souder une fratrie complètement désarticulée par la mort de la mère et la démission du père pour Bengale dans *Le clan des têtes chaudes*, ou encore insuffler le goût de vivre à un aîné rentré totalement brisé des colonies pour Amélie dans *Rayon de soleil*. La jeune héroïne que nous rencontrons dans les romans de Zénaïde Fleuriot est portée par la foi qui l'habite et ne manque jamais de penser à faire ses prières, telle Bengale qui récite son « *Credo* tous les jours²¹ », ou Gabrielle qui, malgré son jeune âge, est obligée de pallier la défaillance des adultes qui l'entourent : « alors je me souvins que personne ne m'avait fait faire ma prière, et joignant les mains, je voulus murmurer celle que je savais » (*SB*, p. 38). Elle est animée par une espèce de morale intérieure innée, qui la guide dans sa façon de se conduire. Les petites héroïnes de Zénaïde Fleuriot ont en commun d'aimer la vie et de traverser les épreuves avec un courage sans cesse renouvelé ; lorsqu'un moment de doute point, elles trouvent un moyen sain d'y échapper, telle Brigitte dans le roman *Mandarine*, qui se ressource dans la contemplation d'un paysage breton. Elles sont en quelque sorte des modèles de perfection auxquels les jeunes lectrices sont appelées à s'identifier. Même les âmes égarées comme Luna dans *La petite duchesse* finissent par trouver une ligne de conduite. Au contact d'Alberte, la fillette peut se défaire des mauvais usages inculqués par sa tante, Madame Louzéma, et revenir peu à peu dans le droit chemin qui fera d'elle une jeune fille respectable. Soucieuse de toucher un très large public et de mener au mieux sa mission éducative, Zénaïde Fleuriot s'est également intéressée plus spécifiquement aux jeunes filles. Contrairement à leurs cadettes chez qui on peut observer de nombreux traits communs, ces dernières ont des personnalités plus nuancées. Certaines d'entre elles sont presque en marge de la société de leur temps, comme Béatrix dans *Le cœur et la tête* qui en fait le choix par conviction et se trouve en perpétuel décalage avec les jeunes personnes qu'elle fréquente. Sa cousine, la très mondaine comtesse Ermengarde de Billuart, la trouve « d'un autre âge » et, après de multiples essais infructueux, renonce à son projet initial qui consistait à « la transformer » et « à l'imprégner de parisianisme²² ». Quant à Mathilde, dans *La vie en famille*, elle n'a guère le choix et doit faire le deuil de sa jeunesse pour endosser le rôle de maîtresse de maison que Bonne Maman, trop âgée, ne parvient plus à tenir. Mathilde ayant fait l'expérience du monde, ainsi qu'elle le confesse « je l'ai suffisamment connu et point du tout aimé. J'y ai rencontré l'ennui,

20. Zénaïde Fleuriot, *Caline*, Paris, Hachette, 1883.

21. Zénaïde Fleuriot, *Le clan des têtes chaudes*, ouvr. cité, p. 136.

22. Zénaïde Fleuriot, *Le cœur et la tête*, ouvr. cité, p. 296.

côtoyé l'égoïsme mondain aux mains blanches et satinées, au visage riant ; et je reviens avec bonheur à cette vie de famille dont je n'ai bien compris les ineffables jouissances qu'après en avoir été privée » (VEF, p. 21). Dès lors, elle accepte sa mission avec fierté et enthousiasme. Ce qui est important pour elle n'est pas d'avoir à renoncer à une vie plus conforme à celle qu'elle aurait pu avoir en qualité d'épouse, mais de ne pas devenir une vieille fille inutile : « je vieillirai en leur prodiguant [les membres de sa famille] mes soins, je n'aurai pas du moins à encourir ce reproche d'inutilité qu'on jette aux vieilles filles » (VEF, p. 253). Elle partage cette préoccupation avec Gabrielle de *Sans beauté* qui, se voyant abandonnée par son fiancé, se replie sur elle-même et s'inquiète d'être taxée « d'égoïsme, ce vice reproché aux femmes qui ne trouvent pas dans la famille de occasions de se dévouer » (SB, p. 216). Conformément aux attentes de la société du XIX^e siècle, la jeune fille accepte avec résignation et courage le sort qui lui est réservé, à condition de trouver sa place dans la société en se dévouant aux autres.

De l'artifice à la vérité

Nous pouvons ainsi constater que les ouvrages destinés à de jeunes personnes, autrement dit à des adolescentes pour utiliser un terme de notre époque, laissent une part plus grande à la réflexion et au jugement personnel. Des situations sont exposées aux jeunes lectrices et c'est à elles d'en tirer une morale. Ainsi, afin d'alerter les jeunes filles du danger que représente une fréquentation trop assidue du monde et de ses fastes trompeurs, Zénaïde Fleuriot ne s'embarrasse pas de descriptions détaillées et effrayantes, mais donne à voir des modèles qui en font les frais. Blanche Duchâtenel dans *La vie en famille*, enivrée par sa jeunesse et son succès, porte « à ses lèvres la coupe enivrante du plaisir », et s'éloigne peu à peu de ses proches, notamment de ses sœurs, « leurs plaisirs n'étant plus les siens » (VEF, p. 209). Lorsqu'elle prend la mesure de son erreur, il est déjà trop tard pour faire machine arrière, car « le désenchantement a fait le vide dans son cœur » (VEF, p. 229). Entourée d'une famille aimante et compréhensive, elle trouve refuge dans la foi et se fait religieuse. La jeune et jolie Sara du Bressy de *Sans beauté* connaît une destinée beaucoup plus tragique, tant son aveuglement est grand. La situation de départ est identique, mais contrairement à Blanche, Sara n'a aucun discernement. Elle se laisse séduire par les artifices de la mondanité, remporte tous les succès et tous les hommages, accapare le fiancé d'une autre, dépense l'argent sans compter jusqu'au jour où son mari, ruiné, est obligé de l'abandonner avec son jeune enfant. Elle meurt, âgée de 20 ans, frappée par le châtement divin. Même la maternité, dont on a vu combien elle pouvait jouer un rôle positif, n'y fait rien. Sara est allée trop loin dans son propre processus de dégradation. À côté de ces jeunes filles au destin remarquable, évoluent de nombreuses demoiselles, plus conformes à l'image que l'on peut en avoir. Elles ont une personnalité moins marquée et sont présentées comme des personnes douces et de santé fragile : c'est le cas de Marthe dans *Plus tard ou le jeune chef de famille* dont on dit qu'elle possède un rayonnement intérieur, ou Berthe dans

Raoul Daubry qui « souffre avec patience et soumission » (*RD*, p. 8). Elles ont également une grande capacité de résignation : Pascaline, dans *Caline*, qui se retrouve dans un univers hostile à la mort de ses parents, trouve l'apaisement dans la religion et la fréquentation des vieux domestiques, alors que Brigitte, dans *Mandarine*, placée chez une vieille tante avare à la suite du décès de son père, conserve sa joie de vivre et son amour pour la nature. Ce qui rapproche toutes ces jeunes filles, c'est de croire en leur destin et d'avoir la volonté commune de devenir une épouse parfaite et une mère exemplaire. Ce projet est si capital qu'il constitue leur seul horizon d'attente et leur permet d'accepter l'adversité de l'existence. Ainsi que le souligne Nathalie Heinich, il n'y a pas d'alternative acceptable possible. Elle rappelle d'ailleurs à ce sujet qu'« à la vierge décidée à entrer dans le monde amoureux, à cette fille désormais à prendre, trois voies sont offertes : la voie royale du mariage [...] ; le dévoiement dans la sexualité illégitime qui fera d'elle une femme de mauvaise vie ; ou faute de l'une ou de l'autre de ces possibilités, le renoncement à l'amour sexué par le célibat ou la réclusion, qui fera d'elle une célibataire à vie ». Elle conclut sur l'idée que la jeune fille est « en espérance ; l'espérance de cet état désirable entre tous qu'est le mariage, grâce à quoi "elle" réalisera pleinement son identité de femme²³ ». Une jeune héroïne, Charlotte Daubry, personnage central du roman *Raoul Daubry*, a tout particulièrement retenu notre attention et nous semble illustrer parfaitement cette réflexion. Elle surgit dès son plus jeune âge sous la plume de Zénaïde Fleuriot et parcourt l'ensemble de la trilogie Daubry que nous avons précédemment évoquée. Lorsqu'elle apparaît la première fois dans le roman *Le petit chef de famille*, elle a sept ans et son père vient de mourir. Sa mère ayant disparu à sa naissance, la fillette se trouve orpheline. Elle a un caractère rebelle et affirmé, mais a la grande chance d'être entourée et éduquée durant toute son enfance par une kyrielle de femmes vertueuses et respectables, susceptibles de donner le bon exemple. Lorsqu'elle réapparaît des années plus tard dans *Raoul Daubry*, dernier volume de la trilogie, elle est devenue : « une charmante jeune fille qui n'avait rien d'égyptien, ni d'américain, une vraie française celle-là, aux cheveux châtains, abondants et frisés, aux yeux bleus étincelants, au fin et ravissant sourire, un être rayonnant de jeunesse, d'intelligence et de charme » qui respire la santé et la joie de vivre. « Charlotte avait, tout comme à l'ordinaire, en se réveillant, le teint et l'esprit reposés [...] et je ne sais quoi de velouté sur la peau et d'heureux dans le sourire qui témoigne de l'effet bienfaisant du sommeil chez les gens réellement bien portants d'âme et de corps » (*RD*, p. 49). Il n'y a chez Charlotte aucune fadeur et aucun sens du paraître. Elle aime aller au bal et s'amuser, mais n'est pas, ainsi que le souligne notre auteur, « coquette » (*RD*, p. 78). Comme elle est d'une grande bonté, elle n'hésite pas à prendre en charge les enfants de sa sœur décédée tout en continuant à s'instruire pour parfaire son éducation. Elle lit, ainsi que nous pouvons l'observer, des articles de « politique française

23. Nathalie Heinich, *États de femme, l'identité féminine dans la fiction occidentale*, Paris, Gallimard, coll. « NRF essais », 1996, p. 37.

et étrangère» ou portant «sur mille autres sujets» (*RD*, p. 200) : on apprécie de ce fait sa compagnie et sa conversation. Enfin, et l'information est capitale, c'est une fille sans dot, qui fait pourtant un beau mariage d'amour avec le comte Gérard de Valnoy.

La création d'un personnage féminin de ce type vaut plus qu'un long discours et nous conduit à conclure que Zénaïde Fleuriot a souhaité illustrer selon quelles voies il était envisageable d'être en harmonie avec son temps sans en subir les perversions. Elle souhaitait prouver en quoi une jeune fille pouvait être respectueuse des bienséances mais libre de son jugement, à partir du moment où elle avait reçu une éducation de qualité, fondée sur des valeurs morales et chrétiennes. Charlotte devient le modèle à imiter : celui de la jeune fille lucide et dévouée qui trouve dans le mariage et sa future maternité l'accomplissement rêvé, et fait de la sphère intime de son foyer le seul lieu d'épanouissement envisageable. À ce titre, elle peut être envisagée comme un personnage emblématique de l'œuvre romanesque de Zénaïde Fleuriot puisqu'elle résume à elle seule l'idéologie qui la traverse dans son intégralité. Charlotte, par ses actes et son parcours, assure au fil de narration la circulation d'un discours normatif, à la fois politique et religieux, conforme à l'idéologie bourgeoise dominante, qui fait de la femme la figure centrale de la famille et par extension de la sphère privée.

*Naissance et développement
d'une littérature pour la jeunesse
au Québec*

Écrire avec son cœur de mère. Discours éditoriaux et maternité chez Marie-Claire Daveluy

Myriam Bacon

Université du Québec à Trois-Rivières

Les historiens de la littérature pour la jeunesse marquent d'une pierre blanche la parution, en 1921¹, des *Aventures de Perrine et de Charlot*², considéré comme le premier roman écrit à l'intention de jeunes lecteurs au Québec. Si la publication de l'ouvrage de Marie-Claire Daveluy³ constitue un jalon important du développement de la littérature destinée à un jeune public, l'événement est inextricablement lié à une panoplie de discours éditoriaux consacrés aux fins de l'écriture littéraire destinée aux enfants. Perçues comme un moyen d'adresser aux jeunes lecteurs un discours sur la nation ou comme vecteur d'émulation, les premières publications littéraires destinées à la jeunesse au Québec ont d'abord été lues à l'aune du double critère de la pédagogie et de la morale. Or, ces mêmes discours éditoriaux peuvent aussi, dans le cadre d'une métacritique, être appréhendés à la lumière d'un paradigme lié

1. Le roman paraît d'abord en feuilleton dans les pages de *L'oiseau bleu*, une revue destinée à la jeunesse. Il est ensuite réédité en volume dans la Bibliothèque de l'Action française en 1923.
2. Marie-Claire Daveluy, *Les aventures de Perrine et de Charlot*, Montréal, Bibliothèque de l'Action française, 1923, 310 p. D'abord publié dans *L'oiseau bleu* (de janvier 1921 à décembre 1922). Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *APC*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.
3. Forte d'une bibliographie qui compte deux séries historiques pour la jeunesse, de nombreux contes et récits destinés à un jeune public, des chroniques historiques publiées dans la revue pour la jeunesse *L'oiseau bleu*, des chroniques bibliographiques dans la *Revue d'histoire de l'Amérique française* et des chroniques éditoriales parues dans la revue de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste *La Bonne Parole*, Daveluy fut sans conteste une personnalité importante en son temps. Membre de l'Académie canadienne-française et membre d'honneur de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste, elle a prononcé de nombreuses conférences portant notamment sur le féminisme chrétien et sur l'œuvre de Laure Conan. Au nombre de ses correspondants comptent des figures importantes de l'histoire intellectuelle de la première moitié du xx^e siècle au Québec, comme Lionel Groulx, Henri Bourassa, Marie Gérin-Lajoie et Albert Tessier.

aux représentations de la maternité, le maternalisme, et, par là, informer la position de l'énonciateur inscrite dans la suite de romans.

Le paratexte : entre souci pédagogique et souci moral

À une époque où la littérature pour la jeunesse s'inscrit dans une volonté de plaire, mais plus manifestement d'instruire, c'est surtout l'aspect pédagogique de la série de Perrine et de Charlot que les premiers critiques ont mis en avant, s'appuyant sur l'enseignement de l'histoire qui anime l'œuvre. Dans les colonnes du *Devoir*, Alexis Gagnon indique en 1924 que le roman est « de nature à rendre les plus grands services au point de vue éducationnel⁴ ». L'aspect éducationnel de la suite quant à l'histoire a été mis en relief jusqu'à une époque moins éloignée quand, dans le *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec*, Alvine Belisle signale au sujet des *Aventures de Perrine et de Charlot* qu'elles « se déroulent sur un fond historique qui est en soi le but véritable de ce récit⁵ ».

Il faut noter qu'une intention didactique en vue de l'enseignement de l'histoire est aussi précisée dans le péri-texte même. Dans la présentation que signe Laetitia Saint-Pierre, en tête de la première édition du premier tome en 1923, la préfacière dit au sujet du texte qu'il s'agit d'abord de « quelques belles pages de notre histoire encadrées dans un conte délicieux⁶ », subordonnant du coup la fiction — devenue cadre — à l'histoire. Le premier tome de la série comprend aussi un index onomastique où l'écrivaine présente les biographies des personnages historiques mis en scène au sein du premier titre, renforçant du même coup l'effet de manuel historique.

Il apparaît toutefois à Françoise Lepage que si la suite de textes se donne d'abord à lire comme un manuel d'histoire, l'écrivaine met plutôt de l'avant l'atteinte d'objectifs moraux⁷. En s'attardant au paratexte auctorial, on ne peut que constater la justesse de l'observation de Lepage ; il ne s'agit pas, chez Daveluy, d'évoquer l'histoire pour transmettre une matière purement pédagogique, mais bien davantage de communiquer des contenus de l'ordre de la morale.

Ainsi, en préface du premier tome de la série de Perrine et de Charlot, l'auteure mentionne que si elle rappelle à la mémoire une pléthore de personnages historiques, c'est qu'elle désire voir ses lecteurs le « cœur [...] gonflé, aux passages qui évoquent l'héroïsme de nos missionnaires et de leurs compagnons⁸ », afin que ceux-ci s'inclinent « avec amour et une grâce fière,

4. Alexis Gagnon, « Les livres. *Les aventures de Perrine et de Charlot* », *Le Devoir*, 16 février 1924, p. 1.

5. Alvine Bélisle, « *Les aventures de Perrine et de Charlot*. Série de romans de Marie-Claire Daveluy », dans Maurice Lemire, dir., *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec, 1900-1939*, t. II, Montréal, Fides, 1980, p. 124.

6. Mairaine Odile, pseudonyme de Laetitia Saint-Pierre, « préface », p. 5, dans Marie-Claire Daveluy, *Les aventures de Perrine et de Charlot*, ouvr. cité.

7. Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse*, Orléans (Ontario), David, 2000, p. 119.

8. Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse*, ouvr. cité, p. 119.

devant les gestes nobles, et le plus souvent crucifiants⁹» des protagonistes mis en scène. Il s'agit ici d'opérer sur le cœur, organe centre des émotions et siège de la noblesse chez l'auteure¹⁰.

Le cœur est donc bien cette clef de lecture essentielle de la série, comme le soutient Johanne Prudhomme¹¹. Sans doute est-ce aussi à cet organe donné pour centre des émotions et siège de la noblesse que s'adressent les écrits daveluyens, si l'on songe particulièrement aux épitextes et péri-textes qui exposent plusieurs fois une volonté de remuer les «cœurs». De fait, selon Daveluy, la narration du passé, parce qu'elle suscite l'émoi, participe de l'éducation morale de la jeunesse, mais aussi de la formation du sentiment national. Marie-Claire Daveluy soutient ainsi, dans le cadre d'une conférence prononcée lors d'un salon du livre organisé par la Société des écrivains canadiens en 1938, que «[n]ul ne contredira cette assertion que l'histoire, de ce qu'elle a de spirituel et de foncièrement éducateur, ne façonnera jamais mieux l'âme d'une nation, que lorsqu'elle se sera emparée du cœur de la jeunesse, du petit enfant [illisible] comme de l'adolescent et de l'adolescente¹²». Ce n'est donc pas un savoir strictement encyclopédique à teneur historiographique que Marie-Claire Daveluy dit d'abord vouloir transmettre, mais un ensemble de normes que l'auteure conçoit comme issues de l'émotion devant l'histoire et qui viserait l'élévation morale ou nationale, un peu comme si un remuement des sentiments pouvait mener à la noblesse du cœur. Une rature dans le texte de la conférence prononcée par l'auteur en 1938 rend bien compte de cette distinction. Un appel à la jeunesse est d'abord formulé de la sorte: «L'âme de ton pays, mon fils, ma fille, il te faut au plus tôt la [~~raturé~~ *bien*] connaître, entendre le son qu'elle rend, obéir à ses désirs, par tous les moyens que tu chercheras avec amour». Sur la photocopie du tapuscrit conservée dans le Fonds Marie-Claire Daveluy de Bibliothèque et Archives nationales du Québec, l'adjectif «bien» est raturé pour donner: «L'âme de ton pays, mon fils, ma fille, il te faut au plus tôt la connaître¹³.» Cette rature semble évocatrice au sens où ce que veut transmettre Marie-Claire Daveluy n'est pas une connaissance factuelle pouvant être qualifiée de bonne, de moyenne ou de mauvaise, mais une connaissance de l'ordre du sentiment qui ne puisse être que ressentie et qui, dès lors, ne puisse pas faire l'objet d'une semblable évaluation.

Tout se passe ainsi comme si une mère préoccupée du devenir moral de son enfant faisait entendre sa voix dans les écrits de Daveluy afin de

9. Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse*, ouvr. cité, p. 119.

10. Johanne Prud'homme a mis en lumière la portée sémiotique du cœur en ce qui a trait à l'appréhension des contenus de sens du récit («*Les aventures de Perrine et de Charlot*. Une relecture "fin de siècle"», dans Glen Campbell, Eileen Lokka (dir.), *Littérature de jeunesse et fin de siècle...*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2007, p. 43-54).

11. Johanne Prud'homme, «*Les aventures de Perrine et de Charlot*», art. cité, p. 43-54.

12. Marie-Claire Daveluy, tapuscrit intitulé «L'histoire et la littérature pour la jeunesse», Fonds Marie-Claire-Daveluy, Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, MS 122, pochette «Marie Claire Daveluy».

13. Marie-Claire Daveluy, tapuscrit intitulé «L'histoire et la littérature pour la jeunesse», ouvr. cité.

préserver ses interlocuteurs de la « mauvaise pente » (APC, p. 119). Par là, le texte construit un *ethos* maternel dont les échos ne sont pas sans corolaires au sein de l'espace public.

Maternité et espace public : le discours maternaliste

Série « cordiale » s'il en est une, la suite de romans est marquée d'une insistante volonté de parler aux cœurs qui n'est pas sans rappeler que c'est en regard de leur point de vue de femmes — dont le cœur maternel légitimerait un droit de cité — que les mouvements féminins du début du siècle au Québec ont d'abord justifié leur action publique¹⁴. À une époque où les revendications des groupes de femmes suscitent des réactions vives et parfois immodérées de la part des élites nationalistes¹⁵ et cléricales, l'argumentaire sous-tendant les actions des groupes féminins et leurs revendications s'appuyait, en résumé, sur l'évocation d'une complémentarité des sexes qui ferait des femmes des expertes en affaires sociales. C'est donc dire que c'est en se réclamant des qualités du cœur que les femmes ont d'abord réclamé leur droit à la parole publique.

On comprend mieux ainsi pourquoi Marie-Claire Daveluy, dans une lettre qu'elle écrit à l'abbé Azarie Couillard-Després, use de ce que l'on pourrait appeler une rhétorique de la maternité ou, plus précisément, une rhétorique maternaliste¹⁶. Cette lettre de jeunesse de l'auteure illustre éloquemment l'assise maternelle au cœur de l'argumentaire de groupes féminins telle la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste. Au moment où l'on a pour projet d'ériger un monument à la mémoire de Louis Hébert¹⁷, désigné comme le premier agriculteur du Canada, la jeune auteure écrit au promoteur du projet, l'abbé Couillard-Després, pour lui souligner que la place réservée à Marie Rollet¹⁸ n'est pas aussi importante qu'elle devrait l'être. Elle mentionne d'abord avoir pu observer une esquisse du monument que l'on se propose de construire, puis elle ajoute :

14. Susan Mann Trofimenkoff, *Visions nationales. Une histoire du Québec*, Saint-Laurent, Trécaré, 1986, p. 272.
15. Pensions seulement aux virulents éditoriaux qu'Henri Bourassa livrait aux lecteurs du *Devoir* au début du siècle dernier.
16. Le maternalisme peut être défini comme « une catégorie d'analyse utilisée pour qualifier certains mouvements féminins du début du siècle [dernier], à savoir ceux qui, justement, se caractérisaient par la place fondamentale de la maternité dans leur vision du monde et par l'utilisation de la maternité dans leur argumentation » (Karine Hébert, « Une organisation maternaliste au Québec. La Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste et la bataille pour le vote des femmes », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol 52, n° 3, hiver 1999, p. 317).
17. En 1914, un comité pour l'érection d'un monument à Louis Hébert est mis sur pied sous le patronage de la Société Saint-Jean-Baptiste de Québec et de l'abbé Azarie Couillard-Després. Réalisé par le sculpteur Alfred Laliberté et l'architecte M.-E. Charest, le monument qui représente Louis Hébert, Marie Rollet et leur gendre Guillaume Couillard est inauguré le 3 septembre 1917 à l'occasion du 300^e anniversaire de l'arrivée de la famille Hébert-Rollet à Québec.
18. Marie Rollet (Hébert, Hubou) arriva à Québec en 1617 avec son mari, Louis Hébert, et ses trois enfants. Après la mort de Louis Hébert, elle épousa Guillaume Hubou. Elle et sa famille demeurèrent à Québec au cours de l'occupation anglaise (1629-1632). Elle mourut en 1649 et fut inhumée à Québec. Dans les écrits de Marie-Claire Daveluy, elle est la « première institutrice canadienne » (APC, p. 306).

[c]ependant, un esprit critique — ce fut le mien — osa s'élever contre la disposition des personnages autour du piédestal. Sans doute cette disposition avait été jugée conforme aux faits historiques, ou à leur importance. Eh bien ! moi, M. l'abbé, je me suis permise de n'en pas juger ainsi, et j'ai protesté de toute mon âme. L'endroit attribué à Marie Rollet ne m'a pas paru rendre justice aux services que l'épouse du premier colon a rendus à notre pays¹⁹.

C'est que, prétend l'écrivaine, Marie Rollet « fut une épouse incomparable, une mère dévouée, une travailleuse infatigable, probe, [...] <illisible> une chrétienne enfin, pourvue de ce que l'on appelle aujourd'hui le sens social²⁰ », plus encore, elle est « l'aïeule entre les aïeules des femmes canadiennes-françaises²¹ ». Aux yeux de Daveluy, il apparaît donc légitime que la grandeur de Rollet dans le monde intime soit reconnue au sein de l'espace public et que le monument en l'honneur de Louis Hébert fasse une plus large place à Marie Rollet.

Dans la lettre que Marie-Claire Daveluy adresse à l'abbé Couillard-Després, l'évocation des qualités maternelles de Marie Rollet relève sans conteste d'une rhétorique maternaliste où le mérite privé sert d'assise à la revendication d'une reconnaissance publique. Aussi pouvons-nous imaginer que ce ressort argumentatif a pu trouver écho dans d'autres écrits de Daveluy en même temps qu'il a pu se faire entendre chez certaines autres écrivaines de cette première époque de la littérature pour la jeunesse au Québec. Comme le constatait Marie-Claire Daveluy en 1937 « [d]ans le domaine intellectuel [...] la place que nous occupons est [~~raturé~~ *fort*] restreinte et nous devons saisir toutes les occasions de nous la tailler plus large en entourant notre geste d'un caractère de [R *très*] légitime revendication²² ». Se dire « marraine » ou « cousine²³ » participait manifestement de ces « occasions » de se tailler une plus large place. Sans contredit, il s'agissait ici de s'appuyer sur une compétence reconnue au sein du monde privé, la maternité et le soin des enfants, pour mieux faire résonner sa voix par-delà l'espace privé.

À travers la volonté annoncée d'influer sur les sentiments, l'auteure se rapproche beaucoup des intentions éditoriales exprimées par les rédacteurs de *L'oiseau bleu*, où la série a été publiée en feuilleton de janvier 1921 à juillet 1937. À l'image du credo des décideurs de la revue qui était de « plaire et

19. Marie-Claire Daveluy, *Lettre à l'abbé Azarie-Étienne Couillard Després*, 21 octobre 1916, Fonds Marie-Claire-Daveluy, Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, MS 122, pochette « Marie-Claire Daveluy ».

20. Marie-Claire Daveluy, *Lettre à l'abbé Azarie-Étienne Couillard Després*, ouvr. cité.

21. Marie-Claire Daveluy, *Lettre à l'abbé Azarie-Étienne Couillard Després*, ouvr. cité.

22. Marie-Claire Daveluy, manuscrit d'une causerie intitulée « Les femmes aiment-elles les livres ou ne les aiment-elles pas? », Ottawa, Fonds Marie-Claire-Daveluy, Bibliothèque et Archives Canada, LMS-009, accession 1967-09, boîte 22.

23. Pensons à Marie-Claire Daveluy, qui est appelée « Cousine » par « Marraine Odile », pseudonyme de Laetitia Saint-Pierre, l'épouse du directeur de la revue *L'oiseau bleu* (Marraine Odile, « Préface », dans *APC*, p. 6) ou, plus tard, à Maman Fonfon, pseudonyme de Claudine Vallerand (Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse*, ouvr. cité, p. 678).

divertir²⁴», celui de Daveluy pourrait s'énoncer comme suit : émouvoir pour émuler. C'est que, chez Marie-Claire Daveluy, tout se passe comme si le texte, à l'image d'un père ou d'une mère, devait instruire le cœur et l'esprit des jeunes lecteurs et se posait en tant que parent ou, pour mieux dire, en tant que mère. De manière corolaire, le texte, agissant *in loco matris*, générerait un *ethos* maternel dont les premiers infléchissements seraient identifiables dès la préface allographe placée en tête du premier tome de la série. Marraine Odile, pseudonyme de Laetitia Saint-Pierre, y raconte des souvenirs d'enfance ; quand « Cousine²⁵ », orthographiée avec un grand « C », comme s'il s'agissait d'un nom propre, d'une identité en soi, racontait de si captivantes histoires alors qu'elle « gardait les benjamins de la famille²⁶ ». Cette cousine, révèle la préfacière, n'était nulle autre que Marie-Claire Daveluy.

Rédigée sous le mode de la narration de souvenirs d'enfance, la préface permet d'établir la crédibilité de l'instance d'énonciation en inscrivant les aptitudes présentes de la « Cousine » dans la continuité du développement de dons précoces. Ainsi, « Cousine Marie-Claire », qui « avait un talent inné pour la narration », « a perfectionné son style » et « est devenue une savante en histoire » qui « parle, conte et enseigne, chez les grandes personnes, devant des auditoires nombreux²⁷ ». Mais la préface n'utilise pas de l'effet de continuité que pour asseoir la fiabilité de « Cousine », en adoptant le mode de l'historiette de famille. La préface campe de fait cette jeune narratrice devenue savante dans une position familiale, si ce n'est maternelle. La cousine qui s'adressait aux « benjamins de la famille²⁸ », une fois adulte s'adresse à nombre de petits lecteurs que l'on apparente ici aux petits cousins d'autrefois. Le public s'est élargi en même temps que le cœur de la cousine s'« est agrandi, et c'est à tous qu'elle donne maintenant un peu de son temps, beaucoup d'elle-même, de son affection et de son talent²⁹ ». Programmatique, la préface définit les rôles : le texte sera celui d'une mère, ou du moins d'un membre de la famille plus âgé, les récepteurs seront les petits cousins, autrement dit, les jeunes lecteurs à qui on destinera son talent et son affection. La trace d'un destinataire enfant est d'ailleurs observable au sein du péri-texte depuis la préface allographe du premier tome jusqu'à la préface auctoriale du dernier titre lorsque de jeunes lecteurs sont interpellés. On s'adresse aux « petits amis³⁰ », aux « jeunes amis³¹ » et plus précisément aux « enfants de mon cher pays³² », aux « petits Canadiens³³ » ou aux « jeunes Canadiens³⁴ ».

24. Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse*, ouvr. cité, p. 56.

25. Marraine Odile, « Préface », dans *APC*, p. 5.

26. Marraine Odile, « Préface », dans *APC*, p. 5.

27. Marraine Odile, « Préface », dans *APC*, p. 5.

28. Marraine Odile, « Préface », dans *APC*, p. 5.

29. Marraine Odile, « Préface », dans *APC*, p. 6.

30. Marraine Odile, « Préface », dans *APC*, p. 6.

31. Marie-Claire Daveluy, « Avertissement », *Charlot à la « mission des Martyrs »*, Montréal, Granger, 1938, n. p.

32. Marie-Claire Daveluy, « Avant-propos », *APC*, n. p.

33. Marie-Claire Daveluy, « Avant-propos », *La captivité de Charlot*, ouvr. cité, n. p.

34. Marie-Claire Daveluy, « Avant-propos », *Perrine et Charlot à Ville-Marie*, ouvr. cité, n. p.

Bien que la marque d'une énonciation maternelle ne semble pas se maintenir autrement que par l'évocation d'un destinataire-enfant au sein du péri-texte, de nombreux personnages exerçant leur autorité sur les jeunes héros maintiennent le rapport de parentalité déjà établi en tenant un discours normatif à l'intention des deux protagonistes. Ces parents symboliques prennent en quelque sorte le relai de l'éducation des deux jeunes héros. Faut-il rappeler que Perrine et Charlot sont orphelins de père et de mère, une situation particulièrement précaire puisque les parents sont supposés soustraire les enfants aux périls moraux? « Hélas! ils n'ont plus ni papa, ni maman pour veiller sur eux, pour écarter le mal de leur chemin » (APC, p. 9), peut-on lire dans le premier tome. Orphelins, les deux jeunes héros trouveront sur leur chemin des parents substitués qui assumeront un tel rôle. Pensons par exemple à M^{me} de Cordé, « [c]ette bonne grand'maman [*sic*] » (APC, p. 86) qui adopte les orphelins, ou à l'abbé de Saint-Sauveur qui donne des « leçons de catéchisme et de grammaire » (APC, p. 163) à Charlot et qui, avec d'autres personnages tour à tour, a charge de l'âme et du cœur des deux orphelins.

Un *ethos* maternel, semble-t-il, transporte la parole de « Cousine » Marie-Claire du privé vers le public — c'est-à-dire l'espace de la publication — et permet à l'écrivaine d'acquérir une certaine autorité dans le monde de la fiction narrative et en dehors de lui. Se posant en mère symbolique vis-à-vis des jeunes lecteurs, l'instance d'énonciation inscrite dans les romans historiques étudiés se fait passeuse d'un ensemble de normes et de représentations du monde susceptibles d'être assimilées par les jeunes lecteurs.

À l'image des premières femmes de lettres canadiennes-françaises qui avant de revendiquer une reconnaissance littéraire ont voulu mettre de l'avant les qualités morales de leurs œuvres³⁵, Marie-Claire Daveluy a souligné à grands traits la qualité morale de ses productions littéraires destinées à la jeunesse. En faisant valoir une compétence maternelle dans le paratexte de la série, l'auteure démontre non seulement son aptitude à rencontrer les normes de la production littéraire pour la jeunesse ayant trait à la morale et au caractère pédagogique, mais elle tend aussi à donner une légitimité à sa prise de parole en regard du paradigme maternaliste.

35. Chantal Savoie, « La page féminine des grands quotidiens montréalais comme lieu de socialité littéraire au tournant du xx^e siècle », *Tangence*, n° 80, hiver 2006, p. 135.

Passages et figures du passeur dans les œuvres de Cécile Gagnon

Mélissa Doucet

Université du Québec à Trois-Rivières

Chaque vie humaine est jalonnée d'étapes que l'enfant, moins outillé que l'adulte, doit aborder avec toutes les ressources mises à sa disposition afin de progresser en tant qu'individu. Accompagné d'un adulte, souvent son parent, le jeune être humain est amené à progresser et à se transformer dans une succession de phases le menant à l'acquisition de son autonomie. L'enfance, « [p]remière période de la vie humaine, de la naissance à l'adolescence¹ », tout comme l'adolescence, qui se définit comme l'« [â]ge qui succède à l'enfance et précède l'âge adulte² », sont des états d'être de *passages*, délimités par des situations initiales et finales. Le mot est lancé: *passage*. La définition³ trop générale de ce terme, dans les dictionnaires usuels, nous oblige, dans un premier temps, à délimiter la portée de cet appareil d'analyse au champ d'investigation qui nous intéresse. Le terme de « passage » nous permettra d'identifier deux phénomènes: le déplacement dans l'espace et la transformation de l'être⁴.

Les œuvres de Cécile Gagnon, une pionnière dans le domaine de la littérature québécoise pour la jeunesse, se prêtent bien à l'analyse de ces deux mouvements de passages. Tout d'abord, parce que l'exploitation de la spatialité

1. Josette Rey-Debove et Alain Rey, *Le nouveau Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2007, p. 868.
2. Josette Rey-Debove et Alain Rey, *Le nouveau Petit Robert*, ouvr. cité, p. 36.
3. Nous retenons surtout deux des définitions suggérées: « Action, fait de passer. [...] (En traversant un lieu, en passant par un endroit) [...] (En se rendant d'un lieu à un autre) » et « Le fait de passer, l'action de faire passer d'un état à un autre » (Josette Rey-Debove et Alain Rey, *Le nouveau Petit Robert*, ouvr. cité, p. 1860).
4. Nous précisons que le mot « être » n'exploite pas la signification métaphysique du terme, mais renvoie plutôt au sens donné par la conception sémiologique du personnage. Théorisé par Philippe Hamon, ce qui est appelé l'« être d'un personnage » est un champ d'analyse composé du nom, du corps, de la psychologie et du portrait (Vincent Jouve, *La poésie du roman*, Paris, Armand Colin, coll. « Lettres », 1970, p. 56-63).

est paradoxale dans les œuvres de Gagnon, l'écrivaine vantant, tour à tour et au détriment l'un de l'autre, les aspects positifs de la vie en ville et en milieu rural⁵. Gagnon précise aussi, lors d'entrevues, que la thématique de prédilection dans son écriture est la quête d'autonomie⁶, un sujet proche de la thématique des passages et touchant plus particulièrement les enfants âgés de sept à neuf ans qui doivent faire appel à toutes leurs ressources lorsqu'ils sont face à un obstacle. Le choix de notre corpus d'analyse, parmi la vaste bibliographie de Gagnon, se veut un échantillonnage témoignant de la polyvalence de l'auteure pour ce qui est des genres littéraires et des sujets abordés. Ainsi, quatre œuvres destinées à de jeunes lecteurs ont été sélectionnées: le mini-roman réaliste *Justine au pays de Sofia*⁷, le roman historico-fantastique *Le fantôme du peuplier*⁸, le conte *La fille du roi Janvier*⁹ et l'album *Le lutin-sans-nom*¹⁰.

Dans ces textes, nous pouvons remarquer la présence d'un adjuvant dont les interactions avec le personnage principal permettent à ce dernier d'accomplir la traversée d'une frontière; compte tenu du rôle joué par cet aidant dans le passage d'un espace à un autre, il est appelé passeur. Nous avançons l'idée que la participation d'un passeur au déplacement spatial d'un héros entraîne une métamorphose identitaire chez le personnage principal (aussi appelé passé) d'un récit. L'étude de notre corpus, à la lumière d'appareils d'analyse mettant l'accent sur les deux différents types de passages et leurs figures, permettra de vérifier notre hypothèse.

Les passages dans la littérature pour la jeunesse

Le concept de passage est un objet d'études interdisciplinaires et le choix d'en restreindre l'utilisation à deux vocations bien précises trouve écho dans les œuvres de la littérature pour la jeunesse. Dans la préface d'un recueil regroupant des contes des frères Grimm, Marthe Robert explique la présence itérative des formes du passage dans les histoires destinées aux enfants:

Pour l'essentiel, [le conte] décrit un passage — passage nécessaire, difficile, gêné par mille obstacles, précédé d'épreuves apparemment insurmontables, mais qui s'accomplit à la fin en dépit de tout. Sous les affabulations les plus invraisemblables perce toujours un fait bien réel: la nécessité pour l'individu de passer, d'un âge à un autre, et de se former à travers des métamorphoses douloureuses, qui ne prennent fin qu'avec son accession à une vraie maturité¹¹.

5. Éric Olivier et Daniel Sernine, «Entrevue avec Cécile Gagnon», *Vidéo-Pressé*, vol. 23, n° 6, février 1994 p. 40-41.
6. Cécile Gagnon, «L'imagination au pouvoir», *Des livres et des jeunes*, vol. 7, n° 21, été 1985, p. 3-5.
7. Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, Saint-Lambert, Soulières, coll. «Ma petite vache a mal aux pattes», 2008, 87 p.
8. Cécile Gagnon, *Le fantôme du peuplier*, Montréal, Hurtubise, coll. «Atout», 2004, 148 p.
9. Cécile Gagnon, *La fille du roi Janvier*, Saint-Laurent, Pierre Tisseyre, coll. «Sésame», 2002, 51 p.
10. Cécile Gagnon, *Le lutin-sans-nom*, Québec, Éducation Québec; Montréal, Radio-Québec, coll. «Les contes Passe-Partout», 1986, 45 p.
11. Marthe Robert, *Les contes de Grimm*, Paris, Gallimard, coll. «Folio», 1976, p. 12.

Les contes traditionnels sont propices à l'étude des passages : pensons simplement à la promenade à travers les bois du Petit chaperon rouge, à l'errance dans une forêt sombre de la belle Blanche-Neige et à l'égarément du Petit Poucet à la recherche du chemin du retour. Ces trois exemples de récits classiques mettent en scène un déplacement spatial important, entraînant une transformation chez le personnage dit *passé*. La nécessité du mouvement spatial des personnages dans un récit est souvent si intrinsèque à l'histoire qu'il nous arrive de le négliger. Cette contrainte du déplacement, comme moteur de l'intrigue, fait d'ailleurs affirmer à Michel de Certeau que « tout récit est un récit de voyage, — une pratique de l'espace¹² ». Michel Butor, auteur de *La modification*, va un peu plus loin dans la formulation et affirme que le voyage est « le thème fondamental de toute littérature romanesque¹³ ». Dans un article consacré au récit de voyage et à sa place dans la littérature québécoise pour la jeunesse¹⁴, Suzanne Pouliot met en lumière la perspective tridimensionnelle de ce type de récits, reposant à la fois sur la découverte de nouveaux territoires et de cultures étrangères, mais aussi sur la connaissance de soi. Ainsi lancé à la recherche de son identité propre en parcourant des terres inconnues, le héros d'un récit de voyage peut être amené à vivre une quête initiatique personnelle se rapprochant d'une transformation de l'être.

Les passages et le passeur : du structuralisme au VECT

Dans la première moitié du xx^e siècle, la sémiotique narrative avait déjà levé le voile sur les structures, fortement identiques entre elles, des contes classiques et des récits traditionnels. Vladimir Propp avait ainsi noté que les déplacements¹⁵ et les transformations¹⁶ des personnages étaient des actions récurrentes dans les contes traditionnels issus du folklore russe. Dans le même ordre d'idées, les travaux de Paul Larivaille qui souhaitait, à l'origine, rendre compte de la séquence narrative élémentaire des contes, se sont par la suite révélés intéressants pour expliquer l'organisation qui sous-tend l'intrigue de n'importe quel récit. Le schéma quinaire¹⁷ présente le récit comme le passage d'un état à un autre (les points 1 à 5), une transformation correspondant aux points 2, 3 et 4.

12. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris, Union générale d'édition, coll. « 10/19 », 1980, p. 206.

13. Michel Butor, *Essais sur le roman*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1992, p. 50.

14. Suzanne Pouliot, « Le récit de voyage en littérature pour la jeunesse. De la nature à l'intertextualité », dans Pierre Rajotte (dir.), *Le voyage et ses récits au xx^e siècle*, Québec, Nota bene, 2005, p. 235-272.

15. « Le héros est transporté, conduit ou amené près du lieu où se trouve l'objet de sa quête (définition : *déplacement dans l'espace entre deux royaumes avec un guide [...]*) » (Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1970, p. 63).

16. « Le héros reçoit une nouvelle apparence (définition : *transfiguration [...]*) » (Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, ouvr. cité, 1970, p. 77).

17. Paul Larivaille, « L'analyse morpho-logique du récit », *Poétique*, n° 19, 1974, p. 368-388.

I AVANT État initial Équilibre	II PENDANT Transformation (agie ou subie) Processus dynamique			III APRÈS État final Équilibre
1	2 Provocation (détonateur) (déclencheur)	3 Action	4 Sanction (conséquence)	5

Tzvetan Todorov, quant à lui, s'inspire des travaux de Claude Bremond¹⁸ qui relèvent la présence de figures récursives dans la logique profonde des récits traditionnels. Todorov affirme ainsi que « les principaux actants-rôles seraient l'agent et le patient, chacun d'eux se spécifiant selon plusieurs paramètres: le premier en influenceur et améliorateur (dégradateur), le second en bénéficiaire et victime¹⁹ ». Ces termes (actants-rôles, patient, influenceur) sont remplacés, dans le cadre de notre analyse, par un vocabulaire faisant davantage référence à l'idée des passages, soit le *passeur* et le *passager* (ou le *passé*).

Plus récemment, les figures qui sous-tendent les modifications spatiales et identitaires dans un récit ont été étudiées par le groupe de recherches pluridisciplinaires *Voyages, Échanges, Confrontations, Transformations* (VECT), rattaché à l'Université de Perpignan²⁰. Dans la continuité de ces recherches, Élisabeth Roland-Gosselin dresse une liste²¹ des différents passeurs que nous limiterons, dans le cadre de notre analyse, à deux types, soit le porteur et l'initiateur.

L'analyse des passages motivés par un passeur-porteur

Dans l'introduction du recueil *Figures du passeur*, Paul Carmignani, alors directeur des travaux de recherches au VECT, définit le passage motivé par une figure du passeur comme étant « la transition d'une charge [...] par l'intermédiaire d'un agent assurant cette transition dans les deux sens [...] sans subir a priori de modifications particulières²² ». Il ajoute aussi que le fait de traverser une frontière est un élément primordial pour déterminer la validité d'un mouvement de passage. Dans notre analyse, nous remarquons que

18. Claude Bremond, *Logique du récit*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1973, 349 p.

19. Tzvetan Todorov, *Qu'est-ce que le structuralisme? 2. Poétique*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1968, p. 79.

20. À ce jour, deux ouvrages collectifs réalisés par cette équipe de recherche présentent des analyses sur la figure du passeur et sur la transformation identitaire du personnage principal (Paul Carmignani (dir.), *Bouleversants voyages: itinéraires et transformations*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études », 2000, 413 p. et Paul Carmignani (dir.), *Figures du passeur*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études », 2002, 428 p.).

21. Élisabeth Roland-Gosselin, *Passeurs, Antipasseurs... et nous? Recherches sur le personnage du passeur*, Paris, Le Manuscrit, 2005, p. 21.

22. Paul Carmignani (dir.), *Figures du passeur*, ouvr. cité, p. 206.

toutes ces précédentes conditions sont respectées lorsque, dans un récit, on observe la participation d'un passeur-porteur. Le porteur, comme son nom l'indique, transporte le héros ou, à tout le moins, effectue avec lui le voyage. Dans les sphères d'action des personnages établies par Propp, la figure du passeur-porteur correspond à l'auxiliaire. Ce dernier est un allié accompagnant le héros du commencement à la fin de sa quête. Il intervient donc au moment de la traversée de la frontière spatiale.

Il est possible d'observer la figure du passeur-porteur dans le mini-roman *Justine au pays de Sofia*, le troisième tome d'une série mettant en vedette une jeune héroïne québécoise se liant d'amitié avec une camarade de classe d'origine serbe. Dans cette aventure, Justine est confrontée à un monde nouveau pour elle, puisqu'elle accompagne sa meilleure amie lors d'un séjour chez sa famille en Serbie. Le déplacement spatial effectué par le personnage *passé*, Justine, est d'entrée de jeu signalé par le titre de l'œuvre. L'avion permet la traversée de l'océan Atlantique d'un continent vers un autre, mais il ne peut pas être considéré comme la figure du passeur, un rôle réservé à un personnage participant à l'aventure du héros. Le moyen de transport occupe certes la *fonction* de passeur, mais il correspond à une catégorie regroupant « divers artefacts technologiques tels que la passerelle [...], la passeresse ou la navette²³ ». Dans le contexte de notre analyse, il nous apparaît plus pertinent de délaissier les objets inanimés rendant accessible le déplacement spatial pour nous intéresser au personnage permettant à l'enfant-héros d'effectuer le voyage. Suzanne Pouliot précise que le personnage accompagnant l'enfant ou l'adolescent dans son périple est bien souvent un adulte, un parent du jeune voyageur²⁴. Cette affirmation s'avère exacte dans l'analyse du mini-roman *Justine au pays de Sofia*. La fillette se rend en Serbie avec Milena, la mère de Sofia, qui remplacera la propre mère de la jeune héroïne. Ce transfert du rôle maternel est bien représenté dans l'extrait où Justine raconte son départ : « Au moment de franchir la barrière de sécurité, maman me serre contre elle et dit : "Justine, Milena sera ta maman de remplacement. Même si tout te semble différent, tu dois l'écouter"²⁵ ». La barrière de sécurité est ici le symbole d'une frontière à traverser pour le personnage *passé* et son franchissement est facilité par la présence d'un second passeur-porteur. En effet, il appert que Sofia est, elle aussi et bien qu'elle soit une enfant, une figure du passeur. En effet, l'aide de la fillette permet à Justine d'éprouver moins d'appréhension au moment de quitter sa mère pour partir à la découverte d'un monde qui lui est inconnu : « Soudain, je me sens toute drôle. Je serre la main de Sofia dans la mienne. Mon cœur cogne. Je me retourne et je remarque que maman essuie ses yeux avec un mouchoir. Je me sens mal. J'ai un moment d'hésitation, mais Sofia me tire par la main²⁶. »

23. Paul Carmignani (dir.), *Figures du passeur*, p. 10-11.

24. Suzanne Pouliot, « Le récit de voyage en littérature pour la jeunesse. De la nature à l'intertextualité », dans Pierre Rajotte (dir.), *Le voyage et ses récits au xx^e siècle*, ouvr. cité, p. 238.

25. Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, ouvr. cité, p. 32-33.

26. Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, ouvr. cité, p. 34.

Le déplacement spatial entraîne des différences dans la description des lieux, puisque l'héroïne, habituée à la vie dans une métropole, se retrouve dans un milieu rural avec lequel elle tente de se familiariser : « Je m'ajuste de jour en jour à la vie à la campagne²⁷. » Hébergée par les grands-parents de Sofia qui demeurent sur une ferme, Justine découvre des paysages et des habitudes reliés à la vie agricole. Les champs de choux à perte de vue, la présence des animaux de la ferme et le réveil au chant du coq sont autant de situations rurales avec lesquelles l'héroïne n'est pas familière. Avant ce séjour, ses connaissances de l'agriculture et de la campagne se limitaient aux livres et aux émissions de télévision. La surprise de la fillette est donc visible : « Bientôt nous suivons un chemin plus étroit bordé de quelques maisons basses. Nous doublons une charrette en bois tirée par un cheval gris. Je crois bien que c'est la première fois que je vois ça en vrai. Le conducteur est un vieux monsieur avec un chapeau et une grosse moustache, comme dans les dessins animés²⁸. »

Au début de sa visite dans cette contrée inconnue, la petite fille note dans un cahier les différences entre son pays et celui de Sofia. Elle remarque ainsi que les gens n'ont pas de voitures, pas plus qu'ils n'ont de grille-pain, de frigo, de supermarché, de téléphone ou de vélo²⁹. Au départ peu enthousiaste face à l'absence des commodités auxquelles elle est habituée, Justine se métamorphose progressivement :

Je fais le point sur mon séjour. Il est vrai que j'ai été choquée par l'absence de certaines choses familières, au début. Mais je constate maintenant qu'elles ont bien peu d'importance. Je repêche mon carnet secret dans ma valise. Je retrouve la page où j'ai fait la liste de ce qui, je croyais, manquait à mon bonheur. J'arrache la page : ces choses-là ne comptent plus. Dans cette famille serbe, j'ai reçu beaucoup d'amour et cet amour a remplacé mes petits caprices. Je sais maintenant que je n'avais pas besoin d'un vélo ou d'un grille-pain pour être heureuse ici. L'essentiel est ailleurs que dans les objets³⁰.

Le voyage, l'apprentissage d'un nouveau mode de vie et la rencontre de gens aux valeurs moins artificielles transforment Justine. La leçon de vie apprise au cours de son séjour en Serbie n'est pas étrangère à la citation de Saint-Exupéry placée en exergue de l'œuvre : « L'essentiel est invisible pour les yeux. On ne voit bien qu'avec le cœur³¹. »

La deuxième œuvre du corpus d'analyse est un roman à la fois fantastique et historique intitulé *Le fantôme du peuplier*. Ce récit relate l'histoire d'un jeune Anglais du XVIII^e siècle, appelé Robin, qui choisit de s'enrôler dans l'armée pour venir combattre les Français des colonies en Amérique. Le premier passage effectué dans ce roman concerne la traversée de l'océan Atlantique sur un bateau. Le moyen de transport utilisé appartient à la catégorie de la

27. Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, ouvr. cité, p. 61.

28. Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, ouvr. cité, p. 43.

29. Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, ouvr. cité, p. 63.

30. Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, ouvr. cité, p. 77-79.

31. Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince* [1943], cité par Cécile Gagnon, *Justine au pays de Sofia*, ouvr. cité, p. 5.

passerelle, car il s'agit d'un objet inanimé qui ne fait que rendre accessible le passage d'un continent à un autre. Même si au terme de ce périple le jeune garçon meurt, ce déplacement dans l'espace ne nous apparaît pas aussi susceptible de nourrir notre recherche que le second passage qui, lui, s'effectue dans un cadre temporel. Trouvant la mort lors de la bataille des Plaines d'Abraham, le jeune garçon revient à la vie, 200 ans plus tard, grâce à la contribution d'un passeur-porteur surprenant, un peuplier, qui a recueilli l'esprit du héros pour lui faire traverser une frontière temporelle : « Mon âme allait [s'installer dans le peuplier] pour continuer de vivre au rythme des saisons puisque mon corps n'avait pas réussi à suivre jusqu'au bout le grand rêve de mes jeunes années³². » Le héros devient ainsi « une âme réfugiée dans un arbre³³ ». En plus d'avoir permis le transfert dans le temps de l'esprit du jeune garçon, le peuplier est l'hôte de son fantôme, puisque Robin vit « [l]ové au cœur tendre de [s]on arbre³⁴ ».

Dans l'œuvre à l'étude, le passage d'un siècle à un autre est indiqué au moyen des différences observées par le héros en ce qui a trait au paysage de la ville de Québec ainsi qu'au mode de vie des habitants :

Je tente d'évaluer, en observant minutieusement, les changements qui ont dû s'opérer en tant d'années. Je vais alors d'étonnement en étonnement. Tout d'abord, je vois des promeneurs qui déambulent paisiblement. Cela n'est pas en soi quelque chose de nouveau, mais ce sont leurs vêtements qui me semblent différents. Surtout que les femmes, les enfants même, ont les jambes nues. À plusieurs reprises, je vois passer non seulement des voitures tirées par des chevaux, mais aussi des engins qui font beaucoup de bruit et qui semblent avancer tout seuls³⁵.

Ces observations, qui suscitent la surprise du personnage, s'expliquent par l'écart temporel. En effet, Robin s'éveille après deux siècles de sommeil dans son peuplier et il n'a donc pas suivi les transformations importantes d'une société qui a connu le passage à la modernité.

Malgré la transformation d'être vivant à fantôme, nous préférons nous intéresser à la seconde métamorphose du héros qui, elle, survient à la suite du déplacement dans le temps³⁶. Cette transformation implique une modification du comportement du personnage principal. En effet, Robin apprend, au contact d'une jeune Québécoise prénommée Monique, à ne plus éprouver de haine envers les peuples jadis ennemis de l'Angleterre. Son animosité se transforme en sentiments de respect, d'amitié et même d'amour :

Quand je me remémore les sentiments entretenus durant tant d'années, non seulement envers les Espagnols et les Français, mais aussi ceux que j'ai

32. Cécile Gagnon, *Le fantôme du peuplier*, ouvr. cité, p. 71.

33. Cécile Gagnon, *Le fantôme du peuplier*, ouvr. cité, p. 100.

34. Cécile Gagnon, *Le fantôme du peuplier*, ouvr. cité, p. 75.

35. Cécile Gagnon, *Le fantôme du peuplier*, ouvr. cité, p. 88-89.

36. Ce choix s'explique par le fait que les autres analyses de notre recherche portent, elles aussi, sur les transformations identitaires opérant sur le héros à la suite du déplacement dans l'espace ou le temps.

éprouvés envers les gens de ma famille et de mes camarades de village, je ne trouve que jalousie, mesquinerie, réprimandes et menaces. [...] Plus tard, l'armée et la guerre ne m'ont jamais laissé entrevoir autre chose que la haine et la brutalité. Pour moi, l'amour est une chose étrange, je l'accueille avec une certaine crainte, car je suis en terrain inconnu. Mais la sensation de bien-être et de plénitude qu'il provoque me remplit d'une grande joie³⁷.

L'analyse des passages motivés par un passeur-initiateur

Contrairement au passeur-porteur, l'initiateur suggère au héros d'effectuer un déplacement spatial (ou l'y oblige), mais il ne suit pas le personnage passé dans ses mouvements. Ainsi, le passeur peut être un personnage dont le rôle, dans l'intrigue, n'est que secondaire, puisque n'étant qu'à la source de la motivation du personnage-passager. *La fille du roi Janvier* est un conte hivernal où une jeune princesse, dans un palais de glace, transforme en flocons la neige produite par son père, le roi du pays. Un jour, une hirondelle blessée s'égaré et trouve refuge chez Neigeline. Avant de mourir, l'oiseau parle à la jeune fille d'un pays où il fait plus chaud, où les arbres sont en fleurs, où les prés sont verts et où les lutins dansent et chantent. Cette vision, partagée par un personnage passeur, fait son chemin dans le cœur de la princesse qui décide de quitter le château de son père pour partir à la découverte de ce pays fantastique. Gagnon exprime en ces mots le départ de son héroïne: « Et une nuit, elle décida de partir. Elle enjamba la barbe blanche de son père endormi [...] fit ses adieux aux rochers et à la neige et prit un sentier minuscule qui descendait franc sud, vers la vallée. Bientôt, elle arriva au pays des lutins parmi les épinettes noires et les mélèzes, droits et fiers³⁸. »

Un premier obstacle surgit sur le chemin de l'héroïne lorsqu'elle « enjamb[e] la barbe de blanche de son père », symbole d'un interdit parental qu'elle franchit. La frontière séparant deux espaces opposés est, quant à elle, suggérée au moyen de différences dans la description du décor; en effet, les rochers et la neige cèdent leur place à une vallée où pousse de la végétation. Cependant, Neigeline est une créature hivernale et elle ne peut pas vivre dans un pays de printemps éternel. Même si elle y fait la connaissance d'un prince dont elle tombe amoureuse, Clément de Mai, ce dernier n'agit pas comme un passeur et ne permet donc pas à l'héroïne de se transformer de façon à pouvoir s'acclimater au changement de température :

L'air s'était beaucoup adouci. Au lieu d'apprécier ce changement, Neigeline se sentait mal. C'est que le froid lui manquait. En fait, Neigeline avait beaucoup de mal à respirer, car ses poumons ne supportait [*sic*] pas l'air chaud et humide. Elle était née pour le froid. Alors, elle plongea la main dans le seau et s'aspergea de flocons blancs. Autour d'elle, l'air se refroidit instantanément; elle retrouva des forces et s'empressa de prendre de larges respirations et d'aller de l'avant³⁹.

37. Cécile Gagnon, *Le fantôme du peuplier*, ouvr. cité, p. 131-132.

38. Cécile Gagnon, *La fille du roi Janvier*, ouvr. cité, p. 19.

39. Cécile Gagnon, *La fille du roi Janvier*, ouvr. cité, p. 23-24.

Incapable de s'adapter à un environnement plus clément, la princesse retourne vivre dans son pays de froidure. Ainsi, au terme de ce voyage influencé par un passeur-initiateur, l'hirondelle, Neigeline ne parvient pas à se transformer au contact d'une situation climatique différente. De ce fait, la métamorphose demeure incomplète, même si l'escapade de l'héroïne lui a permis de mieux cerner ses limites physiques et de connaître l'amour.

Le lutin-sans-nom est un album dans lequel les illustrations colorées sont signées Bernard Groz. Dans cette courte histoire, un lutin négligent perd la responsabilité de l'arbre dont il avait la tâche de s'occuper. Le chef des lutins enlève son identité au coupable en lui faisant porter un masque et en lui retirant son nom. Pour retrouver son identité, le lutin-sans-nom doit partir à la recherche d'un arbre qui lui convient et en prendre soin de façon à favoriser son épanouissement. Dans cet album aux accents écologiques et fantastiques, le lutin-chef, Bigor, est le passeur-initiateur obligeant le déplacement spatial du protagoniste tout comme sa transformation identitaire inhérente : « — Maintenant, va, Lutin-sans-nom, va, à la recherche de ton arbre et de ton nom, dit Bigor⁴⁰. » Malgré le mouvement dans l'espace, souligné par les diverses rencontres faites par le héros au fil de son périple, aucune frontière n'est traversée par le Lutin-sans-nom, ce dont témoigne l'absence de différences dans la description des lieux. La forêt est le cadre spatial retenu pour l'ensemble du récit. Dans cet album, le passeur-initiateur pousse le héros à se mouvoir dans l'espace, mais ce dernier n'est jamais confronté au franchissement d'une frontière. Ce fait pourrait expliquer la raison pour laquelle Bichou arrive, seul et sans l'aide d'un autre personnage, à retrouver son identité dans le dénouement du récit :

Tout à coup, le petit arbre rose devient tout illuminé. Sur les feuilles de l'arbre, des signes se mettent à briller. Le Lutin-sans-nom reconnaît les lettres qui forment son nom. — B-i-c-h-o-u Mais... c'est mon nom ! Bichou ! Bichou ! J'ai retrouvé mon nom ! Ah ! que je suis heureux ! Bichou se met à sauter de joie autour de son arbre. Puis, tout à coup, il s'arrête de danser et constate que son masque a disparu⁴¹.

Les conclusions que nous pouvons tirer de l'analyse de ces quatre œuvres nous amènent à croire que la présence d'un passeur-porteur provoque, à la suite d'un voyage, une transformation identitaire chez le héros. Au contraire, le passeur-initiateur ne semble pas accomplir complètement son rôle en ne favorisant pas la métamorphose de l'être du personnage principal ou bien en ne motivant pas un déplacement spatial accompagné du franchissement d'une frontière.

Même si les appareils d'analyse novateurs que sont les passages et la figure du passeur fournissent des possibilités de recherches riches et variées, nous aimerions suggérer des pistes de réflexion entourant les rôles endossés par l'auteur et le lecteur. Ainsi, le processus de lecture peut prendre différentes

40. Cécile Gagnon, *Le lutin-sans-nom*, ouvr. cité, p. 13.

41. Cécile Gagnon, *Le lutin-sans-nom*, ouvr. cité, p. 39-40.

directions, mais l'auteur est toujours sous-jacent à toutes ces éventualités. L'auteur est le premier passeur ; il communique son imagination, ses idées et l'histoire qu'il a inventée à son lectorat. Dans le cas particulier de la littérature pour la jeunesse, un deuxième passeur peut intervenir : l'adulte, l'enseignant ou le parent qui prête sa voix aux mots de l'écrivain afin de rendre possible le passage de l'information entre l'auteur et l'enfant. Mais qu'en est-il justement de cet enfant ? N'est-il que l'aboutissement dans l'acte du passage ? N'oublions pas ce que nous avons évoqué plus tôt : l'enfance est un état de passage. Et si la finalité de l'enfance était, justement, l'accession au statut de passeur ?

Des études féministes aux études sur les filles au Québec. Préciser la lecture des productions discursives destinées à l'adolescence en privilégiant les voix adolescentes

Elizabeth Marineau
Université du Québec à Trois-Rivières

Futiles, les magazines pour adolescentes? Anodines, les héroïnes des romans pour la jeunesse? Comment expliquer dès lors l'intérêt croissant des chercheurs pour des questions qui englobent la culture des filles et des adolescentes¹; soit la « culture des filles »? Depuis la fin des années 1970², l'émergence et le développement des études sur les filles dans la communauté scientifique anglo-saxonne ont transformé ces dernières en un outil de lecture incontournable des productions discursives destinées à l'adolescence féminine. Parallèlement, dans la société, les jeunes filles sont confrontées quotidiennement à une pluralité de représentations féminines, et se voient proposer de nombreux produits culturels, qu'il s'agisse d'une culture leur étant spécifique ou d'une presse reproduisant à divers degrés leurs valeurs. Cette prise de conscience approfondie justifie à elle seule l'examen des discours auxquels sont exposées les filles par le biais de deux de ces produits culturels: les magazines pour adolescentes et la littérature québécoise contemporaine pour la jeunesse.

Cet examen nous a permis d'analyser des représentations de l'adolescente dans des corpus à la fois fictionnels et non fictionnels sur une période s'échelonnant de 1990 à 2005³. Nos résultats nous incitent à nous interroger

1. Voir notamment Joan Jacob Brumberg, *Body Project: An Intimate History of American Girls*, New York, Random House, 1997, 267 p.; Daniela Di Cecco, *Entre femmes et jeunes filles: le roman pour adolescentes en France et au Québec*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 2000, 206 p.; Mary Celeste Kearney, *Girls Make Media*, New York, Routledge, 2006, 384 p. et Mary Pipher, *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*, New York, Putnam, 1994, 304 p.
2. Angela McRobbie et Jenny Garber, « Girls and Subcultures », dans *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain* [1975] (dir.), Stuart Hall et Tony Jefferson, London, Hutchinson, 1993, p. 209-222.
3. Elizabeth Marineau, *Représentations de l'adolescente dans le roman contemporain pour la jeunesse et la presse adolescente au Québec (1990-2005): des études féministes aux études sur les filles*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 2009, 173 p.

sur la teneur des valeurs féministes qui peuvent être transmises aux jeunes Québécoises par le biais de deux discours leur étant destinés. Ainsi, dans cet article, nous proposerons d'abord quelques pistes réflexives entourant les études sur les filles. Nous tenterons ensuite de faire état des divergences et des convergences entre les représentations de l'adolescente dans la littérature québécoise contemporaine pour la jeunesse et la presse adolescente contemporaine.

Des études féministes aux études sur les filles

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée, très largement, aux discours féministes qui se sont multipliés depuis la parution du *Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir et, plus particulièrement, au concept d'agentivité — soit la capacité, pour un sujet, de s'autodéterminer et d'agir avec discernement et en accord avec ses valeurs et ses désirs⁴ —, ainsi qu'à trois courants des études sur les filles et à leur trajectoire épistémologique. Si, au Canada, le féminisme en général a fait l'objet de nombreuses recherches au cours des dernières décennies, peu d'entre elles portent sur le cas spécifique des filles et des adolescentes, et encore moins s'inscrivent dans un contexte francophone. Rachel Gouin et Fathiya Wais ont ainsi entrepris de dégager les études sur les filles de leur caractère anglophone, afin de prendre en compte les expériences de filles issues d'autres horizons culturels⁵.

La culture des filles est un espace que s'approprie la jeunesse féminine lorsqu'elle passe de rôles passifs à des rôles actifs en investissant la sphère culturelle à titre d'agentes d'action (auteure, musicienne, webmestre, etc.⁶) Quant aux études sur les filles, celles-ci se fondent sur l'observation des cultures adolescentes contemporaines — cultures le plus souvent occidentales et anglophones, comme le montrent de nombreux travaux⁷. L'émergence de

4. Sur l'agentivité, voir l'ouvrage de Jacinthe Cardinal, *Suzanne Jacob et la résistance aux «fictions dominantes»: figures féminines et procédés rhétoriques rebelles*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2000, p. 3. L'agentivité, concept avancé par la théoricienne Judith Butler (2005), a été repris par plusieurs chercheurs, dont Dawn H. Currie, *Girl Talk: Adolescent Magazines and Their Readers*, Toronto, University of Toronto Press, 1999, 362 p.; Lucie Guillemette, «Les figures féminines de l'adolescence dans l'œuvre romanesque d'Anne Hébert. Entre le mythe du prince charmant et l'agentivité», *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, vol. 8, n° 2, 2005, p. 153-177.; Mélanie Leclerc, *L'agentivité et la figure de la prostituée: une lecture de Nécessairement putain de France Théoret et Terroristes d'amour de Carole David*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 2005, 114 p.; Lyne Légaré, *Agentivité féminine et problématique maternelle dans les récits contemporains pour la jeunesse*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 2005, 85 p.; et Naomi Wolf, *Quand la beauté fait mal*, Paris, Éditions FIRSI, 1991, 308 p.
5. Rachel Gouin et Fathiya Wais, «Les Filles Francophones Au Pluriel: Opening Up Girlhood Studies To Francophones», dans Yasmin Jiwani, Candis Steenberg et Claudia Mitchell (dir.), *Girlhood: Redefining the Limits*, Montréal; New York; London, Black Rose Books, 2006, p. 34-52.
6. Catherine Driscoll, *Girls: Feminine Adolescence in Popular Culture and Cultural Theory*, New York, Columbia University Press, 2002, 377 p.
7. Lyn Mikel Brown et Carol Gilligan, *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girl's Development*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1992, 258 p.; Joan Jacob Brumberg, *Body Project: An Intimate History of American Girls*, New York, Random

ces études remonte à 1975, avec la publication d'un essai des Britanniques Angela McRobbie et Jenny Garber⁸, dans lequel on identifie une sphère d'activités culturelles pouvant être typiques des filles. À l'image de leur culture plurielle, les études sur les filles se partagent en plusieurs courants. Pour la présente recherche, nous en avons retenu trois, soit les *Riot Grrrls*, les *Ophélie* et le *Girl Power*.

***Riot Grrrls*: les filles se rebellent contre le patriarcat et le féminisme**

Le courant des *Riot Grrrls* est considéré comme le premier courant féministe de la culture jeunesse, selon la chercheuse Michelle Celeste Kearney⁹. Ce mouvement revendicateur apparaît au début des années 1990, alors que des jeunes filles anticonformistes cherchent à exprimer leur résistance envers la société patriarcale. Se sentant doublement subordonnées (au patriarcat, en raison de leur genre sexuel, de même qu'aux mouvements féministes déjà existants, en raison de leur âge), plusieurs d'entre elles choisissent d'investir le domaine musical. Leur musique porte un message qu'Ellen Riordan qualifie de « radical » : les paroles encouragent une consommation culturelle active et incitent les filles à se mobiliser et à se positionner contre les institutions patriarcales et capitalistes qui pourraient réfréner leur liberté d'action. Du domaine musical, le mouvement migre vers le Web et ses revendications rappellent l'importance de la mobilisation des filles¹⁰.

Les *Ophélie*: les filles en quête de leur véritable « moi »

Si le courant des *Riot Grrrls* est activiste, celui des *Ophélie* met davantage la théorie au cœur de ses investigations. Le tout prend forme au début des années 1980, lorsque Carole Gilligan affirme que l'adolescence est particulièrement ardue pour les filles, qui contrairement à beaucoup de garçons, hésitent entre des messages sociaux contradictoires les encourageant à simultanément s'attacher et se détacher des autres¹¹. Le début des années 1990 voit ainsi la publication d'études et de publications populaires sur les filles, au sein desquelles on s'inquiète de l'état des filles : estime de soi, image corporelle, relations personnelles et performances scolaires constituent autant de sujets récurrents et problématiques. Dans la foulée, sont publiés plusieurs ouvrages phares comme *Meeting at the Crossroad* de Lyn Mikel Brown et Carol Gilligan¹², où les auteures affirment que plusieurs filles perdent de leur authenticité à l'adolescence afin de mieux se conformer à un certain modèle culturel, risquant du coup d'éprouver des difficultés à établir de véritables

House, 1997, 267 p.; Peggy Orenstein, *School Girls: Young Women, Self-Esteem, and the Confidence Gap*, New York, Doubleday, 1994, 335 p.; Mary Pipher, *Reviving Ophelia*, ouvr. cité.

8. Angela McRobbie et Jenny Garber, « Girls and Subcultures », art. cité, p. 209-222.

9. Michelle Celeste Kearney, *Girls Make Media*, New York, Routledge, 2006, 384 p.

10. Ellen Riordan, « Commodified Agents and Empowered Girls: Consuming and Producing Feminism », *Journal of Communication Inquiry*, vol. 25, n° 3, juillet 2001, p. 285-286.

11. Carol Gilligan, *Une si grande différence*, Paris, Flammarion, 1986, 269 p.

12. Lyn Mikel Brown et Carol Gilligan, *Meeting at the Crossroads*, ouvr. cité, 258 p.

relations interpersonnelles. La thérapeute Mary Pipher fait paraître à son tour un ouvrage inspiré de cas cliniques dans lequel elle attribue à ce qu'elle appelle la « culture empoisonnante des filles¹³ » les risques de succomber à la dépression, aux troubles alimentaires, à l'automutilation et aux tentatives de suicide. Joan Jacob Brumberg s'inscrit dans cette tradition psychologique avec la parution de son ouvrage *Body Project*, en 1997, dans lequel elle pose le corps au cœur du problème de confiance des filles, soulignant la façon dont elles sont désormais encouragées à concevoir leurs physiques comme des « projets¹⁴ » primaires, et à consacrer quantité d'efforts à se rendre aussi attirantes que possible. Les études de ce courant font apparaître des problématiques proches de celles que soulève le troisième courant retenu, soit celui du *Girl Power*.

***Girl Power*: de l'hyperconsommation à l'hypersexualisation**

S'inspirant au départ du pouvoir d'action véhiculé par le courant des *Riot Grrrrls*, le *Girl Power* souhaite susciter un renforcement positif de l'estime des filles grâce à leur valorisation dans la société. Malheureusement, le principe est rapidement repris dans une logique marchande, porté par les idoles de la musique populaire. Selon les travaux d'Ellen Riordan¹⁵, l'expression « *Girl Power* » devient courante dès le moment où la formation musicale britannique des Spice Girls en fait son cri de ralliement. Toutefois, la version du *Girl Power* propagée par le quintette mise fortement sur l'apparence, transmettant du coup un message conflictuel aux filles, qui peuvent comprendre que l'autonomisation au féminin se résume en une manière de paraître et d'utiliser sa sexualité pour parvenir à ses fins. De manière éminemment paradoxale, ce *Girl Power* est en outre associé à l'hyperconsommation : les jeunes filles, aux dires d'Anita Harris¹⁶, constituent des consommatrices toutes indiquées, ayant hérité des gains du féminisme et jouissant ainsi de plus de liberté, d'une affirmation accrue et d'une indépendance économique. Au phénomène de l'hyperconsommation, s'ajoutent ceux de l'hypersexualisation et d'une sexualisation de plus en plus précoce. Les industries se réapproprient le *Girl Power* pour mieux le revendre aux filles, et les chercheuses Natasha Bouchard et Pierrette Bouchard¹⁷ croient que l'affirmation sexuelle préconisée par ce courant encourage la sexualisation des jeunes filles : « la publicité qui [leur] est destinée utilise des stratégies qui incorporent leur besoin d'affirmation et leur quête d'identité, notamment en renforçant les stéréotypes sexuels et en insistant sur la culture du rêve et sur la notion du “girl power” ».

13. Mary Pipher, *Reviving Ophelia*, ouvr. cité, p. 12.

14. Joan Jacob Brumberg, *Body Project*, ouvr. cité, p. 97.

15. Ellen Riordan, « Commodified Agents and Empowered Girls: Consuming and Producing Feminism », art. cité, p. 209-222.

16. Anita Harris (dir.), *All about the Girl: Culture, Power and Identity*, New York; London, Routledge, 2004, 280 p.

17. Natacha Bouchard et Pierrette Bouchard, « La sexualisation précoce des filles peut accroître leur vulnérabilité » [En ligne], mis en ligne le 18 avril 2007, consulté le 20 mai 2014, URL : http://sisyphe.org/article.php?id_article=917.

Si Mary Pipher affirme qu'il est impossible de capturer la complexité et l'intensité des adolescentes¹⁸, nul doute que l'apport des études sur les filles pourra à tout le moins favoriser l'étude des représentations des adolescentes sous un angle nouveau, en explicitant des aspects que le féminisme ne permet pas toujours de cerner. À l'instar de la sociologue Caroline Moulin qui considère que l'adolescence est une quête identitaire reposant sur un processus de socialisation¹⁹, les études sur les filles portent une attention soutenue à la question de la socialisation. Dans tous les cas, puisqu'elles constituent un nouveau cadre de référence à considérer, les études sur les filles ne peuvent qu'étayer la réflexion entamée dans les champs de la littérature pour la jeunesse et de la presse adolescente.

Recherche et résultats

Notre étude a porté sur les représentations des adolescentes relayées dans un corpus tenant, d'une part, de la littérature pour la jeunesse, et, d'autre part, de la presse adolescente. En littérature pour la jeunesse, trois romans mettant en scène une ou plusieurs protagonistes adolescentes étaient à l'étude : *Un terrible secret*²⁰, *Comme une peau de chagrin*²¹ et *La fille de la forêt*²². Ces textes ont mérité notre attention dans la mesure où ils proposent une réflexion spécifique sur les représentations du sujet féminin dans la société, et qu'ils personnifient des héroïnes qui entretiennent un rapport particulier avec les mots et l'écriture. Dans ces romans, la plupart des personnages féminins affirment un caractère résistant ou critiquent les idéologies dominantes. Les personnages d'adolescentes disposent manifestement d'un savoir que leur a inculqué la littérature — qu'il s'agisse de traces d'intertextualité, de fragments autoreprésentatifs ou de tout jeu de langage. Si plusieurs personnages font preuve d'agentivité, beaucoup doivent en revanche acquérir ce comportement ou le peaufiner. Et lorsqu'un personnage féminin se complaît dans l'assujettissement plutôt que dans l'agentivité, nous observons systématiquement la présence d'une héroïne qui se dresse en opposition à ce personnage pour l'influencer dans sa quête d'autonomie. Par l'intermédiaire des récits de paroles et d'actions des jeunes héroïnes, des trajets identitaires féminins s'inscrivent dans des contextes fort différents.

Dans *Un terrible secret*, l'héroïne d'Anfousse, Marilou, présente au début des années 1990 l'image d'une jeune intellectuelle au discours critique inspiré

18. Mary Pipher, *Reviving Ophelia*, ouvr. cité, p. 52.

19. Caroline Moulin, *Féminités adolescentes: itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2005, p. 7.

20. Ginette Anfousse, *Un terrible secret*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman plus », n° 19, 1991, 155 p. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *TS*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

21. Sonia Sarfati, *Comme une peau de chagrin*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman plus », n° 37, 1995, 151 p. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *PC*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

22. Charlotte Gingras, *La fille de la forêt*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman plus », n° 63, 2002, 155 p. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *FF*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

du courant radical féministe. L'adolescente s'exprime dans un langage vif, drôle et recherché, ne se gêne pas pour scruter méticuleusement les comportements de ses pairs masculins, et critique également les comportements qu'adoptent ses contemporaines pour participer au jeu de la séduction. L'héroïne dit notamment : « Je vous jure que je connais des filles qui passent, disons, au moins trois quarts d'heure, chaque matin, à se crêper la frange pour eux. À s'agrandir les yeux aussi. À s'épaissir les lèvres. À s'étrangler la taille. À s'écrapoutir les fesses, les cuisses et j'en passe... » (*TS*, p. 31). À l'opposé de Marilou, on retrouve sa meilleure amie Colombe, une adolescente qui se soumet à l'approbation de ses pairs, se préoccupe du regard que les autres portent sur elle et qui se situe dans une période faste de changements, qu'ils soient de nature capillaire, vestimentaire, voire relationnel.

De son côté, Gabrielle, dans *Comme une peau de chagrin*, de Sonia Sarfati, ne se laisse pas impressionner par les impératifs patriarcaux et dénonce le culte du corps parfait et de la minceur immodérée. L'adolescente démontre son savoir littéraire et culturel en faisant allusion à divers textes (Balzac, Brisac, Cabrel, etc.) À l'opposé, sa meilleure amie Frédérique, adolescente anorexique, personnifie tout à fait les jeunes filles décrites dans le courant psychologique des études sur les filles. Nous pouvons y voir un écho dans ces propos d'Orenstein : « Pour une fille, le passage à l'adolescence est marqué par une perte de confiance en soi et en ses capacités [de même que] par une attitude critique blessante à l'endroit de son corps et d'un sentiment grandissant de faiblesse personnelle²³. » De ce fait, l'adolescente malade risque d'adopter des conduites comportementales visant à rehausser l'apparence au détriment d'une existence pleinement assumée. Frédérique tirera toutefois son épingle du jeu par le biais de l'écriture. C'est une Frédérique lucide qui se décrit en ces termes, dans une lettre adressée à son amie : « Moi, cette fille au visage anguleux, aux bras squelettiques, aux jambes en cure-dents, aux cheveux ternes comme de la paille, aux ongles plus cassants que de bois sec, aux gencives qui saignent » (*PC*, p. 142). Le regard est dur, mais réaliste. À travers l'écriture, Frédérique rend compte de sa situation et semble entamer l'abandon du paraître pour lentement revenir vers l'être.

Avril, dans *La fille de la forêt* de Charlotte Gingras, s'avère un modèle agentif tout à fait différent. Tandis que ses contemporaines proviennent de familles évoluant dans un environnement urbain au sein d'une société patriarcale, cette jeune métisse est élevée seule dans un petit village du Nord, par une mère qui lui apprend très tôt à se méfier des hommes : ainsi, le caractère oppressant du patriarcat est paradoxalement transmis à l'héroïne par la voie d'un matriarcat buté. La mort de la mère et le rapatriement de l'adolescente dans le Sud qui s'ensuit mènent l'héroïne à développer davantage son autonomie. De fait, tout se passe comme si ce deuil devenait, pour l'héroïne, ce qui lui permettait une ouverture sur le monde. Comme si la présence maternelle empêchait Avril d'aspirer à une vie qui ne soit pas configurée selon la volonté

23. Peggy Orenstein, *School Girls*, ouvr. cité, p. xvi.

de la mère: « Si elle avait vécu, nous serions allées dans une autre ville de compagnie [...]. J'aurais étudié par correspondance » (*FF*, p. 19). Avril est conçue d'une étoffe autre que celle de sa génitrice, et sa volonté silencieuse de voir le monde ne pouvait se réaliser que dans cette rupture avec la mère. Prenant progressivement place dans la Cité au Sud, la jeune femme se lie d'amitié avec trois protagonistes qui l'aideront à découvrir la beauté dans l'environnement bétonné de la Cité. Aussi, quand la plantation du frère de l'une des protagonistes est menacée de disparition au profit des intérêts capitalistes des décideurs, Avril prend la situation en main. La menace sur la jeune forêt devient l'occasion pour l'héroïne d'effectuer ses premiers pas en journalisme, afin de dénoncer ce qu'elle observe: elle réalise un reportage, et risque sa vie pour le bien fondé de la cause environnementale.

En regard de ces quelques observations, nul doute que les romans *Un terrible secret*, *Comme une peau de chagrin* et *La fille de la forêt* offrent un large spectre de représentations féminines adolescentes. L'apport des études sur les filles, dans le cadre de notre recherche, s'est toutefois révélé inégal, bien que les auteures, dans un effort convergeant, aient souhaité établir un cadre réaliste dans lequel elles feraient évoluer de jeunes protagonistes auxquelles les lectrices pourraient s'identifier. Les articles des périodiques pour adolescentes sélectionnés sont d'une tout autre teneur. Leur analyse se prête par ailleurs davantage au cadre théorique élaboré par les études sur les filles, qui prend souvent pour objet les magazines pour adolescentes²⁴. Notre échantillon d'analyse sera constitué d'articles journalistiques issus du magazine *Fille d'aujourd'hui* (rebaptisé *Fille Clin d'œil* en 2005, puis *FCD* en 2007). Les années de publication des romans — 1991, 1997 et 2005 — ont été retenues comme références pour la collecte des articles.

Dans la presse adolescente, les représentations, plutôt que d'émaner de personnages fictifs comme nous pouvons l'observer en littérature pour la jeunesse, proviennent de valeurs et d'idées transmises par le biais des textes journalistiques. Dans les récits fictionnels, nous avons observé que l'adolescente se posait comme un sujet agentif ou avait toujours l'occasion d'aspirer à pareil état; or, les textes issus des numéros de *Filles d'Aujourd'hui/Clin d'œil* retenus ont témoigné d'une régression des thématiques d'orientation féministe. Comme nous l'avons vu par le biais de notre analyse²⁵, cette idéologie tenait une plus grande place au sein des textes en 1990 (78 % du corpus) qu'en 2005 (42 % du corpus). La place prépondérante accordée aux thématiques de l'apparence et des relations homme-femme, au fil des ans, ne connaît pas d'égal dans les œuvres fictives pour la jeunesse. Pour illustrer brièvement la problématique, le constat effectué à l'égard des articles sur les

24. Nous songeons précisément aux études fondatrices de la Britannique Angela McRobbie dans le domaine de la presse adolescente.

25. Notre analyse de la presse adolescente fait écho à l'analyse conduite par Caroline Caron en 2003. À la base de son étude, l'auteure a rédigé un protocole de codification des articles très pointu, lequel a servi de modèle dans l'élaboration de nos propres critères de classement des articles. Voir Caroline Caron, *La presse féminine pour adolescentes: une analyse de contenu*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 2003, 179 p.

relations homme-femme nous permet de relever la divergence des discours offerts aux lectrices quant aux rapports sociaux entre les sexes. L'adolescente se pose ainsi comme un sujet dominé et un sujet dominant selon les thèmes soulevés. Par exemple, elle est amenée à reconnaître les profiteurs afin d'éviter d'entamer une relation au sein de laquelle elle pourrait être lésée dans « Veut-il seulement profiter de moi ? » (février 1990, p. 12-15 et p. 66), mais peut tout aussi bien apprendre à soupeser chacun de ses gestes et chacune de ses actions dans le but ultime de mettre le grappin sur le garçon de ses rêves dans « Où et comment chasser le mec de ton choix ? » (juin 2005, p. 86-87).

Alors que les romans soulèvent abondamment le sujet des amitiés et de la solidarité féminine²⁶ ou des relations mère-fille²⁷, par exemple, ces sujets brillent par leur absence dans les textes journalistiques étudiés. Il en va de même pour la thématique de l'environnement, abordée dans l'œuvre de Charlotte Gingras, en dépit du caractère très contemporain de ce thème et de sa pertinence sous un angle de traitement informatif. Les textes qui soulèvent des thématiques liées à la société et aux enjeux sociopolitiques y sont également rares. Le message véhiculé par ces absences éloquentes — de l'environnement, mais aussi des thématiques sociales et politiques — peut laisser croire que les adolescentes sont des êtres évoluant en marge de la réalité, centrées sur l'évolution de leur moi et faisant fi des enjeux de société.

Pareille observation a aussi été formulée à propos de la littérature pour la jeunesse en général, par exemple par Danielle Thaler :

[...] dans les romans contemporains, les personnages semblent échapper au marquage social, et toute conscience sociale paraît évacuée tant de la perception que l'héroïne a du monde où elle patauge que de l'horizon romanesque, probablement afin que l'héroïne puisse mieux ressembler à n'importe quelle adolescente d'aujourd'hui. [...] [O]n laisse ainsi croire que l'adolescence se vit sur le même mode quel que soit le milieu dans lequel elle se vit, ce qui est pour le moins inexact.

La question serait alors de savoir si la peinture de l'adolescence peut se passer d'une réflexion sociale. Une absence de réflexion manifesterait tout simplement en faveur du statu quo social. Dans ce courant romanesque, il y aurait alors une évidente dépolitisation et désocialisation de la perception adolescente²⁸.

Le même reproche peut ainsi être adressé à un certain courant de la littérature pour la jeunesse contemporaine et à la presse féminine et adolescente. Mais puisque la presse adolescente se dote entre autres d'une mission d'information, elle devrait, nous semble-t-il, ouvrir davantage ses champs d'intérêt.

Par ailleurs, l'absence de textes suscitant un regard critique sur l'hypersexualisation et la sexualisation précoce dans le corpus de presse adolescente est surprenante, puisque ces sujets ont connu une grande diffusion dans

26. Nous songeons plus particulièrement aux romans de Ginette Anfousse et de Sonia Sarfati.

27. Le thème est abordé en filigrane dans l'œuvre de Charlotte Gingras.

28. Danielle Thaler, « Visions et révisions dans le roman pour adolescents », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 7, n° 1, 2000, p. 17.

plusieurs médias. La presse adolescente consistant en un objet d'analyse complexe, multidimensionnel, nul doute qu'une étude débordant l'analyse textuelle, et faisant état de la globalité des composantes de cet objet — dans le sillon de la recherche menée par Caroline Caron en 2003²⁹ — pourrait parvenir à mieux relayer cette problématique. La primauté de l'apparence telle qu'elle est véhiculée par une presse qui utilise cette thématique comme levier économique risque de fausser l'image que l'adolescente reçoit d'elle-même, et éventuellement d'accentuer une vulnérabilité déjà palpable, ainsi que l'explique Pipher : « Nous élevons nos filles pour qu'elles se valorisent comme des personnes à part entière, et les médias les réduisent à n'être que des corps, qu'une apparence³⁰. »

Le discours sur l'apparence dans la presse adolescente se situe aux antipodes de celui véhiculé par les romans analysés, où les positions promeuvent davantage, semble-t-il, l'importance de la personnalité et de l'équilibre entre corps et esprit. Exempte des incitatifs rattachés à la publicité, la littérature pour la jeunesse peut se permettre davantage de critiquer, par le biais de protagonistes qui possèdent une part du bagage culturel des écrivaines qui les sculptent, les idéaux qui prévalent dans une société qui conçoit les adolescentes en termes de public cible et de consommatrices.

Au terme de l'étude effectuée, l'analyse de deux types de discours culturels a démontré qu'une pluralité de modèles féminins était mise à disposition des jeunes filles et des jeunes femmes en devenir. Des contradictions existent entre les discours factuels et fictionnels et au sein même de chacun de ces discours. La féminité plurielle éclate à l'image même d'un miroir cassé qui refléterait au monde autant de visages que de subjectivités. Dans les textes fictionnels, nous avons vu que les auteures mettaient en avant des protagonistes dont les récits de paroles et d'actions s'inscrivent davantage dans une idéologie misant sur un féminisme pluriel. Si des représentations de féminités plus traditionnelles émaillent aussi ces récits, celles-ci ne correspondent pas à un idéal puisque les personnages assujettis sont appelés à changer au cours du récit, pour graduellement atteindre l'état de jeune sujet agentif. Dans la presse adolescente, nous avons observé que les textes retenus pour l'analyse tendaient à passer d'une idéologie féministe à une idéologie plus traditionnelle, remettant au goût du jour les thématiques liées à l'apparence et aux relations homme-femme.

Rappelons que nous avons jeté les prémices, au début de cet article, d'un champ francophone voué à l'étude des filles et des adolescentes — les études sur les filles. La constitution d'un champ d'études spécifique aux filles, à leurs discours et à leurs agissements, s'est imposé afin de mener des analyses selon une dynamique d'investigation dont les ensembles notionnels se prêtaient peut-être davantage à l'étude des représentations des jeunes filles que les études féministes seules le feraient. Il faudrait alors concevoir les études sur les

29. Caroline Caron, *La presse féminine pour adolescentes*, ouvr. cité.

30. Mary Pipher, *Reviving Ophelia*, ouvr. cité, p. 206.

filles non pas comme seul angle de lecture pouvant témoigner des expériences diverses des filles et des adolescentes, mais davantage comme un champ visant à *préciser* leur rapport au monde, de même qu'à conduire avec plus d'exactitude les analyses liées à ces jeunes sujets féminins.

Notons que les études sur les filles se sont difficilement prêtées à l'analyse des textes issus des œuvres romanesques, pour lesquels les théories féministes ont davantage illustré la pluralité des représentations énoncées. Les textes tirés de la presse adolescente ont toutefois bénéficié avec plus de succès des assises théoriques établies dans notre étude. Ces affinités s'établissent plus normalement, nous le mentionnons, sans doute puisque ce cadre d'analyse se fonde en partie sur les études pionnières consacrées à la presse adolescente. Il s'avérerait néanmoins judicieux de développer ultérieurement les études sur les filles selon une optique reconnaissant la spécificité du discours des jeunes sujets féminins, notamment celui véhiculé dans les œuvres fictionnelles pour la jeunesse.

Loin de postuler l'exhaustivité des possibles modèles de féminité adolescente, cette étude visait à apporter un éclairage nouveau à la recherche, en confrontant deux discours culturels qui s'adressent aux jeunes filles et aux adolescentes pour en extraire les figurations du féminin. Comme l'affirmait Simone de Beauvoir dès 1949, « [o]n ne naît pas femme, on le devient³¹ ». La question est de savoir si ce *devenir* peut être choisi, dans la mesure où l'assujettissement, la résistance ou encore l'agentivité des jeunes femmes se développent en réaction à leur expérience de la société patriarcale: s'il faut s'en tenir à des modèles, puissent-ils à tout le moins être porteurs de liberté!

31. Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1949, p. 13.

L'influence d'une mère de substitution dans la quête identitaire. La généalogie féminine revisitée dans *Un été de Jade* de Charlotte Gingras

Cynthia Bleau
Université du Québec à Trois-Rivières

Au Québec, la relation mère-fille figure au sommet des thèmes les plus fréquents dans les romans pour adolescents écrits par des femmes. Au cours des trois dernières décennies, plusieurs études sociologiques ont été réalisées à partir de ces fictions¹. Les relations entre mères et filles constituent un territoire fertile pour étudier l'impact du féminisme sur l'évolution des jeunes protagonistes féminines. Selon plusieurs féministes de la différence, dont Luce Irigaray², les relations entre femmes sont primordiales dans la quête identitaire, à commencer par la relation mère-fille. Au cours de cette étude, nous désirons adapter le concept de la généalogie féminine de Luce Irigaray à une œuvre de littérature pour la jeunesse québécoise, *Un été de Jade*³ de Charlotte Gingras. Si le concept d'Irigaray se limite aux barrières du sang, nous supposerons plutôt que le passage d'une relation binaire entre mère et fille à un triangle relationnel féminin incluant une autre femme influence grandement le développement identitaire de l'enfant. Cette deuxième figure maternelle se nomme la mère de substitution. Nous étudierons ce type de liaison par l'entremise de l'ouvrage théorique de Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich,

1. Voir, entre autres, Daniela Di Cecco, *Entre femmes et jeunes filles. Le roman pour adolescentes en France et au Québec*, Montréal, les Éditions du remue-ménage, 206 p. ; Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich, *Mères-filles, une relation à trois*, Paris, Albin Michel, coll. « Livre de poche », 2002, 412 p. ; Jack David Zipes, *Les contes de fées et l'art de la subversion : étude de la civilisation des mœurs à travers un genre classique : la littérature pour la jeunesse*, Paris, Payot, 1986, 278 p. ; Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Pluriel, 1976, 512 p. ; Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999, 350 p.
2. Linguiste et psychanalyste féministe française.
3. Charlotte Gingras, *Un été de Jade*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman + », 1999, 155 p. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *ÉJ*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

*Mères et filles. Une relation à trois*⁴. La présente étude visera, en premier lieu, à définir les rapports mères-fille dans *Un été de Jade* de Charlotte Gingras. Plus précisément, il s'agira d'expliquer le passage d'une relation binaire se composant de la mère et de la fille, à un triangle relationnel féminin auquel s'ajoute un intermédiaire, la mère de substitution. Nous verrons ensuite comment cette nouvelle figure nous permet d'infléchir l'approche de la généalogie féminine de Luce Irigaray.

Les différentes catégories de mères

Dans leur étude qui allie sociologie, psychanalyse et littérature, Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich reconstituent l'éventail des relations possibles entre femmes et, plus précisément, entre mères et filles. Lorsqu'une entité féminine donne la vie, elle se retrouve confrontée à deux modèles d'accomplissement, « correspondant à des aspirations le plus souvent contradictoires : soit mère, soit femme⁵ ». Bien que ces deux natures puissent coexister dans la même personne, certaines femmes, consciemment ou non, choisissent l'un ou l'autre : plus mères que femmes, plus femmes que mères. Dans la première catégorie, on retrouve le basculement de la jeune épouse en mère totalement dévouée à son enfant, oubliant sa propre identité et sa sexualité. Dans le cas contraire, la maternité se retrouve reléguée aux derniers échelons de leurs préoccupations. L'enfant est négligé au profit de la carrière ou de la vie amoureuse. La dernière catégorie, les femmes « mère et/ou/ni femme », regorge de diversité. Ce peut être un basculement d'un statut à l'autre, l'absence totale de modèle ou la superposition des deux.

Dans la sixième partie de leur ouvrage, « Du devenir-femme au devenir-mère », les auteures de *Mères et filles*, une relation à trois intègrent la notion de mère de substitution. Elles expliquent alors qu'auparavant, ces premiers substituts féminins étaient les nourrices. Plus tard dans la vie de l'enfant, ce rôle déterminant pouvait être rempli par une gouvernante ou une institutrice. Certaines de ces femmes pouvaient être victimes de leur amour maternel, puisqu'elles étaient « vulnérables non seulement aux sentiments d'envie, mais aussi à la rupture brutale du lien avec l'enfant, en fonction de l'acceptation de ce lien par l'entourage et par la mère elle-même⁶ ». Le problème de cet amour est que la mère de substitution, malgré toute sa bonne volonté, n'a pas de statut : elle n'a aucun droit, aucun recours, puisque généralement, elle n'a aucun lien de sang avec l'enfant confié à ses soins. De nos jours, cette figure maternelle peut être belle-mère, marraine, grand-mère, mère adoptive ou enseignante :

[...] une mère de substitution peut être une chance pour l'enfant, pour peu qu'elle compense une défaillance maternelle ou, plus simplement, qu'elle atténue sa dépendance envers la mère. Mais quelle que soit sa qualité, il faut

4. Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich, *Mères et filles*, ouvr. cité.

5. Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich, *Mères et filles*, ouvr. cité, p. 18.

6. Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich, *Mères et filles*, ouvr. cité, p. 324.

d'excellentes conditions pour que sa présence entre l'enfant et la mère soit bien vécue par celle-ci, sans engendrer une rivalité qui rendrait pénible, pour chacune des deux femmes, l'attachement de l'enfant à l'autre⁷.

Nous adapterons cette définition sociologique de la mère de substitution au roman de Gingras. La relation mère-fille est centrale dans les œuvres contemporaines de l'auteure. Dans le roman pour adolescents *Un été de Jade*, on constate la présence d'une mère de substitution qui se greffe à la relation primaire. Dans ce récit, la mère de substitution n'a pas de lien biologique, cependant elle est une figure maternelle *choisie* par la jeune héroïne.

Dans l'œuvre étudiée, la mère « plus femme que mère » ne voit pas l'importance de la transmission de valeurs entre femmes. La présence d'un intermédiaire dans la relation binaire amène une réflexion au sujet de la généalogie féminine. Par le biais des mères de substitution présentes dans ce récit, nous voyons la possibilité et l'importance d'une généalogie féminine non plus seulement biologique mais aussi idéologique. Dans ce cas précis, la mère absente brise — consciemment ou non — ce lien primordial dans l'évolution de l'adolescente. Elle cède sa place à une personne tierce qui choisit volontairement de guider la jeune fille. Fille de parents nomades, Jade a été sous la protection de sa grand-mère jusqu'à l'âge de six ans, c'est-à-dire jusqu'au décès de cette dernière. L'héroïne ne connaît pas ses parents :

Ils étaient très jeunes quand je suis née. Je ne vivais pas avec eux quand j'étais toute petite. Alors, on dirait qu'on est restés comme des étrangers... [...] Moi, l'année de mes six ans, ma mère travaillait dans les Maritimes et mon père dans les grandes plaines de l'Ouest. Je me promenais dans les aéro-gares avec mon carton plastifié autour du cou, mon agenda bariolé et un Bambi en peluche dans les bras. (*ÉJ*, p. 68)

Jade n'a pas de modèle féminin au quotidien, aussi la relation entre l'adolescente et sa mère ne favorise-t-elle pas une évolution identitaire. Dans son journal, Jade explique ses sentiments à l'égard de ses parents : « [c]es deux-là [parents] ne savent rien de leur fille unique. Rien du tout. Depuis longtemps, je me débrouille très bien toute seule » (*ÉJ*, p. 10). La répétition de la locution « rien » insiste sur l'absence de connaissance et de lien entre les membres de cette famille dysfonctionnelle. Ne se sentant nulle part chez elle — « je vais d'un appartement à l'autre, dans des quartiers différents, des villes différentes, parfois même dans des pays différents » (*ÉJ*, p. 68) —, l'adolescente choisit de passer ses vacances estivales sur une île loin de la société capitaliste au sein de laquelle elle ne se reconnaît pas. Elle rencontre Anna, une étrangère, qui devient sa seconde mère de substitution.

Cette relation devient possible entre la jeune fille et Anna, puisque la mère de Jade ne s'y oppose pas et qu'il n'y a pas de rivalité entre Anna et la mère biologique. « La situation de ces mères de substitution [...] est donc variable : pour elles-mêmes, selon qu'elles acceptent ou non la place secondaire qui

7. Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich, *Mères et filles*, ouvr. cité, p. 325.

leur est échue; pour la mère, selon qu'elle accepte ou non de partager sa place; ou pour les enfants, selon le comportement des unes et des autres à leur égard⁸. Au départ, l'adolescente et la vieille femme sont réservées l'une avec l'autre, emmurées dans leurs blessures respectives. Jade a perdu sa grand-mère et Anna refuse tout lien avec la société. L'adolescente ayant déjà connu une « mère de substitution », elle comprend qu'Anna devient progressivement cette nouvelle figure féminine. Lorsqu'elle décrit leur première rencontre, Jade dit: « une grande vague de chaleur et de tendresse est entrée en moi. [...] C'était la première fois depuis la mort de grand-maman » (*ÉJ*, p. 56).

Dans un triangle relationnel féminin mettant en scène une mère absente, la mère de substitution et la jeune fille évoluent. La mère biologique ne tente pas de (re)prendre sa place. Les deux autres personnages féminins peuvent ainsi communiquer et apprendre l'une de l'autre sans freiner l'évolution de leur relation. Dans le cas présent, Anna ne réalise que plus tard l'importance du rôle qu'elle a joué dans la vie de Jade et son impact sur la vie de l'adolescente. Avant l'arrivée cette dernière, Anna vit en ermite sur l'île: « — [...] vous [Anna] n'invitez jamais personne! Ça reste caché! Moi, la première fois, je suis venue comme une voleuse... — Je ne permets pas à ceux qui souillent, ceux qui brisent, ceux qui piétinent les fougères d'entrer dans mon territoire. Tu as raison. Je n'invite pas grand monde » (*ÉJ*, p. 74). Anna n'a aucun contact lui permettant d'évoluer, qu'il soit masculin ou féminin. Tout au plus, elle entretient des relations avec certains habitants afin d'échanger des denrées. Avant de mourir, Anna écrit trois lettres adressées à Jade⁹. L'ermite réfléchit sur les effets de sa relation avec l'adolescente. Elle s'aperçoit qu'elle a changé de façon positive. Elle s'explique:

Avant de [te] connaître, je n'étais qu'une femme amère, repliée sur elle-même. La cruauté, l'avidité et la bêtise humaine que j'avais côtoyées, auxquelles j'avais participé, étaient venues à bout de mes rêves (*ÉJ*, p. 71).

Chez toi, Jade, mon cadeau du dernier été, la faculté de ressentir jusque dans tes fibres la beauté du monde et de la partager avec nous, les aveugles. [Tu] m'[as] redonné espoir (*ÉJ*, p. 125).

De son côté, l'adolescente n'a pas ressenti l'influence positive d'une femme dans sa vie depuis la mort de sa grand-mère. Jade n'avait pas saisi l'importance de cette femme dans sa quête identitaire jusqu'au jour de sa mort. Elle écrit dans son journal intime: « [L]e jour où j'ai appris par Esther, au téléphone, que tu étais morte, je suis demeurée immobile et sans mots pour pleurer. [...] C'est ce jour-là que j'ai rapporté mes premières images de beauté et que j'ai décidé de ne plus jamais aimer personne (*ÉJ*, p. 95) ».

Grâce à Anna, Jade retrouve un modèle maternel qui lui ressemble, contrairement à sa propre mère. La transmission du savoir d'Anna permet à la jeune adolescente de s'ouvrir à un monde qu'elle ne connaissait pas

8. Caroline Eliacheff et Nathalie Heinich, *Mères et filles*, ouvr. cité, p. 325.

9. Elle écrit également à Théo, son neveu, qui est un protagoniste tout aussi important dans le récit.

avant sa visite sur l'île. Après la mort d'Anna, Jade réfléchit sur ce qu'elle a appris : « [l]es fleurs sauvages, le sous-bois, la lumière sur le fleuve, les aurores boréales, les vents, le cycle des saisons. Anna, tu m'as confié une tâche gigantesque¹⁰ » (*ÉJ*, p. 39). Malheureusement, Jade est elle-même victime de son propre idéologème antisocial. Causé par sa relation complexe avec ses parents et les deuils qu'elle a vécus, Jade décide de ne plus aimer et de ne plus se laisser aimer. À la suite du décès d'Anna, elle note dans son journal intime : « [i]ci, dans l'île, j'irai mieux et je ferai ce qu'Anna m'a demandé » (*ÉJ*, p. 25). Elle sait qu'elle doit briser cet idéologème et continuer à évoluer malgré l'absence d'ascendant féminin. Bien que dans la temporalité du récit Anna soit décédée, cette dernière communique avec Jade par l'entremise de lettres écrites avant sa mort. Par ces lettres, Anna poursuit la transmission de valeurs culturelles et sociales, de sorte que la rencontre des deux femmes se trouve bénéfique pour chacune d'entre elles.

En somme, le passage d'une relation binaire à un triangle relationnel féminin est positif autant pour Jade que pour Anna. Dans ce roman pour adolescents, Anna compense la défaillance maternelle. Malgré sa mort, cette deuxième mère de substitution permet la continuité de la quête identitaire de l'adolescente, en lui transmettant son savoir, en lui ouvrant les yeux sur un monde inconnu et en l'obligeant à continuer à son tour à protéger la nature.

La quête identitaire selon les féministes de la différence

La relation entre la mère biologique et la fille est primordiale dans la quête identitaire sociale et sexuelle de l'adolescente. La théoricienne Luce Irigaray propose une définition du féminisme de la différence en ce qui concerne l'identité féminine. Selon la linguiste, « [il] est nécessaire aussi, pour ne pas être complices du meurtre de la mère¹¹, que nous affirmions qu'il existe une généalogie des femmes. [...] Essayons de nous situer dans cette généalogie féminine pour conquérir et garder notre identité¹² ».

Dans son recueil d'essais *Je, tu, nous*¹³, la théoricienne propose une solution afin d'améliorer les relations entre mères et filles. Elle suggère aux femmes de rendre tangibles leurs relations féminines. Dans un premier temps, Irigaray leur propose de posséder des représentations du couple mère-fille. Ces images ont pour but de « donner aux filles une figuration valable de leur généalogie, condition indispensable pour la constitution de leur identité¹⁴ ». Comme deuxième manifestation physique de relation féminine, Irigaray affirme la nécessité d'échanges d'objets entre mères et filles. Cela leur servirait à « se définir

10. Ladite tâche est de transmettre son savoir à son tour au personnage principal masculin. Théo, le neveu d'Anna, est un jeune adolescent qui vient de la banlieue de Montréal et qui ne connaît rien à la nature.

11. Il s'agit de refuser que la femme et son désir soient anéantis par la loi du père. Voir Luce Irigaray, « Le corps-à-corps avec la mère », *Sexes et parentés*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Critique », 1987, p. 21-33.

12. Luce Irigaray, « Le corps-à-corps avec la mère », art. cité, p. 30.

13. Luce Irigaray, *Je, tu, nous. Pour une culture de la différence*, Paris, Grasset, 1990, p. 57-61.

14. Luce Irigaray, *Je, tu, nous*, ouvr. cité, p. 58.

comme je ↔ tu féminins. [L]es objets partageables, fractionnables, consommables ensemble peuvent entretenir la fusion¹⁵».

Dans le cas étudié, les manifestations physiques de la généalogie féminine ne sont pas restreintes au cadre familial biologique mère-fille. La pertinence de ces échanges se poursuit dans le partage entre figures féminines. Irigaray précise que la femme doit valoriser les amitiés féminines exclusives, ce qu'elle nomme «l'homosexualité secondaire». Cette expression représente la différence entre l'amour archaïque pour la mère et l'amour pour les femmes-sœurs¹⁶. Dans ces amitiés féminines, la mère de substitution est une figure primordiale. Dans le roman étudié, l'adolescente mentionne qu'elle a toujours en sa possession une photo de sa famille: «[l]à, mes parents ont l'air heureux d'être ensemble. Et moi, dans les bras de grand-maman, j'ai des yeux qui veulent avaler le ciel» (*ÉJ*, p. 76). Cette description représente le premier triangle relationnel féminin présent dans la vie de l'adolescente. Le fait que la jeune fille se retrouve dans les bras de sa grand-mère — mère de substitution — et non pas dans ceux de sa mère incite à supposer que la figure de mère «plus femme que mère» était déjà présente à cette époque. Les parents de Jade sont heureux «ensemble», mais n'incluent pas l'enfant dans leur bonheur. Dès son âge le plus tendre, la jeune fille a vu son identité fractionnée: la famille d'un côté et les deux géniteurs étrangers de l'autre. En regardant cette photo plusieurs années plus tard, Jade se rappelle que la seule figure féminine qui l'a épaulée est décédée.

Autrement, le premier objet échangeable entre sujets féminins pour Jade lui a été offert par sa grand-mère et non sa mère: «c'est elle qui m'a offert le Bambi en peluche» (*ÉJ*, p. 76). Plus tard, lors de leur rencontre, Anna offre à Jade son appareil photo afin qu'elle puisse immortaliser la beauté, puisqu'elle seule possède, à son avis, «la faculté de ressentir jusque dans [ses] fibres la beauté du monde et de la partager avec nous, les aveugles» (*ÉJ*, p. 125). Les deux objets, le Bambi et l'appareil photo, représentent deux étapes dans la vie de l'adolescente. La peluche symbolise l'enfance déchirée de l'adolescente, entre son père et sa mère et l'absence de figure rassurante, alors que l'appareil photo représente l'autonomie et l'indépendance de la jeune fille. Jade prend conscience que les photos prises deviennent un nouvel objet d'échange et qu'en utilisant l'appareil, la relation féminine se perpétue malgré la mort.

L'influence de la généalogie féminine sur la quête identitaire

À travers ce texte, nous avons relevé les éléments constitutifs des rapports mères-filles dans *Un été de Jade* de Charlotte Gingras. Nous avons constaté la présence d'une mère «plus femme que mère». Le passage d'une relation binaire à un triangle relationnel féminin s'est avéré salutaire pour la mère de substitution et la jeune protagoniste mise en scène par Charlotte Gingras. C'est au contact d'Anna, mère de substitution *choisie*, que Jade a pu se créer

15. Luce Irigaray, *Je, tu, nous*, ouvr. cité, p. 58.

16. Luce Irigaray, *Je, tu, nous*, ouvr. cité, p. 32.

une identité féminine propre, tant sur le pan social qu'individuel. Malgré les morts d'Anna et de sa grand-mère, l'adolescente est consciente de la continuité de sa généalogie féminine.

Les figures féminines dans la fiction romanesque étudiée sont conscientes de leur identité sexuelle et valorisent les amitiés féminines. Cependant, c'est en superposant la notion de mère de substitution à l'étude de la relation binaire entre mère et fille, que nous pouvons mieux comprendre l'œuvre de Charlotte Gingras. Dans un premier temps, nous avons défini la relation entre mère et fille, puis étudié les « amitiés féminines exclusives » propres à Luce Irigaray. Nous avons été à même d'affirmer que la généalogie féminine intervient favorablement dans la construction de l'identité féminine de l'adolescente. Il est apparu que cette évolution se constitue dans une dynamique entre la jeune protagoniste et ses deux mères de substitution, c'est-à-dire sa grand-mère et Anna. En ce sens, nous avons infléchi la théorie de Luce Irigaray de la généalogie féminine qui restreint le champ d'influence à un lien biologique. Nous avons inclus les « amitiés féminines exclusives » ou « homosexualité secondaire » dans la théorie de la généalogie. Les études de Heinich et Elliacheff nous ont permis de nommer la troisième personne influente. En somme, le passage entre une relation binaire à un triangle relationnel féminin est bénéfique pour l'adolescente présente dans l'œuvre de Gingras.

Le traitement du suicide dans la littérature québécoise
pour adolescents. L'esthétique postmoderne au service
de la reconstruction de soi dans *Ma vie ne sait pas
nager* d'Élaine Turgeon

Ariane Maheux-Tremblay
Université Laval

Depuis sa naissance officielle au Québec, avec la revue *L'oiseau bleu* et *Les aventures de Perrine et de Charlot* en 1921, la littérature pour la jeunesse a été soumise à de multiples contraintes et est longtemps restée marquée par un caractère moralisateur, principalement en raison du règne du clergé. Pourtant, les auteurs ont si bien su faire évoluer les mentalités que nous en arrivons aujourd'hui à des œuvres qui évoquent le suicide, un sujet qui constitue pourtant un tabou social. Au début des années 1980, une véritable renaissance s'est opérée : dans les albums publiés à partir de cette époque, les protagonistes n'arborent plus un air toujours sage et des personnages loufoques ou irréels apparaissent, les couleurs pastel sont remplacées par des couleurs bien voyantes et les images débordent des cadres. Bien qu'un tel éclatement en ait offusqué plus d'un, « ces livres ont eu [le] mérite de faire voler en éclats le conformisme des textes et des images offerts aux jeunes lecteurs¹ ». Ainsi, quand le souci de rentabilité a forcé les maisons d'édition à troquer la publication d'albums pour celle de romans, ce dépassement des limites était déjà acquis. Désormais, la narration est autodiégétique : c'est l'enfant ou l'adolescent qui raconte ce qui lui arrive. Ce ton, proche de la confidence, permet aux auteurs d'aborder des thématiques autrefois impensables, et à plus forte raison pour un jeune public. Avec des œuvres comme *Le dernier des raisins* de Raymond Plante ou, plus tard dans la décennie 1980, *Cassiopée* de Michèle Marineau, on a vu des tabous s'estomper, principalement celui de la sexualité.

Depuis les années 1990, la littérature pour la jeunesse tente de franchir de nouvelles limites, d'élargir encore ses horizons. On rencontre par exemple le

1. Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse. Québec et francophonies du Canada*, Orléans, Éditions David, 2000, p. 285-286.

personnage de Marie-Lune, une adolescente qui tombe enceinte alors qu'elle n'y est pas préparée, dans *Les grands sapins ne meurent pas*, de Dominique Demers. Désormais, on ose parler de violence, on aborde le viol et l'inceste, comme c'est le cas du *Parfum des filles* de Camille Bouchard. Le roman est narré par un jeune garçon dont la sœur, bouleversée par l'inceste dont elle est victime, a choisi de s'enlever la vie. Effectivement, le suicide est un autre des thèmes sensibles que les auteurs pour la jeunesse osent maintenant traiter, ce qui constitue l'objet de notre étude.

La question ici est donc, en considérant qu'une nouvelle étape a bel et bien été franchie, de voir comment la complexification de la forme permet dorénavant d'aborder des sujets aussi délicats que le suicide dans une littérature pourtant destinée aux jeunes. Le cas qui nous intéresse principalement est lui aussi marqué par la thématique du suicide. Paru en 2006, *Ma vie ne sait pas nager*² d'Élaine Turgeon représente pleinement la complexification de la forme qui s'est produite au fil des ans dans les romans qui traitent le même sujet. Dans ce roman, le lecteur perçoit très bien le parallèle entre déconstruction et reconstruction, qui semble inhérent au phénomène du suicide. En effet, il nous semble que la déconstruction formelle épouse la situation de déconstruction que vit le protagoniste, ce qui rend nécessaire une double reconstruction, chez les protagonistes ainsi que chez le lecteur. Dans l'œuvre, le suicide passe par la quête de sens, actualisée chez la jeune fille qui choisit de mourir et chez ceux qui doivent réapprendre à vivre après avoir été confrontés au suicide d'un proche. De son côté, le lecteur doit ordonner les morceaux épars qui lui sont présentés afin de donner un sens à ce qu'il lit.

Ma vie ne sait pas nager ou l'œuvre déconstruite

L'adolescence est une période de construction de soi, une période associée à une quête identitaire, ce que thématisent d'ailleurs la majorité des œuvres pour les jeunes de cet âge publiées depuis la fin des années 1980. Elles proposent pour la plupart un « récit introspectif [...] centré sur le "moi" du personnage adolescent qui se définit, s'exprime, se regarde et s'écoute³ », ce qui est entre autres le cas du *Dernier des raisins*, l'un des romans-phares de ces années. Or, *Ma vie ne sait pas nager*, tout comme les romans destinés aux adolescents et préadolescents qui nous intéressent, est plutôt lié à une problématique particulière, celle du suicide, qui dépasse cette transition entre l'enfance et l'âge adulte et qui fragmente en quelque sorte le personnage adolescent. Cette situation nouvelle le rapproche d'ailleurs du roman postmoderne, dont Janet M. Paterson dit qu'il « se caractérise par la rupture, [que] tout s'[y] passe comme si [l]'écriture était secrètement motivée par une pulsion de

2. Élaine Turgeon, *Ma vie ne sait pas nager*, Montréal, Québec Amérique jeunesse, coll. « Titan + », 2006, 126 p. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *MV* suivi du numéro de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.
3. Marie Fradette, *Évolution de la figure de l'adolescent dans les romans jeunesse des années 1950 aux années 1990: étude sociocritique*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 1998, p. 75.

déchirement⁴». Ici, ces notions de « rupture » et de « déchirement » se donnent précisément comme le point de départ du récit. Ainsi, lorsqu'on met la notion de quête en relation avec les situations difficiles qui fragmentent l'héroïne, cette quête prend un sens nouveau, qui n'en est plus un de construction, mais bien de reconstruction, créant un écart par rapport à ce que les œuvres des années 1990 ont instauré comme norme.

En lien avec cette idée de déconstruction, on peut observer plusieurs traces d'une influence postmoderne dans l'œuvre d'Élaine Turgeon, en ce qui a trait à la forme comme au contenu. En abordant un sujet difficile comme le suicide, Élaine Turgeon, comme d'autres auteurs depuis les années 1990, se situe précisément dans cet « imprésentable », dans ce caractère indicible des sujets socialement tabous que cible Jean-François Lyotard dans sa *Réponse à la question: qu'est-ce que le postmodernisme?* lorsqu'il affirme que le postmoderne est « ce qui dans le moderne allègue l'imprésentable dans la présentation elle-même⁵ ». L'éclatement du récit s'inscrit également dans cet imprésentable puisqu'il s'écarte radicalement de la norme romanesque. Plus encore, la forme déconstruite de l'œuvre rejoint les « fortes tendances autoreprésentatives⁶ » du roman postmoderne dont parle Janet M. Paterson, dans la mesure où cette déconstruction sert à imiter le contenu, c'est-à-dire à reproduire la situation que vivent les personnages touchés par le suicide.

Avant de continuer, il importe de préciser comment *Ma vie ne sait pas nager* se présente à son lecteur. L'histoire est celle de Geneviève et de Lou-Anne, deux jumelles, et de leur famille. La veille de leur seizième anniversaire, Geneviève choisit de mettre fin à ses jours et se noie dans la piscine de son école. Elle ne laisse comme traces que quelques bribes: des poèmes et des esquisses de son carnet. La famille est bien sûr dévastée: plus personne n'ose approcher la chambre de la défunte, le père fait du ménage sans arrêt pour éviter d'admettre sa peine, la mère s'enferme dans sa folie et son silence, paraissant même oublier l'existence de son autre fille, et Lou-Anne, quant à elle, ne trouve d'autre moyen d'exprimer sa peine et sa colère que d'écrire, imitant en quelque sorte sa sœur.

Une appartenance générique ambiguë

L'œuvre, qualifiée de « roman », abrite en réalité de multiples genres. Les graphies se modifient pour signaler le changement de narrateur et le changement du médium d'écriture. Ainsi, certains passages renvoient bel et bien à cette appellation générique de « roman » et sont narrés par une instance hétérodiégétique. D'autres sont rédigés au « je », sous la forme du journal de Lou-Anne, ou encore à travers ses poèmes. Le récit s'ouvre d'ailleurs sur ses mots, sans autre préambule ou explication que la quatrième de couverture et un

4. Janet M. Paterson, *Moments postmodernes dans le roman québécois*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, p. 20.

5. Jean-François Lyotard, « Réponse à la question: qu'est-ce que le postmoderne? », *Critique*, vol. 38, n° 419, avril 1982, p. 365.

6. Janet M. Paterson, *Moments postmodernes*, ouvr. cité, p. 13.

exergue d'Ariane Moffat. D'autres passages encore représentent des extraits du cahier de Geneviève et renferment des dessins, des poèmes, des gribouillis. Une lettre de la grand-mère occupe quant à elle quelques pages. Il faut noter qu'aucun lien n'est fait explicitement entre les différentes formes d'écriture qui apparaissent au sein de l'œuvre. Le lecteur doit même déduire qui a écrit quoi, puisque seuls les extraits du cahier de Geneviève sont signés, sinon aisément reconnaissables, et que les autres narrateurs autodiégétiques ne fournissent pas toujours un contexte détaillé pour aider le lecteur à se situer. La forme de l'œuvre se caractérise donc par l'éclatement, voire par la discontinuité. Effectivement, le récit ne se présente pas toujours de façon chronologique puisque les écrits de Geneviève apparaissent tout au long de la première partie du récit, alors que son suicide survient dès les premières pages. Ainsi, le lecteur est confronté aux réactions des proches avant même que lui soit relatée la mort de Geneviève.

Les narrations multiples, porteuses de sens

Tout d'abord, il faut demeurer conscient que cette complexification de la forme que nous associons à une influence postmoderne n'est pas seule à faciliter le traitement d'un sujet comme le suicide. Certains éléments de narration acquis dans les années 1980 y contribuent également, notamment le recours à une narration autodiégétique. D'emblée, un personnage qui parle au « je » ne prétend à aucune objectivité. Il s'exprime avec sa sensibilité et toute la subjectivité que cela implique, empruntant parfois le ton de la confiance. Le lecteur a donc un accès direct à l'intériorité du personnage adolescent puisqu'il n'y a pas d'intermédiaire comme c'est le cas avec une narration hétérodiégétique; le lecteur est ainsi plus susceptible de se sentir interpellé par ce que vit le protagoniste adolescent. Dans le contexte du postmodernisme, ce « je » ne se contente pas de remplacer l'ancien narrateur omniscient et impersonnel et d'instaurer un contact plus direct avec le lecteur. Paterson explique que le narrateur autodiégétique des romans postmodernes « est très souvent un sujet écrivain qui [...] est éminemment conscient de la pratique de l'écriture⁷ », comme c'est notamment le cas de Geneviève dans l'œuvre de Turgeon.

En fait, les gribouillis de l'adolescente, autant ses poésies que ses dessins, témoignent de cette conscience de la pratique artistique. Elle ne nomme jamais clairement sa relation à l'art ou à l'écriture, mais elle laisse au fil des pages de son cahier des traces indiquant qu'elle a poursuivi sa réflexion après avoir écrit. Elle biffe certains mots pour les remplacer par d'autres, souligne certains passages, met entre parenthèses les mots qu'elle hésite à changer ou qu'elle ne trouve pas tout à fait justes. Elle se montre toujours très consciente de la page, de l'espace, l'habite complètement avec des images qui viennent renforcer ce qu'elle expose dans ses vers. Les thématiques sont sombres et les dessins, toujours au plomb, ne sortent jamais des tons foncés. Ciseaux, clous, coupures, les images sont remplies de noirceur et, de pair avec les mots,

7. Janet M. Paterson, *Moments postmodernes*, ouvr. cité, p. 18.

contribuent à traduire la douleur de Geneviève, déjà morte au moment où le lecteur découvre ces traces. L'éclectisme des pages de son cahier n'est donc qu'apparent puisque l'humeur sombre de la jeune fille guide son crayon. De même, ses poésies sont toujours menées par le fil conducteur de l'eau qui, compte tenu des circonstances de son suicide, est très révélateur.

Quant à Lou-Anne, sans faire référence à l'écriture, elle se montre bien consciente du pouvoir des mots, toujours par rapport à ce poids que lui a imposé le suicide de sa sœur. Elle l'exprime lorsqu'elle rencontre enfin quelqu'un qui comprend sa douleur pour l'avoir vécue, en disant :

Marcher. Parler. Marcher. Parler. / C'était comme si je retrouvais tout à coup le don de la parole après l'avoir perdu une éternité plus tôt. J'avais l'impression, depuis la mort de Geneviève, qu'aucun mot ne réussirait plus à se frayer un chemin vers la sortie. Comme si tout était condamné à rester pris dans ma gorge. Incapable de dire. Et là, soudain, sans que je puisse l'arrêter, ma voix trouvait les mots, tous les mots, tous ceux qui me faisaient mal et qui me martelaient la tête depuis des jours et des semaines. Tout sortait, sans entraves ni censure. (MV, p. 111)

Lou-Anne se retrouve à réfléchir sur la parole, à prendre conscience de son pouvoir et de ses manifestations : elle réfléchit sur ce qu'elle dit, sur ce qu'elle n'arrivait pas à dire et sur ce qui l'empêchait de dire, de parler. Aussi aperçoit-on la reconstruction à laquelle elle procède tranquillement, les mots qui reprennent une forme harmonieuse et acceptent de sortir « sans entraves ni censure », sans cette violence dont l'adolescente n'arrivait plus à les dissocier.

Par ailleurs, les narrateurs, bien qu'ils prennent souvent la parole à la première personne, sont multiples. Si les romans des années 1990 étaient narrés par un protagoniste adolescent en pleine découverte de soi, dorénavant cet intimisme prend forme différemment et plusieurs voix se côtoient. En effet, désormais, « l'acte d'énonciation ne se caractérise [plus] uniquement par la mise en place d'un « je » narratif, mais par une pluralité de voix narratives. Ces voix sont soit scindées, dédoublées, fragmentées [...] soit carrément multiples⁸ ». Dans *Ma vie ne sait pas nager*, elles se révèlent à la fois multiples et fragmentées. D'ailleurs, cette multiplicité est intéressante non seulement pour la déconstruction qu'elle crée, mais également pour la diversité des points de vue qu'elle permet.

L'une de ces voix narratives est omnisciente et impersonnelle. Elle emprunte divers points de vue pour poser un regard sur les événements et décrit les faits de façon aussi objective que possible. C'est d'ailleurs cette instance narrative qui nous amène à assister au suicide de Geneviève en détaillant ses gestes : « Assise sur le bord de la piscine, les pieds dans l'eau, sa tête tournait. Tout cet air qui passait de ses poumons au matelas l'étourdissait. Elle ferma la valve, laissa flotter le matelas sur l'eau calme et s'étendit sur le dos » (MV, p. 37). La distanciation que crée ce type de narration est utile au récit dans la mesure où elle crée un contraste avec les narrations autodiégétiques

8. Janet M. Paterson, *Moments postmodernes*, ouvr. cité, p. 18.

qui la ponctuent de façon plus ou moins régulière. Qui plus est, ici, la froideur associée à la distanciation permet de rendre la scène moins choquante sur le plan émotif pour celui qui la lit. Les passages narrés à la troisième personne sont également ceux qui permettent de numéroter les chapitres du livre; on peut considérer qu'ils agissent ainsi comme des points de repère relativement stables à travers les trop-pleins d'émotion que traduisent les mots de Geneviève ainsi que ceux de Lou-Anne. Effectivement, les extraits narrés par Lou-Anne, tout d'abord, apparaissent de façon plus ou moins constante au sein du récit et occupent parfois quelques lignes, d'autres fois des pages entières. Cette irrégularité vient marquer le parallèle ciblé plus tôt entre la forme et le contenu. En effet, l'adolescente devient instable à la suite du suicide de sa jumelle, et tente à certains moments de fuir la réalité, tantôt en proie à une grande colère, tantôt complètement désespérée. L'inconstance se manifeste donc autant dans les réflexions de l'adolescente que dans l'irrégularité avec laquelle elles sont intégrées au récit et la façon dont cela s'effectue.

Les passages écrits par Geneviève témoignent aussi de cette instabilité, bien qu'elle se présente autrement. Certes, comme ceux écrits par Lou-Anne, les extraits du cahier de Geneviève s'inscrivent de façon irrégulière au sein du livre, allant d'ailleurs jusqu'à devenir absents dans la deuxième partie, mais l'instabilité se manifeste davantage par le caractère extrême des propos de Geneviève, qui tournent souvent autour de la mort. Elle dit vouloir « [s]'enfuir de [s]a vie / [s]e soustraire à [s]on ennui » (*MV*, p. 23), elle se demande pourquoi tous les autres flottent alors qu'elle « ne flotte pas » (*MV*, p. 41), elle raconte une « jeune / fille / trouvée / morte, / noyée / sous une chaloupe » (*MV*, p. 49). L'atmosphère sinistre qui plane au-dessus des poèmes de Geneviève traduit son malaise, son inconfort à l'égard de la vie. Elle tangué constamment entre la vie et cette mort qui semble l'appeler; l'humeur « sombre et instable » (*MV*, p. 90) que décrit sa grand-mère dans la lettre qu'elle écrit à sa mère prend le dessus et mène finalement Geneviève à se soustraire à elle-même, comme elle l'a souhaité dans un de ses poèmes.

Une chronologie discontinuée

La question du temps semble particulièrement importante dans les œuvres liées au suicide. Les jeux sur la temporalité se voient fréquemment accentués, comme si le suicide modifiait le rapport au temps des personnages. En effet, lorsqu'on s'attarde à des œuvres qui abordent le suicide, on observe une évolution, depuis 1995, dans la façon dont se construisent les récits, ces derniers apparaissant de plus en plus éclatés. On le remarque déjà dans *Le long silence*, roman de Sylvie Desrosiers publié en 1995, dans lequel les chapitres sont marqués par l'heure qui avance, ce temps étant en fait très dilaté puisque tout le livre ne voit passer qu'une heure, pendant laquelle le protagoniste s'adresse à son amie couchée dans un lit, morte. Le temps donne l'impression d'être étiré, de passer beaucoup plus lentement que ce qui est d'usage dans les œuvres écrites pour un public adolescent, où certaines ellipses, par exemple, permettent au temps de l'histoire de s'étendre sur une plus longue

période que le temps du récit. S'articulant également autour d'une chronologie atypique, *Une vie en éclats*, de Maryse Pelletier, est constitué comme un étai qui se resserre, les titres de chapitres marquant un décompte jusqu'au jour fatidique où l'adolescente prévoit aller rejoindre son amoureux qui s'est suicidé l'année précédente. Une note d'espoir rappelle que les œuvres pour la jeunesse ne peuvent se départir complètement du rôle didactique qui leur est attribué, puisqu'un relâchement survient finalement, la déconstruction marquée par le décompte faisant place à un recommencement avec le jour 1. Chez Desrosiers comme chez Pelletier, la manifestation concrète du temps constitue ce qui fait avancer le récit et confirme l'importance que revêt la forme pour appuyer le traitement d'un tel sujet.

La chronologie également hors-norme dans *Ma vie ne sait pas nager* semble confirmer la nécessité d'établir un nouveau rapport au temps pour rendre justice à la situation à laquelle sont confrontés les protagonistes. Évidemment, étant donné l'inconstance avec laquelle apparaissent les extraits rédigés par Lou-Anne et par Geneviève, il est clair que l'ordre chronologique n'est pas respecté. Si on prend chaque narrateur individuellement, chacune de ses apparitions se fait de façon linéaire. Or, ce n'est plus le cas lorsque l'on considère l'ensemble des interventions dans l'ordre où elles surviennent. Dès les premières pages du livre, on rencontre, après quelques mots d'une chanson d'Ariane Moffat placés en exergue, un extrait du journal de Lou-Anne, daté du 21 janvier, qui commence comme suit : « La vie a le génie de nous surprendre quand on s'y attend le moins » et se clôt avec : « La vie est une chienne qui se noie en nous entraînant avec elle » (*MV*, p. 17). Le lecteur, à ce moment, ne sait pas encore qui lui parle, puisque le journal de Lou-Anne, comme n'importe quel journal intime, n'est pas signé. De plus, le lecteur n'a pas encore été confronté au suicide de Geneviève. Donc, outre la quatrième de couverture, rien n'explique encore en quoi « la vie est une chienne ». Le lecteur est lancé dans le récit et atterrit au milieu de quelque chose dont il ne connaît pas encore les détails.

Ce n'est que dans l'extrait suivant, au chapitre 1, qu'est mentionné le personnage de Geneviève. Le narrateur omniscient fait part des pensées de la défunte, ce qui permet au lecteur de connaître un peu sa jumelle, Lou-Anne, son père Jacques et sa mère Jeanne. Geneviève est décrite en train de pénétrer dans l'enceinte de la piscine, se disant « simplement que c'était la dernière fois qu'elle accomplissait ce geste » (*MV*, p. 21). La page qui suit est extraite, quant à elle, du cahier de Geneviève. Le poème est signé et daté du 11 janvier. Ponctuant le récit, les pages noircies par Geneviève sont toutes datées, la plus tardive remontant au 19 janvier. Or, le livre s'ouvre sur une entrée de journal datée du 21 janvier. Chronologiquement, il est impossible que les extraits du cahier de Geneviève apparaissent au moment où ils sont écrits, puisqu'ils continuent d'apparaître dans le récit même après qu'on ait appris son suicide. Une anachronie est ainsi créée dans la répartition des interventions entre les multiples narrateurs. Cette apparente incohérence, due autant à la multiplicité des formes empruntées (la narration, le journal, la poésie, le dessin) qu'au

nombre de personnages qui prennent la parole et qu'au déroulement non linéaire de l'ensemble du récit, force le lecteur à opérer une reconstruction.

La nécessité d'une reconstruction double

L'œuvre se présente ainsi de façon discontinue, à l'image du malaise qui fragmente à la fois le personnage de Geneviève et celui de Lou-Anne. En fait, le travail auquel doit procéder le lecteur est le même que celui effectué par Lou-Anne et sa famille. Il s'agit de trouver un moyen d'opérer une reconstruction après avoir été confronté à quelque chose qui n'a, au premier abord, aucun sens ou, du moins, à quoi on ne veut en accorder aucun parce que la réalité s'avère trop complexe et difficile à saisir. À ce titre, *Ma vie ne sait pas nager* gravite autour du thème de l'eau, qui permet de rassembler certains éléments de signification. Effectivement, ce thème est annoncé dès le titre, emprunté à une chanson d'Ariane Moffat intitulée « Dans un océan », qui apparaît sur l'album *Aquanaute*⁹. Déjà, les références intertextuelles tracent une trame de fond centrée sur l'eau. La présence, en exergue, d'un extrait de ce même album témoigne également de cette confluence : « La vie ne sait pas nager. / Je rame, je pédale, je chavire. / Je fais tout ce que je peux / Pour ne pas couler » (*MV*, p. 13). L'exergue, par son ton destructeur, se fait ainsi programmatique, trouvant écho dans la noyade de Geneviève.

Lou-Anne, dans ses écrits, est aussi marquée par ce caractère meurtrier associé à l'eau, mais elle laisse cette négativité se dissiper tranquillement, au fil de sa reconstruction. Depuis « Des rivières et des torrents / qui charrient des cadavres et des / barques défoncées » (*MV*, p. 79), elle évolue jusqu'à parler de « Respirer sous l'eau / Finalement » (*MV*, p. 121). Ainsi, si le thème de l'eau motive l'évolution du récit et marque le chemin des personnages vers la lumière, il constitue également un point de repère pour aider le lecteur à procéder lui aussi à une reconstruction, celle du récit qui lui est proposé. Toutefois, le lecteur doit opérer un travail constant pour comprendre qui lui parle et, surtout, pour redonner un sens au récit en réorganisant les interventions des narrateurs pour les replacer dans une chronologie.

Pour revenir brièvement sur cette évolution des œuvres pour la jeunesse que nous avons évoquée, il semble évident qu'une ouverture s'est bel et bien dessinée dans la littérature destinée aux jeunes. L'adolescence, rappelons-le, est un moment où prime un mouvement de construction ; le lecteur apprend encore, il est en formation, à la recherche de lui-même. Or, écrire pour un tel public implique que « l'auteur ou l'éditeur ne peut laisser de côté les dimensions de la transmission, de l'apprentissage, de l'éducation ou de l'accompagnement¹⁰ ». Une certaine responsabilité va de pair avec le fait d'écrire pour les jeunes : en tant qu'adulte, l'auteur hérite d'un rôle d'éducateur et doit donc montrer l'exemple en proposant une histoire qui influence positivement son lecteur. Dans ce contexte, le traitement du sujet difficile qu'est le suicide ne

9. Ariane Moffat, *Aquanaute*, Audiogram, 2002.

10. Josée Lartet-Geffard, *Le roman pour ados. Une question d'existence*, Paris, Éditions du Sorbier, 2005, p. 28.

va pas de soi. Or, nous en sommes aujourd'hui à considérer des limites régies non plus seulement par les enjeux politiques liés aux thèmes, comme c'était le cas il y a quelques décennies, mais aussi par des enjeux esthétiques et formels. Les auteurs, sans toutefois l'oublier, dépassent le didactisme inhérent à l'écriture pour un public encore en formation et les considérations esthétiques autrefois réservées à une littérature pour lecteurs aguerris commencent à trouver leur place dans ces œuvres.

C'est pourquoi le récit qui traite du suicide est appuyé par la forme, se rapprochant de l'esthétique que véhicule le courant postmoderne à travers la déconstruction voire parfois l'éparpillement présents dans les œuvres. Dans *Ma vie ne sait pas nager*, roman, poésie, journal se côtoient librement, portant la voix de narrateurs multiples dont les interventions apparaissent de façon discontinue au sein du livre. Cet éclatement formel amène le lecteur à opérer un travail de reconstruction semblable à celui auquel doivent procéder les personnages. En effet, l'éclatement du récit crée une perte de repères et force le lecteur à construire le sens du récit à partir des éléments épars qui lui sont fournis, comme c'est le cas pour Lou-Anne, qui doit redonner un sens à sa vie après que le suicide de sa jumelle ait détruit tous ses repères. Ainsi, la quête du personnage adolescent va désormais au-delà de la découverte de soi, car le processus de reconstruction qu'implique une telle situation exige de mener des réflexions beaucoup plus larges, plus englobantes. La protagoniste est amenée à reconsidérer d'un nouvel œil les raisons de choisir la vie ou la mort et même à se remettre elle-même en question, puisque le vide créé par la mort de sa sœur a fait table rase sur tous les repères que s'était constitués l'adolescente.

*Littérature contemporaine
dans la francophonie*

La représentation de l'altérité dans les albums de *Kirikou*

Moïse Ngolwa
Université Laval

Précisant l'objet de cette « littérature aux frontières fuyantes¹ » qu'est la littérature pour la jeunesse, critiques et spécialistes s'entendent pour dire que l'éducation de la jeunesse constitue sa mission essentielle. Nous convenons que, dans le cas spécifique de la littérature destinée à la jeunesse, eu égard à la délicatesse que requiert l'instruction de cette tranche de la population, décider d'écrire implique, pour chaque écrivain, l'acceptation et l'intériorisation des règles et enjeux du champ dont la visée est d'éduquer et de moraliser la jeunesse. Plusieurs spécialistes de la littérature pour la jeunesse, notamment Denise Escarpit, Janie Godfey et Sophie Van der Linden², présentent l'album comme la forme d'expression appropriée à cette mission éducative. Apparue au courant du XIX^e siècle, l'album se caractérise par son format spécifique et par une prépondérance de l'image sur le texte. Les histoires qui y sont racontées sont soit imaginaires soit réalistes avec une préférence grandissante accordée à cette seconde catégorie. Au fil du temps, l'album a considérablement gagné en qualité et en richesse³. Cet engouement est dû au fait que les albums réalistes

-
1. Danielle Thaler et Alain Jean-Bart, *Les enjeux du roman pour adolescents, roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 21.
 2. Sophie Van der Linden, *Lire l'album*, Le Puy en Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006.
 3. Après la Première Guerre mondiale, l'album connaît un essor remarquable grâce à l'initiative de pédagogues européens, parmi lesquels on peut citer Célestin Frein et Ovide Decroly en France, Maria Montessori en Italie, Jean Piaget en Suisse, Anton Makarenko en URSS, Frantisek Bakulé et Ladislav Havranek en Tchécoslovaquie. Du côté de l'Amérique et plus précisément des États-Unis, on note l'apport de John Dewey qui, comme ses collègues outre-Atlantique, est soucieux de définir une méthode pouvant encourager la créativité des enfants. Dans les années 1930, le libraire Paul Faucher, pionnier de l'éducation nouvelle, passionné de la littérature pour la jeunesse à qui l'on doit les productions du *Père Castor* (collection de l'éditeur Flammarion qui publie, depuis 1936, des ouvrages bon marché pour les enfants de un à dix ans) va accroître l'accessibilité à ces albums en réduisant leur coût.

ont l'avantage de faciliter l'insertion de l'enfant dans la société. En effet, l'enfant est de plus en plus présent au cœur des albums en tant que personnage principal dans des récits portant sur divers aspects de la vie quotidienne. C'est justement le cas de Kirikou, enfant-héros de différents albums de Michel Ocelot, scénariste et graphiste français contemporain. Publiés à partir de 2002, après le succès planétaire du film *Kirikou et la sorcière*, les albums de *Kirikou* sont inspirés, selon leur auteur, des contes de l'Afrique occidentale. Au nombre de huit, ils comprennent entre 20 et 44 pages non numérotées. Ocelot y assume clairement la narration extradiégétique⁴ et, malgré l'indication de plusieurs noms d'illustrateurs sur les couvertures de certains albums, il se présente aussi comme l'architecte des illustrations⁵.

Un village africain sert de cadre au récit : les personnages sont tous des Noirs. Ces albums mettent en spectacle, à travers une narration empreinte d'un vocabulaire exotique, les prouesses du jeune héros Kirikou. Né de façon mystique, le héros éponyme incarne la sagesse, l'intelligence et la force malgré son jeune âge. Petit mais redoutable, Kirikou est confronté à Karaba, la méchante sorcière. La malveillance qui caractérise cette femme est due aux douleurs atroces que lui cause une épine plantée dans son dos. Grâce à ses pouvoirs magiques, Karaba enlève les hommes et les transforme en fétiches. Elle assèche la source du village, s'empare de l'or et des bijoux des femmes et prive celles-ci et leurs progénitures de tout mouvement au-delà de la lisière du village. En contournant tous les obstacles de Karaba et de son armée de fétiches, Kirikou parvient à libérer son peuple. Dans un ultime effort, il extrait l'épine du dos de Karaba, mettant ainsi un terme à sa méchanceté et à ses souffrances. À la demande de Kirikou, un baiser de Karaba lui permet de grandir et de devenir un guerrier imbattable. Les hommes métamorphosés en fétiches retrouvent leur apparence initiale. Les villageois désormais réunis célèbrent une nouvelle union, celle de Kirikou et Karaba. Malgré les prouesses du personnage éponyme, sa nudité et celle des autres protagonistes, enfants

Son acte le plus symbolique consiste en la création de l'« Atelier du Père Castor », sorte de salon de l'album où agents de production, éducateurs, parents, enfants et lecteurs de tous horizons pouvaient se rencontrer. Au fil des ans, l'album acquiert ses lettres de noblesse avec l'implication de plus en plus grande des instances de production qui créent des départements et des collections consacrés exclusivement à la littérature pour la jeunesse. C'est le cas de la collection « Grasset Jeunesse », fondée en 1973. Des instances de promotion comme la Foire de Bologne et le Salon du livre de Montreuil favorisent également la circulation des albums, pendant que les recherches universitaires et des distinctions, comme le prix Baobab décerné annuellement à l'album français le plus innovateur par le Salon du livre de Montreuil, contribuent à la consécration de l'album.

4. Michel Ocelot inscrit la note suivante sur la page de garde de *Kirikou et le buffle aux cornes d'or* : « Cet album n'est pas une suite de *Kirikou et la sorcière* [le film]. Il s'agit de souvenirs de Kirikou enfant. Le film et le premier album étaient trop courts : je n'ai pas eu la place de rapporter tout ce que mon petit héros avait accompli. Maintenant, grâce aux livres, je vous raconte tout petit à petit. »
5. Sur la quatrième de couverture de *Kirikou et la sorcière*, Michel Ocelot écrit : « De nombreuses personnes m'ont aidé à faire ces images. Je ne suis pas en mesure de les nommer toutes, pardon. Je vais cependant en désigner quelques-unes, par ordre d'entrée en scène : Anne-Lise Koelher, Bénédicte Galup, Éric Serre, Pascal Lemaire, Christophe Lourdelet, Valérie David, Thierry Million. Merci à ces personnes, et à toutes les autres. »

et adultes confondus, ne passent inaperçues. Que dit le texte et que montre l'image? Telle est la question à laquelle se propose de répondre le présent article en montrant comment s'opère et s'articule la représentation iconique et textuelle de l'altérité dans les albums de *Kirikou*⁶.

Autonomie de l'image et prépondérance sur le texte

L'album est composé d'éléments textuels et iconiques. Le recours à l'album pour raconter les « souvenirs » de Kirikou permet à l'auteur de construire une représentation à partir de ces deux composantes. Du fait de la prépondérance accordée à l'illustration, propre à l'album, l'image acquiert son autonomie dans tous les albums de *Kirikou*. Elle renonce à son rôle traditionnel de traduire et de rendre dans son propre langage ce que le texte exprime. Toute tentative de compléter le texte se solde par un écart entre ce que dit le texte et ce que montre l'image. À titre d'exemple, dans *Kirikou et le collier de la discorde*, le lecteur peut lire le passage suivant : « La Femme Forte se réveille et écarquille les yeux. À côté de sa natte est posé un collier, avec des perles multicolores⁷. » Pourtant, sur l'image, la natte est absente. L'illustration montre simplement « La Femme Forte » couchée à même le sol et le collier de perles gisant auprès d'elle.

L'image possède son propre contenu informatif. On peut comprendre que le contact direct de La Femme Forte avec le sol, la présentation des personnages à moitié ou totalement nus, marchant pieds nus, traduisent la volonté de l'auteur d'établir un lien étroit entre les Africains et la nature. Une telle représentation ne rattache-t-elle pas l'autre à l'état de nature? Silvie Bernier apporte quelques éclaircissements à cette interrogation lorsqu'elle affirme que les illustrations participent d'une lecture guidée de l'illustrateur. Cette mise en relief n'est pas anodine et traduit les intérêts de l'illustrateur pour le sujet du texte. Lorsque l'illustrateur choisit de présenter tel aspect et de laisser tel autre de côté, il fait un choix idéologique qui colore tout l'ouvrage⁸.

La représentation de l'altérité, visible sur les images, n'est pas lisible dans l'énoncé, et ce d'autant moins que le texte ne fournit aucune description explicite des personnages. Au sein du texte, c'est implicitement, par l'onomastique notamment, que Michel Ocelot construit la représentation de l'autre. Le choix des lexèmes entrant dans la construction des noms des personnages mérite ainsi qu'on s'y arrête. Exception faite de Kirikou et de Karaba, les noms des

6. Les albums suivants feront l'objet de notre corpus : *Kirikou et la hyène noire* (2002) ; *Kirikou et le buffle aux cornes d'or* (2003) ; *Kirikou et les bêtes sauvages* (2006) ; *Kirikou et le collier de la discorde* (2008) ; *Kirikou et les ombres* (2008) ; *Kirikou et l'oncle disparu* (2009) ; *Kirikou et le pot à lait ensorcelé* (2009) et *Kirikou et la sorcière* (2009). Tous sont publiés à Toulouse, aux Éditions Milan, dans la collection « Kirikou » à l'exception de *Kirikou et le collier de la discorde* qui se trouve dans la collection « Le coffre à histoires ». Nous désignerons l'ensemble des albums par *Kirikou*. En revanche, afin d'éviter toute confusion avec le héros éponyme, nous ne manquerons pas d'indiquer quand il sera question du jeune Kirikou ni de donner le titre d'un album précis en cas de nécessité.

7. Michel Ocelot [et collab.], *Kirikou et le collier de la discorde*, ouvr. cité, p. [15].

8. Silvie Bernier, *Du texte à l'image. Le livre illustré au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1990, p. 43.

protagonistes secondaires sont des antonomases. Parmi la population villageoise, qui s'élève à une trentaine d'âmes en tout, on retrouve ainsi : La Grande Femme, La Femme Maigre, La Petite Fille, La Femme Âgée, Le Grand Garçon, La Grande Fille, Le Vieillard et Boulette. La morphologie constitue donc une composante indispensable de l'identité des personnages. Les illustrations, quant à elles, livrent des portraits de femmes aux profils plus ou moins identiques. Cependant, l'association des noms aux images montre que La Femme Maigre et La Femme Forte présentent des traits physiques plus prononcés. La Femme Maigre donne l'impression d'être atteinte de cachexie. Son apparence physique pourrait se lire comme une métaphore de la famine, de la misère et des maladies qui sévissent en Afrique. Ce faisant, la représentation de l'autre renvoie à une certaine *doxa* alimentée par le discours ressassé des médias qui ne cessent de présenter l'Afrique comme un continent ténébreux, un continent de la faim, qui ne peut survivre sans la sempiternelle assistance venue de l'extérieur. Toutefois, si La Femme Maigre tient son nom de son apparence rachitique, il est évident que La Femme Forte doit le sien à ses rondeurs et à la protubérance imposante de son fessier. On pourrait établir un rapprochement entre La Femme Forte et la Vénus hottentote. De son vrai nom Saartjie Baartman, la Vénus hottentote est une femme d'origine sud-africaine devenue tristement célèbre à cause de sa stéatopygie. L'accentuation des traits morphologiques de La Femme Maigre et de La Femme Forte, la nudité de tous les enfants, les poitrines à découvert des femmes qui laissent apparaître des seins pointus et bien arrondis, notamment chez Karaba, et flasques et pendants chez les femmes d'un certain âge, constituent, selon nous, une invitation de Michel Ocelot à une lecture anthropométrique de *Kirikou*. En conséquence, la représentation de l'autre se fait non seulement exotique mais négativement stéréotypée.

Recours à l'attirail exotique et réactualisation des stéréotypes

Mis à part Kirikou, la lecture psychologique des villageois révèle leur naïveté, leur ignorance et leur raisonnement. Dans *Kirikou et la sorcière*, tous pensent, par exemple, que Karaba mange les hommes qu'elle enlève : « [e]lle a dévoré nos maris ! Elle a dévoré nos frères ! Elle a dévoré nos fiancés⁹ ! » La référence au cannibalisme place cette histoire africaine sous le signe de la sauvagerie, réactualisant de vieux clichés européens, aussi anciens que la *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel qui estimait sans ambages que « le fait de dévorer des hommes correspond au principe africain. Pour la matérialité du nègre, la chair humaine est seulement quelque chose de sensible, de la viande et rien d'autre¹⁰ ». Si la référence au cannibalisme peut s'interpréter comme l'introduction du merveilleux et de la superstition dans le récit, elle contribue néanmoins à dévaloriser la culture africaine et à l'associer à une absence de respect de la personne humaine.

9. Michel Ocelot, *Kirikou et la sorcière*, ouvr. cité, p. [38].

10. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La raison dans l'histoire : introduction à la philosophie de l'histoire* [1837], édition et traduction nouvelle de Kostas Papaioannou, Paris, Plon, 1981, p. 259.

Le dénigrement de l'autre s'opère également à travers le dénigrement de son mode de vie. Les albums se terminent par l'ébahissement et la danse des Africains engendrés par chaque geste salvateur de Kirikou. Ces danses endiablées sont présentées comme le moyen d'expression privilégié qui rassemble les villageois dans une action unique. Plus encore, Michel Ocelot réactualise les stéréotypes sur la représentation de l'autre en mettant l'accent sur l'indolence, la passivité et le raisonnement alogique qui caractérisent l'ensemble de la population villageoise. Un univers de contes, de légendes et de mythes nourrit manifestement ces êtres. Les stéréotypes qui traversent ces albums étaient précisément ceux de la France coloniale du début du xx^e siècle. On les retrouve par exemple dans un texte tel que *Épopées africaines*¹¹ d'Albert Baratier, où les Africains sont décrits comme de « Grands enfants ». Dans *Voyage au Congo*, André Gide écrit de même qu'« il semble que les cerveaux de ces gens [les Africains] soient incapables d'établir un rapport de cause à effet¹² ». Même si Gide introduit son propos par une modalisation, cela n'enlève rien au fait qu'il souligne l'incapacité des Africains à produire un raisonnement cohérent. Avant Gide, Lévy-Bruhl, dans *La mentalité primitive*¹³, commentait et expliquait la thèse exposée dans *Voyage au Congo*. Parmi les ouvrages proposant une représentation des peuples dits « indigènes », on ne peut faire abstraction de la bande dessinée *Tintin au Congo* dans laquelle Hergé, l'auteur, reprend toute la pensée coloniale de l'époque. Dans un entretien avec Numa Sadoul, Hergé reconnaît que :

C'était en 1930. Je ne connaissais de ce pays [La République Démocratique du Congo, ancien Zaïre] que ce que les gens en racontaient à l'époque : « Les nègres sont de grands enfants [...]. Heureusement pour eux que nous sommes là ! Etc. » Et je les ai dessinés, ces Africains, d'après ces critères-là, dans le plus pur esprit paternaliste qui était celui de l'époque, en Belgique... Il se fait que j'étais nourri des préjugés du milieu bourgeois dans lequel je vivais¹⁴.

Hergé a, à sa manière, contribué à la propagation de l'idéologie coloniale. En reprenant les préjugés de l'époque, il a nourri le lecteur d'idées reçues sur l'Autre. L'un des moyens parmi tant d'autres d'identifier l'Autre consiste à se référer de manière insistante à ses origines et à son enracinement dans un lieu. La représentation de l'Autre par Michel Ocelot ne fait pas exception. Cependant, on note une pauvreté du texte par rapport à la description de l'espace. Ce lieu qui est aussi l'espace narratif se résume à l'incipit de *Kirikou et la sorcière* : « [l]e soleil brille sur un village en Afrique ». Il s'agit d'un village anonyme d'Afrique que l'auteur va construire par l'illustration en opérant une minutieuse orchestration des éléments naturels. La faune et la flore sont imposantes et riches. La végétation luxuriante est composée de plusieurs

11. Albert Baratier, *Épopées africaines*, Paris, Fayard, 1912.

12. André Gide, *Voyage au Congo suivi de Le retour au Tchad : carnets de route* [1927], Paris, Gallimard, coll. « Folio », 2008, p. 124.

13. Lucien Lévy-Bruhl, *La mentalité primitive*, Paris, F. Alcan, 1922.

14. Numa Sadoul, *Entretiens avec Hergé*, Bruxelles, Casterman, 1975, p. 49-50.

espèces végétales parmi lesquelles on peut citer le baobab, le palmier, le bananier, les plants de mil et de coton. On reconnaît aussi des animaux comme le lion, la girafe, le buffle, l'hyène, le rat palmiste, la zorille, le rhinocéros, le phacochère, l'éléphant, la gazelle, le gnou, l'autruche, le paon et le héron. Les couleurs sont très vives et la clarté des images rend chaque chose identifiable. Le coucher de soleil sur le village est magnifique, le baobab surplombe le village, le sommet enneigé du mont évoque le Kilimandjaro, les fétiches de Karaba ressemblent aux masques de l'Art nègre. Michel Ocelot puise dans ce qu'il convient d'appeler l'attrait exotique tel qu'on le retrouve sur les images des cartes postales de l'Afrique. Par le recours à la synecdoque, tous les éléments botaniques et zoologiques qu'on attribue généralement à ce continent trouvent une place dans la peinture du village. Ainsi, l'Afrique telle que Michel Ocelot la présente est une Afrique recréée. Les images des personnages et du paysage sont modelées et passées au crible de la sensibilité de l'auteur. Ce sont des images esthétisées, elles sont davantage le résultat d'une production que d'une reproduction. Et l'idée de productivité est ici indissociable de l'intentionnalité de son auteur. À la fois auteur et illustrateur, Michel Ocelot maîtrise l'art de faire parler les images. Il sait également qu'une illustration vaut mille mots et qu'elle parle directement à l'enfant-lecteur. Il exerce « un pouvoir despotique sur la représentation, contraignant son lecteur à ne la percevoir qu'à travers le filtre de ses jugements et appréciations¹⁵ ».

Michel Ocelot utilise le pouvoir de l'image pour produire un effet d'entraînement chez le lecteur en lui imposant une « traduction réfléchie¹⁶ » du monde de l'autre. Il dissimule les enjeux idéologiques de la représentation de l'Autre aussi bien dans la narration du texte que dans celle des images. Recourir à une telle pratique participe de l'idéologie en ce sens que l'un des rôles de celle-ci consiste à « créer ce qu'on appelle des structures mentales, des systèmes à travers lesquels l'interprétation du monde est possible¹⁷ ». Cela étant, Michel Ocelot engage l'enfant-lecteur et prépare son intégration dans un monde tel que lui-même se le représente. Mais il va sans dire que le regard de l'auteur est aussi celui de la société dans laquelle nous vivons. Ce faisant, la démarche de Michel Ocelot valide la pensée sartrienne selon laquelle « il y a derrière les diverses visées des auteurs un choix plus profond et plus immédiat commun à tous¹⁸ ».

Certes, le lecteur garde de *Kirikou* le souvenir d'un conte magnifique, il retient aussi la leçon de ces albums qui démontrent le triomphe de la sagesse

15. Justin Bisanswa, « Le voyageur et son double: Je te ferai signe », dans Papa Samba Diop et Hans-Jürgen Lüsebrink (dir.), *Littératures et sociétés africaines. Regards comparatistes et perspectives interculturelles, mélanges offerts à Janos Riesz*, Tübingen, Günter Narr Verlag, 2001, p. 250.
16. Marion Durand et Gérard Bertrand, *L'image dans le livre pour enfants*, Paris, L'École des loisirs, 1975, p. 17-18.
17. Alain Robbe-Grillet, « Sur le choix des générateurs », dans Jean Ricardou et Françoise Van Rossum-Guyon (dir.), *Le nouveau roman: hier, aujourd'hui*, Paris, Union générale d'éditions, coll. « 10/18 », 1972, t. II, p. 157-173.
18. Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?* [1948], Paris, Gallimard, coll. « Folio/Essais », 2005, p. 45.

et du courage d'un petit garçon sur l'ignorance, la méchanceté et la peur. Mais « l'uniformisation¹⁹ », selon laquelle chaque lecteur essaie de s'identifier au héros, est fragile. L'apparence physique de Kirikou creuse un écart entre le lecteur et le personnage. Le lecteur-enfant appréhende en effet l'Autre et se positionne par rapport à lui à travers sa nudité. Même si le lecteur n'est pas en mesure de procéder à une lecture implicite des textes, il n'en demeure pas moins que l'image marque son esprit grâce à son pouvoir de fixation. Bien que les stéréotypes soient incontournables dans les rapports entre les hommes, Sartre lançait un avertissement en disant qu'« on est toujours responsable de ce qu'on n'essaie pas d'empêcher²⁰ », et écrire, ajoutait-il, « c'est dévoiler le monde²¹ ». Aussi nous semble-t-il que, en plus de préparer le jeune à comprendre le monde dans lequel il vivra, la littérature pour la jeunesse devrait chercher à modifier les stéréotypes négatifs et ainsi encourager la jeunesse à changer le monde.

19. Danielle Thaler et Alain Jean-Bart, *Les enjeux du roman pour adolescents*, ouvr. cité, p. 301.

20. Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?*, ouvr. cité, p. 286.

21. Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?*, ouvr. cité, p. 67.

Le récit écologique : nouveau genre, entre éducation et littérature

Laurence Allain-Le Forestier
Université de Haute-Bretagne

Depuis quelques années, les discours écologiques sont entrés dans le domaine du débat public. À une échelle internationale, ils font l'objet de réflexions, interrogations et polémiques. La littérature contemporaine reflète en partie ces préoccupations et elle consacre un espace de plus en plus grand à ce sujet : la littérature pour la jeunesse n'y échappe pas. Il convient de distinguer le mot *écologique* du mot *environnement* (ce qui entoure l'être humain, acception la plus courante). L'écologie est une forme de questionnement des relations entre l'être humain et les espèces végétales, minérales et animales dans leur milieu d'origine. Ainsi sont exclus de notre étude les récits qui sont « des hymnes à la nature » et qui traitent plutôt de l'environnement. De même sont exclus les récits de science-fiction, d'anticipation, qui prenaient jusqu'ici en charge les problèmes écologiques, ainsi que les documentaires et les docu-fictions dont le caractère littéraire est quasi inexistant. Seuls les récits « écologiques » ont retenu notre attention, tenant à privilégier leur dimension narrative et fictive.

Si les récits de jeunesse, fictifs ou réels, mettent en scène ces inquiétudes écologiques, ils présentent un caractère didactique par le fait qu'ils cherchent à éduquer leurs lecteurs. Certains textes privilégient ainsi un discours, parfois moralisateur, au détriment de qualités littéraires, particulièrement lorsqu'ils s'adressent à de très jeunes lecteurs. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à la portée de ces récits dans cette dimension didactique, littéraire et esthétique. Nous entendons le concept d'esthétique, comme une réflexion sur les relations abstraites que le texte et l'image entretiennent avec le beau, et la réception qu'en fait le lecteur. Les dates de publication des albums sont suffisamment récentes pour refléter le paysage actuel. En nous appuyant sur un corpus d'albums édités entre 2005 et 2009 adressés à un jeune public, nous

tenterons de répondre aux questions suivantes : quel discours écologique est véhiculé à travers ces fictions ? Quelle tension existe-t-il au sein de ces œuvres entre vocation didactique et littéarité ? Quel type de lecteur cherche-t-on à construire ?

Récit écologique : essai de définition

Le récit, à la différence du documentaire, ne cherche pas l'objectivité, mais peut s'en approcher lorsqu'il se veut réaliste, ne serait-ce que par les connaissances scientifiques auxquelles il fait référence. Toutefois, la fiction privilégie un point de vue, fait partager une représentation du monde, celle de l'auteur, mais également celle d'une société. Le récit écologique peut se définir comme un genre, présentant des contraintes formelles. Il est valorisé depuis quelque temps, que ce soit par la multiplication des prix accordés à ces œuvres ou encore, par la recrudescence de la recherche dans le domaine : songeons au prix littéraire de la citoyenneté, au prix Saint-Exupéry (qui valorise les valeurs développées dans la littérature), au prix jeunesse du festival du livre et de la presse d'écologie.

Le genre tel que le définit Canvat dans son ouvrage didactique est un opérateur de cadrage qui familiarise le lecteur avec le texte en lui permettant de le relier à une « famille » et qui établit un « pacte de lecture ». Par « cadrage », on entend l'activité sémiotique qui consiste à inférer un certain nombre d'instructions disposées à la périphérie du texte, mais aussi dans le texte lui-même : les superstructures. Il est possible d'affirmer que le récit écologique est un genre de récit comme le récit historique, d'aventures, ou de science-fiction. Le genre peut être annoncé par des éléments péritextuels, qui sont autant de guides pour le médiateur adulte qui achète l'ouvrage mais qui peuvent aussi présider au choix d'un jeune lecteur autonome, comme un titre thématique (*Voyage à Poubelle-Plage*¹), une quatrième de couverture qui présente un résumé explicite (« album pétillant et décalé sur le réchauffement climatique² [nous soulignons] ») ou encore un appareillage documentaire, à l'image du « cahier de bonne conduite » pour l'écocitoyen du *Manchot a rudement chaud*³.

De même, les superstructures textuelles présentent des constantes. Le thème est le premier invariant : on fait référence explicitement ou implicitement à l'écologie (pollution de la mer et de la terre, surconsommation qui oppose les pays pauvres aux pays riches, urbanisation à outrance qui oppose la ville à la campagne, fonte de la banquise en raison du trou de la couche d'ozone, rareté de l'eau due à son gaspillage, déforestation, espèces animales en voie de disparition, etc.) Comme tout récit, la narration présente un élément modificateur qui est lié thématiquement : la banquise a fondu, le manchot a trop chaud, une voiture tombe en panne, la ville tombe malade, la

1. Élisabeth Brami et Bernard Jeunet, *Voyage à Poubelle-Plage*, Paris, Seuil Jeunesse, 2006, n. p.
2. Vincent Gaudin et Stéphane-Yves Barroux, *Le manchot a rudement chaud*, Paris, Belin Jeunesse, 2009, quatrième de couverture.
3. Voir à la fin de l'album de Vincent Gaudi et Stéphane-Yves Barroux, *Le manchot a rudement chaud*, ouvr. cité.

pêche n'est plus aussi bonne, etc. La définition que nous donnons du récit écologique est la suivante: c'est un récit qui présente un événement écologique causé par une intervention humaine et qu'il convient de réparer ou à tout le moins de stabiliser.

Discours écologique et littérature

Se pose évidemment la question de la forme et de son lien avec le sujet évoqué. Nous envisageons le texte littéraire selon les théories de la réception littéraire⁴, autrement dit comme un texte qui nécessite la coopération du lecteur. La question maintes fois posée au sujet de la littérature, comprise comme œuvre artistique, est celle de la gratuité de l'acte créateur. Sans entrer dans le débat de l'art pour l'art et de la littérature engagée, nous nous interrogeons sur les rapports que le texte littéraire entretient avec le thème qu'il développe. La littérature pour la jeunesse, par la prise en compte de son lectorat, peut avoir tendance à vouloir éduquer le jeune destinataire, c'est pourquoi nous distinguons, de façon certainement un peu caricaturale (mais afin de mieux illustrer notre propos) deux grandes catégories d'ouvrages: des ouvrages privilégiant le rôle didactique d'une part, et d'autre part des ouvrages qui favorisent le caractère littéraire. C'est dans cette progression que nous proposons l'étude des ouvrages suivants: du plus didactique au moins didactique. *Chaud le frigo* est un récit illustré. L'humour est présent, les objets de la cuisine (four, réfrigérateur, table, etc.) sont anthropomorphisés. Diego le frigo a des remords:

Oui, honte d'être rempli, de déborder de bouffe alors qu'il y a des enfants qui meurent de faim, honte qu'on jette la moitié de ce que j'ai dans le ventre parce que c'est périmé. [...] Et le gaz qui coule dans mes veines, ce n'est pas du poison peut-être? Vous n'avez pas entendu, à la télé? C'est à cause des réfrigérateurs qu'il y a un trou dans la couche d'ozone. Je fais fondre les banquises! Il y a vraiment de quoi avoir honte⁵!

Le discours est sans équivoque, explicite et un brin moralisateur. Vincent Cuvellier le reconnaît volontiers: « Bon, allez, c'est pas mon chouchou non plus [au sujet de son livre *Chaud le frigo*]... à vrai dire, je trouve qu'il a un défaut majeur: il est moraliste, et normalement, j'ai horreur de ça⁶... » La morale, dont la présence dans l'ouvrage est reconnue par Cuvellier lui-même prend le pas sur le récit, n'offrant au lecteur qu'une seule attitude possible: l'adhésion à cette morale alors qu'une lecture littéraire offrirait réflexion et questionnement.

4. À propos de la réception littéraire, voir notamment Umberto Eco, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la collaboration interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Le livre de Poche, coll. « Biblio essai », 1990.
5. Vincent Cuvellier, *Chaud le frigo*, illustré par Claire Brenier, Paris, Magnard Jeunesse, coll. « Tipik cadet », 2005, p. 11.
6. Vincent Cuvellier, « Chaud le frigo » [En ligne], consulté le 20 mai 2014, URL: http://vincentcuvellier.canalblog.com/albums/mes_autres_livres/photos/16591992-_chaud_le_frigo_.html.

Un autre ouvrage, *La forêt des pandas*, présente également une dimension didactique : l'histoire se déroule au cœur des dernières forêts hébergeant encore des pandas en Chine intérieure, les illustrations sont très douces et le texte vient les enrichir. Maomao trouve un jour un bébé panda et, sur les conseils de ses grands-parents (qui font ici figures de gardiens des traditions et du savoir), ramène le petit auprès des siens. Maomao craint le fils du braconnier, Meng, mais ce dernier viendra à son secours et ensemble, ils contribueront à rendre le monde meilleur. Les figures duelles, « le gentil » et « le méchant », représentées par Maomao et Meng sont axiologiquement marquées. Si le récit est empreint de morale, il présente également un discours scientifique, transmis par des hommes qui étudient la forêt ; il apporte une caution scientifique à la morale qui trouve ainsi une justification : « [l]es pandas sont des animaux très précieux, poursuit l'homme, il n'en reste qu'un millier dans le monde entier ! Ils n'ont plus d'espace, ni de nourriture. C'est sans doute pourquoi la maman de ce panda s'est éloignée de sa terre en cherchant de nouveaux champs de bambous⁷ ». Meng et Maomao, comprenant l'utilité de travailler ensemble pour un avenir meilleur, assument les conséquences de leur acte de déforestation et réparent : « [i]ls décident qu'à partir de ce jour, ils planteront des bambous au lieu de les cueillir⁸ ». Même si cet ouvrage présente des qualités, il n'en demeure pas moins que le discours moral est présent. Il s'agit bien d'adopter à l'avenir un comportement responsable en protégeant la nature et particulièrement en refusant de cueillir les bambous.

Notre troisième album, *Voyage à Poubelle-Plage*, s'éloigne un peu du texte didactique et offre une dimension poétique et des illustrations de grande qualité. Le discours écologique est explicite, exhortant à l'action et à l'engagement. Les illustrations contribuent largement à défendre ce discours : Jeunet utilise des objets récupérés sur le rivage de mer qu'il associe avec des figures papier, permettant l'accès à une symbolique :

Quand donc finira ce carnage ? [...]
 Il faut des bras à Poubelle-Plage
 Et mettre du cœur à l'ouvrage ! [...]
 S.O.S. sauvetage !
 Que petits et plus grands s'engagent
 Il n'y a pas d'âge⁹.

Du triste constat fait de la pollution, un appel à la solidarité est lancé. La menace de la disparition de l'espèce humaine est exprimée. L'intention est manifeste, il s'agit d'arrêter le massacre et de retrousser ses manches : Jeunet, l'illustrateur, met en scène un squelette humain, des squelettes de poissons entourés de goudron, de plastiques et autres détritiques souvent trouvés sur les plages.

7. Guillaume Olive et Zhihong He, *La forêt des pandas*, Paris, Seuil Jeunesse, 2006, n. p.

8. Guillaume Olive et Zhihong He, *La forêt des pandas*, ouvr. cité.

9. Élisabeth Brami et Bernard Jeunet, *Voyage à Poubelle-Plage*, ouvr. cité.

Quant à lui, le conte *Bonne pêche* présente une structure répétitive: « Le LUNDI, Joseph, pêcheur, sortit en mer¹⁰. » Cette structure, reprise par le format, présente un système de rabat permettant de découvrir ce que le pêcheur ramène: « À son retour au port, il ramena dans ses filets DIX POISSONS ». Le récit se poursuit selon le même mode: « Le MARDI, Joseph, pêcheur, sortit en mer » et ainsi de suite. Deux semaines s'écoulent, le nombre de poissons diminue et le nombre d'objets rapportés augmente. La dernière page servira de morale à la fable, morale au ton humoristique: « Le VENDREDI SUIVANT, Joseph, pêcheur, laissa son bateau à quai... car il ouvrit un magasin d'antiquités. » On peut parler de fable écologique dont l'efficacité peut être attribuée à l'écriture lacunaire qui permet au lecteur de compléter les blancs du texte, à sa structure répétitive et à sa chute morale. L'humour est présent dans le jeu du nombre de poissons décroissant et du nombre d'objets pêchés croissant, dans le choix également des objets pêchés: réfrigérateur, chaise, moto, canon, guitare, œuvre de Picasso, fauteuil, globe terrestre, pompe à essence, télévision, tirelire, grille-pain, trottinette, radio, bras de la Vénus de Milo, horloge, toupie, casquette, lustre, machine à laver, tambour, bouteille, tracteur et râteau. Le message est implicite. Le paratexte éditorial crée un lien entre la première et quatrième de couverture: *Bonne pêche/mauvaise pioche* (le texte est écrit dans le filet de l'illustration) utilisant ainsi l'humour afin de permettre au lecteur de poursuivre sa réflexion.

Dans ces deux derniers récits (*Voyage à Poubelle-Plage* et *Bonne pêche*), le thème développé est prétexte à une revendication (Dedieu dit qu'il s'agit de sa contribution à l'écologie sous forme de fable¹¹, Jeunet dira: « mon archaïsme est une façon de dire non, une manière de résister¹² »). Cette forme d'engagement, en soi, est très louable, mais comme affirme Alain Serres, auteur et éditeur engagé: « [l]e défi, c'est de ne pas laisser le discours prendre le pas sur la littérature¹³ ». Le discours écologique empreint d'une forme de morale est davantage développé au détriment du caractère littéraire. Le parti est pris de privilégier l'intention morale du texte qui étouffe sa littérarité.

Parmi les ouvrages présentés, certains, didactiques, tiennent un rôle moralisateur sans équivoque alors que d'autres entretiennent un jeu subtil avec le lecteur. Le texte est univoque, laissant peu de possibilités d'interprétation au lecteur et s'apparentant, de ce fait, au documentaire. Il appartient à une littérature didactique telle qu'on peut la rencontrer dans les manuels d'apprentissage de la lecture. Toutefois, lorsque le texte permet la coopération du lecteur, lorsque le caractère littéraire est présent, nous pensons que le discours écologique s'en trouve renforcé. Certains ouvrages allient les deux aspects, didactique et littérarité, sans que l'un ne nuise à l'autre, tels *Bonne*

10. Thierry Dedieu, *Bonne pêche*, Paris, Seuil Jeunesse, 2009, n. p.

11. Thierry Dedieu, « Bonne pêche/Mauvaise pioche » [En ligne], mis en ligne le 20 mai 2005, consulté le 20 mai 2014, URL: <http://thierrydedieu.blogspot.com/2009/05/bonne-peche-mauvaise-pioche.html>.

12. Jean-Luc Germain, « Bernard Jeunet. Enchanteur sur papier », *Le Télégramme*, 3 mars 2009.

13. Alain Serres, « Figures rebelles », *Citrouille*, n° 45, novembre 2006, p. 8.

pêche ou encore *Le naufragé du rond-point*¹⁴. La façon de questionner, à notre avis, prévaut davantage que le sujet du questionnement et ces œuvres, par elles-mêmes, offrent un questionnement. Divers procédés expriment les constats de dégradation environnementale: la caricature (exagération de situations), l'humour, la tristesse, la narration fictive qui présente deux camps opposés (les défenseurs de la nature et les pollueurs), la métaphore, l'ajout d'un appendice documentaire, etc. Formes et procédés se différencient, créant ainsi une variété et une richesse d'ouvrages.

Récit écologique et lecteur

Le récit de jeunesse s'adresse à un jeune lectorat soit par décision auctoriale, soit par décision éditoriale. On cherche à l'éduquer, dans le récit écologique, en lui inculquant des valeurs civiques. Certains albums véritablement littéraires tels que nous l'avons énoncé précédemment interrogent leur lecteur, le texte ne se donne pas à lire d'emblée, il oblige à une coopération active. Une lecture naïve, identificatoire, est nécessaire dans un premier temps pour faire place à une autre lecture plus critique et distanciée. Nous retenons, pour illustrer notre propos, trois albums qui entretiennent une relation réussie entre l'espace littéraire et le discours écologique.

L'album *Le naufragé du rond-point* par exemple est d'ores et déjà significatif dans son traitement péritextuel (pages de garde opposées représentant l'une, un réseau routier encombré, l'autre une campagne sans voiture), le thème écologique traite de la pollution automobile (la circulation croissante, l'urbanisation). Les informations sont délivrées à travers le regard de l'arbre. C'est une narration omnisciente qui délègue son point de vue à un personnage qui ne parle pas, mais pense. Ni dénonciation explicite ni même réelle référence à l'écologie, mais en douceur et surtout en poésie, le ton est donné: trop de voitures et pas assez d'arbres. Il ne s'agit pas ici d'émission de co2, mais de circulation intense: « [i] [l'arbre] se dit que décidément ce monde-là n'était plus fait pour les arbres, à moins de rester là, plantés à respirer les gaz d'échappement, il était fait pour les hommes qui tournaient autour des ronds-points¹⁵ ». L'arbre offre sa vie (qui ne vaut plus d'être vécue) à l'homme qui le lui rend bien. Un peu à la manière de Dedieu, la fin oblige le lecteur à se questionner, à interpréter. En effet, le texte n'explique pas les relations causales entre le gland ramassé (ce que nous supposons être le gland) et le départ de Monsieur Labrosse à la campagne: « [i] [Monsieur Labrosse] en a profité pour filer. En passant, il a caressé le tronc de l'arbre et il a senti quelque chose rouler sous son pied. Il s'est arrêté, l'a ramassé et l'a mis dans sa poche. Puis il est parti. Au bureau, on n'a jamais revu Monsieur Labrosse. Il paraît qu'il fait pousser des arbres quelque part à la campagne¹⁶ ».

14. Jean-François Dumont, *Le naufragé du rond-point*, Paris, Flammarion, coll. « Album du Père Castor », 2008, n. p.

15. Jean-François Dumont, *Le naufragé du rond-point*, ouvr. cité.

16. Jean-François Dumont, *Le naufragé du rond-point*, ouvr. cité.

Muriel Kerba explique dans *Un nouveau monde* les raisons de l'écriture de son livre. Après la canicule de 2003, à Bangkok, elle a le sentiment d'étouffer et assiste par hasard à un reportage sur les hommes-fleurs dont le territoire a été pillé. Illustratrice, elle dessine les images avant de rédiger le texte. Le texte fonctionne en symétrie par jeu d'opposition entre deux mondes. Si l'histoire en elle-même peut aussi suggérer un comportement (et de ce fait, risquerait d'être didactique), le traitement de l'image contribue à créer une autre relation. En effet, le traitement graphique est constitué de collages et de couleurs qui peuvent exprimer diverses significations et, à cela, s'ajoute le texte qui présente une narration autodiégétique, permettant une identification plus facile. Sont présentes dans le discours, à trois moments différents, des paroles en gradation : « je veux faire quelque chose », « je peux faire quelque chose » et « je dois faire quelque chose¹⁷ ». En filigrane, bien des dénonciations sont évoquées (pollution de la ville, constructions immobilières dans des paysages magnifiques), même si l'auteure s'en défend. Elle explique qu'elle a souhaité simplement exprimer un sentiment sans intention pédagogique¹⁸. Toutefois, la réception littéraire n'est pas nécessairement en adéquation avec l'intention de l'auteur, le lecteur pouvant y lire une exhortation à l'engagement.

Sandrine Dumas Roy, journaliste, réalise des documentaires sur la protection de l'environnement. C'est après la lecture d'un article scientifique sur les flatuloses de vache qu'elle a écrit *Chaude la planète* : « [j]'ai voulu raconter une histoire drôle sur un thème pas drôle¹⁹ ». Ici, la valeur esthétique réside surtout dans le traitement graphique. Le récit se passe en Arctique, la banquise fond entraînant des conséquences : le loup est coincé sur un îlot, le caribou risque de se noyer, l'ours polaire est trop blanc, etc. Les animaux se réunissent pour décider de leur avenir : « [p]our comprendre ce qui détraque l'atmosphère, les animaux organisent un congrès²⁰ ». L'esthétique présente dans les illustrations de Houssais, qui joue avec la mise en page, avec des combinaisons de couleurs, et le texte à tonalité humoristique, offre une dimension poétique : « [c]hacun y va de son cri : certains hurlent, d'autres babillent ; certains barètent, d'autres blatèrent. Il y a ceux qui gloussent, qui glapissent, qui glougloutent²¹ ». L'association de ces verbes génère un rythme, les allitérations, les assonances, jouant sur l'aspect sonore, créent une harmonie imitative renforcée par l'illustration : la cacophonie est annoncée. Les dauphins partent en quête d'informations quant aux causes de ce dérèglement climatique : « la planète se réchauffe, c'est un fait, et qui en est la cause ? Les vaches²² ! » Tout comme dans le récit *Voyage à Poubelle-Plage*, est évoquée la disparition d'espèces animales

17. Muriel Kerba, *Un nouveau monde*, Paris, Gautier-Languereau, 2006.

18. Ses explications ont été communiquées par l'auteure, lors d'une entrevue téléphonique qu'elle a bien voulu nous accorder (à la fin de janvier 2010).

19. Sandrine Dumas Roy, « Écrivain et journaliste » [En ligne], mis en ligne le 12 mars 2009, consulté le 20 mai 2014, URL : <http://ricochet.over-blog.net/categorie-821042.html>.

20. Sandrine Dumas-Roy et Emmanuelle Houssais, *Chaude la planète*, Paris, Ricochet, 2009, p. 7.

21. Sandrine Dumas-Roy et Emmanuelle Houssais, *Chaude la planète*, ouvr. cité, p. 8.

22. Sandrine Dumas-Roy et Emmanuelle Houssais, *Chaude la planète*, ouvr. cité, p. 12.

et, par conséquent, celle des humains: « [l]es animaux sont dépités. “Si elles [les vaches] n’arrêtent pas de paître, il faut s’attendre à disparaître”²³ ». Une solution farfelue est proposée: installer une usine sur la banquise qui récupérerait les gaz émis par les vaches pour fabriquer de la glace comme un énorme congélateur. La fin présente aussi un questionnement, puisqu’après avoir trouvé une solution, un autre problème surgit: « [...] la banquise est presque entièrement fondue. Qu’à cela ne tienne, aujourd’hui est un jour de fête... pour les inondations, on trouvera bien une autre solution²⁴! » Le parti pris esthétique se retrouve à la fois dans les illustrations et le texte, l’iconique se mêlant au verbal par un jeu subtil de franchissement de frontières. Même si le discours est explicite, il laisse une marge de réflexion au lecteur qui s’interroge sur la fin ouverte: les inondations et ses causes.

Les valeurs éthiques de l’écologie

Le récit écologique véhicule des valeurs qui sont morales et civiques. Il met de l’avant des comportements à tenir, et promeut des règles et des normes à respecter. La particularité du discours écologique est d’être universel; il ne s’avère pas propre à un milieu ou à un peuple, il concerne l’humanité entière. Pourtant, n’est-il pas une émanation des sociétés industrialisées qui se posent désormais en défenseuses de la planète et tentent par exemple d’imposer à des pays en développement des normes de production? Ainsi trouverons-nous un discours moral, voire moralisateur, mais également une forme d’éthique qui permet de développer une réflexion sur le bien-fondé de ces comportements sociaux, qui consiste moins à imposer des réponses qu’à soulever des questions. En raison du système de valeurs mis en place, certains comportements sont connotés de manière négative: la surconsommation dans des pays industrialisés (*Chaud le frigo*); le non-respect de l’environnement (*Voyage à Poubelle Plage*), le non-respect de l’environnement végétal et du biotope (*La forêt des pandas*), l’urbanisation à outrance (*Un autre monde*, *Le naufragé du rond-point*). Dans tous ces exemples s’actualise la dichotomie entre le bien et le mal. Les valeurs mises de l’avant incitent alors le lecteur à développer un comportement responsable. Cette incitation, explicite ou non, l’enjoint à respecter son environnement proche en triant les déchets, en ayant une consommation responsable, en ne cueillant pas à tout va, en respectant le milieu de vie des animaux et espèces végétales, en comprenant le lien qui unit tous les habitants de la terre (de la banquise à l’Australie), en se questionnant sur l’avenir immédiat, en essayant d’être innovant dans les solutions, en arrêtant de jeter par terre ou dans la mer, en limitant ses déplacements automobiles, etc.

Dans ces ouvrages, il est possible de retrouver une dénonciation faite sur la base de valeurs morales, du comportement à bannir, et une exhortation à poser des gestes concrets. Parmi ceux que l’on peut qualifier de didactiques,

23. Sandrine Dumas-Roy et Emmanuelle Houssais, *Chaud la planète*, ouvr. cité, p. 22.

24. Sandrine Dumas-Roy et Emmanuelle Houssais, *Chaud la planète*, ouvr. cité, p. 31.

la lecture naïve s'impose d'elle-même. Le texte n'oblige pas à une réflexion même s'il permet de construire un sujet citoyen.

Construction du lecteur modèle au sein du récit écologique

En définitive, un lecteur modèle se dégage du corpus des récits écologiques destinés à la jeunesse. Certains auteurs s'adressent à un lecteur qui présente des qualités interprétatives et qui ne semble pas avoir besoin d'autres explications que sa propre réception, ces auteurs font donc confiance à leur lecteur. Certains s'adressent directement à lui, envisageant explicitement leur narrataire. Par ailleurs, le non-dit, particularité du texte littéraire, permet entre autres la construction du sujet pensant. Geneviève Djenati, psychologue, explique : « [c']est parce que nous nous posons des questions, que nous confrontons plusieurs hypothèses, que tout ne nous est pas donné à voir ou à savoir, que nous avons justement envie de connaître²⁵ ».

Nous trouvons qu'il importe, dans un cadre éducatif, de développer des comportements civiques (instruire) tout en divertissant (raconter des histoires), mais qu'il est également nécessaire de construire un sujet critique. La différence est fondamentale entre les ouvrages qui respectent leur lecteur en leur donnant le temps d'appropriation et la joie de comprendre et ceux qui, au contraire, suggèrent sous forme de conseil explicite ou d'ordre, un engagement civique. Cette façon de faire s'accroît, semble-t-il, dans le récit écologique qui est un récit de mise en garde d'un avenir plus qu'incertain. Ce type d'écrits s'adresse à la génération en devenir, la principale concernée par ces bouleversements environnementaux. On ne peut s'empêcher de penser qu'à travers la volonté d'insuffler une prise de conscience d'une urgence écologique, se cachent des intentions moins louables, soutenues par des impératifs commerciaux.

L'urgence de la prise en compte de la situation climatique mondiale, l'absence de décisions consensuelles, de transformations qui devraient être plus radicales, sont des données réelles qui nécessitent une véritable prise de conscience écologique. Celle-ci ne pourra passer que par un changement d'habitudes de vie, par une mutation d'ordre culturel. Si les documentaires fleurissent sur ce sujet depuis quelque temps, le récit associé, en revanche, est moins courant. Or, on sait notamment grâce aux travaux de Jérôme Bruner que le récit est aussi un mode de pensée : « [c']est essentiellement à travers nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et que c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action²⁶ ». Que le jeune lectorat, génération en devenir, à qui sont adressés ces discours soit le premier concerné

25. Geneviève Djenati, « L'enfant et les images : adulte en miniature ou adulte en devenir ? », dans Nelly Chabrol Gagne et Catherine d'Humières, Isabelle Cani (dir.), *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2008, p. 88.
26. Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996, p. 11.

semble évident, et il y a bien là volonté de transmission. Les changements s'avèrent difficiles à mettre en place, il s'agit donc sans doute de faire vite et de façon efficace, c'est peut-être ce qui expliquerait le caractère explicite et injonctif des œuvres, fonctionnant comme un cri d'alarme. Il faut faire vite puisque :

Si la Terre devenait une cage,
 Un souvenir ou un mirage...
 Quel avantage ?
 Alors vous, enfants de tous âges
 Comprenez-vous bien ce message ?
 Êtes-vous prêts pour le sauvetage
 De Poubelle-Plage ?
 Qui s'engage²⁷ ?

Il existe une littérature de jeunesse qui peut participer à la construction écologique de l'enfant tout en construisant un sujet culturel, pensant, qui s'émeut et s'interroge. Certes, le livre de jeunesse se trouve souvent tiraillé entre sa fonctionnalité, sa volonté d'instruire et sa littéarité, comme le rappelle notamment Bertrand Ferrier²⁸. Les ouvrages que nous venons de décrire s'apparentent en quelque sorte à l'apologue qui, tout en rendant claire la distinction entre la fiction et la réalité, sépare aussi le bien du mal. Si l'on peut reprocher à ces derniers un discours univoque, il existe des fables qui présentent une polysémie qui participe de leur richesse. L'album n'a-t-il pas le pouvoir de changer l'image que le lecteur a de lui-même, lui permettant d'être surpris, troublé, plus mûr, plus sage et prêt à relever les autres défis qui l'attendent ?

27. Élisabeth Brami et Bernard Jeunet, *Voyage à Poubelle-Plage*, ouvr. cité.

28. À propos du caractère littéraire des œuvres de jeunesse, voir Bertrand Ferrier, *Tout n'est pas littérature ! La littéarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2009.

La littérature orale en Centrafrique et les nouvelles formes d'écritures

Rodrigue Homero Saturnin Barbe
Université Laval

La littérature centrafricaine accorde une place de choix à l'héritage oral. À partir de celui-ci, elle transpose et valorise la culture centrafricaine à l'intérieur et à l'extérieur du pays. La littérature orale représente un cadre d'expression et de liberté à l'intérieur duquel les écrivains centrafricains tels que Pierre-Makombo Bamboté¹, Étienne Goyémidé² et Pierre Sammy-Mackfoÿ³ puisent leurs métaphores mais aussi un art de critiquer et de conseiller la société moderne. Comme l'affirme Lilyan Kesteloot : « toutes les vérités que la politesse et les convenances empêchent l'homme civilisé de dire à son prochain, le conte et la fable permettent de les énoncer, sous le masque des animaux, ou de personnages fictifs⁴ ». Une critique populaire s'exerce dans ces contes et ces fables et, sous l'apparence d'animaux, de végétaux, d'esprits et de héros, ce sont les hommes qui sont décrits, avec leurs caractères, leurs qualités ou leurs défauts. Ainsi, les dramaturges, romanciers et essayistes centrafricains, comme la plupart de leurs confrères d'Afrique, tirent une grande partie de leurs inspirations dans les littératures orales, qu'ils se contentent parfois de reprendre et de traduire⁵. Comme l'affirme Élolongué Epanya Yondo : « En réalité, le conte est la mamelle

1. Pionnier de la littérature moderne centrafricaine, Bamboté est l'auteur de plusieurs œuvres littéraires dont la plus célèbre s'intitule *Les cousins de mon enfance* (*Présence africaine*, n° 75, [3^e trim.] 1969).
2. Auteur du roman *Silence de la forêt* (Paris, Hatier, 1984), lequel a été adapté au cinéma en 2002.
3. Auteur de la pièce de théâtre *Kongo-wara, la révolte Gbaya* (Paris, Ocora, 1977).
4. Lilyan Kesteloot, « Littérature orale et pédagogie du conte », Conte-moi.net [En ligne], consulté le 2 décembre 2014, URL : <http://www.conte-moi.net/projet/contexte>.
5. Fiangor Rogo Koffi, *Le théâtre africain francophone : analyse de l'écriture, de l'évolution et des apports interculturels*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 35.

nourricière qui alimente la plupart des genres littéraires négro-africains [...]»⁶.

Une brève présentation de ce « genre littéraire narratif⁷ » qu'est le conte en Centrafrique donnera un aperçu de la richesse et de la diversité de la littérature orale de ce pays⁸. Considéré comme le genre le plus populaire de la littérature orale centrafricaine⁹, le conte se définit de façon générale comme un récit imaginaire dont la visée est de divertir, de distraire, mais surtout d'éduquer, ou, pour le dire autrement, d'éduquer en divertissant¹⁰. La société centrafricaine d'avant l'arrivée des colons se servait du conte pour assurer une meilleure formation, ainsi qu'une éducation de la jeunesse fondée sur une éthique sociale. À cette période, le développement des jeunes se faisait, en grande partie, à l'intérieur de la structure familiale¹¹, dans laquelle le conte tenait un rôle prépondérant. De nos jours, les jeunes centrafricains aspirent à se libérer de cette structure de formation, à l'intérieur de laquelle seuls « les Aînés » ont le dernier mot. Désormais, la jeunesse s'ouvre à d'autres sources de formation, entre autres le cinéma, la télévision et Internet. Cela semble être à l'origine de plusieurs conflits entre les enfants et les parents. Par exemple, lorsque la question de la sexualité des jeunes se pose, les adultes posent un regard accusateur sur la modernité, et notamment, sur les médias et chaînes de télévision occidentaux. Frédéric Kobelemi illustre cette réaction dans un article qui porte sur le comportement sexuel des jeunes en Centrafrique :

C'est sans doute l'influence de ces médias qui est à l'origine de la modification de la signification de l'acte sexuel chez les jeunes. La recherche du plaisir est devenue la raison principale des rapports sexuels. Ainsi les jeunes sont de plus en plus exposés aux images des télévisions étrangères qui n'ont pas toutes à cœur de préserver les mœurs de ceux qui les regardent. Certaines de ces chaînes ont parfois la triste célébrité de diffuser des images à la limite de l'indécence¹².

Malgré la perte d'intérêt des jeunes générations d'Africains pour la littérature orale au profit du « vent nouveau¹³ », le conte continue à exercer une grande fascination sur eux. Il participe encore à l'éducation de la jeunesse. Il continue également à nourrir la littérature africaine écrite, contribuant ainsi aux

6. Yondo Epanya Elolongue, *La place de la littérature orale en Afrique*, Paris, La pensée universelle, 1976, p. 23.
7. Françoise Estienne, *Utilisation du conte et de la métaphore*, Paris, Masson, 2001, p. 3.
8. Georgette Deballe en donne un aperçu dans sa conférence le 20 mars 2006 intitulée « Le langage de l'oralité : cas de la RCA », Journée mondiale de la francophonie, CRÉA-Bimbo, 2006, p. 3-6.
9. Ursula Baumgardt et Françoise Ugochukwu, *Approches littéraires de l'oralité africaine. En hommage à Jean Derive*, Paris, Karthala, 2005, p. 64.
10. Jean Cauvin, *Comprendre les contes*, Abidjan, Les classiques africains, 1980, p. 5-7.
11. Yondo Epanya Elolongue, *La place de la littérature orale en Afrique*, ouvr. cité, p. 23-25.
12. Frédéric Kobelemi, « Le comportement sexuel des adolescents à Bangui (RCA) », *Accra*, vol. 20, n° 2 (*Étude de la population africaine*), p. 71-72.
13. Yondo Epanya Elolongue, *La place de la littérature orale en Afrique*, ouvr. cité, p. 13. Le vent nouveau est représenté dans le texte de Yondo par les nouvelles technologies, la télévision, le cinéma, mais surtout le système informatique.

nouveaux modes d'écriture. Zohra Djabrohou reconnaît que « le continent africain peut en dire long sur la littérature puisqu'historiquement empreint de la tradition orale¹⁴ ». À ce propos, Gilbert Doho affirme : « la dramaturgie camerounaise est redevable à notre littérature orale. D'ailleurs, pouvait-il en être autrement lorsque, dans quelques lieux que ce soit, l'oral précède toujours l'écrit¹⁵ » ? En clair, l'écriture n'est en réalité qu'une mutation, un transfert d'une forme première, l'oral, à une autre forme, l'écrit.

Il n'en reste pas moins que le conte, sous sa forme traditionnelle, est menacé. Le passage de l'oral à l'écrit a sur lui une forte incidence, de même que la montée vertigineuse des nouvelles technologies de l'information (télévision, DVD, Internet). Il s'agira donc, dans le cadre de cet article, d'examiner la question de la survie du conte en Centrafrique, face à la modernité. Pour y parvenir, nous décrirons, en premier lieu, la place qu'occupe le conte dans l'éducation en Centrafrique, ensuite nous explorerons les techniques de l'utilisation du conte, et enfin nous nous intéresserons à la question de la transition de l'oral à l'écrit.

La place du conte dans l'éducation en Centrafrique

Le conte est d'abord, rappelons-le, un phénomène d'oralité. Il est un jeu et un art de la parole. Plus précisément, au sein de la société centrafricaine, le conte a toujours été considéré comme un outil pédagogique, permettant aux anciens de transmettre des savoirs sur la vie, mais aussi de favoriser la transmission du patrimoine culturel ancestral aux jeunes. L'éducation moderne exploite aussi la richesse didactique du conte pour permettre aux élèves et aux étudiants de mieux développer leurs habiletés liées à l'utilisation expressive et esthétique de la parole, c'est-à-dire aux possibilités créatrices inépuisables du langage.

Dans la société traditionnelle¹⁶, les Centrafricains aiment se regrouper, certains soirs au clair de lune, autour du feu, dans la grande cour du village ou en famille, pour entendre et raconter de petites histoires. Ansoumane Camara considère qu'une soirée de conte en Afrique traditionnelle est « comparable à une eau qu'on sert autour du feu de bois [...] le soir au clair de lune. Chaque auditoire se désaltère, à charge pour lui de la servir à son tour¹⁷ ». En effet, ces occasions de rencontres donnent lieu à des parties de contes, de proverbes et de devinettes, qui servent à divertir et instruire la jeunesse et à l'aider à maîtriser son environnement, à connaître sa culture, sa vie, son avenir, etc. Les

14. Zohra Djabrohou, « Si Amadou Hampaté Bâ nous était conté : un pont entre l'oralité et l'écriture », Ricochet-Jeune.org, consulté le 18 décembre 2010, URL : <http://www.ricochet-jeunes.org/articles-critiques/article/27-si-amadou-hampate-ba-nous-etait-conte-un-pon>.

15. Gilbert Doho, « La dette du théâtre camerounais moderne envers l'oralité », dans Bole Butake et Gilbert Doho (dir.), *Théâtre camerounais*, Yaoundé, Bet et Co Ltd, 1988, p. 67.

16. La société traditionnelle signifie deux choses : elle renvoie soit à un passé lointain (avant l'entrée des colons en Centrafrique vers 1890) soit à la vie villageoise actuelle (xxi^e siècle).

17. Ansoumane Camara, « Le conte (*tali*) et l'épopée (*fasa*), dans la littérature orale des Malinké de la Haute-Guinée », dans Ursula Baumgardt et Françoise Ugochukwu (dir.), *Approches littéraires de l'oralité africaine*, ouvr. cité, p. 64.

anciens et les adultes s'assurent de raconter des contes informatifs, instructifs et éducatifs, mettant en scène des hommes, mais le plus souvent des animaux qui sont généralement les héros à qui l'on prête le vocabulaire de l'homme, ses gestes, les traits de son caractère, dans des situations imaginaires et pourtant bien proches de la vie de tous les jours. À titre d'exemple, dans le conte *Le lion, le singe et le roitelet*¹⁸, les jeunes reçoivent une leçon de prudence quand il s'agit d'être généreux sans limites. En effet, le récit met en scène un lion pris au piège dans un fossé depuis trois jours. Sans le passage du singe, le roi de la forêt mourait de faim. Repérant par miracle la présence de celui-ci, le lion lui demande de l'aide en le suppliant. À l'aide de sa queue, le pauvre singe permet au lion de sortir du trou, mais aussitôt sauvé, le lion se jette sur le singe et tente de le manger. Au final, un oiseau vient au secours du singe et l'aide à sortir des griffes du lion grâce à des mots intelligents. Ce conte met en garde les plus généreux qui pourraient se faire abuser. Il contribue ainsi à la formation de la jeunesse. Tout comme Jean Cauvin, il nous semble que les contes africains portent en eux plusieurs facettes d'information et de formation. Ils proposent souvent une morale sur un point précis, expliquent un phénomène de la vie, transmettent des valeurs culturelles et sociales aux jeunes¹⁹.

Les thématiques des contes en Centrafrique sont très variées. De manière générale, les sujets tournent autour de la genèse du monde, de la destinée de l'homme, des qualités requises pour être vaillant, fort et courageux, de la politesse, du respect envers les parents ou les personnes âgées, de la solidarité, du partage, etc²⁰. Les qualités mises souvent de l'avant auprès des enfants et des jeunes sont la prudence indispensable à la survie, la générosité bien équilibrée, la ruse contre les forces malfaisantes, la dignité, la compréhension de la société pour pouvoir s'y trouver une place. À partir de ces divers thèmes, les contes centrafricains tentent d'expliquer à la jeunesse, par les moyens du merveilleux, un fait qui n'est pas évident à première vue. En outre, ces contes jouent un rôle de gardiens et c'est à ce titre qu'ils sont les garants d'une autorité morale et juridique traditionnelle.

De plus, les coutumes de la société traditionnelle centrafricaine obligeaient chaque adolescent à vivre une période d'initiation qui lui permette de transiter vers l'âge adulte. En effet, entre 12 et 15 ans, les jeunes passaient environ six lunes (6 mois) dans un camp d'apprentissage. À cette occasion, le conte était le support pédagogique le plus usuel. Dans ce cadre de formation des jeunes, les contes traitaient des sujets de portée sociale tels que le mariage, la patience, le sens du devoir, de la responsabilité et du travail, etc. À titre d'exemple, des contes tels que *Une fille mal élevée* de Lucien Dambalé²¹

18. Emmanuel Yves Dogbé, *Fables africaines* précédées de *La puissance des mots*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1978, p. 15-16.

19. Jean Cauvin, *Comprendre la parole traditionnelle*, Abidjan, Les classiques africains, 1980, p. 24-25.

20. Pierre N'Da K., *Le conte africain et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1984, p. 131-152.

21. Lucien Dambalé est un conteur professionnel, un symbole vivant du conte traditionnel centrafricain. Depuis plus de 25 ans, il anime une émission à la radio nationale centrafricaine, «Lissor», qui est diffusée tous les samedis de 20 h à 21 h. Voir <http://www>.

ou encore *Les trois chercheurs* de Gervais Lakosso²² donnent une idée globale de ce que représente un conte traditionnel centrafricain dans l'éducation des jeunes. Les contes, dans ce contexte de préparation des adolescents et adolescentes à la vie active, sont conçus et racontés par des conteurs professionnels, des patriarches qui connaissent profondément l'histoire de la tribu et qui savent mettre chaque conte dans un contexte d'information, d'éducation et de formation données.

Il est important de relever ici que les conteuses jouaient un rôle déterminant dans l'éducation et la formation des enfants. Notons que, traditionnellement, en Afrique et notamment en Centrafrique, les femmes étaient considérées comme les conteuses les plus efficaces. Ce dont Madina Ly se fait l'écho :

Par les chants [...] et les contes, la femme âgée, qui avait accumulé beaucoup d'expérience, apprenait aux enfants (filles et garçons, jusqu'à certain âge, adoraient les écouter) tout ce qui était beau dans le passé [...]. L'enfant était instruit du point de vue de l'histoire [...]. La vieille femme jouait donc le rôle de traditionaliste auprès des jeunes filles et des garçonnetts²³.

En fait, que ce soit pour faire l'éducation morale de la jeunesse ou pour lui transmettre un savoir, les femmes utilisaient le plus souvent le conte. La période d'initiation était pour chaque élève un moment de formation en vue d'affronter avec confiance la vie active. Elle avait pour but, comme le précise Amadou Hampaté Bâ, « de donner à la personne psychique une puissance morale et mentale qui conditionne et aide à la réalisation totale et parfaite de l'individu²⁴ ». Il s'agissait de favoriser l'insertion dynamique de l'homme dans sa communauté. Cet enseignement traditionnel faisait découvrir à la jeunesse sa personne et l'univers qui l'entoure. Et cela passait par la formation transmise à travers la tradition orale, transmission faite de parents à enfants, de génération en génération, mais surtout, sous la plus haute surveillance des traditionalistes²⁵. C'est de cette école qu'Hampaté Bâ parle lorsqu'il dit : « Je suis un diplômé de la grande université de la Parole enseignée à l'ombre des baobabs²⁶ ». Singaré A. Issiaka précise dans un article qu'« Amadou Hampaté

radiocentrafrique.org/. Son conte *Une fille mal élevée* (conte non écrit) traite la question de l'éducation des filles avant leur vie matrimoniale. Pour Dambalé, seule une fille mal élevée est incapable de tenir son foyer après le mariage.

22. Gervais Lakosso est poète-chansonnier et conteur centrafricain moderne. Il a représenté la Centrafrique partout en Afrique francophone et en France. La plupart de ses chansons sont extraites des contes centrafricains. *Les trois chercheurs* (conte écrit non publié), rédigé en 2000, s'adresse à la jeunesse centrafricaine et plus largement africaine qui semble adorer les voies de la facilité. Selon Lakosso, seules les difficultés et les obstacles peuvent rendre plus fort l'homme d'aujourd'hui et de demain.
23. Pala O. Achola et Madina Ly, *La femme africaine dans la société précoloniale*, Paris, Presses universitaires de France, 1979, p. 191.
24. Amadou Hampaté Bâ, *Aspects de la civilisation africaine*, Paris, Présence africaine, 1972, p. 12.
25. Touré Amadou et Mariko Idriss Ntji (dir.), *Amadou Hampaté Bâ homme de science et de la sagesse : mélanges pour le centième anniversaire de sa naissance*, Bamako/Paris; Nouvelles Éditions Maliennes/Karthala, 2005, p. 94-96.
26. Hélène Heckmann, « Amadou Hampaté Bâ et la récolte des traditions orales », dans *Journal des Africanistes*, Paris, vol. 63, n° 2, 1993, p. 53-56.

Bâ l'a fait : il a écouté les grands initiés, les généalogistes et les conteurs. De cette école, il a acquis un immense savoir [...]»²⁷.

La société moderne centrafricaine, malgré l'influence de la culture occidentale, n'a pas renoncé au conte comme lieu de sa culture. Selon Pierre N'da K: « [l]es contes africains sont un fait de civilisation, le reflet de valeurs idéologiques, un mode d'expression et de pensée, un art et une littérature. L'étude des contes peut permettre de mieux comprendre le monde africain, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses, de mieux apprécier sa culture et sa littérature²⁸ ». En effet, les efforts fournis par les pouvoirs publics et les conteurs professionnels modernes démontrent que le conte occupe encore une place considérable dans la formation des enfants et des jeunes. En plus d'avoir inscrit le conte dans les programmes du secondaire (de la sixième à la troisième)²⁹, le ministère de la Communication, de concert avec le département de la Culture, favorise les émissions réservées uniquement aux contes à la radio et à la télévision tous les samedis entre 19 heures et 20 heures³⁰. Par ailleurs, des festivals de contes sont organisés chaque année pour témoigner de cet héritage ancestral. Par exemple, le Festival international de Conte et de l'Oralité (FICO) invite, chaque année depuis 2002, des conteurs africains et du monde francophone afin d'éveiller la population de Bangui, dont la jeunesse constitue la part la plus importante. À cette occasion, des techniques d'exploitation diverses du conte sont valorisées. En effet, certains conteurs transmettent leurs histoires en chantant les paroles accompagnées d'instruments de musique traditionnelle. D'autres utilisent des marionnettes pour que les récits soient attrayants et captivants. De manière générale, on observe chez tous les artistes le souci de faire du conte un moment de grand spectacle et bien souvent le comique est une de leurs armes favorites. Quelquefois, on assiste à des spectacles de conte mimique et très drôle. L'essentiel de toutes ces démarches conduit à amuser et éduquer, mais surtout, à rendre le conte plus efficace en matière d'éducation sociale et scolaire.

Les techniques d'exploitation du conte en Centrafrique

Lors des débats ou des discussions sociales ou familiales, le conte intervient généralement lorsque les maîtres des lieux veulent faire appel à la sagesse, soit pour orienter les gens vers une piste de solution ou favoriser une prise de décision, soit pour prodiguer des conseils sur une question délicate. Chaque conte qui se dit ou qui s'écrit en Centrafrique offre un message éthique, une

27. Issiaka A. Singaré, « La tradition orale : acquisition et révélations » dans Touré Amadou et Mariko Idriss Ntji (dir.), *Amadou Hampaté Bâ homme de science et de la sagesse*, ouvr. cité, p. 96.

28. Pierre N'Da K., *Le conte africain et l'éducation*, ouvr. cité, p. 7.

29. Au regard de la société québécoise, ce niveau scolaire correspond aux quatre premières années de l'école secondaire et concerne donc les enfants d'environ 11 à 15 ans.

30. Selon les habitudes centrafricaines depuis des décennies, le souper en famille a lieu après 20 heures. Généralement, les enfants sont tous à la maison à côté des parents et attendent le repas du soir. C'est la raison principale du choix de ces heures. Avec la présence des parents, les enfants font moins de bruit, ce qui favorise leur attention aux émissions radio ou télévisuelle.

multitude de leçons et assure une transmission de connaissances. C'est du moins ce qu'affirme Amadou Hampaté Bâ quand il mentionne qu'« il est peu de choses dans la tradition africaine qui soient purement récréatives et gratuites, dépourvues d'une visée éducative ou d'une fonction de transmission de connaissances³¹ ». En effet, lorsque les adultes constatent par exemple que la jeunesse se perd dans « les écarts de langage³² », ils recourent à des contes, utilisant ainsi la parole pour amener les jeunes à contrôler leurs propos en public. Dans le conte populaire centrafricain *L'homme et le lion*³³, l'introduction met en exergue la notion de parole en ces termes : « depuis la nuit des temps, l'homme est fasciné par le pouvoir de la Parole. On dit que le sabre a un tranchant, la parole en a cent. On dit que la blessure faite par la parole ne se cicatrise jamais. On dit qu'on attrape les mouches avec du miel et les hommes par la parole ». Ici, l'orateur s'efforce d'adresser une mise en garde à la jeunesse à travers son usage de la parole. De manière générale, le conte parle de l'ingratitude de l'homme. Mais, pour inculquer une notion spécifique, l'orateur choisit de mettre en évidence un message précis : savoir utiliser judicieusement et avec prudence le langage. Pour les enfants et les jeunes, le conte *L'homme et le lion* offre deux enseignements. Le premier tente d'expliquer ou de fournir des réponses à des questions que chaque enfant ou jeune se pose sur les phénomènes de la vie. Dans ce conte, l'enfant finit par se faire une idée des raisons qui poussent le lion à toujours vouloir dévorer l'homme. Est-ce que ce conte révèle véritablement les origines de la haine du lion envers l'homme ? Cela importe peu. L'essentiel arrivera à la fin du récit lorsque le narrateur dira : « c'est depuis ce jour-là que le lion est devenu un animal sauvage et qu'il rend plus service aux hommes ». Le deuxième enseignement est lié à la philosophie de la vie. Le conte en lui-même parle de la vie réelle. On apprend à l'enfant combien la discrétion peut aider à éviter des ennuis, et que ne pas savoir tenir sa langue peut coûter la vie. Le dernier mot du lion, avant de bondir sur l'homme et de le dévorer, lui dit tout : « apprends que la blessure du corps se cicatrise, mais la blessure du cœur ne se cicatrise jamais ». N'est-ce pas suffisant pour aider les jeunes à grandir dans la sagesse africaine ? Ce conte apprend à l'enfant à craindre les fauves en temps normal. Il l'amène par la même occasion à éviter les écarts de langage.

La transposition écrite du conte centrafricain

Le conte en Centrafrique se trouve confronté à un problème de transcription qui se pose à deux niveaux : d'une part lors du passage de l'oral à l'écrit et d'autre part de celui de la langue locale à une langue étrangère, comme le français dans le cas de la Centrafrique. Il est important de préciser que les contes centrafricains étaient et demeurent encore dans les villages fortement oraux, mais qu'en plus, ils sont conçus et énoncés dans différentes langues

31. Zohra Djabrohou, « Si Amadou Hampaté Bâ nous était conté », art. cité.

32. Yondo Epanya Elolongue, *La place de la littérature orale en Afrique*, ouvr. cité, p. 13.

33. Ce conte est populaire en Centrafrique, mais il n'est pas écrit de manière formelle dans un recueil. Chacun le raconte à sa manière.

vernaculaires³⁴ du pays, lesquelles sont parfois en voie de disparition, soit parce que le nombre de locuteurs diminue inexorablement, soit parce qu'ils adoptent le sango³⁵ ou le français. C'est ce qui fait dire à Gaston Canu que « si l'on ne s'empresse pas de recueillir ces textes oraux, ces langues qui meurent disparaîtront totalement et la civilisation dont ces langues sont le support s'anéantira également, les générations futures ne pouvant en prendre connaissance faute de textes écrits³⁶ ». Et si l'on veut, en outre, éviter de voir « brûler toutes nos bibliothèques³⁷ » sans conserver les richesses du conte traditionnel centrafricain pour les générations futures, il est temps de les mettre sur des supports écrits. De plus, nous sommes convaincu, tout comme Amadou Hampaté Bâ, que confier une tradition orale au papier permettait de la perpétuer, de la sauvegarder³⁸. Par ailleurs, afin de partager et de présenter la culture et la tradition centrafricaine hors des frontières, la traduction et l'écriture des contes traditionnels sont nécessaires. Pour ce faire, il faut d'abord réunir les deux auteurs d'un même conte : le conteur ou Baba³⁹ et l'écrivain. Le Baba est le responsable de la communication orale en Centrafrique. Il connaît donc toute l'histoire et les contes populaires de la tribu dont il est originaire. Par conséquent, le Baba est le personnage de la tradition orale le plus sollicité par les écrivains centrafricains et étrangers. L'objectif général de cette sollicitation est de collecter des contes centrafricains pour en faire des livres. Le livre *Contes du pays nzakara (Centrafrique)*⁴⁰ d'Anne Retel-Laurentin, en est un exemple⁴¹.

Cette transposition du conte centrafricain pose toutefois un certain nombre de problèmes. De fait, s'il ne comprend que quelques mots de français, et le plus souvent, ne sait ni lire ni écrire, le Baba demeure un orateur très habile dans les langues locales. La traduction, dont la majorité des contes centrafricains écrits font l'objet, vient modifier autant son contenu que sa forme. En effet, le conte centrafricain à l'oral constitue déjà une œuvre complète sur les plans éthique et esthétique. La morale qu'il diffuse contribue à informer et à former une jeunesse exemplaire, tandis que l'esthétique et le ludique de chaque conte résident surtout dans le chant, le jeu, la danse, les exclamations populaires, mais également dans l'échange entre le conteur et

-
34. La Centrafrique compte plusieurs ethnies, lesquelles s'expriment en au moins 80 langues vernaculaires.
 35. Langue véhiculaire et nationale de la Centrafrique, le sango est devenu, depuis 1999, une langue officielle après le français.
 36. Gaston Canu, « Avant-propos », dans Luc Bouquiaux, *Contes de Tole ou les avatars de l'aragne*, Paris, Conseil international de la langue française, 1976, p. [1].
 37. Cette expression se réfère à la citation d'Amadou Hampaté Bâ qui a déclaré, à l'Assemblée générale de l'UNESCO, en 1964 : « En Afrique un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle ».
 38. Zohra Djabrohou, « Si Amadou Hampaté Bâ nous était conté », art. cité.
 39. En sango, le mot signifie « père ».
 40. Anne Retel-Laurentin, *Contes du pays nzakara (Centrafrique)*, Paris, Contes et légende, 1986, 310 p.
 41. Dans le préambule de ce recueil de contes de l'ethnie Nzakara (un peuple très minoritaire au sud-est de la Centrafrique), l'auteur (d'origine française) explique les démarches nécessaires à la réalisation du livre.

le public. Or, lorsque l'écrivain procède à la traduction d'un conte, l'histoire subit les contraintes de la traduction à la fois d'une langue à l'autre et d'une langue parlée à une langue écrite. Il s'agit alors d'une double traduction ! Cette transposition entraîne forcément la déformation d'un certain nombre d'informations et de caractéristiques du conte original, autant sur le plan éthique qu'esthétique. Ainsi, certaines expressions, certains proverbes et adages qui ne trouvent pas leur équivalent en français sont remplacés par ceux de la seconde langue. Par exemple, le mot « Mbayé⁴² » en sango, ne trouve pas son équivalent en français. En le traduisant par « histoire » on se prête à un jeu de francisation du terme afin de le rendre « universel ».

De plus, le Baba enrichit son récit grâce à l'interaction entre lui et son public : l'auditoire du Baba, très actif, l'interrompt, lui pose des questions et répond également aux siennes. Chaque prestation constitue pour lui une occasion d'améliorer son conte, pour ne pas dire son spectacle. C'est, si l'on peut dire, une écriture permanente. Rappelons que les séances de contes dans les villages africains sont d'abord un jeu, « un jeu organisé, un jeu oral, qui doit intéresser, amuser, délasser avant d'instruire⁴³ ». C'est un moment de jeu qui contient effectivement les éléments habituels des actions récréatives : chant, battement de mains, tam-tam et danse parfois, mimique, comique, rire, parodie des gestes et de la voix de chacun des personnages, etc.⁴⁴ Mais lorsque le conte est écrit, il perd son caractère dynamique et se trouve dépouillé de certains éléments esthétiques, lesquels contribuent à le rendre vivant et intéressant. Alors que le conte, pour mieux atteindre son objectif instructif, devrait avant tout charmer⁴⁵. Pierre N'dak reconnaît déjà « qu'avec la disparition progressive des séances de contes dans les villages africains, qu'avec le passage de l'oral à l'écrit, le conte perdra inévitablement son caractère ludique pour conserver seulement sa fonction didactique⁴⁶ ». Pour tout dire, l'écriture du conte réduit considérablement son efficacité. En principe, ceux qui s'occupent de l'écriture des contes devraient prendre en compte le fait que cette discipline orale implique indissociablement le ludique et le didactique.

En somme, nous pouvons dire que le conte en Centrafrique demeure un outil incontestable d'éducation et de formation des jeunes, voire des adultes. Il véhicule les idéaux de la société traditionnelle centrafricaine, enseigne le bien, peut-être aussi le mal, inculque les règles de conduite pour la réussite personnelle et pour le bien-être de tous. Au-delà de leurs atouts sociaux et moraux, les contes favorisent la formation des jeunes à l'art de la parole. Toutefois, la modernité impose à la pratique du conte africain un rythme nouveau. Avec l'écriture, il me semble qu'elle exacerbe davantage le côté didactique que ludique. Or, seule la fusion des deux versants (ludique et éducatif) peut, à

42. Ce mot signe, tout simple, devient selon le modèle français « Histoire ».

43. Comoé Krou, « Sagesse africaine », *Annales de l'Université d'Abidjan*, Série F, 1973, p. 23.

44. Pierre N'Dak, *Le conte africain et l'éducation*, ouvr. cité, p. 162.

45. Léopold Sédar Senghor, « Préface », dans Birago Diop, *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba*, Paris, Présence africaine, 1958, p. 9-10.

46. Pierre N'Dak, *Le conte africain et l'éducation*, ouvr. cité, p. 162.

notre avis, conserver l'efficacité du conte dans la formation des jeunes africains, constituant ainsi une véritable école de la sagesse. Écrire le conte est certes très important pour la survie des valeurs morales, sociologiques, philosophiques et esthétiques de la communauté centrafricaine, de même que pour la constitution de son patrimoine culturel. Cependant, les bénéfices qu'en retirerait la société centrafricaine en seraient décuplés si l'écriture pouvait conserver tout le dynamisme des séances populaires du conte, de même que les techniques qui y sont mises en œuvre.

Avec un avant-propos de
Lucie Guillemette

une introduction de
Andréane Audy-Trottier, Myriam Bacon et Elizabeth Marineau

et des collaborations de
Laurence Allain-Le Forestier
Andréane Audy-Trottier
Myriam Bacon
Rodrigue Homero Saturnin Barbe
Cynthia Bleau
Laurence Chaffin
Mélissa Doucet
Geneviève Fournier-Goulet
Kim Gladu
Carmélie Jacob
Ariane Maheux-Tremblay
Elizabeth Marineau
Moïse Ngolwa
Johanne Prud'homme

ISBN 978-2-9809561-9-5



9 782980 956195