

INTRODUCTION

Les ambiguïtés de la littérature de jeunesse et son prestige problématique

La littérature de jeunesse reste aujourd'hui prise dans une sorte de contradiction éditoriale et critique. D'un côté, elle est l'une des littératures les plus lues, et Anne Besson rappelle d'ailleurs dans les pages qui suivent que le *New York Times* a dû prévoir une section « Youth and Young Adults » de son « chart », afin que les romans pour la jeunesse ne s'accaparent pas de manière systématique les meilleures places du classement des livres les plus appréciés. Mais d'un autre côté, elle apparaît comme une littérature « facile¹ », de qualité souvent médiocre, fondée sur des récits et des textes simples – sinon simplistes – qui ne méritent pas l'attention du public critique et universitaire. Entre le lectorat jeune, vert, plutôt naïf et sans subtilité – dit-on – de la littérature de jeunesse, et les exigences universitaires, l'écart est peut-être tel que leurs relations restent difficiles, ce qui explique sans doute – et nous le regrettons –, que la littérature de jeunesse demeure peu étudiée et encore mal considérée des compétences universitaires, même si certains professeurs ont consacré l'essentiel de leurs recherches à la défense et illustration de la littérature de jeunesse et ont brillamment ouvert la voie. Et c'est pourquoi aussi la littérature de jeunesse semble engluée dans un maillage de préjugés généralement négatifs : elle relèverait de la paralittérature ou de la sous-littérature, sinon de la non-littérature au regard de l'invasion des images ou des livres à systèmes, au regard de la naïveté ou de la simplicité des valeurs qu'elle véhicule... Le plus souvent, la littérature de jeunesse ne s'évalue qu'à l'aune des fragiles compétences de son jeune lecteur.

Or, ce que mettent en lumière les différents travaux à suivre, c'est la haute ambiguïté et la haute problématique d'une telle littérature. Apparemment lisse, convenue et élémentaire, la littérature de jeunesse se révèle retorse : ceux qui croient maîtriser ses codes et ses thèmes sont parfois surpris de voir les multiples visages

1. On reprend ici l'épithète de Désiré Nisard, dans son « Manifeste contre la littérature facile » [décembre 1833], revu en volume dans *Études de critique littéraire*, Paris, Michel Lévy Frère, 1858, p. 1 à 21.

qu'elle peut prendre, à ce point, finalement, que c'est le statut même de cette littérature, sa cohérence, sa poétique et ses missions qui posent problème et que ces conférences interrogent. Il faut en effet convenir que les textes de la littérature de jeunesse ne sont pas toujours – mais le sont-ils parfois? – ce qu'ils paraissent être. *Peter Pan* ne s'apparente pas seulement à un texte merveilleux qui envisage un enfant éternel, et Monique Chassagnol, dans « Le dieu et l'oiseau : Peter Pan dans tous ses états », se penche avec précision sur la question du personnage de James Matthew Barrie, un personnage moins émerveillant que le scénario des studios de Walt Disney ne l'a représenté en 1953. De même, *Harry Potter* n'est qu'en apparence seulement un texte distractif et *Le Seigneur des Anneaux* ne consiste pas qu'à présenter un monde féerique – ou de *fantasy* – et une quête chevaleresque. Les auteurs de la littérature de jeunesse, profitant sans doute de ces préjugés rattachés au genre, cultivent à loisir les ambiguïtés.

La question du destinataire

La première ambiguïté majeure découle de l'appréhension critique de la littérature de jeunesse. Une littérature de jeunesse existe-t-elle seulement? Ce qui unifie *a priori* une telle littérature, c'est son destinataire : l'enfant, ou l'adolescent, le « jeune » dans une acception large. Il est notable en effet que la littérature de jeunesse porte génériquement, génitivement, le destinataire : « littérature d'enfance et de jeunesse » ou « pour la jeunesse »... etc., et sans doute reste-t-elle la seule à le faire. Peut-on imaginer de la littérature pour vieux garçons? Du théâtre pour retraités? De la poésie pour jeunes filles en fleurs?

Mais ce qui apparie ainsi la littérature de jeunesse n'apparaît soi-même que bien peu cohérent. Entre un enfant de trois ans et un adolescent de quatorze ans, la différence apparaît plus large, en effet, qu'entre ce même adolescent et un adulte, en termes de compétences, d'intérêt, de curiosité. En ce sens, prise dans « l'ambiguïté des destinataires de l'œuvre² » – ainsi qu'on peut le souligner à propos de *Peter Pan* –, l'idée même de littérature de jeunesse paraît perdre son sens. Est-il souhaitable de mettre, dans une même notion de « littérature de jeunesse », les livres à systèmes, ou pop-up, les albums, comme ceux de Jean de Brunhoff, et les textes de Tolkien ou de J.K. Rowling? Un bric-à-brac ne saurait constituer un genre! Dans certains cas, l'enfant à qui l'on destine le livre ne sait ni lire ni comprendre de manière satisfaisante, sans l'aide de l'adulte, ce qui lui est présenté. Dans d'autres cas, le livre devient l'occasion d'une lecture propre à la

2. Questions à M. CHASSAGNOL, dans cet ouvrage, PUR, 2009, p. 107.

jeunesse, lecture endémique si complexe ou si spécifique que l'adulte peut ne pas y avoir accès. Ainsi, d'un côté un défaut de compétence, de l'autre, si l'on peut dire, un excès.

Pour augmenter la difficulté, et quelques conférences insistent ici sur ce fait, il apparaît que nombre des ouvrages « par et pour la jeunesse³ » selon les mots d'Anne Besson, ne semblent pas lui être destinés. Isabelle Cani, dans « Fantaisie ou fatalisme? Le double langage dans *Les Contes du Chat perché* », se demande si *Les Contes du Chat perché* de Marcel Aymé ont vraiment été écrits pour des enfants, et Vincent Ferré dans « Tolkien est-il un auteur pour la jeunesse? », remarque que Tolkien, souvent classé comme auteur pour la jeunesse, a rarement destiné son œuvre aux enfants, et certainement pas lorsqu'il écrit *Le Seigneur des Anneaux*.

Enfin, l'ultime problème lié à la destination d'une telle littérature, ou de sa partie la plus notable, intéresse le rôle donné à l'adulte. En effet, dans la mesure où les enfants, dans leur plus jeune âge, ne sont pas en mesure de lire par eux-mêmes les textes, ou même les albums qui leur sont adressés – ce qui à part entière relève d'un procès contradictoire –, l'adulte devient lui-même l'objet éditorial d'une telle littérature. Ainsi, ce qui marque l'originalité de cette littérature, son lectorat spécifique, semble bien fragile lorsqu'il s'élargit, par nécessité, à l'adulte. Reste que celui-ci, lorsqu'il est concerné par une telle littérature, n'est pas *a priori* visé comme lecteur, mais comme médiateur. Il participe plus à un contexte périlectoral que proprement lectoral : il joue avec le livre, lit à haute voix, met en scène l'histoire ; en somme il choisit et acquiert le livre non pas pour lui-même mais pour un enfant qui ne saurait le faire pour lui-même. Aussi est-ce, à tout le moins pour les plus jeunes, une littérature polyphonique, à trois voix, qui s'établit, entre l'auteur, le lecteur à voix haute et le lecteur-auditeur-spectateur, voire une littérature à quatre voix si l'on prend en compte l'éditeur sur le rôle duquel nombre de conférences insistent. Ainsi l'éditeur, l'auteur, doublé parfois par l'illustrateur, doivent jouer subtilement avec les goûts, les attentes et les envies des uns et des autres. Il faut produire des livres que des adultes auraient plaisir à lire à des enfants qui auraient plaisir à les entendre.

Spécifiquement, donc, la littérature de jeunesse ne saurait être une littérature silencieuse, oscillant sans cesse entre le destinataire originel et le destinataire médiateur. Comme le dit de manière imagée Matthieu Letourneau, on « lit par l'oreille⁴ ». La littérature de jeunesse s'identifie à une littérature bavarde, discrète,

3. Voir l'article d'A. BESSON, « Fantasy contemporaine, par et pour la jeunesse », *Cahiers Robinson*, n° 15, *Juvenilia (Écritures précoces)*, Arras, 2004.

4. M. LETOURNEAU, dans cet ouvrage, p. 194.

volubile, parce qu'elle s'effectue à voix haute, parce que les enfants posent des questions sur l'histoire ou sur les images, parce qu'elle se fonde sur l'art du dialogue. Ainsi Matthieu Letourneux peut-il conclure que

« non seulement l'album pour la jeunesse associe deux langages indépendants, mais en les faisant dialoguer, il en fonde un troisième, hybride, jouant sur les possibilités offertes par leur combinaison. La relation entre le texte et l'image peut être un travail de complémentarité ou d'opposition des informations, elle peut encore délimiter des espaces de compétences différents entre le parent et l'enfant, elle peut entraîner un dialogue ludique entre l'un et l'autre⁵... »

Propres à cette littérature, par conséquent, les éventualités, voire les systématismes de lectures doubles, parallèles et concurrentes, peuvent être mises au jour. Isabelle Cani remarque à propos des *Contes du Chat perché* qu'

« une bonne part de l'humour de Marcel Aymé échappe forcément aux enfants [et que] [s]'ils saisissent la fantaisie, ils n'ont pas la distance nécessaire pour savourer, par exemple, la façon dont, dans « La patte du chat », le regard des deux fillettes déforme la réalité⁶. »

Des éléments du texte destiné à l'enfant lui échappent finalement :

« l'enfant et l'adulte qui liront le même conte n'en retiendront pas la même chose, au point qu'on pourrait presque penser parfois à ces tableaux où des tâches de couleur sont disposées de façon à former deux dessins complètement différents selon l'endroit où se place celui qui regarde. L'exercice auquel on va se livrer ici consiste à passer d'un dessin à l'autre⁷. »

Ainsi non seulement le destinataire de la littérature de jeunesse est changeant, sans cohérence ni unité – l'enfant de trois ans n'est pas l'adolescent de quatorze ans –, mais en plus, pour les textes consacrés aux plus jeunes notamment, et pour les meilleurs de ces textes, il apparaît double – ou « dédoublé⁸ » – : il faut plaire à l'enfant et complaire à l'adulte, faire sourire l'enfant et, à son insu en quelque sorte, faire sourire l'adulte qui lui présente l'ouvrage.

Il reste que cette ambiguïté et cette variété du lectorat procèdent de l'incompétence d'une partie de ce même lectorat : il ne sait pas lire, ou à peine, sa culture est faible, ses références pauvres. La matière littéraire et imaginaire reste donc limitée, même si elle se doit d'évoluer à mesure qu'évolue la compétence.

5. *Id.*, p. 195.

6. I. CANI, dans cet ouvrage, p. 61.

7. *Id.*, p. 53.

8. M. LETOURNEUX, dans cet ouvrage, p. 194.

Parce qu'il s'agit d'un genre à la fois délimité et extrêmement indéterminé, Matthieu Letourneux rappelle qu'« il n'existe pas d'unité de la littérature de jeunesse, qui permettrait de l'évoquer comme une forme propre⁹. » Mais en même temps, ce genre s'ouvre notamment à nombre d'*expériences littéraires*.

Poétiques expérimentales du livre

Jeux avec le support

On peut émettre l'hypothèse que ce qui autorise la cohérence du genre reste paradoxalement lié à l'incohérence de son lectorat. Celui-ci, rappelons-le, est pluriel et mouvant et, pour les premiers âges, incompetent en matière de lecture et de compréhension. Dès lors, il y a, pour les éditeurs, illustrateurs et auteurs, le devoir de produire des nécessités de lectures par défaut. Comment intéresser l'enfant à l'objet livre qui, par définition, ne devrait pas lui être destiné? Comment occasionner et comment entretenir sa curiosité?

Ainsi la littérature de jeunesse, s'adressant aux plus jeunes âges, va donner lieu à ce que Matthieu Letourneux dans « Littérature de jeunesse et culture médiatique » appelle l'« exploitation virtuose du support¹⁰ ». Le livre, d'objet-médiateur, transmetteur d'histoire, devient objet du désir enfantin. Alors que « dans le cas du livre pour adultes [...] le support cherche à s'effacer au profit du texte, en revanche, [dans le cas du] livre pour enfants, [le] support [...] doit toujours se repenser » afin d'« exploiter la matérialité du média¹¹ ». On n'est pas dans une littérature-signe, mais dans une littérature-objet qui assume pleinement « la matérialisation du support ». Matthieu Letourneux remarque ainsi « un écart notable entre ces deux univers du livre » :

« Si la littérature pour la jeunesse conserve le support du livre, elle en propose des variations qui en font un domaine à part du champ littéraire : les livres cartonnés pour bébé, les livres peluche, les livres de bain, les albums sans texte, les livres à système, les livres-jeux témoignent que nous nous situons à chaque fois face à des formes marginales de livre, et les pratiques de détournement de la page, du livre, de l'ordre de la lecture, que nous venons de décrire, montrent que la nature du support, au moins dans sa compréhension canonique, est très largement affectée. Même dans les formes destinées aux plus grands, la présence fréquente d'images déroge par exemple à l'idée d'une toute-puissance du texte¹². »

9. *Id.*, p. 196.

10. *Id.*, p. 190.

11. *Id.*,

12. *Id.*, p. 193-194.

L'image

Mais le support ne reste pas le seul lieu d'expérimentation poétique de la littérature de jeunesse. Plus proprement littéraire, en ce sens qu'elle est signifiante et narrative, l'image est omniprésente dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse des ouvrages des premiers âges, les albums, ou des livres pour adolescents qu'elle illustre. Le premier rôle de l'image reste humble : accompagnant le texte, le secondant, nombre d'images traduisent ou reproduisent picturalement le texte pour un lecteur qui ne sait pas lire, et ainsi reproduisent le schéma de la double lecture. L'image attire le regard de l'enfant dans une autre direction que celui de l'adulte, qui reste préoccupé par la seule lecture du texte. Et grâce à l'image, les rôles se répartissent en fonction des compétences.

Mais bien entendu, l'image ne saurait rester aussi simple et aussi neutre. Utilisée de manière plus intense, dans l'album par exemple, elle dépasse le seul rôle de simple illustration du texte et, peu à peu, elle prend de l'autonomie par rapport au texte, non seulement « disant » autrement, mais aussi et surtout disant plus.

Ainsi, dans *Babar aux sports d'hiver*¹³, de Jean de Brunhoff, lorsqu'il est dit que Babar s'en est allé aux sports d'hiver, l'image le montre en train de pratiquer les sports de glisse, le ski ou la luge. Mais l'image dit certainement plus que cette seule situation ; elle montre la maladresse de l'éléphant sur des planches de ski, la difficulté de skier, l'insolite de la situation, la joie de la glissade... etc. Il apparaît que c'est le texte qui seconde alors l'image, comme sa légende, et même sa légende fort incomplète. L'enfant comprend l'essentiel de la situation en regardant la page dessinée, et pourrait souvent fort bien se passer finalement du commentaire lu par l'adulte. Ainsi, l'image, même rare, même subordonnée, se donne une indépendance au regard du texte.

Mais l'image peut également dire autrement ou autre chose ; présenter une autre histoire, d'autres situations... et jouer de la distorsion texte/image. Par l'image, le jeu expérimental de la littérature de jeunesse s'épanouit. L'image confirme le texte en l'étalant ; elle peut aussi l'infirmier, le dépasser ou l'amender. Le double lecteur propre à la littérature de jeunesse se reflète alors dans un double livre : le livre d'image et le livre de texte, le livre peint et le livre écrit, le livre vu et le livre lu. Cette contiguïté, qui dépasse, pour l'image, la simple contextualité, représente une importante inversion de l'idée même de livre.

Considérée de la sorte, l'image peut contribuer à interroger l'idée de récit et l'idée même de littérature. Car, comme le souligne Sophie van der Linden, « le

13. J. de BRUNHOFF, *Babar aux sports d'hiver*, Paris, Hachette, Les Albums roses, 1956.

livre tel que nous le connaissons aujourd'hui, le codex, fut conçu pour porter du texte¹⁴ », et comme le remarque l'un des étudiants lors du séminaire à propos des œuvres de Komagata, dont on sait que les livres se présentent avant tout comme des outils de communication visuelle susceptibles de favoriser les échanges entre les adultes et les enfants, on ne voit pas à proprement parler de *littérature* dans nombre de ces ouvrages, pour la plupart sans textes. Les œuvres de Komagata – mais cette remarque vaut pour nombre d'albums – fonctionneraient davantage comme des objets d'art : est-ce donc encore de la littérature quand « [l']album [...] marque la consécration de l'image dans le livre¹⁵ » ? Est-ce encore de la littérature lorsque le texte s'absente, s'éparpille et se laisse envahir, voire remplacer par l'image ? Il s'agit pourtant, avec Sophie van der Linden dans « L'album, un support artistique ? », de « considérer l'album comme une forme artistique et littéraire cohérente¹⁶ ».

En effet, en son principe, l'image donne au livre une profondeur que le texte ne saurait avoir. Sophie van der Linden insiste avec raison pour que l'on cesse d'attribuer à l'image le seul rôle d'illustration venant seconder un texte à la fois principal et central. L'image est à elle seule une histoire, portant en elle sa propre diégèse, sa propre valeur, se posant comme « embrayeur d'une dynamique de l'imaginaire¹⁷ ». En même temps, l'image, le dessin, et même l'illustration, rompent le seul processus narratif, essentiellement fondé sur un déroulé temporel, en favorisant une signification fondée sur l'espace de la page. Il y a une narration dans cette absence de narration que représente le dessin ou l'image, fondée sur une opposition, des contrastes, des oppositions de couleurs, de dessins, de motifs... Il y a également une profondeur, une hiérarchie des valeurs qui est autonome par rapport au texte, un jeu entre les détails, les arrière-plans et les motifs principaux. Incontestablement, l'image laisse à l'enfant une liberté que le texte ne saurait donner qui, par nécessité, et du seul fait de l'enchaînement narratif, entraîne l'enfant, l'engage dans un déploiement et un rythme hétéronomes. Par contre, face à l'image, comme face à un puzzle, l'enfant est libre de découvrir une histoire à *son* rythme, et libre de mettre ensemble des éléments épars, ou au contraire de disjoindre des éléments scindés. L'image, épaisse, en raison des différents plans qu'elle propose, ou étalée, spatialisée, présente une narration elle-même étalée, horizontale qui rompt avec le rythme, la progression de l'histoire lue et écrite. Non seulement parce qu'elle valorise l'instant, la ponctualité d'un récit progressif, mais

14. S. VAN DER LINDEN, dans cet ouvrage, p. 25.

15. *Id.*

16. *Id.*, p. 41.

17. B. DUBORGEL, *Imaginaire et pédagogie – de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le Sourire qui mord, 1983, p. 73, cité par S. VAN DER LINDEN dans cet ouvrage, p. 26.

aussi parce qu'elle exagère le point, cet instant, qu'elle le dilate. Il n'est pas rare que l'enfant, pris par l'image, par les questions et hypothèses qu'elle lui impose, arrête la lecture en train de se faire, arrête le récit comme il progresse, fait taire l'adulte pour supposer, dans l'image, des histoires autonomes : Pourquoi ce bateau ? Que fait le poisson ? Comment le train fume-t-il ? Cette divisibilité du récit par l'image est ici mise en valeur par l'album qu'un étudiant propose d'aborder avec Sophie van der Linden, le « livre le plus court du monde¹⁸ », sous-titre de *Cependant...* de Paul Cox. L'image éparpille le récit plus qu'elle ne le multiplie, le fragmente, le cristallise. C'est donc céder à la facilité que de voir dans l'image le déni de cette littérature, le déni de tout récit, le déni de tout texte.

Le livre, comme objet à lire, faisait obstacle par nature au désir de l'enfant d'accéder au plaisir du texte, mais la littérature de jeunesse a su trouver dans l'incompétence de son lecteur et dans les limites que celle-ci imposait au support, l'occasion d'accroître les possibilités de récits, et elle a su nier cet obstacle intrinsèque, nier cette négation même pour affirmer et poser de nouvelles conditions ou de nouveaux contrats de lecture et de nouveaux plaisirs. Le plaisir du texte enfantin apparaît tout autant, sinon plus, en vertu d'une poétique du support absolument originale, comme un plaisir du contexte – lire avec le père ou avec la mère... etc. –, et du non-texte (le dessin).

Poétique expérimentale du récit

Comme le suggère Matthieu Letourneux, « [s]elon l'âge de [l'enfant], le livre prendra des formes fort différentes. On peut même remarquer que plus [il] grandit, plus les livres qui lui sont destinés s'apparentent à ceux qui sont proposés à un adulte¹⁹ ». On peut donc imaginer que dès lors que l'enfant s'approche des compétences de l'adulte, dès lors qu'il sait lire avec une certaine aisance, à partir de onze ou douze ans, la littérature de jeunesse se dilue dans une littérature générale. Mais ce serait nier sans doute des procédés narratifs et poétiques propres à la littérature de jeunesse, des procédés qui affectent le récit, sa présentation et son effectuation à ce point même qu'ils pourraient suffire à désigner une espèce de littérature intermédiaire adolescente. Le support ou l'image ne sont pas les seuls à supporter l'effort expérimental propre. Il y a, dans le processus narratif même, des gestes, des comportements, une poétique inédite et spécifique, également déduite des compétences du destinataire.

18. P. COX, *Cependant...*, Le Seuil Jeunesse, 2002.

19. M. LETOURNEUX, dans cet ouvrage, p. 194.

Poétique de la répétition : du même au même

L'un de ces procédés propres tient, par exemple, au processus de la répétition que l'on retrouve dans les cycles ou les séries de la littérature de jeunesse qu'Anne Besson analyse précisément dans « Du « *Club des Cinq* » à « *Harry Potter* », cycles et séries en littérature de jeunesse contemporaine ». Même si les modalités de répétition diffèrent dans la série et dans le cycle, ouvrant d'ailleurs des significations et des symboliques propres, il reste qu'elles s'identifient à un procédé de reconnaissance propre à la littérature de l'enfant préadolescent et adolescent. Ce dernier aime retrouver des personnages, des situations, des intrigues identiques, des éléments fixes qui traversent la diégèse et tendent à la cristalliser. On peut remarquer que ce phénomène touche déjà de manière remarquable la littérature de la prime jeunesse hantée également par les récurrences : Babar, Didou, Mimi [*Daisy*], Oui-Oui [*Noddy*] ou Barbapapa restent les invariants d'aventures multiples et assez diverses, dont les noms même, pour certains, exacerbent par les répétitions syllabiques la poétique de la répétition du même au même... Et ce processus de répétition suffit peut-être à lui seul à analyser une systématité de la littérature de jeunesse.

Mais toutefois cette cristallisation, elle aussi, n'est pas sans affecter la question littéraire. Ainsi, Umberto Eco à propos de *Superman* parle de « plaisir de la non-histoire » qui procure un « sentiment d'apaisement²⁰ ». Comme l'image ou le livre-objet défie la question du texte, la répétition sérielle ou cyclique défierait la notion même de diégèse en niant la possibilité même de la surprise et de l'imprévisible. Si par définition, l'histoire doit être événement, avènement d'un nouveau, le processus répétitif réfute cet aspect diégétique.

Culture de jeunesse et transmédiation

Mais ce processus de la redondance concerne plus fondamentalement la littérature de jeunesse en se dilatant en une culture de la jeunesse. Comme le remarque Matthieu Letourneux, il est difficile d'envisager la littérature de jeunesse sans immédiatement s'inscrire dans un environnement, des valeurs, des références propres. Pas de plus grande intertextualité que dans la littérature de jeunesse. Et à ce propos est ici élaborée l'idée de « transmédiation » qui, sans être propre à la littérature de jeunesse, reste mise en valeur par celle-ci, aussi bien par la quantité

20. U. ECO, « Le Mythe de Superman », in *De Superman au Surhomme* (1978), trad. M. BOUZAHER, Paris, Grasset, 1993, p. 158, cité par A. BESSON dans cet ouvrage, p. 122.

que par la qualité : le livre et son histoire reflètent des jeux, électroniques ou non, des films, des spectacles, d'autres livres, des souvenirs infinis... Le livre semble en quelque sorte déjà commencé avant d'être ouvert, et il se présente alors soit comme un prisme, soit comme un accomplissement, soit comme une réécriture :

« La culture de jeunesse contemporaine multiplie de façon vertigineuse les échanges, procédant par adaptations directes²¹. »

Il n'y a qu'à considérer les novellisations des *Star Wars* conçues comme des éléments permettant de combler des manques dans le récit initial : les livres permettent sans doute de revoir les films, de mieux entrer dans les jeux qui, inversement, invitent à lire et relire les ouvrages. Cette fois-ci, le processus répétitif n'est pas proprement littéraire, mais – rappelons-le – transmédiatique et culturel. Certains grincheux peuvent suggérer que cette répartition des référents vaut pour éparpillement et dilution de la littérature ; pour autant, le lecteur s'apparente peu à peu à un acteur même de cet imaginaire littéraire et ne saurait, peut-être, être plus intensément lecteur que dans cette situation ! Lorsque l'enfant ou l'adolescent manipule une maquette d'un vaisseau de l'Empire, joue sur son écran au Jedi et sauve d'improbables princesses, sans doute ne lit-il pas, mais il ne sort pas vraiment du livre non plus, à tout le moins d'un imaginaire livresque.

Stéréotypie et endémie

La littérature de jeunesse reste donc, continûment et systématiquement, un champ d'intertextualité et d'intermédiation, ce qui par conséquent induit deux nouveaux phénomènes propres à cette littérature. On relève tout d'abord un jeu d'intense « stéréotypie » pour reprendre la terminologie de Matthieu Letourneux. Les contes pour enfants, par exemple, ont toujours commencé avant leur incipit. La sorcière ou le loup sont méchants et sans cœur, à moins d'un retournement de signification qui joue sur les préjugés du lecteur. *Harry Potter* fonctionne ainsi par rémanences, réfringences et réminiscences : on y trouve des chiens à trois têtes, des sorciers diaboliques, des ogres et des mandragores. *Le Seigneur des Anneaux* n'est pas loin, qui lui-même invente un univers peuplé d'elfes sympathiques, de créatures funestes et d'étranges princesses.

Il n'y a pas, réellement, de commencement absolu en terme de littérature de jeunesse, ni de réelles solutions de continuité : si, en raison de son lectorat, la cohérence de la littérature de jeunesse reste toujours difficile à fonder, par ce processus

21. M. LETOURNEUX, dans cet ouvrage, p. 200.

poétique de la continuité et des évocations stéréotypiques, elle semble assurer de manière interne une certaine harmonie. Comme si la littérature de jeunesse était un grand livre à systèmes, ouvert à toute interaction...

En même temps, et c'est là un second phénomène poétique, ce champ d'intertextualité et d'intermédiation, en même temps qu'il favorise ouvertement la systématisation ouverte de cette littérature, occasionne sa clôture. Cette littérature stéréotypique en vient par nature à produire des codes, des références, des automatismes poétiques qui ne sont familiers qu'à ses lecteurs. Par conséquent, les autres éventuels lecteurs d'une telle littérature ne peuvent concevoir cette stéréotypie que comme une hétérotypie : toutes ces références, tous ces codes, tous ces personnages et leurs actions leur échappent ou leur déplaisent, rejoignant le complexe du Boa que le *Petit Prince* de Saint Exupéry invente en préambule de l'histoire.

Les premières pages du *Petit Prince*, en effet, établissent cette poétique de l'endémie, cette distinction entre « les grandes personnes », raisonnables, « qui ne comprennent jamais rien toutes seules », et les « enfants », « obligés de toujours et toujours leur donner des explications²² » et de « se mettre à leur portée²³ ». Dans le premier dessin de Saint Exupéry, en lequel l'adulte ne voit qu'un chapeau bien ordinaire, l'imagination de l'enfant peut déceler l'éléphant dans un ventre de boa...

En même temps, donc, que la stéréotypie poétique ouvre un principe de continuité du livre de jeunesse, elle inscrit une solution de continuité dans le champ général de la littérature. Après tout, un genre doit s'inscrire par identité interne et différents externes.

Ainsi la littérature de jeunesse, en partie en raison de la spécificité de son lectorat, peut se définir comme une littérature hautement expérimentale. On y trouve les livres les plus courts du monde, des livres sans textes, des livres qui flottent, qui jouent sur des manipulations de l'objet-livre²⁴ et de l'image, des

22. A. SAINT-EXUPÉRY, *Le petit Prince* [New York, Reynal et Hitchcock, 1943 ; Paris, Gallimard, 1943], Paris, Folio junior, 1982, p. 10.

23. *Ibid.*, p. 11.

24. Nous pouvons par exemple évoquer les « livres-objets » de « mØtus » comme les « Bonbons-mots » (Aline Pirès, *Les Bonbons-mots*, Landemer, éditions mØtus, 2007) où des poèmes, enveloppés dans d'exquis petits papiers transparents de toutes les couleurs qui rappellent les sucres d'orge d'antan, attendent d'être appréciés par des petits lecteurs gourmands, ou comme le stylo-bannière gris métallisé et en tous points identique à n'importe quel stylo bille, mais qui peut déployer en recto-verso deux poèmes édités en blanc sur fond rouge. Voir le stylo « Tout un poème », Landemer, éditions mØtus, 2008. Chez mØtus, encore, un album de Jéranium intitulé *Sens dessus dessous* [2009] se donne à lire dans les deux sens et s'offre à d'infinies manipulations. Certains livres pour enfants sont encore accompagnés d'objets inédits, comme cette brosse à dent

livres doux ou des livres à trous. En ce cas, la littérature de jeunesse pose le texte, étonnamment, comme problème. Mais pour autant, cette originalité touche également le texte, et non seulement le support ou l'image. Ainsi le jeu stéréotypique affecte-t-il les processus de lecture et produit-il poétiquement un genre, la littérature de jeunesse.

Expérimentale, stéréotypique, endémique, la littérature de jeunesse libre, plaisante, récréative, se structure par des règles que seul l'enfant, ou l'adolescent, adopte et comprend. La littérature de jeunesse ressemble, on le conçoit, au jeu²⁵. Est-ce à dire pour autant que le plaisir est son seul moteur? Que l'exclusion du sérieux adulte est sa seule raison d'être?

Imago mundi

Éducation et transmission

En posant ces questions, on retombe dans un des paradoxes structurels de la littérature de jeunesse, car celle-ci reste narrativement prise entre plusieurs missions contradictoires. La première de ces missions est pédagogique ou, disait-on un temps, morale, et sa fonction alors vise à hisser l'enfant jusqu'aux considérations adultes, c'est-à-dire à nier de près et de loin, l'enfance: on ne lit que pour s'élever ou afin d'être éduqué... La littérature de jeunesse « tend à se faire littérature de transmission – transmission d'un savoir, d'une morale, de valeurs, d'une culture²⁶... », écrit Matthieu Letourneux, et elle conçoit l'enfant comme une étape fâcheuse et passagère. Ainsi, Tolkien, comme le rappelle Vincent Ferré, ne concevait la littérature que comme gageure dès lors qu'elle s'adressait aux enfants. Elle ne devait pas se soumettre aux compétences du lecteur, mais au contraire les défier, et appeler l'enfant à se dépasser. Ainsi, bousculant son lecteur, inscrivant des limites et jouant avec elles, la littérature d'enfance contribuerait au sortir de l'enfance.

Affirmation de l'enfance

Mais on s'aperçoit, dans les œuvres qui sont ici présentées et glosées, que d'autres missions, et d'autres fonctions que pédagogiques, peuvent être attribuées

tout à fait fonctionnelle sur la première de couverture de *Brosse-toi le bec cocopoulette* (C. ARTHUR et V. MATHY, *Brosse-toi le bec cocopoulette*, Flammarion, Père Castor, 2007.)

25. Voir J. PERROT, *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Éditions du Cercle de la Librairie, 1999.

26. M. LETOURNEUX, dans cet ouvrage, p. 196.

à la littérature de jeunesse. Symptomatique ici reste l'œuvre de Marcel Aymé dont, dans un premier temps, « l'ironie vise la littérature de jeunesse et ses bonnes intentions éducatives²⁷ », comme l'explique Isabelle Cani. Avec cette écriture, Marcel Aymé tend moins à nier l'enfant qu'à l'affirmer, tout au contraire, en même temps qu'est nié – et l'inversion est brutale – l'âge adulte.

« [Aymé] creuse le fossé qui sépare enfants et adultes [...] Être adulte, ce n'est pas ne pas avoir de l'enfant en soi, c'est étouffer volontairement cet enfant pour se consacrer aux choses "importantes" : gagner sa vie, vendre le cochon et le bœuf le plus cher possible²⁸ etc. »

Ainsi s'opposeraient chez Marcel Aymé, comme chez James Matthew Barrie, le sérieux matérialiste de l'adulte, sans âme ni cœur, et les désinvoltes inventions de l'enfance, pleines d'élan débridés et de jeux. Principe de réalité là ; principe d'imagination ici. Et comme peut en convenir Isabelle Cani qui compare les personnages de Marcel Aymé et de James Mathew Barrie :

« Je crois que la littérature de jeunesse comme genre est liée à une valorisation de l'enfance qui est elle-même inséparable d'une déception par rapport à l'âge adulte et aux possibilités qu'il offre. Tout cela naît au XIX^e siècle et atteint son expression la plus aiguë avec le *Peter Pan* de Barrie. [...] Amené presque malgré lui à écrire pour les enfants, il donne à ce pessimisme la forme d'un message suggérant aux enfants de rester dans leur monde et de tourner le dos à celui des adultes²⁹. »

En ce sens, la mission de la littérature de jeunesse ne serait pas tant d'ordre éducatif que d'ordre générique. Il ne s'agit pas d'abord de transmettre des compétences et des savoirs pour un futur adulte, mais d'affirmer que l'âge enfantin connaît ses propres mérites et sa propre gloire, qu'il y a des compétences enfantines liées à l'imaginaire et au jeu et qui par nature ne sauraient durer. En ce sens la littérature de jeunesse est une littérature des compétences et des valeurs éphémères.

Vue ainsi, la littérature de jeunesse, entre esprit pédagogique et imaginaire ludique, se laisse prendre dans des faisceaux d'intenses oppositions.

Culture de jeunesse et évasion

On comprend aussi que la littérature de jeunesse s'apparente à une littérature de la rupture : rupture avec les genres traditionnels, rupture avec l'adulte en

27. I. CANI, dans cet ouvrage, p. 63.

28. *Id.*, p. 57 et p. 78-79.

29. *Id.*, p. 81.

affirmant « une sorte d'universel de l'enfance³⁰ » et en s'instituant comme littérature « évasive ». Il y a ainsi dans la littérature de jeunesse un effort à peu près conscient d'émancipation et de distinction du monde de l'adulte. C'est ainsi, résume Vincent Ferré, que doit s'expliquer en partie le succès de Tolkien. En effet, l'écrivain

« offre une possibilité d'évasion, rare peut-être dans la littérature de jeunesse : un monde cohérent entièrement neuf même s'il transporte dans un certain Moyen Age, avec des costumes, des armes, un idéal chevaleresque auquel ils sont sensibles³¹ ».

Mais en même temps, le jeune adolescent assure son inscription dans une communauté imaginaire et culturelle que favorise, ce que l'on a déjà évoqué d'ailleurs, tout un jeu de transmédiation à laquelle l'adulte ne saurait accéder. Comme le souligne encore Vincent Ferré pour répondre à la question du classement des œuvres de Tolkien dans la littérature de jeunesse :

« l'attrait de Tolkien réside également dans le fait qu'il n'est pas un auteur reconnu par les institutions scolaires (même si les choses évoluent un peu), qu'il n'est pas "au programme". Cet auteur permet donc de se singulariser dans ses lectures, à un âge où la question de l'individualité et de l'identité est importante ; se singulariser, tout en adhérant à une communauté parmi d'autres, celle de lecteurs qui entretiennent un rapport très intense avec un univers imaginaire ; communauté qui ne demande qu'à agrandir son cercle – comme le montre votre témoignage sur l'entreprise de "conversion" des lecteurs de *Harry Potter*. L'oscillation entre individualité et adhésion à des valeurs communes à un groupe est sans doute importante³². »

En ce sens, pas de littérature de jeunesse sans une culture de jeunesse. Cette évasion et cette distinction retrouvent bien entendu l'affirmation de la *pure enfance* et la négation d'une démarche éducative. Est-ce dire pour autant que nulle leçon n'est à attendre d'une telle littérature ? Est-ce dire pour autant que l'on ne s'y complaît qu'afin de « revivre [ses] rêves préférés³³ » ?

Vision du monde

Bien au contraire, comme le suggère Tolkien, cette échappée onirique et ludique ne serait, finalement, qu'une « incitation à regarder le monde en passant outre l'habitude qui nous coupe de lui. [...] Il s'agit de retrouver une "vue claire" – c'est

30. *Id.*, p. 23.

31. V. FERRÉ, dans cet ouvrage, p. 180.

32. *Id.*

33. J. GOIMARD, *Critique de la SF*, Pocket « Agora », 2002, p. 522, cité par A. BESSON dans cet ouvrage, p. 119.

ce que l'auteur nomme "recouvrement" (*recovery*)³⁴ ». Comme le rappelle en effet Vincent Ferré, Tolkien concevait son art poétique sur un dualisme entre

« monde primaire » « – le réel, œuvre de Dieu – et monde « secondaire », créé par un écrivain à partir du monde primaire afin de montrer le monde par le truchement de la fiction et du merveilleux³⁵.

En ce sens, cette évasion que propose la littérature de jeunesse n'est qu'un moyen de déciller l'enfant, et le livre n'existe qu'*afin de lui montrer le monde*. Cette mission littéraire ressaisit l'incohérence apparente d'une telle littérature. Il ne s'agit pas finalement de concevoir ses deux fonctions comme contradictoires : transmettre ou s'amuser, mais au contraire de les unir. La littérature de jeunesse n'amuse qu'afin de montrer, par le truchement du merveilleux et de l'insolite, le monde tel qu'il est.

Ce volume permet donc de mieux cerner la littérature de jeunesse et certains de ses classiques, puisque de grands textes comme *Peter Pan*, *Harry Potter*, *Les Contes du Chat perché*, *Le Club des cinq* ou *Le Seigneur des anneaux* y sont examinés de très près, mais il permet aussi de réfléchir sur les enjeux de la littérature de jeunesse, ses rapports aux médias, la place de certains auteurs dans les bibliothèques, la question de son double lecteur – le petit et le grand, qui lit par-dessus son épaule – ou encore de sa « valeur » littéraire... etc., mais aussi de prendre la mesure du fonctionnement de la littérature de jeunesse dans le système éditorial actuel : l'affichage de tel auteur dans les collections jeunesse, le choix des catégories d'âge sur les couvertures... etc.

En montrant l'éparpillement, voire les contradictions du genre, en cherchant toutefois une cohérence générique, ce recueil d'articles met en valeur les processus d'identification et de différenciation propres à la littérature comparée ; on y voit les continuités et les discontinuités entre des œuvres de différentes langues, de différentes époques, entre des œuvres pour jeunes enfants et pour adolescents, entre les différents médias culturels, entre littérature de jeunesse et littérature d'adulte. Le texte mais aussi les images, et même les supports matériels du livre, sont interrogés avec précision et toutes ces analyses ou synthèses, certes juxtaposées, rendent certainement compte non seulement de la littérature de jeunesse mais autorisent à la concevoir comme un grand ensemble, sinon comme un genre.

34. V. FERRÉ, dans cet ouvrage, p. 164.

35. J. J. R. TOLKIEN, « Du conte de fées », in *Faërie et autres textes*, Paris, Bourgois, 2003, p. 95 et *sqq.*, cité par V. FERRÉ dans cet ouvrage, p. 164.

Enfin, il nous est apparu, après ce séminaire, que ce qui constituait la faiblesse de cette littérature – les compétences de son lecteur – assurait finalement son originalité et son identité, sa force. Car c'est cette faiblesse qui pousse la littérature de jeunesse à se faire expérimentale, transmédiatique ou évasive. Aussi, en une manière d'hommage à ce *petit lecteur*, nous avons choisi de vieillir avec lui, de l'accompagner dans ses lectures au fil de l'âge, comme le font les cycles, et de disposer les conférences par l'âge littéraire qu'elles abordaient, non sans certaines imprécisions ni certains arbitraires.