

**LA DESCRIPTION ET LA LITTERATURE DE JEUNESSE : REGARDS DE  
L'AUTRE COTE**

Dans les textes de notre corpus, « de l'autre côté » est une expression qui revient comme un leitmotiv et qui trace une frontière continue entre le réel et l'imaginaire, entre le monde et la perception que l'on peut en avoir. Le voyage de l'autre côté<sup>15</sup> auquel nous invite Le Clézio est ainsi un voyage immobile, mené par le regard qui adopte les points de vue des personnages. Car la littérature de jeunesse nous offre la possibilité de regarder de l'autre côté, de voir du côté des enfants<sup>16</sup> et de contempler le monde depuis l'enfance. Ce voyage offert par le regard est rendu possible par la description qui s'offre comme un passage d'une représentation du monde à l'autre à travers le point de vue qu'elle transmet, et dont nous allons maintenant proposer une définition.

## 1. LA DESCRIPTION : UN POINT DE VUE SUR LE MONDE

Étymologiquement, *décrire* vient du latin *describere* francisé à partir du verbe *écrire* et qui correspond, selon sa première occurrence, au fait de représenter par écrit<sup>17</sup>. La description est ainsi une déclinaison non seulement lexicale mais aussi visuelle de l'écriture : elle est le moyen par lequel les mots représentent des objets, des lieux, des personnages et expriment un point de vue sur le monde.

### 1.1. La théorie de la description : une approche externe

L'histoire de la description, de l'Antiquité à nos jours, a alterné entre la critique et la défense de ce régime textuel. Cette instabilité révèle qu'il est un objet complexe, ambigu qui pose problème aux auteurs comme aux théoriciens. Néanmoins, au XX<sup>e</sup> siècle, à l'initiative de Philippe Hamon, la description a acquis une légitimité théorique qui a révélé ses caractéristiques et son mode de fonctionnement.

---

<sup>15</sup> J.M.G. Le Clézio, *Voyages de l'autre côté*, Paris, Gallimard, coll. « Le Chemin », 1975.

<sup>16</sup> Isabelle Roussel-Gillet, « Au près des enfants écureuils » in *Cahiers Robinson*, n°23 « Aux lisières de l'enfance », Arras, Université d'Artois, UFR Lettres et arts, 2008, p. 5-6 : « Néanmoins, Le Clézio n'écrit-il pas toujours, non seulement du côté des enfants, mais encore un enfant écureuil à ses côtés. »

<sup>17</sup> « Décrire » in *Trésor de la langue Française informatisé* [en ligne], consulté en mars 2018. Disponible sur : <<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=33460335;>>

### 1.1.1. La notion de description

La linguistique a permis de saisir les traits formels de la pratique descriptive. La description, en tant que développement, consiste en deux opérations successives, la dénomination puis l'expansion<sup>18</sup> ; et elle peut tout aussi bien prendre la forme d'une simple épithète que celle d'un segment plus étendu. Dans ce cas, elle est mise en relief dans le texte par la valorisation de ses démarcations d'ouverture et de clôture à l'aide de signaux tels qu'un commentaire du narrateur ou une marque morphologique particulière. Dans notre corpus, les descriptions prennent majoritairement la forme de longues séquences introduisant le lecteur dans le monde de la nature : leur transitivité est ainsi symbolique, elles nous guident vers des lieux nouveaux. La théorisation linguistique de la description ne se limite pas aux pratiques qui l'organisent mais découle aussi de sa terminologie, ce qui permet d'en définir les limites et les critères de reconnaissance. Le terme « descriptif », revalorisé et redéfini par Philippe Hamon, témoigne du caractère protéiforme de la description<sup>19</sup>. En effet, il suspend deux moments selon Philippe Hamon, un moment local – la description – et un moment global – la « dominante descriptive<sup>20</sup> » – faisant ainsi de la description un mode en cours dans un énoncé. Nous privilégierons dans notre travail le terme « descriptif » afin d'évoquer par son emploi aussi bien les notations que les séquences descriptives.

Si la linguistique textuelle a permis de dégager les grandes caractéristiques communes à la description, l'approche rhétorique, elle, permet d'envisager la description à travers sa diversité typologique. Pierre Fontanier, dans son ouvrage *Les Figures du discours*, établit un classement des différents genres de descriptions, déjà développés pour certains dans les manuels rhétoriques des siècles précédents<sup>21</sup>. Il énumère l'hypotypose, la topographie, la chronographie, l'éthopée, le portrait, le parallèle et le tableau et distingue ainsi les types de description selon leur objet, tel que le temps ou l'espace par exemple, ou selon leur caractéristique d'écriture, comme la vivacité pour l'hypotypose<sup>22</sup>. L'approche typologique suggère néanmoins les fragilités de l'écriture descriptive en mettant en avant des ambitions, telles que la volonté de faire image propre au tableau<sup>23</sup>, qui s'avèrent finalement déçues lorsqu'elles sont confrontées aux limites théoriques de la description.

---

<sup>18</sup> Philippe Hamon, *Du descriptif*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « HU. Recherches littéraires », 1994, p. 77.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 241.

<sup>21</sup> Jean-Michel Adam, *La description*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1993, p. 32.

<sup>22</sup> Pierre Fontanier, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1968, p. 420-431.

<sup>23</sup> Bernard Vouilloux définit le tableau comme « cette subordination de la lecture au regard, cette conversion de l'écrit en spectacle » in « Raconter, représenter, décrire » in *Poétique*, n°65, 1970, p. 6.

### 1.1.2. Les limites théoriques de la description

En plus du repérage des codes formels de la description, l'approche théorique met en regard le rapport entretenu entre le régime descriptif et le langage et en dévoile les insuffisances : la capacité de la description à représenter le réel, à traduire le monde par les mots est mise en doute. Dans son essai sur le genre descriptif, Micheline Tison-Braun observe que Paul Valéry dans son texte « Le tigre » met en scène cette impuissance sémantique du langage ; elle évoque « une représentation du drame de la perception<sup>24</sup> » dans laquelle l'auteur montre la tentative opérée par l'esprit humain pour donner un sens à ce qu'il voit, mais sans y parvenir. L'auteure explique que « repoussé, renvoyé à sa solitude, l'esprit renonce. Une suite de notations de plus en plus brèves mène à l'abdication finale : « "SANS PHRASES"<sup>25</sup> ». L'impuissance du langage est celle d'une incapacité à approcher le réel, à être en contact avec l'objet. Micheline Tison-Braun évoque une « présence-absence indépassable », une présence de l'objet offert au regard mais aussi une absence née de l'impossibilité d'une communion avec lui<sup>26</sup>. Le langage empêche la description de remplir son objectif de représentation et la situe en décalage avec le monde. Dans la suite de notre étude, nous verrons que les limites du langage nourrissent aussi les effets liés à la description de la nature en préservant son mystère, en la laissant innommée, inconnue.

Outre la non-concordance de l'écriture descriptive avec l'objet sur lequel elle se porte, la description souffre aussi de sa non-simultanéité avec le réel. Contrairement à la perception humaine, elle n'offre pas immédiatement au lecteur l'image de l'objet décrit. La description échoue à représenter le monde avec objectivité et vérité<sup>27</sup>. Micheline Tison-Braun rappelle que le cheminement humain d'une prise de conscience n'est pas immédiat<sup>28</sup>, et envisage alors la description comme « une véritable conversion du spatial de la perception au temporel de la conscience<sup>29</sup> ». Elle nous renvoie à la complexité de notre conscience du monde en montrant « le déroulement ou le surgissement du film intérieur qui tantôt accroche des éléments du réel, tantôt suscite un spectacle fictif qui concrétise en images un monde d'appels, d'émotions, d'affinités<sup>30</sup>. »

---

<sup>24</sup> Micheline Tison-Braun, *Poétique du paysage : essai sur le genre descriptif*, Paris, A.-G. Nizet, 1980, p. 21.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>27</sup> Jean-Michel Adam, *op. cit.*, 1993, p. 10.

<sup>28</sup> Micheline Tison-Braun, *op. cit.*, p. 107-108.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 109.

La description se heurte à ses limites théoriques, prise dans l'insuffisance du langage, mais aussi à ses limites textuelles en étant menacée par sa relation avec la narration.

### 1.1.3. Les limites textuelles de la description : narration et description

Au fil des siècles, la description est perçue comme une vanité rhétorique du langage<sup>31</sup> accusée d'envahir le récit<sup>32</sup>. Pendant longtemps, elle n'est tolérée que comme seul faire-valoir narratif, introduisant le décor et les personnages. La description et la narration sont deux régimes textuels hétérogènes entretenant une relation complexe et dont l'équilibre est fragile. Selon Philippe Hamon, la première sollicite un savoir lexical ou littéraire alors que la seconde demande une compétence logique pour construire la signification d'un texte<sup>33</sup>. La narration, en déroulant le sens du texte l'amène vers sa fin et s'inscrit dans une progression temporelle que suspend la description en créant une pause dans l'action<sup>34</sup>. Pourtant, elles sont toutes les deux utiles au texte. Décrire permet d'offrir un cadre référentiel au récit, la description crée un décor et donne vie à des personnages<sup>35</sup>. Elle nous apparaît comme un moyen de convoquer l'imagination du lecteur : en la lisant, il recompose l'univers du récit. La description soutient également la tension dramatique d'une intrigue. Julien Gracq souligne qu'une description n'intervient pas dans un récit seulement pour répondre à une fonction contemplative : en étant « liée en profondeur avec les préliminaires d'une dramaturgie, la description tend non pas vers un dévoilement quiétiste de l'objet, mais vers le battement de cœur préparé d'un lever de rideau<sup>36</sup> ». Mais en s'insérant dans la narration, elle s'établit aussi comme une parenthèse et est à l'origine du « détail inutile<sup>37</sup> » qui nuit à la cohérence du texte selon les tenants d'une conception classique de la description, comme Boileau ou Marmontel<sup>38</sup>.

<sup>31</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 14.

<sup>32</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *La description*, Paris, Hachette, coll. « Ancrages », 2001, p. 13.

<sup>33</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 40-41.

<sup>34</sup> Jean-Michel Adam, André Petitjean, *Le texte descriptif : poétique historique et linguistique textuelle*, Paris, Nathan, coll. « Nathan université », 1998, p. 38.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>36</sup> Julien Gracq, *En lisant, en écrivant*, Paris, Librairie José Corti, 2008, p. 14.

<sup>37</sup> *La description littéraire : Anthologie de textes théoriques et critiques*, Hamon Philippe, éd., Paris, Macula, coll. « Macula littérature », 1991, p. 9.

<sup>38</sup> Boileau écrit à propos de la description du palais magique dans le troisième chant de l'*Alaric* de Scudéry : « S'il rencontre un palais, il m'en dépeint la face ; /Il me promène après de terrasse en terrasse ; /Ici s'offre un perron ; là règne un corridor ; /Là ce balcon s'enferme en un balustre d'or. [...] /Fuyez de ces auteurs l'abondance stérile, /Tout ce qu'on dit de trop est fade et rebutant : /L'esprit rassasié le rejette à l'instant /Qui ne sait se borner ne sut jamais écrire. » in Nicolas Boileau, *L'Art poétique* [en ligne], Paris, Hachette, 1850, p. 4-5 [consulté en mars 2018]. Disponible sur : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54623824/f11.item.r=d%C3%A9tail>>

Néanmoins, des défenseurs « modernes » de la description voient en elle ce que Barthes nomme un « effet de réel<sup>39</sup> » qui nourrit l'illusion romanesque<sup>40</sup>. De plus, la description peut se décliner en notations descriptives fondues dans le récit sous la forme de compléments circonstanciels, de qualificatifs, de comparaisons, et dont l'identification peut se révéler difficile<sup>41</sup>. La description, par sa fonction référentielle, est donc indispensable au récit<sup>42</sup>, elle introduit le monde où il se situe et lui offre sa crédibilité, mais peut aussi librement s'en détacher. Cette indépendance théorique de la description à l'égard de la narration est néanmoins trahie par la domination qu'exerce le récit sur elle : « la description est tout naturellement *ancilla narrationis*, esclave toujours nécessaire, mais toujours soumise, jamais émancipée<sup>43</sup> ». Les frontières textuelles de la description rejoignent ses frontières théoriques qui en font un mode d'écriture mouvant – par sa longueur variable, sa diversité rhétorique ou sa relation changeante avec le récit – dont nous allons maintenant étudier l'organisation interne.

## 1.2. Les caractéristiques de la description : une approche interne

La description, oubliée des théoriciens, méprisée des auteurs, a souffert d'un manque de visibilité jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Mais l'éclairage théorique dont elle a ensuite bénéficié a permis de dévoiler sa structure et de caractériser ses motifs ainsi que ses fonctions.

### 1.2.1. L'organisation de la description

La notion de séquence, définie par Jean-Michel Adam, se présente comme une unité textuelle complexe, elle est régie par différentes parties hiérarchisées et liées entre elles, et, autonome, elle possède sa propre organisation<sup>44</sup>. Le texte s'envisage, de cette manière, comme une « structure

---

<sup>39</sup> Roland Barthes, « L'effet de réel », in *Littérature et réalité*, Genette Gérard, Todorov Tzvetan, éd., Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points. Littérature », 1982, p. 81-90, p. 89.

<sup>40</sup> *La description littéraire : Anthologie de textes théoriques et critiques*, Hamon Philippe, éd., Paris, Macula, coll. « Macula littérature », 1991, p. 9.

<sup>41</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 6-7.

<sup>42</sup> Gérard Genette, « Frontières du récit » in *Communications*, n°8, « Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit » in *L'analyse structurale du récit*, Roland Barthes, éd., Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points. Littérature », 1981, p. 158-169, p. 162.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 163.

<sup>44</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus », 2005, p. 136-137.

séquentielle » de  $n$  séquences, qui est homogène lorsque l'on rencontre une ou plusieurs séquences du même type, ou hétérogène lorsque plusieurs séquences de différents types coexistent<sup>45</sup>. Cette hétérogénéité peut correspondre à l'insertion d'une séquence dans l'autre, selon un schéma du type séquence insérante/séquence insérée. Par exemple, l'introduction d'une description dans un roman correspond à la structure « [séq. narrative (séq. descriptive) séq. narrative<sup>46</sup>] ». Elle peut également correspondre au mélange de séquences mixtes d'où se détache parfois une dominante. Ainsi on peut rencontrer un schéma du type « [séq. Dominante (séq. Dominée)]. Le cas des notations descriptives correspond à une séquence du type [séq. Narrative dominante (séq. descriptive dominée)]. Ainsi, la description correspond à une séquence descriptive car comme nous allons le voir, elle s'organise en différentes opérations reliées entre elles et conjugue son fonctionnement propre avec le fonctionnement global du texte dans lequel elle s'insère.

La séquence descriptive découle donc d'une série d'opérations hiérarchisées. Elle est amorcée par la dénomination de l'objet décrit sous la forme d'un thème-titre<sup>47</sup>, c'est-à-dire d'un terme conditionnant l'horizon d'attente du lecteur, attentif à retrouver certaines caractéristiques prévisibles<sup>48</sup>. Lorsqu'il apparaît dès le début de la description, il y a ancrage référentiel. Mais son apparition est susceptible d'être retardée par un processus d'affectation : la dénomination de l'objet décrit ne se présente pas en début de description, elle peut alors se découvrir en cours ou à la fin de cette dernière. Le thème-titre et les parties décrites de l'objet sont susceptibles d'être renommés grâce au procédé de reformulation<sup>49</sup>. L'opération d'aspectualisation découpe le tout introduit par l'ancrage, lequel consiste en l'identification de l'objet sur lequel porte la description au début de celle-ci, en différentes composantes<sup>50</sup>. Elles peuvent désigner des parties physiques d'un être ou d'un objet mais aussi se porter sur des choses immatérielles, telles qu'un souvenir ou un désir<sup>51</sup>. L'aspectualisation, notamment, pose le problème de la neutralité de la description qui ne peut jamais être totalement objective, puisqu'elle exige du descripteur de sélectionner les facettes de l'objet décrit qu'il veut valoriser, et met en lumière son caractère asymptotique, la description ne peut pas

---

<sup>45</sup> Jean-Michel Adam, André Petitjean, *op. cit.*, p. 92-93.

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 7.

<sup>48</sup> Jean-Michel Adam, André Petitjean, *op. cit.*, p. 111.

<sup>49</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 76-77.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>51</sup> Denis Apotheloz, « Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial » [en ligne] in *Degrés*, n°35-36, Bruxelles, p. 8 [consulté en mars 2018]. Disponible sur : < [https://apps.atilf.fr/homepages/apotheloz/wp-content/uploads/sites/59/2015/06/Article\\_Degres.pdf](https://apps.atilf.fr/homepages/apotheloz/wp-content/uploads/sites/59/2015/06/Article_Degres.pdf) >

tout dire et échoue à atteindre son objet<sup>52</sup>. Lorsqu'un élément décrit produit à son tour une aspectualisation et une qualification, on parle de thématization, et ce procédé participe de l'expansion descriptive et du caractère théoriquement infini de la description<sup>53</sup>. En plus de dénommer l'objet décrit et de développer ses caractéristiques, la séquence descriptive fait appel au procédé de mise en relief pour le situer dans un contexte spatio-temporel, lui aussi caractérisant. Enfin, la réception de la description peut être modulée par la technique de l'assimilation, à savoir les comparaisons et les métaphores, afin de la faciliter ou de la complexifier en rapprochant un objet équivoque d'un autre plus familier ou à l'inverse en assimilant un objet connu à un objet plus problématique<sup>54</sup>. Les procédés d'assimilation et de qualification des parties aspectualisées motivent la vision personnelle, subjective d'un auteur sur l'objet qu'il décrit. Elles introduisent ainsi la dimension configurationnelle qui, en étant liée à « la potentialité argumentative des objets schématisés par le discours », agit sur les représentations, les savoirs détenus par un lecteur qui sont renforcés ou modifiés<sup>55</sup>. La notion de séquence induit donc un développement à la fois structurel et configurationnel qui constitue l'enjeu de la séquence descriptive. Il faut parvenir à passer d'une linéarité de structures, de propositions à une globalité, sémantique notamment.

### 1.2.2. Les motifs de la description

Dans le cadre de notre travail sur la représentation de la nature et de l'enfance dans des textes de littérature de jeunesse de Le Clézio, nous allons privilégier l'étude de deux motifs de la description que sont les paysages et les personnages. Le paysage est une ressource signifiante du texte, à la fois image de la nature représentée par l'auteur et image du personnage contemplateur.

Le paysage état d'âme, développé par la tradition romantique au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>56</sup>, est redéfini par Philippe Hamon à travers l'esthétique de la mise en phase. Elle correspond à la résonance entre l'état, la situation d'un personnage et la description du lieu qui l'entoure<sup>57</sup>. Dans notre corpus, le paysage met en phase le point de vue de l'enfant et le regard sur ce dernier à travers le jeu de miroirs entre l'enfance et la nature. Le point de vue posé sur le paysage se déploie, notamment, grâce au

---

<sup>52</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 73.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>54</sup> Jean-Michel Adam, André Petitjean, *op. cit.*, p. 128.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 117.

<sup>56</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 27.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 23.

topos de la fenêtre qui constitue un lieu d'observation idéal et condense, dans la description, l'essence d'une nature. Le cadre de la fenêtre découpe un fragment de la nature et délimite le spectacle offert au lecteur-spectateur<sup>58</sup>. La fenêtre signale aussi l'arrivée du descriptif : son ouverture ouvre sur la description elle-même<sup>59</sup>. Ce topos incarne une qualité de l'écriture descriptive, car la fenêtre amène à un moment de contemplation dans le texte et sollicite l'imagination du lecteur. Philippe Hamon a schématisé l'organisation de cet « espace distributionnel » : la fenêtre fait partie d'un ensemble qui se compose d'un lieu A, souvent fermé (chambre, ville, édifice, etc.) mais pas nécessairement, d'un espace intermédiaire B (fenêtre, balcon, seuil, frontière, rivage, limite, hublot, etc.) et d'un lieu ouvert C (rue, paysage, lieu quelconque, etc.). Il faut avant tout qu'il y ait confrontation entre un lieu clos et un lieu ouvert, et la mobilité ou l'immobilité du personnage peut varier d'un espace à l'autre. Même si Philippe Hamon considère qu'il n'y a pas une hiérarchisation de valeurs entre le lieu A et le lieu C, il remarque que dans une société qui distingue le domaine privé du domaine public, le passage de A en B peut marquer une dilatation, une expansion, une découverte euphorique du monde par le personnage qui effectue ce trajet – physique et symbolique<sup>60</sup>.

De même que les personnages motivent la description par leurs points de vue, cette dernière leur donne une épaisseur et une singularité. Si elle est longtemps restée au service des protagonistes, le rapport de la description au personnage a été depuis redéfini par Philippe Hamon comme une « collaboration sémiologique » qui ne les situe plus dans un rapport hiérarchique. La personnalité d'un protagoniste est comme disséminée dans le texte, et l'effet-personnage est le résultat « d'effets descriptifs » éparpillés dans le récit sous différentes formes, à travers un portrait qui peut être moral, physique, et même par la peinture d'habits ou d'objets notamment<sup>61</sup>. De même, la représentation de l'enfance construite dans les œuvres de notre corpus est diffusée à travers les descriptions de personnages qui engendrent des « *effets d'enfance* » évoqués par Isabelle Roussel-Gillet<sup>62</sup>. Enfin, le personnage est aussi saisi à travers son rapport aux lieux et aux objets. La description déplace dans ces deux domaines les qualifications, psychologiques, professionnelles, sociales notamment, des personnages : ainsi l'information est différée et constitue un indice diégétique. Par conséquent, l'effet-personnage se compose grâce à des systèmes descriptifs qui sont liés par une relation

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 174.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 209-213.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 104-105.

<sup>62</sup> Isabelle Roussel-Gillet, « Auprès des enfants écureuils » in *Cahiers Robinson*, n°23 « Aux lisières de l'enfance », Arras, Université d'Artois, UFR Lettres et arts, 2008, p. 5.

logique : telle description d'habitat, ou d'objet, fait écho à telle description de personnage, par exemple<sup>63</sup>. Les motifs de la description, nombreux et diversifiés, participent de l'originalité de chaque passage descriptif. En revanche, ses motivations, c'est-à-dire ses fonctions, relèvent de trois grandes catégories fédérant les différentes finalités de la description.

### 1.2.3. Les fonctions de la description

Le descripteur peut partager avec son lecteur un savoir de nature extradiégétique. La fonction mathésique de la description répond à une ambition didactique des auteurs, ils intègrent dans leur récit des connaissances nourries de leur travail de documentation. Cette transmission nécessite un personnage-relais dont le statut va légitimer l'apport de savoir : ce sera par exemple un savant<sup>64</sup>. Lorsqu'un écrivain décrit, il peut véhiculer l'idéologie à laquelle il adhère, tel que le concept du déterminisme pour les écrivains réalistes<sup>65</sup>. Mais la description est aussi le reflet des idéologies d'une époque à travers le choix des objets, dont certains témoigneront d'un effet de censure. Par exemple, Marie-Annick Gervais-Zaninger relève la manière dont Flaubert dans *Mme Bovary* remplace la description d'un acte sexuel entre deux personnages par celle d'une forêt<sup>66</sup>.

Le savoir transmis par la description est aussi de nature intradiégatique. Elle remplit une fonction sémiotique dans le texte afin de suggérer le rôle que vont tenir les personnages dans le récit ou sous-entendre la tournure, positive ou négative, que va prendre ce dernier, par exemple. Un lieu d'habitat inquiétant, sinistre, suggère parfois la noirceur de l'âme du personnage qui y vit. La fonction explicative fait de la description un moyen de comprendre le rapport entre le lieu et l'action, tel endroit décrit peut expliquer l'attitude d'un personnage.

Enfin, la description révèle des choix d'écriture car elle est une représentation d'un monde qui se transforme, qui est « reconstruit ou transfiguré » et qui devient ainsi purement verbal<sup>67</sup>. Au XX<sup>e</sup> siècle, le réalisme de la description est discrédité, sa fonction référentielle est déconstruite par

---

<sup>63</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 107-108.

<sup>64</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 84.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 92. L'auteure cite cet extrait de *Mme Bovary* : « Les ombres du soir descendaient ; le soleil horizontal, passant entre les branches, lui éblouissait les yeux. Ça et là, dans les feuilles ou par terre, des taches lumineuses tremblaient, comme si des colibris, en volant, eussent éparpillé leurs plumes. Le silence était partout ; quelque chose de doux semblait sortir des arbres ; elle sentait son cœur, dont les battements recommençaient, et le sang circuler dans sa chair comme un fleuve de lait. »

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 6.

les écrivains. On cherche à dévoiler l'artifice langagier qui est à la base de toute description en assumant la subjectivité qui la mène par de nombreuses interventions métalinguistiques, notamment. La seule réalité qui prime devient celle du langage, de l'écriture et non plus celle du monde représenté<sup>68</sup>. La description sert dans cette perspective la matérialité des mots en étant liée à l'« auto-engendrement de l'écriture », elle ne renvoie plus qu'à elle-même<sup>69</sup>. La portée digressive de la description est aussi mise en valeur dans sa fonction dilatoire et revêt un rôle diégétique, elle ralentit le cours du récit et nourrit sa tension dramatique<sup>70</sup>. À travers la description, les auteurs mettent en abyme leur rapport au langage et à l'écriture, elle devient un espace où s'exprime la subjectivité d'un auteur. Une subjectivité traduite, non seulement sur le plan littéraire mais aussi sur le plan idéologique, car la description est un espace signifiant du texte, transmettant des connaissances et des croyances. La description est ainsi le lieu où le langage se met au service de la vision d'un auteur, et d'un personnage, comme nous allons le voir.

### 1.3. La description, l'expression d'une vision du monde

La description est le reflet d'un regard posé sur le monde : elle transmet à la fois le regard d'un auteur sur le monde et le point de vue d'un personnage. La description se fait ainsi l'expression d'une vision du monde à travers la peinture de paysages et de personnages.

#### 1.3.1. La description : transmettre un savoir

D'une part, la description exprime une subjectivité par la parole : elle est un discours sur le monde. En tant que « mémoire<sup>71</sup> » du texte, elle fait du savoir une notion qui lui est centrale. Les passages descriptifs sont souvent l'objet d'une modalisation qui porte sur la langue employée ou sur les objets représentés, comme l'a remarqué Philippe Hamon<sup>72</sup>. La modalité en savoir permet de transmettre une vue d'un élément connotée par une idéologie, une opinion de l'auteur. Elle n'est

---

<sup>68</sup> Jean-Michel Adam, André Petitjean, *op. cit.*, p. 63-65.

<sup>69</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 95.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>71</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 42.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 111.

pas seulement fonctionnelle<sup>73</sup>, elle peut aussi être le lieu d'une « mise en phase de l'énoncé (des personnages) et d'une énonciation (narrateur et narrataire<sup>74</sup>) ». Le personnage va recevoir en même temps que le lecteur le savoir offert par la description : l'objectif du narrateur se dédouble et recouvre une visée pédagogique qui prend forme à travers des textes descriptifs menés par une thématique en Dire. En étant portée par la parole d'un personnage, la description s'individualise : elle communique une subjectivité. Philippe Hamon parle d'un « bavard descripteur<sup>75</sup> » qui permet à la description de s'incarner. Le personnage qui porte la description possède un savoir supérieur à celui auquel il le transmet, ensemble ils jouent des rôles stéréotypés tels que le professeur, l'étudiant, le bavard ou le confident<sup>76</sup>. Dans notre corpus, les enfants interrogent régulièrement les adultes sur le monde qui les entoure. La parole des plus âgés – souvent des figures de sages – participe ainsi à l'éveil des enfants à la nature et à l'autre en leur partageant leurs connaissances. L'énonciation est parfois déléguée à un actant collectif qui prend la forme d'une parole anonyme, plus ou moins diffuse – c'est le « on dit » –, ou confisquée au personnage par l'emploi du discours indirect libre<sup>77</sup>. Ce type de description se distingue par sa valeur informative, elle noue dans le texte le savoir et la signification : elle permet en effet de connaître la classe sociale, l'âge, le sexe ou encore la nationalité du personnage-descripteur<sup>78</sup>. La description en Dire<sup>79</sup> transmet un savoir au lecteur et remplit ainsi une fonction didactique. Elle est aussi apte à remplir une fonction indicelle en évoquant la personnalité des personnages.

La description est aussi le lieu où s'exprime le point de vue qu'un auteur porte sur le monde. D'une part, elle noue un dialogue, un contact entre le descripteur et le descriptaire car elle se situe « au point de convergence entre deux positions : celle de l'auteur, celle du lecteur<sup>80</sup> », comme nous l'avons vu. D'autre part, elle relie deux mondes, le monde de l'artiste, un monde créé, et le monde réel sur lequel elle porte un regard singulier qui traduit le point de vue qu'elle véhicule. Pour Micheline Tison-Braun, la description convoque la représentation personnelle, particulière, qu'un auteur se fait d'une époque, d'un lieu et qui s'exprime à travers les choix d'écriture, les mots sélectionnés ou encore les images créées. Décrire renouvelle systématiquement une spécificité de

---

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 112

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 185.

<sup>76</sup> *Ibid.*,

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 187.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 188.

<sup>79</sup> Jean-Michel Adam, André Petitjean, *op. cit.*, p. 43.

<sup>80</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 114.

point de vue, et « des spectacles analogues prennent, selon les intentions du descripteur, une signification différente<sup>81</sup> ». La description devient également un espace où les idéologies dont l'auteur peut se réclamer se diffusent. Pour Philippe Hamon, les descriptions en Voir peuvent « devenir emblématiques [...] de telle ou telle conception des relations de l'homme avec la nature, de telle ou telle théorie éthologique ou écologique : dissolution mystique dans la nature, influence des milieux sur l'individu, communion du microcosme et du macrocosme<sup>82</sup> ». Le regard du personnage développe une certaine représentation de la nature qui manifeste les opinions politiques, les revendications d'un auteur.

### 1.3.2. La description : transmettre un regard

D'autre part, la description exprime une subjectivité par le regard : elle est une vision du monde. À travers la description, le point de vue d'un personnage est exprimé, portant à la fois sur le monde où il vit et sur le monde intérieur qui l'anime. Par conséquent, le point de vue adopté sur l'objet peut être celui du personnage grâce à la thématique en Voir dont Philippe Hamon a réuni certaines grandes caractéristiques sur lesquelles nous allons nous arrêter. Sur le plan formel, elle permet de faciliter l'insertion de la description dans un énoncé par la présence d'un « porte-regard » qui signale le passage sous régime descriptif. Elle exige une mise en scène où le personnage qui regarde est légitimé par sa compétence technique, grâce à son « savoir voir<sup>83</sup> ». Un trait psychologique tel que la fascination, déterminé par le « vouloir voir<sup>84</sup> », peut également pousser un personnage à devenir l'observateur d'une scène. Son positionnement spatial, c'est-à-dire son « pouvoir voir<sup>85</sup> », doit aussi légitimer ce qui s'offre à son regard, il peut être à l'arrêt, ou se trouver sur un point de vue élevé qui offre à ses yeux un panorama, par exemple<sup>86</sup>. La mobilité du personnage ou de l'objet offre une variété de perspectives, la description peut progresser selon un mouvement en recul ou en approche, notamment. De plus, l'espace est appréhendé selon la qualité du regard, par son intermittence ou sa défaillance, entre autres<sup>87</sup>. Le choix d'attribuer la focalisation d'un objet à un personnage n'est pas désintéressé et, comme pour le paysage « état d'âme », nourrit

<sup>81</sup> Micheline Tison-Braun, *op. cit.*, p. 159.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 178.

<sup>83</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 50.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>86</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 172-173.

<sup>87</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 49-50.

un double projet : informer sur ce qui est regardé et sur celui qui regarde. La description est donc soumise aux impressions du personnage, des impressions visuelles provoquées par une scène, un objet, et des impressions mentales qui connotent la description. La thématique en Voir nous apparaît comme l'expression la plus proche du principe descriptif : elle mobilise un point de vue, rend compte d'une perception et traduit une représentation. Dans notre corpus, elle est très présente et mobilise le point de vue des personnages exprimant à la fois leur subjectivité et celle de l'auteur traduisant sa vision de l'enfance. Si la thématique en Voir transmet un point de vue sur le monde, extérieur, le regard intérieur, quant à lui, plonge dans l'intériorité des personnages dont les rêveries, les souvenirs et les fantasmes révèlent au lecteur l'image de paysages rêvés ou remémorés<sup>88</sup>. Dans les œuvres à l'étude, les regards intérieurs des personnages, notamment des personnages exilés ou immigrés, occasionnent la peinture de lieux idéaux dont la beauté et l'harmonie sont mises en valeur. Le regard intérieur s'associe au topos du *locus amoenus*, qui apparaît pour la première fois à l'Antiquité dans le discours judiciaire, pour décrire ces véritables pays de cocagne. Chacun des éléments qui composent le *locus amoenus* renvoie à une image idyllique de la nature et à une perfection poétique. Ainsi, « au modèle du lieu idéal, signe de la grandeur des dieux, les auteurs ajoutent fréquemment la possibilité d'une seconde lecture : le *locus amoenus* devient l'image d'un discours poétique lui-même idéal<sup>89</sup> ». À travers la peinture de la beauté de la nature, il révèle une inspiration esthétique et poétique de l'écriture.

### 1.3.3. Les paysages, un point de vue sur la nature

Les espaces et les paysages décrits dans le texte offrent au lecteur un point de vue d'où contempler une certaine vision du monde. Ils sont le prisme par lequel l'individu capte la singularité d'un lieu. La description est le lieu textuel où s'écrit l'espace, selon Marie-Annick Gervais-Zaninger<sup>90</sup>. Elle transforme un lieu en un véritable « espace signifiant<sup>91</sup> » grâce à ses caractéristiques, telles que son étendue, son relief, ses matières ou ses couleurs. Le paysage exprime la représentation qu'un auteur a d'un lieu, il est « une lecture, indissociable de la personne qui contemple l'espace considéré<sup>92</sup> ». Prisme par lequel l'espace devient signifiant dans le texte, il est

---

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>89</sup> Jean-Michel Adam, *op. cit.*, 1993, p. 44.

<sup>90</sup> Marie-Annick Gervais-Zaninger, *op. cit.*, p. 67.

<sup>91</sup> *Ibid.*

<sup>92</sup> Alain Corbin, Jean Lebrun, *L'homme dans le paysage*, Paris, Textuel, 2001, p. 11.

« une image où l'espace est mis en scène. Il est l'image de notre relation à l'espace regardé<sup>93</sup> », pour reprendre les mots de Michel Péri-gord. Le paysage découpe un cadre dans la nature et sensibilise le lecteur autant à ce qu'il montre qu'à ce qu'il ne montre pas. Ce qui reste invisible est une invitation vers l'imaginaire, « le non-représenté étant peut-être plus important que le représenté<sup>94</sup> ». Malgré les limites imposées par le paysage au regard, le représenté « “continue” derrière le cadre, à ses côtés, loin, bien loin, encore et toujours, à l'infini<sup>95</sup> ». Le paysage suggère donc l'invisible mais, dans notre corpus, il fait plus : il le révèle en offrant une vision de la nature comme autre monde à travers la connotation fantastique, surnaturelle ou merveilleuse donnée aux paysages.

Dans la littérature de jeunesse, le paysage relaie le regard neuf du personnage enfant et offre ainsi une vision réinventée et réenchantée de la nature. Cette singularité du regard enfantin sur le paysage coïncide avec la marginalité du rapport qu'entretient la littérature de jeunesse avec ce dernier. Au XX<sup>e</sup> siècle, la pérennité artistique et littéraire du paysage est remise en cause. Pourtant, selon Jean Perrot, la littérature de jeunesse refuse cette « “mort du paysage<sup>96</sup>” » annoncée. Ici, se devine une première spécificité de la littérature de jeunesse, sa marginalité, qui s'inscrit dans un ensemble de particularités théoriques et de caractéristiques formelles sur lesquelles nous allons maintenant nous arrêter.

## 2. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : AUX FRONTIÈRES DE L'ENFANCE ET DE LA LITTÉRATURE

La littérature de jeunesse occasionne le rapprochement de l'enfance et de la littérature : d'une part elle offre à l'enfant ses premières lectures et d'autre part elle ouvre la littérature aux possibilités thématiques, génériques et esthétiques explorées par les livres pour enfants. Elle est ainsi aux

---

<sup>93</sup> Michel Péri-gord, « Image, imaginaire et paysage » in *À la découverte du paysage : Lectures et méthodes d'analyse : Paysage et outils de planification. Lectures et méthodes d'analyse*, Bordeaux, Conférence Permanente sur l'Aménagement et l'Urbanisme, 2004, p. 50-55, p. 53.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>95</sup> Anne Cauquelin, *L'invention du paysage*, Paris, Plon, 1989, p. 124-125.

<sup>96</sup> Jean Perrot, « Les abords de l'Autre » in *Visages et paysages du livre de jeunesse*, Jean Perrot, Université Paris Nord, Institut international Charles Perrault, éd., Paris, L'Harmattan, coll. « Itinéraires et contacts de cultures », 1996, p. 7-22, p. 21.

frontières de l'enfant et de l'adulte car elle amène le premier à grandir, et ramène le second en enfance, mais aussi aux frontières de la littérature générale et même de la Littérature<sup>97</sup> car sa légitimité est inconstante.

## 2.1. Frontières de la littérature de jeunesse

Notre intérêt pour la littérature de jeunesse nous porte à en considérer les différentes frontières : de sa naissance dans l'histoire littéraire inaugurant une différenciation avec la littérature générale jusqu'aux limites qui la réduisent au statut de « sous-littérature ».

### 2.1.1. Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours : une brève histoire de la littérature de jeunesse

En 1694, les *Aventures de Télémaque* de Fénelon marquent les prémices d'une véritable littérature de jeunesse : un roman d'aventures remplit pour la première fois la fonction pédagogique dévolue jusqu'alors aux ouvrages scolaires ou aux livres d'édification écrits en latin<sup>98</sup>. La seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle marque l'essor de la littérature de jeunesse française, l'une des premières à émerger en Europe<sup>99</sup>. À cette époque, le progrès de l'alphabétisation et l'ouverture d'écoles, à l'initiative du milieu catholique, augmente le nombre de lecteurs. La littérature de jeunesse épouse une volonté d'instruire et rejette les contes de fées<sup>100</sup>, si bien qu'elle est caractérisée par « une mise en avant de sa fonction éducative et une méfiance à l'égard des plaisirs de l'imagination<sup>101</sup>. » Mais le XIX<sup>e</sup> siècle déplace les enjeux de la littérature de jeunesse, le divertissement l'emporte sur l'édification, notamment avec la publication des *Aventures de Jean-Paul Choppart* de Desnoyers entre août 1832 et juillet 1833 écrites en opposition à la tradition de l'historiette morale. Le nombre de publications et de jeunes lecteurs augmente<sup>102</sup> du fait de l'impact des lois Guizot et Falloux, en

<sup>97</sup> Par « Littérature », nous entendons l'ensemble des œuvres s'inscrivant dans le canon littéraire, les « classiques », et les titres dont la valeur est reconnue par la critique et les institutions littéraires.

<sup>98</sup> Christian Poslaniec, *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Paris, Gallimard, coll. « Découvertes Gallimard Littératures », 2008, p. 14-15.

<sup>99</sup> Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, « Avant-propos » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. XI-XVI, p. XIII.

<sup>100</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Éd. revue et corrigée, Paris, Didier Jeunesse, 2009, p. 32.

<sup>101</sup> *Ibid.*

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 32-35.

1832 et 1850<sup>103</sup>, qui organisent et développent l'enseignement primaire, complétées par les lois Ferry en 1882<sup>104</sup> à l'origine d'une école obligatoire, gratuite et laïque. La productivité dynamique des publications pour la jeunesse se poursuit au XX<sup>e</sup> siècle même si les deux conflits mondiaux fragilisent le milieu éditorial<sup>105</sup>. Cependant, en ce qui concerne la littérature pour les plus jeunes, l'après-guerre constitue une véritable renaissance, tant sur le plan éditorial qu'artistique, sinon même une naissance : c'est à ce moment que voit le jour l'appellation « littérature d'enfance et de jeunesse », dans la préface des *Mésaventures de Jean-Paul Choppart* de Desnoyers en 1865 - nous reviendrons sur cette désignation. À nouveau, la production de livres augmente en parallèle de la progression du nombre de jeunes lecteurs<sup>106</sup>. Dans les années 1950, une littérature de masse apparaît, avec la publication de séries, qui transforme le paysage éditorial<sup>107</sup>. Au même moment, la diffusion de bandes-dessinées venues d'outre-Atlantique motive la création de la loi de 1949 en réaction à cette « américanisation »<sup>108</sup> de la littérature de jeunesse. Elle a pour but de veiller sur le contenu des livres pour enfants qui « ne peuvent présenter “sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous ces actes qualifiés crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques<sup>109</sup>” », selon l'article 2 modifié en 1954. Aujourd'hui, si la loi est toujours d'actualité, seuls de rares livres ont subi une interdiction, comme *Quand les trains passent* de Malin Lindroth en 2007 qui racontait la complicité d'une adolescente dans un viol collectif, et peut-être est-ce parce qu'elle produit un effet d'auto-censure sur les auteurs et les éditeurs<sup>110</sup>. L'écriture est aussi renouvelée par une exigence de qualité avec l'arrivée de maisons d'éditions comme La Farandole<sup>111</sup> ou la création de collections comme « La Bibliothèque Blanche » chez Gallimard en 1953<sup>112</sup>. Au cours des années 1960 et 1970, le développement éditorial de la littérature de jeunesse se poursuit avec la création de départements jeunesse dans de nombreuses maisons d'édition à la suite de l'initiative de Gallimard

<sup>103</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 26-27.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 47, p. 60.

<sup>106</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 45.

<sup>107</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 60.

<sup>108</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 42.

<sup>109</sup> Laurent Déom, « Héros et personnages » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 462-466, p. 465.

<sup>110</sup> Isabelle Guillaume, « Lectures pour tous » in *La littérature jeunesse aujourd'hui*, Paris, Canopé, 2015, p. 8-15, p. 12.

<sup>111</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 46.

<sup>112</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 62.

avec « Gallimard Jeunesse » en 1972<sup>113</sup>. Les années 1980 ancrent la littérature de jeunesse dans les préoccupations sociétales, elle devient d'ailleurs le sujet de débats politiques concernant son contenu moral<sup>114</sup>. À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, la publication d'*Harry Potter* marque un tournant pour la littérature enfantine, transformant le milieu éditorial et participant au développement du phénomène du *crossage*<sup>115</sup>. Les frontières d'âges au sein des catégories éditoriales sont éclatées, les livres publiés sont destinés aux lecteurs adolescents comme aux adultes. Les frontières thématiques de la littérature de jeunesse sont elles aussi repoussées, avec de nouveaux sujets<sup>116</sup> tels que le suicide, l'homosexualité ou la maladie abordés dans *Oh boy !* de Marie-Aude Murail en 2000, par exemple. Enfin, le développement du multimédia et de la novélisation fait du livre le produit dérivé d'un film ou d'un dessin animé et l'adaptent, au péril de sa « prééminence culturelle<sup>117</sup> », au monde audiovisuel d'aujourd'hui<sup>118</sup>. La concurrence du multimédia est donc à nuancer car la littérature de jeunesse constitue un secteur dynamique, doté maintenant d'un patrimoine et d'une histoire, et représentant une part importante du marché de l'édition<sup>119</sup>. L'histoire de la littérature jeunesse montre ainsi son affirmation progressive aux côtés de la littérature générale dont elle s'est émancipée pour former une catégorie éditoriale et littéraire à part entière.

### 2.1.2. De la littérature générale à la littérature de jeunesse

L'histoire de la littérature de jeunesse du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours a montré l'essor, éditorial et littéraire, des publications pour la jeunesse qui se sont peu à peu constituées en une véritable littérature, se différenciant de la littérature générale. L'affirmation théorique de cette littérature, restée longtemps invisible ou peu considérée, a notamment été rendue possible par sa métamorphose terminologique. À l'origine, l'absence de nom définissant l'ensemble des livres pour les enfants manifeste l'absence de reconnaissance de cette production sous-estimée. Sous le Consulat et l'Empire, la « librairie d'éducation » désigne les livres destinés à la jeunesse dont la fonction éducatrice est mise en avant. On rencontre par la suite l'expression « livres d'enfants » annonçant la « littérature enfantine », évoquée dans la préface des *Mésaventures de Jean-Paul Choppart* de

---

<sup>113</sup> Jean-Claude Le Dro, « Gallimard » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 397-399, p. 398.

<sup>114</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 77-79.

<sup>115</sup> Isabelle Guillaume, *op. cit.*, p. 8.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>117</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *La littérature de jeunesse*, Paris, Colin, coll. « 128 », 2007, p. 88.

<sup>118</sup> *Ibid.*

<sup>119</sup> Isabelle Guillaume, *op. cit.*, p. 6-8.

Desnoyers publié en 1865<sup>120</sup>, où l'association du terme « littérature » et de l'adjectif « enfantine » valorise ce domaine éditorial considéré non plus selon sa visée éducatrice mais selon son destinataire. Au XX<sup>e</sup> siècle, Marc Soriano introduit dans ses travaux universitaires la dénomination « littérature pour la jeunesse » qui sera suivie de l'expression « littérature d'enfance et de jeunesse », imaginée par Denise Escarpit, représentative de productions adressées à un lectorat plus étendu, de l'enfant à l'adolescent. Mais comme le rappelle Isabelle Nières-Chevrel, le « pour » fut critiqué car il implique l'intention délibérée des auteurs d'écrire pour les plus jeunes<sup>121</sup>, ce qui n'est pas systématique comme nous le verrons ensuite. De plus, cette préposition réaffirme une intention pédagogique de la littérature de jeunesse, développée « pour instruire, pour éduquer<sup>122</sup> ». Mais la catégorie « littérature de jeunesse » ne représente pas l'ensemble des productions livresques pour les enfants, composée de livres-jeux, de documentaires, d'ouvrages pratiques, pour ne donner que ces exemples<sup>123</sup>. C'est à l'intérieur de cet ensemble hétérogène que se détache un « domaine plus spécifiquement littéraire<sup>124</sup> », la littérature de jeunesse composée d'œuvres qui ont été écrites pour un jeune public, éditées dans des œuvres destinées à la jeunesse ou lues par des enfants<sup>125</sup>. La première frontière séparant la littérature générale et la littérature de jeunesse est donc celle de l'âge. Mais en réalité, les adultes sont très impliqués – comme auteurs, éditeurs, bibliothécaires, parents – dans la littérature de jeunesse<sup>126</sup>. Les mesures éditoriales déterminent donc l'appartenance des livres à cette catégorie, parfois en s'éloignant des souhaits des auteurs. Par exemple, à l'origine Louis Pergaud met en garde sur le lectorat auquel se destine *La guerre des boutons* dans la préface de ce livre qui « ne s'adresse ni aux petits enfants ni aux jeunes pucelles<sup>127</sup>. » Pourtant, même si la première édition vise les adultes, aujourd'hui de nombreuses éditions pour la jeunesse ont vu le jour. Pour Isabelle Nières-Chevrel, spécialiste de la littérature de jeunesse qu'elle a enseignée dès les années 1970 à l'université de Rennes, « la littérature d'enfance et de jeunesse est effectivement constituée de ce qui est édité comme tel, à une époque donnée, par différentes maisons

<sup>120</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 35.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 12-14.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>124</sup> Christiane Conan-Pintado, « Introduction » in *Littérature de jeunesse au présent : genres littéraires en question(s)*, Christiane Conan-Pintado, éd., Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, coll. « Études sur le livre de jeunesse », 2015, p. 7-23, p. 12.

<sup>125</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 15.

<sup>126</sup> Isabelle Nières-Chevrel, « Lisières et chemins de traverse » in *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Isabelle Nières-Chevrel, éd., Paris, Gallimard, coll. « Publications de Cerisy », 2005, p. 9-27, p. 9-10.

<sup>127</sup> Louis Pergaud, *La guerre des boutons* [en ligne], Paris, Mercure de France, 1912, p. 7 [consulté en avril 2018]. Disponible sur : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8625632p/f15.image>>

d'éditions<sup>128</sup>. » Cependant, les lectures des enfants définissent aussi la littérature de jeunesse pour laquelle sont réédités des livres qui ont rencontré le succès auprès de jeunes lecteurs, comme c'est le cas avec *Le Dernier des Mohicans*<sup>129</sup>. Mais le choix des adultes reste premier car ce sont eux qui déterminent les œuvres destinées aux enfants, qui n'ont donc que la liberté de lire ou non certaines d'entre elles<sup>130</sup>. L'opposition des classes d'âges fait finalement écho à celle qui distingue une culture de masse et une culture lettrée déterminant le patrimoine de la littérature de jeunesse<sup>131</sup>. Le désir des adultes de faire lire de « bons livres » aux enfants se confronte aux plaisirs de lectures populaires de ces derniers<sup>132</sup>. Une saga populaire telle que *Twilight* de Stephenie Meyer, mettant en scène une variation amoureuse du récit de vampires propre à la *bit lit*<sup>133</sup>, montre l'écart entre le point de vue critique des théoriciens de la littérature de jeunesse qui voient, par exemple, dans cette œuvre l'expression de « représentations conservatrices, voire rétrogrades<sup>134</sup> » du féminin et le succès considérable qu'elle a rencontrée auprès d'un public d'adolescents et de jeunes adultes. Bien que la littérature de jeunesse fasse preuve d'une exigence littéraire notable, elle souffre de la fragilité de son statut de littérature. En s'adressant aux plus petits, elle est soupçonnée d'être une « petite » littérature que l'on abandonne à la sortie de l'adolescence.

### 2.1.3. Une littérature perçue comme aux limites de la littérature

La littérature de jeunesse se caractérise d'abord par son jeune lectorat et met donc en jeu des contraintes d'écriture liées à sa réception. Écrire pour les enfants ce n'est pas simplement écrire, c'est s'adapter à un jeune regard qui ne peut pas tout lire ni tout voir de sorte que la littérature de jeunesse peut être perçue comme une littérature limitant la liberté de création. Pourtant la hiérarchisation littéraire entre les auteurs jeunesse et les autres écrivains est injustifiée : la valeur littéraire d'une plume n'est pas définie par le lecteur à qui elle s'adresse mais seulement par son

<sup>128</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 17.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 18-19. *Le Dernier des Mohicans* est un roman de Fenimore Cooper publié pour la première fois en 1826.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 24-25.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>132</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2005, p. 14.

<sup>133</sup> La *bit-lit* désigne un ensemble de productions romanesques *fantasy* qui relatent une histoire d'amour ou confrontent une héroïne humaine à des créatures et des univers fantastiques et s'adresse à un public féminin, largement composé d'adolescentes et de jeunes adultes.

<sup>134</sup> Citation extraite du résumé en ligne de la thèse *Les filles qui aimaient les vampires : la construction de l'identité féminine dans Twilight de Stephenie Meyer et deux autres séries romanesques de bit lit, Vampires Diaries et House of Night* par Lucie Bernard soutenue en 2016 sous la direction de Gaïd Girard [consulté en mars 2018]. Disponible sur : <<http://www.theses.fr/2016BRES0013>>

écriture, son talent<sup>135</sup>. Les auteurs jeunesse renvoient donc à une catégorie d'écrivains, particulière mais pas seconde, définie par ses lecteurs : il s'agit des auteurs qui ont spécifiquement choisi d'écrire pour les plus jeunes, que ce choix soit systématique ou ponctuel<sup>136</sup>. Les auteurs jeunesse ont souffert, comme la littérature de jeunesse, d'un manque de reconnaissance qui perdure encore aujourd'hui. Si jusqu'à présent, le titre d'auteur jeunesse pouvait abimer le prestige d'un écrivain, de nos jours les auteurs jeunesse s'affirment de plus en plus aux côtés des écrivains plus estimés, notamment en s'établissant au sein d'une « école littéraire “jeunes<sup>137</sup>” ». D'autant que le passage d'un lectorat à l'autre est de plus en plus courant<sup>138</sup>, un lectorat qui, d'ailleurs, voit ses frontières s'effacer à leur tour avec le phénomène du *crossage*. Écrire pour tous les âges apparaît finalement comme un moyen de réconcilier la littérature générale et la littérature de jeunesse, ainsi que tous les lecteurs, autour de la Littérature<sup>139</sup>. Aujourd'hui, pour Boris Moissard, écrire pour les enfants revient à « écrire pour tout le monde<sup>140</sup> », à l'instar de chefs d'œuvres comme *Le Vieil homme et la Mer* d'Hemingway dont la reconnaissance est universelle. Par ailleurs, certains grands auteurs du XX<sup>e</sup> siècle, dont Le Clézio, ont écrit des livres pour la jeunesse, bien qu'ils soient peu nombreux et qu'ils n'aient destiné que quelques œuvres aux enfants<sup>141</sup>. Il n'en reste pas moins qu'écrire pour la jeunesse exige de trouver le ton juste, il faut parvenir à préserver la sensibilité et l'innocence de l'enfant sans pour autant lui offrir une image trompeuse du monde ou verser dans un propos moralisant. La littérature de jeunesse, enfin, est souvent rejetée aux marges de la Littérature car en s'adressant aux enfants, elle est soupçonnée de ne parler que de l'enfance. Le thème de l'enfance est omniprésent dans la littérature de jeunesse, tout comme les personnages d'enfants, participant à la publication d'œuvres dans des éditions pour enfants<sup>142</sup>. Cette préférence thématique se transforme aussi parfois en un retour sur les jeunes années d'un auteur, en une reconstruction de l'enfant qu'il n'est plus : la littérature de jeunesse, est l'occasion d'écrire sur l'enfance mais aussi d'écrire sa propre enfance<sup>143</sup>. Mais les œuvres pour la jeunesse, plus particulièrement pour l'adolescence, abordent aussi des thèmes difficiles qui montrent que la littérature enfantine offre davantage qu'une image d'Épinal de l'enfance. En effet, les récits pour adolescents exposent le lecteur à une violence

<sup>135</sup> Boris Moissard, « Écrire pour tous les âges » in *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Isabelle Nières-Chevrel, éd., Paris, Gallimard, coll. « Publications de Cerisy », 2005, p. 28-33, p. 32.

<sup>136</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 77.

<sup>137</sup> Boris Moissard, *op. cit.*, p. 29-30.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>139</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 247.

<sup>140</sup> Boris Moissard, *op. cit.*, p. 30.

<sup>141</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 15.

<sup>142</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 90-91.

<sup>143</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 89-91.

qui est parfois désavouée, critiquée : pour Isabelle Guillaume, ces débats autour de la violence et de la cruauté montrées dans la littérature de jeunesse révèlent ses ambitions contradictoires : donner une image réaliste du monde sans blesser la sensibilité des jeunes lecteurs<sup>144</sup>. Les frontières floues de la littérature de jeunesse, aux lisières de la littérature générale, au croisement de l'enfance et de l'âge adulte révèlent son identité changeante d'une époque à l'autre, d'une définition de la littérature à l'autre, et son instabilité : la littérature de jeunesse est un domaine en métamorphose constante et dont la maturation est progressive.

## 2.2. La maturation de la littérature de jeunesse : d'une littérature utilitaire à une littérature littéraire

La littérature de jeunesse est parfois peu ou mal reconnue, victime de ses fonctions pédagogiques et morales. Néanmoins, comme nous le verrons, cette littérature formatrice n'en est pas pour autant formatée ainsi que le démontrent ses possibilités formelles.

### 2.2.1. Une littérature formatrice

Le rôle moral de la littérature de jeunesse remonte à ses origines, nous l'avons évoqué plus haut, avec la tradition de l'historiette morale très développée au XVIII<sup>e</sup> siècle et qui marque encore de son empreinte les œuvres de jeunesse actuelles<sup>145</sup>. À cette époque, la prégnance de la littérature religieuse de jeunesse nourrit également le projet édificateur des livres pour enfants, avec des ouvrages comme *l'Abrégé du catéchisme ou Instruction sur les principales vérités de la religion catholique à l'usage des petits enfans* publié en 1736. Dans une perspective laïque cette fois, la moralité de la littérature jeunesse sert aussi l'éveil d'une conscience sociale chez les enfants. L'innocence et la vulnérabilité d'un jeune personnage soulignent l'injustice et la cruauté d'une « réalité sociopolitique<sup>146</sup> » que le texte dénonce, comme dans *Les Aventures d'Oliver Twist* de Charles Dickens, véritable modèle du genre. De cette manière, le livre s'adresse non seulement au lecteur enfant mais aussi à l'adulte en devenir, au futur citoyen qu'il est<sup>147</sup>. La littérature de jeunesse

<sup>144</sup> Isabelle Guillaume, *op. cit.*, p. 12-13.

<sup>145</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 98.

<sup>146</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 101.

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 101.

influence aussi le comportement de l'enfant en mettant en scène des héros vertueux qui font figure d'exemples à suivre. Ils relèvent d'une catégorie de personnages identifiée par Marie-José Chombart et Claude Bellan, celle du « *bon exemple*<sup>148</sup> » qui valorise des qualités morales telles que la franchise, l'obéissance caractéristiques d'enfants sages comme *Martine*, créée par Gilbert Delahaye et Marcel Marlier en 1954<sup>149</sup>. Cette fonctionnalité morale n'a pas disparue de la littérature de jeunesse actuelle, on la retrouve dans des œuvres qui abordent des problématiques contemporaines, telles que les questions liées au genre<sup>150</sup>. Elle constitue l'un des grands reproches formulés à l'égard de la littérature de jeunesse soupçonnée de n'engendrer que « des productions, sensibles à l'air du temps et aux conformismes du moment<sup>151</sup> », et non d'authentiques œuvres littéraires. Toutefois, cette accusation visant la littérature de jeunesse est injuste car la situation est similaire dans la littérature générale, si l'on considère l'ensemble des livres publiés<sup>152</sup>. Les livres pour enfants forment également les jeunes lecteurs sur le plan idéologique : en effet, « l'utilisation de la littérature de jeunesse à des fins de formation idéologique est en somme le corollaire politique de son usage en matière de morale<sup>153</sup>. » Dans *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno, alias Augustine Tuillerie, le récit est parsemé de connaissances historiques, géographiques, scientifiques, culturelles si bien que l'enjeu idéologique prône sur la dimension narrative et littéraire<sup>154</sup>. La préface explicite d'ailleurs le projet de formation des futurs citoyens de la III<sup>e</sup> République : « En groupant ainsi toutes les connaissances morales et civiques autour de l'idée de la France, nous avons voulu présenter aux enfants la patrie sous ses traits les plus nobles, et la leur montrer grande par l'honneur, par le travail, par le respect religieux du devoir et de la justice<sup>155</sup>. » Comme le montre *Le Tour de la France par deux enfants*, la littérature de jeunesse manifeste aussi une ambition didactique. Pour Francis Marcoin et Christian Chelebourg, « enseigner sans ennuyer, éduquer en distrayant, tel est l'un des principaux objectifs de la littérature de jeunesse, le principal même dans la perspective instrumentalisante des adultes<sup>156</sup>. » Dans cette optique, les livres pour enfants peuvent recourir au

---

<sup>148</sup> Laurent Déom, *op. cit.*, p. 464. Les italiques sont employées par l'auteur de l'article.

<sup>149</sup> *Ibid.*

<sup>150</sup> Francis Marcoin, « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives » [en ligne] in *Le français aujourd'hui*, n° 149, 2005/2, p. 23-34 [consulté en avril 2018]. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-23.htm>>

<sup>151</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2005, p. 13.

<sup>152</sup> *Ibid.*

<sup>153</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 69.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>155</sup> G. Bruno, « Préface » in *Le Tour de la France par deux enfants* (128<sup>e</sup> éd., conforme aux nouveaux programmes officiels de morale et d'instruction civique) [en ligne], Paris, Vve E. Belin et fils, 1884 [consulté en avril 2018]. Disponible sur : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k102640z/f3.item>>

<sup>156</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 79.

principe de l'information narrativisée, lorsque par exemple des épisodes mythologiques sont adaptés en récits, ou à celui de la narration informée<sup>157</sup>, comme dans les romans de Jules Verne où les aventures des personnages occasionnent la transmission des savoirs de l'époque en matière de géographie ou de sciences, notamment<sup>158</sup>. Les livres pour enfants sont un outil pédagogique scolaire jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'apparition des premiers manuels développés par l'État<sup>159</sup>. L'histoire de la littérature de jeunesse est liée à l'école, jouant un rôle dans l'apprentissage des savoirs, mais l'école a aussi bénéficié à la littérature de jeunesse en participant à sa légitimation<sup>160</sup>.

### 2.2.2. Une légitimité croissante

Dans les années 1950, la diffusion de la littérature de jeunesse est favorisée par le cadre scolaire et les livres pour enfants interviennent désormais dans l'apprentissage de la lecture : l'école participe ainsi à la légitimation de la littérature de jeunesse. Cette nouvelle approche de la lecture marque un changement pédagogique et idéologique car « la lecture ne relève plus seulement de l'ascétisme culturel mais du registre du plaisir personnel, de la révélation de soi<sup>161</sup>. » Ainsi, bénéficiant de la naissance de la bande dessinée<sup>162</sup>, la littérature de jeunesse jusqu'alors uniquement au service de la lecture se met au service des lecteurs : le livre devient un objet de divertissement et de plaisir pour l'enfant<sup>163</sup>. Ce point de vue nouveau sur les livres pour les enfants permet à la littérature de jeunesse de jouer un rôle officiel au sein de l'école, en 1985 des bibliothèques centres de documentation (BCD) sont créées dans les établissements scolaires et, en 1996, le Ministère de l'Éducation publie une « liste d'œuvres de référence » pour le collège intégrant pour la première fois des œuvres de littérature de jeunesse<sup>164</sup>. Aux côtés des éternels classiques de la littérature générale, les œuvres écrites pour les enfants apparaissent désormais comme susceptibles d'amener

---

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 75-77.

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 80.

<sup>159</sup> Michel Manson, « Pédagogie et littérature de jeunesse » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 720-722, p. 720-721.

<sup>160</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 89.

<sup>161</sup> Claude Poissenot, « Scolarisation de la littérature de jeunesse et appropriation juvénile » in *Recherches et formations en littérature de jeunesse état des lieux et perspectives*, Max Butlen, Annick Lorant-Jolly, Centre national du livre pour enfants, Centre de recherche Textes et francophonies, éd., Paris, Bibliothèque nationale de France / Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2012, p. 111-116, p. 112.

<sup>162</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 83.

<sup>163</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 90.

<sup>164</sup> Michel Manson, *op. cit.*, p. 721.

les enfants à la lecture mais aussi à la littérature<sup>165</sup>. La légitimation de l'enfance, dont l'école est une des garantes, participe également à celle de la littérature de jeunesse. En effet, le regard nouveau sur l'enfant, développé dans les années 1960, favorise une production de livres pour enfants moins conventionnels, d'abord dans le domaine de l'album avec, par exemple, les titres de Tomi Ungerer comme *Les Trois brigands* paru en 1968<sup>166</sup>. Mais la reconnaissance de la littérature de jeunesse passe aussi par le développement de son intérêt critique et de sa visibilité dans le milieu universitaire : la première thèse, publiée en 1923, est ainsi consacrée à *La Littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ; étude précédée d'un rapide aperçu des lectures des enfants en France avant 1860* par Marie-Thérèse Latzarus. Puis, en 1932, Paul Hazard, professeur au Collège de France, est l'auteur de l'ouvrage *Les Livres, les enfants et les hommes* chez Flammarion « Éducation ». En 1950, une première *Histoire de la littérature enfantine de ma mère l'Oye au roi Babar* est écrite par Jean de Trigon, ouvrant les recherches à l'album, à la presse, au théâtre et au cinéma<sup>167</sup>. Mais les recherches dans ce domaine sont peu considérées dans les années 1970 qui demeurent sous l'influence, toujours actuelle, des Belles-Lettres. Cependant, plusieurs phénomènes permettent à la littérature de jeunesse d'émerger en tant qu'objet critique reconnu : le développement de nouvelles disciplines, comme la linguistique ou la sociologie, l'apparition de nouveaux chercheurs et la création des IUFM. En parallèle, des travaux de recherche d'Isabelle Jan, Marc Soriano et Jean Perrot, notamment, contribuent à cette légitimation universitaire<sup>168</sup>. Depuis les années 2000, la littérature de jeunesse est un domaine de recherche en plein développement<sup>169</sup>, même si des obstacles d'un autre ordre se font jour : le manque de professeurs spécialisés et la disparité qualitative des travaux publiés, difficiles à repérer par ailleurs<sup>170</sup>. Enfin, la littérature de jeunesse s'est développée grâce au soutien apporté par les institutions françaises œuvrant pour la

---

<sup>165</sup> Francis Marcoin, « École et littérature de jeunesse » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 322-324, p. 322.

<sup>166</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 65-67.

<sup>167</sup> Isabelle Nières-Chevrel, « Historiographie de la littérature de jeunesse » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 488-491, p. 488.

<sup>168</sup> Isabelle Nières-Chevrel, « Le regard d'un grand témoin » in *Recherches et formations en littérature de jeunesse état des lieux et perspectives*, Max Butlen, Annick Lorant-Jolly, Centre national du livre pour enfants, Centre de recherche Textes et francophonies, éd., Paris, Bibliothèque nationale de France / Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2012, p. 132-135, p. 132-134.

<sup>169</sup> Marie-France Bishop, « Présentation de l'enquête "État des lieux des recherches" » in *Recherches et formations en littérature de jeunesse état des lieux et perspectives*, Max Butlen, Annick Lorant-Jolly, Centre national du livre pour enfants, Centre de recherche Textes et francophonies, éd., Paris, Bibliothèque nationale de France / Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2012, p. 18.

<sup>170</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2012, p. 134.

conservation et la promotion des livres pour les enfants. La plus importante est la Bibliothèque Nationale de France qui accueille l'ancienne association La Joie par les livres qui est unie depuis 2008 au Centre national de la littérature pour la jeunesse (CNLJ-JPL)<sup>171</sup>. La légitimation de la littérature de jeunesse, entre autres par les universitaires, cautionne sa reconnaissance littéraire dont nous allons montrer maintenant les spécificités formelles.

### 2.2.3. Une littérarité légitime

Comme le souligne Isabelle Nières-Chevrel, « il y a littérature (quel que soit l'âge du destinataire) lorsqu'un texte ne s'épuise pas dès la première lecture, lorsqu'il résiste et que de nouvelles lectures – qu'elles soient de notre fait ou d'un autre – ouvrent de nouveaux réseaux de sens<sup>172</sup>. » Ainsi, l'inventivité formelle dont fait preuve la littérature de jeunesse légitime son statut de littérature et contredit tout jugement de valeur fondé uniquement sur l'appréciation de l'âge d'un lectorat. La littérature de jeunesse propose un ensemble d'œuvres relevant de différents genres, du documentaire à la poésie, en passant par le théâtre pour enfants ou les comptines, qui démontre la plasticité générique des livres pour enfants. Le conte est peut-être l'un des genres, aux côtés de l'album, à être le plus aisément associé à l'enfance. Pourtant, il appartient à une littérature à l'origine adressée aux adultes mais dont les enfants sont aujourd'hui devenus les destinataires privilégiés<sup>173</sup>. Le conte apparaît comme un « genre littéraire instable<sup>174</sup> » dont les formes varient et se multiplient, de l'inspiration merveilleuse du conte de fées aux formes réinventées du conte au XX<sup>e</sup> siècle, à l'image des *Contes de la rue Broca* de Pierre Gripari<sup>175</sup>. Aujourd'hui, le succès de la *fantasy* perpétue la tradition du conte dans la littérature de jeunesse sous une forme nouvelle. Elle est l'héritière du roman d'aventures féériques qui est né du croisement entre les genres du roman et du conte de fées et dont relèvent des œuvres telles qu'*Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, où l'action se conjugue avec le merveilleux<sup>176</sup>. Aux côtés du conte, le roman est un genre

---

<sup>171</sup> Lucile Trunel, « Institutions nationales et internationales » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 516-519, p. 516.

<sup>172</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 24.

<sup>173</sup> Jean Perrot, « Conte et littérature de jeunesse » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 225-229, p. 225.

<sup>174</sup> *Ibid.*

<sup>175</sup> *Ibid.*, p. 228.

<sup>176</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 114-115.

très présent dans la littérature de jeunesse<sup>177</sup>, notamment à travers ses nombreux sous-genres : le roman historique, le roman d'aventures, le roman policier, le roman scout, le roman scolaire, la robinsonnade, pour ne citer qu'eux. Le succès pérenne du roman au sein de la littérature de jeunesse tient dans l'une de ses caractéristiques : en mettant en scène une intrigue développée et des héros individualisés qui évoluent et grandissent au cours du récit, le roman se prête idéalement aux jeux d'identification entre le jeune lecteur et le personnage<sup>178</sup>. Enfin, la plasticité formelle de la littérature de jeunesse est concrétisée par la création d'un genre alliant l'écriture et la représentation picturale : l'album. Selon Christian Poslaniec, acteur important de la promotion de la littérature de jeunesse à laquelle il a consacré plusieurs études et auteur pour les enfants, « l'apport le plus notable de ce siècle où naît la littérature de jeunesse, est la création d'une nouvelle forme littéraire, l'album, qui aujourd'hui encore reste la seule forme littéraire propre à la littérature de jeunesse<sup>179</sup>. » L'album naît d'un désir d'offrir aux enfants une véritable littérature<sup>180</sup> : par sa richesse formelle, mêlant l'art et la littérature, il revalorise l'image des livres pour enfants. En effet, l'album entretient un dialogue entre le texte et l'image, entre deux narrateurs, l'un verbal et l'autre iconique<sup>181</sup>. Ainsi, « la lecture d'album est [...] une lecture mixte qui met en rapport des informations données par le texte et des informations glanées dans l'image. La dynamique de l'album naît des écarts, de jeux discrets ou ostensibles entre ce qui se donne à lire et ce qui se donne à voir<sup>182</sup>. » La littérature de jeunesse a permis aux livres pour enfants de s'émanciper de la littérature générale, de se constituer en un domaine littéraire reconnu des institutions et de la critique. De la même manière, la littérature de jeunesse accompagne l'émancipation des jeunes lecteurs : elle est un pont entre l'enfance et l'âge adulte, entre les enfants et le monde.

---

<sup>177</sup> Christiane Conan-Pintado, *op. cit.*, p. 15.

<sup>178</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 102.

<sup>179</sup> Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 42.

<sup>180</sup> Isabelle Nières-Chevrel, *op. cit.*, 2009, p. 40.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>182</sup> *Ibid.*, p. 136-137.

## 2.3. La littérature de jeunesse, un pont entre l'enfant et le monde

La littérature de jeunesse accompagne l'évolution de l'enfant vers l'âge adulte, lui fait découvrir l'univers de la fiction et lui transmet des savoirs. Elle joue ainsi un rôle d'intermédiaire mais aussi de passeur en amenant l'enfant à la découverte du monde.

### 2.3.1. La lecture, une émancipation

Comme nous l'avons vu précédemment, le roman privilégie une relation d'identification entre le lecteur et le personnage amenant l'enfant à se projeter dans les parcours suivis par les héros. Les récits initiatiques destinés aux enfants mettent en scène l'évolution d'un protagoniste de l'enfance à l'âge adulte et font écho à la métamorphose équivalente que vit le lecteur lui-même<sup>183</sup>. Les textes de Le Clézio réunis dans notre travail présentent en majorité une structure initiatique à deux facettes : d'une part l'initiation du personnage peut être euphorique, lorsque le texte montre la mue de l'enfant vers l'âge adulte comme dans *Voyage au pays des arbres* ; d'autre part, elle peut être dysphorique, lorsque le texte met plutôt l'accent sur la perte tragique de l'enfance, c'est le cas dans « Les bergers » présent dans *Mondo et autres histoires*. Bien que le thème de l'initiation détermine l'identité générique du récit initiatique, il s'inscrit, en creux, dans d'autres genres, comme le roman d'aventures. Ce dernier s'est développé au XIX<sup>e</sup> siècle en parallèle des romans de voyage et a connu un vif succès jusqu'aux années 1950<sup>184</sup> et se définit comme une « superstructure générique, regroupant l'ensemble des récits d'action<sup>185</sup> ». Même si aujourd'hui il est éclipsé par la science-fiction ou la *fantasy*, ces genres ne font que « reformuler une logique de l'aventure<sup>186</sup> » démontrant ainsi l'ancrage du roman d'aventures dans la littérature de jeunesse. Les lecteurs trouvent dans ce sous-genre romanesque un format propre à les pousser à l'aventure, à les accompagner dans l'évènement que constitue l'entrée dans le monde des adultes. Car ce genre de récit présente une structure initiatique héroïque dont les étapes sont les suivantes : « arrachement au foyer,

---

<sup>183</sup> Chantal Bouguennec, « Fiche pédagogique - Les récits initiatiques » [en ligne] in *Télémaque*, CRDP de l'académie de Créteil, 1999, mis en ligne le 12 octobre 1999 [consulté en avril 2018]. Disponible sur : <<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/initiatique.htm>>

<sup>184</sup> Matthieu Letourneux, « Roman d'aventures », in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 812-816, p. 812-813.

<sup>185</sup> *Ibid.*, p. 812.

<sup>186</sup> *Ibid.*, p. 813.

basculement dans le monde des morts, épreuves, combat avec le monstre, apothéose du héros<sup>187</sup> ». Derrière cette série d'épreuves, on retrouve une métaphore du passage initiatique de l'enfance à l'âge adulte. Selon Matthieu Letourneux, dont le travail de chercheur sur les littératures populaires et les littératures de jeunesse met en lumière le genre du roman d'aventures, « l'incertitude initiale du novice, comme le triomphe final du héros figureraient les deux seuils de l'enfance et de l'âge adulte, et le chaos des mésaventures intermédiaires dans un univers de violence exotique représenterait l'état d'incertitude associée au passage à l'adolescence ou à la projection dans l'avenir<sup>188</sup> ». L'adolescence, moment de l'entre-deux, fascine Le Clézio qui met en scène beaucoup de personnages adolescents pris entre l'âge d'or de l'enfance et le monde inconnu de l'âge adulte comme Annah dans « Orlamonde », tirée du recueil *La Ronde et autres faits divers*, ou Lullaby dans la nouvelle du même nom extraite de *Mondo et autres histoires*. Les frontières géographiques franchies par les héros d'aventures renvoient aux frontières de l'enfance et de l'âge adulte mais aussi à celles de la réalité et de la fiction. Pour Matthieu Letourneux, dans un récit d'aventures, le trajet du héros quittant son monde quotidien pour un monde inconnu est une métaphore de la lecture romanesque, de la lecture d'évasion<sup>189</sup>. Daniel, héros de « Celui qui n'avait jamais vu la mer », entreprend un voyage sans retour vers la mer, objet de ses rêves nourris par les lectures des *Aventures de Sindbad le marin* par lesquelles il échappe au morne quotidien de son pensionnat. Ainsi, le livre participe à l'émancipation du lecteur enfant qui y trouve la résonance de son propre passage à l'âge adulte mais il lui offre aussi un moment et un lieu d'évasion : en entrant dans le livre, en franchissant ses frontières immatériels, l'enfant vit l'aventure de la lecture, connaît l'évasion offerte par le livre.

---

<sup>187</sup> *Ibid.*, p. 814-815.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 815.

<sup>189</sup> Matthieu Letourneux, « Le roman d'aventures, un récit de frontières » in *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Isabelle Nières-Chevrel, éd., Paris, Gallimard, coll. « Publications de Cerisy », 2005, p. 34-51, p. 35.

### 2.3.2. La lecture, une évasion

Aujourd'hui, les romans sont dominés par un « besoin d'ailleurs<sup>190</sup> » symptomatique d'une époque où la réalité est parfois trop difficile à affronter, en particulier pour un public d'enfants et d'adolescents. Or, la littérature de jeunesse permet au lecteur de s'échapper du monde réel, elle est une littérature de l'évasion comme le notent Christian Chelebourg, spécialiste des littératures de l'imaginaire, et Francis Marcoin, directeur de la revue les *Cahiers Robinson* et spécialiste de l'histoire et de la critique de la littérature de jeunesse, qui voient ainsi le livre de jeunesse « comme capable de happer son lecteur, de l'entraîner dans un autre monde<sup>191</sup>. » Dans son article consacré aux mondes possibles, Laurent Bazin rejoint cette définition de la littérature de jeunesse qui, selon lui, « stigmatise la pulsion d'évasion, l'envie d'ailleurs et la capacité de l'imaginaire à inventer des mondes comme thème narratif privilégié pour ses romans<sup>192</sup>. » Le livre peut aussi être un moyen pour l'enfant de connaître le monde réel : l'évasion est donc tout à la fois divertissante et formatrice. Dans *Les Voyages extraordinaires* de Jules Verne, le parcours des voyageurs permet à l'auteur de renseigner des savoirs issus de différents domaines<sup>193</sup>. Le récit sert une dimension didactique et forme le lecteur à la connaissance du monde : « la thématique de la découverte du monde fait sienne l'adage selon lequel les voyages forment la jeunesse et produit en conséquence une littérature alliant la documentation à l'évasion<sup>194</sup>. » Les textes de notre corpus reprennent à plusieurs reprises le schéma du voyage en menant les enfants à la rencontre de lieux inexplorés : la découverte géographique se double d'une découverte initiatique, ils font face à la beauté de la nature. Dans « Les bergers », Gaspar franchit les limites du monde civilisé pour entrer dans le désert à la découverte d'un lieu inconnu et à la rencontre d'enfants sauvages qui l'initient à une nouvelle vie. Pour Francis Marcoin et Christian Chelebourg, l'aventure, quant à elle, favorise la projection du lecteur qui, en entrant dans un livre, pénètre dans un autre monde. Ainsi, « l'aventure idéale, c'est celle qui fait oublier qu'elle est écrite pour devenir une véritable aventure<sup>195</sup> ». L'évasion géographique, spatiale, peut aussi être de nature temporelle par le recours à des formes romanesques qui immergent le lecteur dans d'autres espace-temps. Ainsi Francis Marcoin et Christian Chelebourg

<sup>190</sup> Laurent Bazin, « Passage entre les mondes, passage entre les genres. La catégorie du possible dans le roman de jeunesse contemporain » in *Littérature de jeunesse au présent : genres littéraires en question(s)*, Christiane Connan-Pintado, éd., Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, coll. « Études sur le livre de jeunesse », 2015, p. 77-89, p. 79.

<sup>191</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 109.

<sup>192</sup> Laurent Bazin, *op. cit.*, 2015, p. 80.

<sup>193</sup> Francis Marcoin, Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 107.

<sup>194</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 110.

distinguent les romans historiques qui font revivre au lecteur des époques révolues, à l'image des ouvrages de Scott, et la science-fiction qui projette le lecteur dans le futur<sup>196</sup>. Mais l'évasion dans les « ailleurs du temps<sup>197</sup> » peut aussi se porter sur des temporalités autres, à la manière des mondes autres. Le genre de l'uchronie met en scène « l'histoire telle qu'elle aurait pu être si elle avait suivi un autre cours<sup>198</sup> », selon Laurent Bazin, et s'inscrit dans la dimension formatrice de l'évasion dans la littérature de jeunesse. Elle suggère aux jeunes lecteurs que les rêves de changements politiques, sociétaux ou encore écologiques peuvent être imaginables<sup>199</sup>. Enfin, les mondes possibles peuplant le domaine romanesque de la littérature de jeunesse sont autant d'univers pluriels, parallèles, qui représentent l'espace autre dans lequel nous embarque la fiction. Pour Laurent Bazin, « écrire c'est créer des mondes, en déployer l'espace-temps le temps d'une aventure ; lire c'est en recréer d'autres, au gré des représentations qu'on se donnera à soi-même de l'univers perçu<sup>200</sup>. » Le motif du voyage entre les mondes, observé par Laurent Bazin, illustre le voyage fictionnel vécu par le lecteur :

Dès lors mettre en scène le passage entre les mondes, c'est mettre en abyme le voyage entre les mots, en donnant à voir et même à vivre les mésaventures de la conscience détachée du réel et expérimentant l'infini des possibles au gré de sa lecture et des actualisations qu'en donnera sa rêverie imageante<sup>201</sup>.

Le livre permet à l'enfant de se plonger dans l'univers de la fiction mais il est aussi un accès à la connaissance et à la conscience du monde : la littérature de jeunesse éveille le lecteur aux menaces environnementales qui pèsent sur la nature.

### 2.3.3. L'enfant sur la terre : la transmission écologiste de la littérature de jeunesse

Dans les livres pour enfants, la nature n'est pas simplement le décor d'une intrigue ou le motif d'un paysage d'album : elle est aussi le signe d'un bouleversement écologique. Les livres pour enfants informent le lecteur sur les dangers qui guettent la nature dans le monde réel et participent ainsi à l'éveil de la conscience écologique des nouvelles générations. La littérature française montre sa préoccupation pour les questions environnementales depuis le XIX<sup>e</sup> siècle dans des essais

---

<sup>196</sup> *Ibid.*, p. 111-112.

<sup>197</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>198</sup> Laurent Bazin, *op. cit.*, p. 84.

<sup>199</sup> *Ibid.*, p. 87-88.

<sup>200</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 83.

questionnant la relation de l'homme à son *oïkos*, à savoir la « maison » que représente notre habitat naturel qu'est la terre<sup>202</sup>, comme dans *Du sentiment de la nature dans les sociétés modernes* d'Élisée Reclus publié en 1866. Mais plus récemment, l'écologie a trouvé une voie d'expression privilégiée dans les œuvres de fiction. En effet, pour Anne-Rachel Hermetet, responsable du projet EcoLitt, elles « peuvent susciter la réflexion parce qu'elles en appellent à nos imaginaires ou par la force stylistique des récits<sup>203</sup> ». Chez le jeune lecteur, il semble que la littérature, notamment la fiction, soit donc un médium idéal pour développer sa sensibilité écologiste<sup>204</sup>. La littérature de jeunesse semble ainsi faire perdurer sa tradition éducatrice en formant les écocitoyens de demain. Mais le projet écologiste des livres pour enfants déroge à l'invariable modèle pédagogique de la littérature de jeunesse. Les adultes ne sont plus les exemples à suivre, il s'agit au contraire de former les générations futures à de nouveaux modes de vie et à un nouveau rapport à la nature<sup>205</sup>. L'école accorde d'ailleurs une place officielle à la littérature de jeunesse dans la formation des enfants et des adolescents aux enjeux écologiques de notre époque comme le révèle la bibliographie établie par le CRDP de l'académie de Créteil en 2005 et intitulée « Éducation à l'environnement dans la littérature de jeunesse<sup>206</sup> ». On y retrouve *Voyage au pays des arbres* de Le Clézio classé au sein de la catégorie « Philosophie, réflexion sur l'environnement et le rapport à la nature, hymne à la nature... » La liste établit une centaine de titres pour des élèves de primaire et de collège à travers différents thèmes tels que la protection de la nature, les déchets, l'alimentation ou les espèces en voie de disparition et sous diverses formes comme le roman, l'album ou le documentaire. L'objectif n'est pas seulement d'informer les jeunes lecteurs sur les menaces environnementales mais aussi de leur proposer des moyens d'agir à leur propre niveau, par un changement dans leurs habitudes de consommation par exemple. En s'adressant à des lecteurs enfants, la littérature de jeunesse réalise une ambition pédagogique et morale qui en fait le miroir d'une époque : à travers elles s'expriment les enjeux politiques, moraux, scientifiques ou culturels d'un temps, d'un lieu. De nos jours, les

---

<sup>202</sup> Frédérique Roussel, « Écologie : les écrivains montent à la tribune » [en ligne], Entretien avec Anne-Rachel Hermetet, in *Libération*, mis en ligne le 13 novembre 2015 [consulté en octobre 2017]. Disponible sur : <[http://next.liberation.fr/livres/2015/11/13/ecologieles-ecrivains-montent-a-la-tribune\\_1413283](http://next.liberation.fr/livres/2015/11/13/ecologieles-ecrivains-montent-a-la-tribune_1413283)>

<sup>203</sup> *Ibid.*

<sup>204</sup> Rappelons la définition du terme « écologiste », « qui défend l'environnement humain et plus généralement la nature en tant que garants d'un bon équilibre humain. » in *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne], consulté en juin 2018. Disponible sur : <<http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9cologiste>>. En revanche, l'adjectif « écologique » relève de l'écologie, à savoir la « science qui étudie les relations entre les êtres vivants (humains, animaux, végétaux) et le milieu organique ou inorganique dans lequel ils vivent. » in *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne], consulté en juin 2018. Disponible sur : <<http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9cologie>>

<sup>205</sup> João Fernandes, « Écologie et littérature pour la jeunesse » [en ligne], Journée d'étude, *Calenda*, mis en ligne le 12 mars 2015 [consulté en octobre 2017]. Disponible sur : <<http://calenda.org/328036>>

<sup>206</sup> Le document est disponible sur : <[www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/environnement-bibli.htm](http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/environnement-bibli.htm)>, consulté en mars 2018.

livres pour la jeunesse participent à la nécessaire prise de conscience des dégâts écologiques qui dévastent la nature laissée en ruines aux enfants d'aujourd'hui et de demain. Sensible à la beauté du monde, Le Clézio prend régulièrement part à la défense de l'environnement à travers la publication d'articles engagés et l'écriture d'œuvres littéraires. Dans *Voyage au pays des arbres*, il initie l'enfant aux secrets de la nature – sa beauté, son mystère, sa poésie – et fait de l'écriture une transmission écologiste et un passage : un passage entre l'auteur et le lecteur, entre l'enfant et l'adulte.

### 3. LE CLEZIO, L'ÉCRITURE COMME PASS-AGE

Chez Le Clézio, l'écriture est un passage : un passage de l'enfance, temps des premières lectures et des premiers écrits, à la maturité d'un homme et d'une œuvre ; un passage de la littérature générale à la littérature de jeunesse, à la rencontre de l'enfant, son lecteur idéal, et de l'enfant qu'il a été et qui a influencé son écriture.

#### 3.1. Le Clézio : de la lecture à l'écriture, de l'enfant à l'adulte

Chez Le Clézio, l'enfance et l'âge adulte sont liés par les mots : les mots des livres qui impactent le jeune lecteur et le futur écrivain, et les mots choisis, écrits, par l'adulte devenu auteur.

##### 3.1.1. Le Clézio, l'enfant

L'enfance est un moment auquel Le Clézio accorde une importance qui se reflète dans son œuvre, comme il le confie à Gérard de Cortanze, romancier et essayiste, auteur d'ouvrages sur des écrivains tels que J.M.G. Le Clézio ou Jorge Semprún : « Je parle très souvent de cette enfance, parce que je crois que c'est ce temps-là qui m'a le plus marqué<sup>207</sup>. » Les premières années de sa vie sont ponctuées de voyages, entre Nice et le Nigéria où il rencontre son père. Sa jeunesse au bord de la Méditerranée marque son œuvre future, dont « Villa Aurore », où se lit « ce Nice des toutes premières années, [...] celui de la peur et de l'exotisme, de la paresse, de toute la vaste lumière

---

<sup>207</sup> Gérard de Cortanze, *J.M.G. Le Clézio : le nomade immobile. Vérité et légendes*, Paris, Ed. du Chêne, 1999, p. 52.

amassée dans ce jardin des instants de l'enfance<sup>208</sup>. » Nice est la ville de l'enfance mais aussi celle d'une découverte de la violence du monde adulte car pendant la Seconde Guerre mondiale, Le Clézio vit retranché avec sa famille dans l'arrière-pays niçois sans pouvoir sortir et sans rien pour se divertir<sup>209</sup>. Les années qui suivent sont marquées par le périple effectué pour rejoindre son père au Nigéria, la traversée en bateau l'amène vers une terre – et un père – inconnus mais aussi vers l'écriture : pour Gérard de Cortanze, ce voyage est double, « un voyage qui rapproche géographiquement du père, un voyage en soi par le biais de l'écriture<sup>210</sup>. » À l'école, Le Clézio est un élève autodidacte qui apprend en marge du milieu scolaire, au contact des livres dans la bibliothèque familiale ou dans celle de son quartier<sup>211</sup>. Il découvre, notamment, les dictionnaires de sa grand-mère qui étalent devant ses yeux des illustrations, des cartes et des listes de mots inconnus par lesquels il fait connaissance avec le monde<sup>212</sup>. Revenant sur cette initiation, Le Clézio révèle à Gérard de Cortanze avoir vécu au contact des livres une « sorte d'étonnement du monde<sup>213</sup> » qui lui permit de « comprendre que le monde était plus vaste que ce que je voyais, que derrière ce monde, il en était un autre auquel je ne pouvais accéder que par les livres<sup>214</sup>... » La période enfantine correspond donc à la rencontre avec les livres, les premières lectures sont ainsi indissociables des premières années : elles influencent conjointement l'écriture à venir.

Je pense qu'on est très largement conditionné par ce qu'on a vécu dans les premières années de sa vie, y compris par les lectures qu'on a faites, et les contes qu'on a pu vous raconter, et qu'on a entendus – c'est cela qui vous donne votre véritable destination. On a beaucoup de mal à se défaire de tout cela par la suite. En fait, le reste de l'existence consiste peut-être à reconstruire cette période-là, un peu comme le tigre qui doit devenir un tigre. On a beau l'avoir élevé comme un animal de société, il faut qu'il devienne ce qu'il est<sup>215</sup>.

Le Clézio, lecteur, privilégie alors les romans d'aventures, de William Defoe, Jack London, ou Robert Stevenson<sup>216</sup>, où est mis en scène le passage de l'enfance à l'âge adulte, véritable aventure aux yeux de l'auteur :

Mais quand je veux dire « d'aventures », ce n'est pas forcément qu'il se passe quelque chose d'extraordinaire ou que ça se passe dans un pays extraordinaire. Mais, je crois, ce qui

---

<sup>208</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>209</sup> Claude Cavallero, *op. cit.*, 2009A, p. 24.

<sup>210</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 1999, p. 44-46.

<sup>211</sup> Claude Cavallero, *op. cit.*, 2009A, p. 28.

<sup>212</sup> J.M.G. Le Clézio, *op. cit.*, 2008.

<sup>213</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 1999, p. 37.

<sup>214</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 1999, p. 37.

<sup>215</sup> Gérard de Cortanze, « Une littérature de l'envahissement » in *Le Magazine littéraire*, n°362, Dossier, mardi 1 janvier 2002, p. 18.

<sup>216</sup> Claude Cavallero, *op. cit.*, 2009A, p. 23.

m'attirait, c'était un roman où était mis en scène un enfant qui devenait adulte, qui était obligé par les circonstances de se débrouiller, comme chez Dickens aussi, ou Mark Twain, c'est la même chose<sup>217</sup>.

Les livres font ainsi écho à la vie et mènent, de la même façon, vers elle, enseignent à Le Clézio le goût du voyage et de la découverte à travers les récits de Jules Verne, de Joseph Conrad, les relations de voyage de Bougainville ou de Dumont d'Urville<sup>218</sup> et *Le Livre des Merveilles* de Marco Polo. Pour Le Clézio, le livre est un « moyen de voyager, d'aller ailleurs<sup>219</sup> », une traversée symbolique du réel vers la fiction, l'imaginaire ; le livre est un voyage, tant dans sa lecture que dans son écriture puisque c'est lors de la traversée en bateau jusqu'au Nigéria que Le Clézio écrit plusieurs romans<sup>220</sup>. L'écriture est donc un voyage mais aussi un passage, celui que constitue par nature l'adolescence et dans laquelle Le Clézio veut demeurer : « Et d'une certaine façon, vivre comme un écrivain, c'est un peu vivre comme un adolescent qui ne veut pas vieillir, qui cherche à garder le plus longtemps possible ces privilèges de l'adolescence que sont le rêve et l'illusion<sup>221</sup> ». Les voyages entrepris par l'adulte que devient Le Clézio influencent aussi l'écrivain et l'homme. En étant au contact du monde, il en observe les faiblesses et les fragilités et le voyage le mène à nouveau à l'écriture, une écriture engagée pour dénoncer des injustices.

### 3.1.2. Le Clézio, l'homme engagé

À la fin des années 1960, Le Clézio est amené à partir pour le Mexique dans le cadre de ses obligations militaires<sup>222</sup>. Il fait là-bas deux rencontres décisives qui modifient radicalement son écriture, comme nous le verrons plus loin : la première avec les livres sacrés mexicains et la seconde, mais pas la moindre, avec les Indiens Embera auprès desquels il effectuera plusieurs séjours entre 1967 et 1970<sup>223</sup>. La lecture des Codex et des anciennes Chroniques, telles que *La Relation de Michoacán*, les *Prophéties du Chilam Balam*, bouleversent Le Clézio et lui enseignent un savoir ancestral mais inédit à ses yeux, l'ouvrent à un univers en opposition avec la société que connaît Le

<sup>217</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 291.

<sup>218</sup> J.M.G. Le Clézio, « Voyage en utopie », propos recueillis par Jérôme Garcin in *Le Nouvel Observateur*, n°2152, jeudi 2 février 2006, p. 86-88.

<sup>219</sup> Michèle Gazier, *op. cit.*, p. 18.

<sup>220</sup> Aliette Armel, « L'écriture comme trace d'enfance » in *Le Magazine littéraire*, n°362, dossier mardi 1 janvier 2002, p. 56.

<sup>221</sup> *Ibid.*

<sup>222</sup> François Marotin, *François Marotin commente Mondo et autres histoires de J. M. G. Le Clézio*, Paris, Gallimard, coll. « Foliothèque », 1995, p. 151.

<sup>223</sup> *Ibid.*

Clézio<sup>224</sup>. Mais c'est surtout la rencontre avec un peuple inconnu qui marque l'auteur et l'amène à vivre le changement que connaissent les personnages de romans d'aventures qu'il affectionne tant :

J'avais besoin d'un choc physique. Je voulais cesser d'être quelqu'un de purement cérébral. Je me suis aperçu que je devais tendre vers cela. Que cette non-cérébralité pourrait nourrir mes livres futurs. D'autres écrivains pourraient trouver ce cheminement parfaitement absurde, voire artificiel. Les livres qui m'intéressaient, alors que j'étais adolescent, étaient ceux qui, au fond, racontaient cette histoire : comment passe-t-on de l'être cérébral à l'être physique<sup>225</sup>.

Le Clézio vit une véritable métamorphose qui l'amène à changer de regard sur le monde et qui annonce l'évolution de l'œuvre à venir : « “Cette expérience a changé toute ma vie, mes idées sur le monde et sur l'art, ma façon d'être avec les autres, de marcher, de manger, d'aimer, de dormir, et jusqu'à mes rêves<sup>226</sup>.” » L'aventure amérindienne amène ainsi Le Clézio sur la voie de l'écologie : « J. M. G. Le Clézio qui ne sait pas encore à l'époque ce qu'écologie veut dire se met à respecter cette nature qui lui apporte tant et qu'on détruit tant là d'où il vient<sup>227</sup>. » Dès lors, ses œuvres mettent en avant la nature et en appellent à sa protection dans des récits comme *Pawana* où le massacre des baleines incarne la barbarie de l'homme à l'encontre de la nature. Loin de ne faire que le constat de la disparition de celle-ci, Le Clézio propose au lecteur une réponse inspirée par le Mexique indépendant qui agit en faveur de la protection environnementale, notamment sur le plan juridique<sup>228</sup>. Défenseur de la nature, Le Clézio est aussi un écrivain qui, selon Jacqueline Dutton, condamne le manque de respect pour l'homme, en dénonçant les peuples colonisés notamment<sup>229</sup>. Ses déclarations humanistes sont ainsi nombreuses, en témoignent les articles que Le Clézio écrit comme « Le retour des peuples déplacés<sup>230</sup> » où il prend la parole pour défendre les habitants de l'archipel Chagos où plus récemment à travers ses prises de position publiques pour la protection des droits des immigrés<sup>231</sup>. L'évolution personnelle de Le Clézio, notamment grâce à ses voyages, accompagne son évolution artistique, de lecteur à auteur, développant peu à peu une œuvre majeure dans la littérature française.

<sup>224</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 1999, p. 121.

<sup>225</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 2002, p. 18.

<sup>226</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 1999, p. 109.

<sup>227</sup> *Ibid.*, p. 110.

<sup>228</sup> Jacqueline Dutton, *Le chercheur d'or et d'ailleurs : l'utopie de J.M.G. Le Clézio*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 109.

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>230</sup> J.M.G. Le Clézio, « Le retour des peuples déplacés est un droit fondamental » in *Le Monde*, lundi 3 juillet 2017, p. 26.

<sup>231</sup> Citons par exemple la lecture de Le Clézio à l'antenne de France Inter d'un texte qu'il a écrit en faveur de la défense des migrants en octobre 2017 [consulté en avril 2018]. Disponible sur : <<https://www.franceinter.fr/culture/quand-jean-marie-gustave-le-clezio-lit-un-texte-inedit-sur-france-inter>>

### 3.1.3. Le Clézio, l'écrivain

Pour Le Clézio, malgré l'engagement dont il fait preuve pour défendre ses valeurs humanistes et écologistes comme nous l'avons vu, l'écriture ne peut agir sur le monde :

Agir, c'est ce que l'écrivain voudrait par-dessus tout. Agir, plutôt que témoigner. Écrire, imaginer, rêver, pour que ses mots, ses inventions et ses rêves interviennent dans la réalité, changent les esprits et les cœurs, ouvrent un monde meilleur. Et cependant, à cet instant même, une voix lui souffle que cela ne se pourra pas, que les mots sont des mots que le vent de la société emporte, que les rêves ne sont que des chimères<sup>232</sup>.

La littérature est avant tout un acte créateur, un emploi artistique du langage qui donne naissance à « de la beauté, de la pensée, de l'image<sup>233</sup> ». En valorisant davantage la fonction poétique de la littérature, Le Clézio se détache de la figure d'un auteur engagé dont l'œuvre soutient la défense de grandes causes. Néanmoins, il souligne le pouvoir de la création littéraire de faire entendre les voix des hommes et des femmes, d'exprimer leur identité, leur singularité en étant le moyen de revendiquer « le droit à la parole<sup>234</sup> ». L'humilité avec laquelle Le Clézio envisage le travail de la langue propre à l'écrivain se retrouve aussi dans son rapport personnel à l'écriture qui est pour lui un besoin, une nécessité :

Il est très difficile de parler de ce qu'on écrit, parce qu'on écrit d'abord pour une raison qu'on ne comprend pas. Si on la comprenait, peut-être arrêterait-on d'écrire... Écrire est un besoin... C'est à l'intérieur de vous-même. [...] Écrire n'est pas facile. Écrire est un art, qui demande beaucoup d'entraînement je veux dire, qui exige davantage que de connaître le dictionnaire de la langue française et la syntaxe de cette langue<sup>235</sup>.

Le rapport qu'entretient la critique à l'œuvre de Le Clézio contraste avec la modestie d'un auteur qui confesse les difficultés de l'écriture. Dès ses débuts, l'accueil de l'œuvre leclézienne est très favorable, il reçoit le prix Renaudot en 1963 pour son premier roman, *Le Procès-verbal*. Il est aujourd'hui « un auteur reconnu qui a la faveur d'un large public [...] et qui bénéficie d'une diffusion internationale<sup>236</sup> », selon Marina Salles. Cependant, malgré le consensus critique autour de la valeur littéraire de l'œuvre leclézienne, ses livres sont inclassables, s'inscrivant dans une

---

<sup>232</sup> J.M.G. Le Clézio, *op. cit.*, 2008.

<sup>233</sup> *Ibid.*

<sup>234</sup> *Ibid.*

<sup>235</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 2002, p. 18.

<sup>236</sup> Marina Salles, « Le Clézio dans le "champ littéraire" » [en ligne] in *Le Clézio : notre contemporain*, nouvelle édition [en ligne], Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, mis en ligne le 31 mars 2018 [consulté en mai 2018]. Disponible sur : <<http://books.openedition.org/pur/34773>>

pluralité de genres qui montrent la diversité et l'originalité des textes de Le Clézio<sup>237</sup>. La marginalité est ainsi une caractéristique déterminante dans la construction de l'image de l'écrivain Le Clézio et de l'image de son œuvre, qui n'est pas sans lien avec la vie d'un homme en décalage avec le monde occidental et que l'on retrouve dans son écriture.

### 3.2.L'écriture leclézienne

Après nous être penchée sur la relation que noue Le Clézio avec l'écriture et la relation qu'entretient la critique avec son œuvre, nous allons maintenant nous intéresser à l'écriture même de l'auteur pour en observer les caractéristiques et en relever les thématiques privilégiées.

#### 3.2.1. La description

La description est très présente dans les textes de Le Clézio, à tel point qu'elle entame le rôle de la narration dans ses textes, à ce sujet Sophie Jollin-Bertocchi, spécialiste de grammaire et de la stylistique française auteure de nombreuses études sur Le Clézio, évoque très justement une « ivresse descriptive<sup>238</sup> ». Dans les premiers textes de l'auteur, comme *Le Procès-verbal*, elle note que « la description semble s'infiltrer dans le corps du texte, l'investir de telle sorte que l'on assiste à une *vampirisation* du récit et du genre romanesque<sup>239</sup>. » La répartition des séquences descriptives et narratives dans le texte en est un indice : leur distinction « est moins nette qu'ailleurs, tout en subsistant<sup>240</sup>. » Dans les textes de notre corpus, nous verrons que les longues descriptions se mêlent au récit, de sorte que l'aventure qui est nous est racontée est avant tout celle d'un regard, d'un point de vue, à savoir celui de l'enfant. De plus, l'écriture descriptive leclézienne évolue très souvent sous la forme de listes<sup>241</sup> de termes isolés qui épurent le langage, notamment lorsque leur disposition typographique les détache du corps du texte et du cours du récit. Dans « Lullaby », les mots écrits pêle-mêle par la jeune fille sur la lettre adressée à son père relèvent de cette « mise en scène typographique<sup>242</sup> » qui exalte la beauté et la poésie du langage. Ainsi, la pratique descriptive de Le Clézio révèle « que l'auteur prend du champ par rapport aux règles du genre pour dessiner d'autres

<sup>237</sup> Claude Cavallero, « L'étoile J. M. G. Le Clézio » in *Europe*, n°975-958, janv.-fév. 2009, p. 3-4.

<sup>238</sup> Sophie Jollin-Bertocchi, *J.M.G. Le Clézio : l'érotisme, les mots*, Paris, Kimé, coll. « Détours littéraires », 2001, p. 175.

<sup>239</sup> *Ibid.*

<sup>240</sup> *Ibid.*

<sup>241</sup> *Ibid.*

<sup>242</sup> *Ibid.*, p. 178.

silhouettes du descriptif. Le plus frappant est la mixité textuelle de nombre de séquences, descriptions narrativisées ou récits dénarrativisés<sup>243</sup>. » De plus, la marginalité descriptive de Le Clézio se montre également par l'emploi « d'autres modes de saisie du réel<sup>244</sup> » que ceux qu'a réunis Philippe Hamon. Les descriptions reposent sur un point de vue des personnages qui s'étend à l'ensemble des perceptions corporelles, sensorielles : ainsi « l'ensemble des informations descriptives se concentrent ou se déploient à partir d'un foyer sensitif qui est le corps du personnage<sup>245</sup> ». Ces derniers sont de « grands promeneurs<sup>246</sup> », pour reprendre l'expression de Sophie Jollin-Bertocchi qui remarque qu'ils sont à l'origine d'une « accumulation des descriptions », notamment sous la forme de topographies. Pour Minane Dalam, qui a travaillé sur la description dans l'œuvre de Le Clézio, la relation d'un personnage à l'espace est même au cœur des textes lecléziens :

le texte leclézien semble porter essentiellement sur un certain rapport du personnage ou de l'énonciateur à l'espace : texte de blâme ou de louange d'un certain espace, énoncé d'identification avec cet espace, texte énumératif ou texte focalisé par ou sur le personnage, tous semblent mettre en scène de façon ou d'une autre le rapport de l'individu à son milieu, à un milieu dont il rêve, réel ou imaginaire<sup>247</sup>.

L'enfant est souvent pris comme porte-regard récurrent des descriptions dans les textes de Le Clézio car il présente plusieurs caractéristiques, observées par Christiane Albert, spécialiste des littératures francophones et notamment des questions liées à l'identité et à l'immigration, qui facilitent son rôle de contemplateur : « la disponibilité, la liberté, l'autonomie de ses actes et de ses mouvements<sup>248</sup> ». Le regard de l'enfant invite le lecteur à la contemplation mais lui découvre aussi l'intériorité des personnages. Dans notre corpus, la perception passe ainsi souvent par des regards intérieurs, des rêveries, des souvenirs par lesquels s'exprime l'identité des héros plus que par leurs discours, leurs paroles. L'écriture de cet auteur se dévoile ainsi dans son rapport à la description mais aussi à travers les thématiques qu'il met en avant dans ses œuvres, et particulièrement dans notre corpus.

---

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 199.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 187.

<sup>245</sup> Lucien Giraud, « À l'écart » in *Europe*, n°975-958, janv.-fév. 2009, p. 96.

<sup>246</sup> Sophie Jollin-Bertocchi, *op. cit.*, 2001, p. 176.

<sup>247</sup> Minane Dalam, *Formes et fonctions de la description dans l'œuvre de J. M. G. Le Clézio*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses, 1996, p. 287.

<sup>248</sup> Christiane Albert, « L'enfance chez J.M.G. Le Clézio : regard ou quête ? », in *J.M.G. Le Clézio*, Elena Real, Dolores Jiménez, dir., Valencia, Univ. de Valencia, 1992, p. 199-204, p. 200.

### 3.2.2. Les thématiques de l'œuvre

Comme nous l'avons vu précédemment<sup>249</sup>, Le Clézio a connu une expérience révélatrice au contact du monde amérindien et de ses valeurs, éloignées de celles du monde occidental, qui l'a mené à une écriture empruntant aux codes de l'utopie. En effet, l'œuvre de Le Clézio fait partie de celles qui revalorisent le primitivisme et l'enfance face à la complexité grandissante de nos sociétés<sup>250</sup>. L'enfant est ainsi une figure, celle des premiers temps de la vie, qui incarne un espoir, un horizon pour l'adulte : « grâce à son statut d'être éclairé, proche de la nature et des origines, l'enfant protagoniste qui se trouve dans presque tous les récits de *Mondo et autres histoires* et dans *L'Inconnu sur la terre*, remplit le rôle de guide de l'humanité<sup>251</sup>. » De plus, « la nature représente un élément essentiel de son pays idéal<sup>252</sup> », Le Clézio déclare d'ailleurs : « Chacun de nous, même s'il a grandi dans la société occidentale, a cette tentation : ôter ses habits, s'enfoncer dans la forêt, se mesurer à la mer, être tout simplement. Le rôle de la littérature, c'est de traduire ce désir de renouer avec l'essentiel<sup>253</sup>. » La nature est ainsi le lieu d'une quête des origines et la destination, initiatique, de nombreux personnages voyageurs. La thématique du voyage est très importante dans l'œuvre de Le Clézio et participe à sa dimension utopique, comme en témoigne le récit *Voyages de l'autre côté* ou le conte *Voyage au pays des arbres*. Le voyage n'est pas simplement pour l'auteur un accès à un ailleurs exotique mais à la possibilité d'une autre vie : « en abordant explicitement le thème du voyage dans *Voyages de l'autre côté*, Le Clézio le conçoit moins comme un moyen d'évasion que comme une voie d'accès à l'utopie<sup>254</sup>. » Par exemple, dans *Voyage au pays des arbres*, l'itinéraire du petit garçon le conduit à un univers naturel merveilleux à l'opposé de la représentation que les adultes ont d'une nature immobile, immuable et silencieuse. Le passage vers un monde meilleur qu'offre une telle utopie rejoint celui inscrit dans la thématique de l'effacement, à savoir le passage du temps. Dans l'œuvre de Le Clézio, le motif des ruines est très présent – à travers les villas délabrées d'« Orlamonde » ou de « Mondo », les épaves de navires de *Pawana* ou le jardin à l'abandon de « Villa Aurore » – et le recouvrement des lieux humains par la nature incarne l'écoulement temporel. Comme le remarque Claude Cavallero, tous ces lieux marginaux « sont autant d'espaces dans lesquels l'exubérance végétale impose, on peut le dire, sa concurrence

<sup>249</sup> Voir « Le Clézio, l'homme engagé », (3.1.2), p. 41.

<sup>250</sup> Jacqueline Dutton, *op. cit.*, p. 85.

<sup>251</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>253</sup> Sébastien Le Fol, « Le Clézio abat son jeu », entretien avec J.M.G. Le Clézio in *Le Figaro*, n°17017, jeudi 29 avril 1999, p. 30.

<sup>254</sup> Jacqueline Dutton, *op. cit.*, p. 151.

“sauvage” au travail de l’homme<sup>255</sup> ». Enfin, remarquons l’importance de la religion dans l’œuvre de Le Clézio, notamment par la présence de références à des épisodes ou des personnages de la Bible, nous reviendrons sur celles qui émaillent des textes tels que *Pawana* ou « La montagne du dieu vivant ». Néanmoins, Le Clézio se tient à l’écart, encore une fois, de la culture et de la pratique religieuse :

Je ne pratique plus du tout la foi de mes ancêtres. J'en suis, par ma vie, totalement détaché. Mais cela fait partie de moi. Je ne peux pas le renier. Je ne pourrai jamais être un païen<sup>256</sup>.

Ainsi le passage paraît-il au cœur de l’œuvre de Le Clézio, un passage vers le monde primitif, vers les origines, qui permet l’espoir, le renouvellement de nos sociétés et qu’accompagne le passage de l’écriture de l’auteur vers l’enfance.

### 3.2.3. Une œuvre tournée vers l’enfance

Dans l’œuvre de Le Clézio, l’enfant incarne le possible, il est synonyme de renouveau, d’espoir comme l’explique l’auteur : « Je pense que des personnages jeunes nous offrent ça, non pas l’optimisme mais cette possibilité de rebondir. On sera autre chose, peut-être<sup>257</sup>. » Mais les jeunes héros illustrent aussi l’effort d’un écrivain qui cherche à comprendre l’enfance elle-même. Selon Christiane Albert, l’enfance « apparaît surtout comme une représentation mythique qui structure l’œuvre entière et peut se lire comme une tentative sans cesse recommencée d’écrire et de décrire l’enfance pour parvenir à en percer le mystère<sup>258</sup> ». La « magie<sup>259</sup> » de l’enfance est ainsi traduite par Le Clézio à travers « un double mouvement de regards qui tantôt se croisent sans se rencontrer, tantôt se confondent : celui de Le Clézio regardant l’enfance et celui de l’enfance regardant le monde<sup>260</sup>. » L’enfant est pour Le Clézio, un être initiatique qui permet le contact avec un autre monde, comme il l’explique dans un entretien avec Sandra Beckett :

dans toutes les religions il y a des enfants qui sont en contact avec Dieu, avec les formes supérieures, les formes surnaturelles ; aussi bien dans les populations animistes que chez les chrétiens ou en islam, on trouve toujours des enfants qui ont servi d’intermédiaires. Parce

---

<sup>255</sup> Claude Cavallero, *op. cit.*, 2009A, p. 110-111.

<sup>256</sup> Sébastien Le Fol, *op. cit.*, 2000, p. 38.

<sup>257</sup> Claire Devarrieux, « J.M.G. Le Clézio : “Écrire ajoute des jours à ma vie” », rencontre avec J.M.G. Le Clézio in *Libération*, jeudi 27 mars 2014, p. LIV2.

<sup>258</sup> Christiane Albert, *op. cit.*, p. 199.

<sup>259</sup> *Ibid.*

<sup>260</sup> *Ibid.*

que c'est l'époque de la vie où je crois qu'on a cette interrogation tellement intense. C'est normal que le surnaturel communique avec l'homme par le moyen de ces enfants<sup>261</sup>.

En se tournant vers l'enfance, l'œuvre de Le Clézio se détourne des adultes qui sont opposés à la lumière et à la magie associées aux enfants :

L'enfance, chez Le Clézio, se définit d'abord en opposition à l'adulte. L'enfant, explique-t-il dans *L'Inconnu sur la terre*, est doté d'une gaieté simple alors que l'adulte a inventé le sérieux ; les enfants ont un « manque de sérieux naturel » tandis que l'adulte a inventé l'ennui, l'horreur, la guerre, le mensonge<sup>262</sup>.

Le Clézio va plus loin encore en faisant de l'enfant une figure divine, un « enfant-dieu » que rencontre d'ailleurs Daniel au sommet de la « Montagne du dieu vivant » :

J'aime penser que si Dieu existe il s'incarne parfois dans un enfant, dans un vieux mendiant. Ce n'est pas une donnée sûre, mais lorsqu'on me dit « religion », à mes yeux, « religion » c'est ça. Religion incarnée dans le monde, dans les êtres vivants, et particulièrement les êtres humains, puisqu'ils sont les seuls à avoir conscience de la religion<sup>263</sup>.

La frontière établie par Le Clézio entre l'enfance et l'âge adulte, frontière symbolique, s'incarne néanmoins dans les nombreuses figures d'adolescents représentées dans ses textes. L'auteur est fasciné par ce moment transitoire qu'il décrit comme « l'âge romanesque par excellence. Le passage à l'adolescence est le premier exil auquel l'être humain est confronté<sup>264</sup>. » Les adolescents peuplent les nouvelles de Le Clézio qui fut très inspiré par Salinger à qui il dédie son prix Nobel : « À J.D. Salinger, parce qu'il a réussi à nous faire entrer dans la peau d'un jeune garçon de quatorze ans nommé Holden Caulfield<sup>265</sup>. » C'est d'ailleurs après la lecture de la nouvelle « Un jour rêvé pour le poisson-banane », publiée en 1948 dans le *New-Yorker*, que Le Clézio écrit son premier roman<sup>266</sup>. L'intérêt de Le Clézio pour l'enfance et l'adolescence l'amène à la rencontre du jeune public, notamment grâce au *Voyage au pays des arbres* en 1978 qui inaugure son entrée dans la littérature de jeunesse.

<sup>261</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 300.

<sup>262</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 1999, p. 146-147.

<sup>263</sup> *Ibid.*

<sup>264</sup> Sébastien Le Fol, *op. cit.*, 2000, p. 38.

<sup>265</sup> J.M.G. Le Clézio, *op. cit.*, 2008.

<sup>266</sup> Gérard de Cortanze, *op. cit.*, 1999, p. 71.

### 3.3. De la littérature générale à la littérature de jeunesse

L'œuvre de Le Clézio est marquée peu de temps après ses débuts officiels en 1963 par le choc idéologique et spirituel que l'auteur vécut à la rencontre du monde amérindien dans les années 1970. Dès lors, l'écriture de Le Clézio passe « de l'autre côté », évoluant de la littérature générale vers la littérature de jeunesse.

#### 3.3.1. *Mondo et L'Inconnu sur la terre* : le passage vers l'enfance

Cette nouvelle écriture se laisse découvrir dans l'ouvrage *Voyages de l'autre côté* où l'auteur réinvente son rapport à la nature et au monde en transformant ce dernier en cosmos<sup>267</sup>. Les *Voyages de l'autre côté* de Le Clézio lui permettent d'« ouvrir les yeux au merveilleux immanent à l'expérience terrestre<sup>268</sup> » et ouvrent la voie à *Mondo et autres histoires* et *L'Inconnu sur la terre* où « Le Clézio réalise cette vision du cosmos au sein même du vécu, en se débarrassant de l'adulte qui est en lui pour s'assimiler profondément à l'enfance<sup>269</sup>. » Ces ouvrages mettent en scène des enfants dont le mode de vie se rapproche de celui des Indiens Embera, notamment à travers « l'intégration de l'individu dans la communauté, dans le temps cyclique et l'espace naturel, et le rapprochement du pays idéal et du monde du réel par le truchement du rêve<sup>270</sup>. » *Mondo et autres histoires* et *L'Inconnu* s'affirment comme les textes qui inaugurent la seconde partie de l'œuvre de Le Clézio et « sonnent l'heure d'une écriture apaisée, célébrant l'inouïe beauté du monde dans un phrasé plus poétique, effaçant pour le coup toute trace du « “modelage littéraire<sup>271</sup>” ». Les deux ouvrages ont d'ailleurs été écrits en parallèle par Le Clézio<sup>272</sup>, suggérant une lecture en « dyptique<sup>273</sup> » pour un même projet philosophique. En effet, dans *L'Inconnu sur la terre* comme dans *Mondo* « les cris, l'angoisse, l'agression, la guerre s'effacent devant la joie, la plénitude, l'apaisement, l'extase<sup>274</sup>. » À partir du roman *Désert* en 1980, l'auteur « se fait [...] le porte-parole de l'humanité souffrante<sup>275</sup> » et traite désormais le malheur collectif, porte son intérêt sur le sort des

<sup>267</sup> Masao Suzuki, « De la claustromanie au nomadisme », in *Europe*, n°975-958, janv.-fév. 2009, p. 77.

<sup>268</sup> *Ibid.*, p. 77-78.

<sup>269</sup> *Ibid.*

<sup>270</sup> Jacqueline Dutton, *op. cit.*, p. 186.

<sup>271</sup> Claude Cavallero, *op. cit.*, 2009A, p. 106.

<sup>272</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 205.

<sup>273</sup> *Ibid.*

<sup>274</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>275</sup> Sophie Jollin-Bertocchi, *op. cit.*, 2001, p. 165.

peuples plutôt que sur le mal-être individuel<sup>276</sup>. Dans *Pawana*, publié en 1992, l'auteur sensibilise ainsi à des enjeux universels à travers la dénonciation des souffrances de groupes humains, comme les Indiens ou les femmes, et d'espèces animales, à savoir les baleines qui sont victimes de la cruauté des chasseurs. *Mondo et autres histoires* et *L'Inconnu sur la terre* marquent le tournant de l'œuvre de Le Clézio vers l'enfance qui s'oriente ensuite vers l'enfant, lecteur, avec la publication de ses textes pour la jeunesse.

### 3.3.2. Des textes publiés pour les enfants

En 1978, Le Clézio écrit son premier texte spécifiquement destiné aux enfants, *Voyage au pays des arbres*, publié dans la collection « *Enfantimages* » chez Gallimard en 1978 et illustré par Henri Galeron. Au cœur de ce conte aux motivations écologistes, un « petit garçon qui s'ennuyait » part en voyage jusqu'au « pays des arbres », une forêt merveilleuse peuplée d'arbres anthropomorphes qui en sont les gardiens. Initiant les jeunes lecteurs à la beauté de la nature, ce livre est aussi une source de connaissances au sujet des arbres, « un manuel explicatif sur les arbres, leurs mœurs et coutumes<sup>277</sup> ». Néanmoins, il ne rencontre pas un grand succès auprès des enfants, ce que Le Clézio explique par la nature orale du texte : « c'était plutôt une histoire qui devait être lue à haute voix, à des enfants qui n'étaient pas en âge de lire<sup>278</sup>. » Au contraire, les textes, tels que ceux du recueil *Mondo et autres histoires*, que Le Clézio ne destinait pas originellement aux enfants, ont reçu « une bonne réponse<sup>279</sup> » de la part de ce public selon l'auteur. Tous les titres qui ont été édités pour la jeunesse sont d'abord parus dans des éditions générales et sont puisés en grande majorité parmi les recueils *La Ronde et autres faits divers* et *Mondo et autres histoires*, hormis *Pawana*, un texte théâtral, et *Balaabilou*, un conte extrait du roman *Désert*. Ainsi on retrouve dans la collection « *Folio junior* » de Gallimard des titres comme *La Grande vie suivi de Peuple du ciel* ou *Villa Aurore suivi de Orlamonde*. Mais la première œuvre à faire le passage vers la littérature de jeunesse est la nouvelle « *Lullaby* » extraite de *Mondo et autres histoires*<sup>280</sup>. Interrogé à ce sujet par

---

<sup>276</sup> *Ibid.*

<sup>277</sup> Cécile Boudeau, « Jean-Marie G. Le Clézio – Voyage au pays des arbres » [en ligne], fiche de lecture réalisée dans le cadre du projet EcoLitt, [consulté en avril 2018]. Disponible sur : <<http://ecolitt.univ-angers.fr/fr/ressources-pour-tous/fiches-de-lecture/jean-marie-g-le-clezio-voyage-au-pays-des-arbres.html>>

<sup>278</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 294.

<sup>279</sup> Sandra Beckett, « Le Clézio et les “vrais lecteurs” : vers une littérature pour tous » in *Cahiers Robinson*, n°23 « Le Clézio aux lisières de l'enfance, Isabelle Roussel-Gillet, dir., mars 2008, p. 23-34, p. 28.

<sup>280</sup> Sandra Beckett « Le Clézio, J.M.G. » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 580.

Sandra Beckett, Le Clézio explique ce choix par le fait que « Lullaby » représente « cet accès à la littérature qui est une sorte d'aventure<sup>281</sup>. » La publication des textes de Le Clézio pour la jeunesse est aussi justifiée par les thèmes qui trouvent un certain écho chez les enfants : « l'émerveillement, le goût de l'aventure, la nature, le voyage, et la quête d'un ailleurs<sup>282</sup>. » De plus, comme le remarque Sandra Beckett, l'œuvre de Le Clézio est « empreinte d'un merveilleux qui naît du réel et du quotidien<sup>283</sup> » dont le « langage magique<sup>284</sup> » fait de Le Clézio un conteur qui s'adresse donc parfaitement au jeune public. En outre, l'évolution de son écriture après les séjours dans le monde amérindien a aussi participé à son passage vers la littérature de jeunesse :

Il a renoncé à l'avant-gardisme pour privilégier l'histoire lorsqu'il a écrit *Mondo et autres histoires*. Il n'est donc pas étonnant que ce soit après la publication de *Mondo* que Le Clézio ait trouvé un lectorat jeune. Désormais, il adopte un langage, plus simple, plus primitif et plus élémentaire, qui est accessible aux enfants tout en séduisant les adultes<sup>285</sup>.

Enfin, le genre de la nouvelle présente l'avantage de sa brièveté, idéale pour un jeune public, d'autant plus que Le Clézio joue de deux temporalités. Pour Francine Dugast-Portes, les nouvelles publiées à l'intention des enfants présentent « un développement extrême de l'instant d'une part, et d'autre part une évocation de parcours, à structure initiatique<sup>286</sup>. » Néanmoins, chez Le Clézio, la publication de textes pour la jeunesse n'est pas synonyme d'une écriture pour l'enfance car l'auteur fait éclater les frontières des lectorats dans le but d'écrire pour tous.

### 3.3.3. Le Clézio : écrire pour tous les âges

Le Clézio ne se revendique pas comme un auteur pour la jeunesse, allant jusqu'à nier la possibilité d'une écriture volontairement adressée aux enfants : « je crois qu'on n'écrit pas délibérément pour la jeunesse, sauf quand on écrit des contes qui sont destinés aux tout-petits<sup>287</sup>. » Pourtant, les textes de Le Clézio sont populaires auprès du jeune public qui aime peut-être y lire, et

<sup>281</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 200.

<sup>282</sup> Sandra Beckett « Le Clézio, J.M.G. » in *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Isabelle Nières-Chevrel, Jean Perrot, Claude Ganiayre, éd., Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013, p. 580.

<sup>283</sup> *Ibid.*

<sup>284</sup> *Ibid.*

<sup>285</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 2008, p. 33.

<sup>286</sup> Francine Dugast-Portes, « J.-M. G. Le Clézio et la littérature de jeunesse in *Culture, texte et jeune lecteur : actes du Xe Congrès de l'International research society for children's literature, Paris, [16-19] septembre 1991*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993, p. 146.

<sup>287</sup> Sandra Beckett, *op. cit.*, 1997, p. 293.

y vivre, cette « dernière aventure qui reste aux enfants<sup>288</sup> », et que constitue la littérature selon l'auteur. Le Clézio n'écrit pas pour les enfants mais cela ne l'empêche pas d'avoir sa propre définition de la littérature de jeunesse, une littérature lue par les plus jeunes et que l'auteur considère être pour eux « un moyen [...] d'entrer dans la vie, de comprendre la vie, de trouver leurs propres interrogations<sup>289</sup>. » Finalement, la rencontre entre Le Clézio et l'enfance est possible grâce à une écriture qui ne s'adresse pas aux enfants mais qui leur parle, qui les émeut comme le laisse à penser ce que répond l'auteur à Sandra Beckett lorsqu'elle l'interroge sur sa vision de la littérature :

S.B. : Vous avez dit à Pierre Boncenne que vous considérez que la littérature et les oranges ne sont pas des choses très différentes. Cette vision de la littérature explique-t-elle peut-être pourquoi vos livres plaisent aux jeunes ?

L.C. : Oui, si la littérature est un moyen de ressentir plus fort l'effet de la vie réelle, les détails de la vie quotidienne, à ce moment-là je crois que c'est bon, de façon sensuelle, c'est une initiation aux sens. [...] Je crois que la littérature pour les enfants c'est ça aussi, c'est une découverte de ce qu'il y a d'extraordinaire dans la vie quotidienne, dans les gestes les plus intimes<sup>290</sup>.

Le lecteur de Le Clézio n'a pas de visage, pas d'âge car son écriture est universelle. Il est un auteur *crossover* d'une œuvre *crossage*, qui s'adresse à tous, épousant sa vision idéale de la littérature. En effet, pour l'auteur, « on devrait pouvoir lire les mêmes livres à tous les âges de la vie<sup>291</sup>. » Cependant, l'enfant tient une place importante dans l'écriture de Le Clézio, Aliette Armel souligne que « les enfants ont pour lui la qualité essentielle du regard, un regard nu, sans aucun préjugé, un regard que le merveilleux enseigne bien plus que la réalité scientifique<sup>292</sup>. » L'enfant est finalement le lecteur idéal aux yeux de l'auteur. Écrivain pour tous, Le Clézio fait le lien entre l'enfance et l'âge adulte, notamment dans *Pawana*, qui est peut-être le texte le plus à la frontière, à la jonction entre ces deux moments. Il est « plutôt osé pour un livre de jeunesse, plutôt dépouillé pour un livre destiné aux adultes<sup>293</sup>. » Mais, surtout, les deux monologues des deux protagonistes mettent en miroir l'enfant et l'adulte. Le Clézio est ainsi un écrivain pour tous dont l'œuvre est aux limites de la littérature générale et de la littérature de jeunesse. Bien que s'adressant, en théorie, à un lectorat différent, ces littératures partagent des caractéristiques communes. La littérature d'enfance et de jeunesse possède, elle aussi, son répertoire d'œuvres classiques, ses thématiques privilégiées et ses

---

<sup>288</sup> *Ibid.*

<sup>289</sup> *Ibid.*, p. 294.

<sup>290</sup> *Ibid.*, p. 297-298.

<sup>291</sup> Sébastien Le Fol, *op. cit.*, 1999, p. 30.

<sup>292</sup> Aliette Armel, *op. cit.*, p. 56.

<sup>293</sup> Robert Miller, « Pawana » in *Dictionnaire J.-M. G. Le Clézio* [en ligne], [consulté en avril 2018]. Disponible sur : <[www.editions passages.fr/dictionnaire-jmg-le-clezio/oeuvres/pawana/](http://www.editions passages.fr/dictionnaire-jmg-le-clezio/oeuvres/pawana/)>

propres genres littéraires qui font d'elle une véritable littérature. Mal considérée pendant longtemps, elle est revalorisée de nos jours, à l'instar de la description. Cette dernière a, elle aussi, quitté les marges de la Littérature pour s'inscrire pleinement dans les projets d'écriture et les propos des auteurs en témoignant d'un regard particulier sur le monde. Or, dans notre corpus d'œuvres, le regard est à l'origine de descriptions où se croisent les enfants et la nature pour composer une image de l'enfance, comme nous allons le voir maintenant.