

Littérature pour adultes, littérature pour enfants : à chacun son jeu

par Vincent Jouve*

Rappelant les différents dispositifs par lesquels les textes prennent en compte leur destinataire, Vincent Jouve montre l'importance du rôle joué par le lecteur dans le « jeu » de la lecture littéraire et analyse l'expérience que celle-ci constitue. C'est sous cet angle qu'il s'interroge sur ce qui distingue ou rapproche la littérature pour enfants de la littérature générale.

La question « qu'est-ce que la littérature ? », si elle a pu jadis déchaîner les passions, est souvent perçue aujourd'hui comme quelque peu naïve. Le conflit entre l'approche formaliste (défendant l'idée qu'il existe des caractéristiques objectives permettant d'identifier le statut littéraire d'un texte) et l'approche historique (pour laquelle la littérature est une notion culturelle dont la définition et le contenu varient avec les époques) peut sembler dépassé. En vérité, il n'en est rien. Le débat ne cesse de ressurgir de façon oblique comme si, finalement, se jouait avec lui quelque chose d'essentiel. En témoignent les remises en cause régulières des catégorisations qui structurent le champ littéraire. Est-il, par exemple, légitime de parler de « para littérature », de « littérature populaire » de « littérature grand public » ? Comment comprendre de telles étiquettes ? Renvoient-elles à différentes modalités de l'objet littéraire (comme l'indique la présence du mot « littérature ») ou à des sous-produits à la dimension esthétique discutable (si l'on comprend les précisions dans un sens restrictif) ? Ces dénominations ne supposent-elles pas qu'il

* Vincent Jouve est professeur à l'université de Reims-Champagne-Ardenne, directeur du Centre de recherche sur la lecture littéraire.

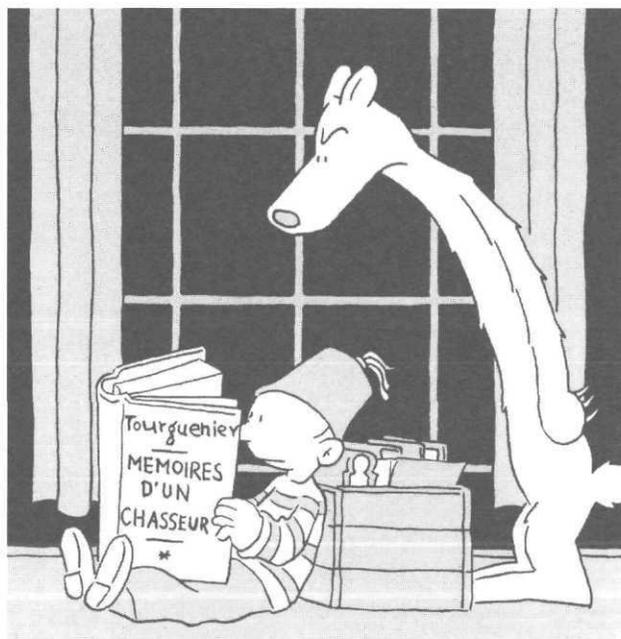
existe une « vraie » littérature (qu'il resterait alors à définir) ?

L'intitulé « littérature pour enfants » pouvait sembler, a priori, à l'abri de telles polémiques. Le critère de l'âge est moins subjectif que les critères sociologiques. Très vite, cependant, on a vu s'élever le soupçon que, derrière cette dénomination apparemment objective, se cachait un jugement de valeur dépréciatif : n'est-il pas logique de penser que la littérature pour enfants, vu le public auquel elle s'adresse, est moins complexe, moins libre, moins riche - et, donc, de moindre qualité - que la littérature que l'on qualifiera par commodité de « générale » ? Bref, la littérature de jeunesse, est-ce encore de la littérature ? Les écrivains pour enfants, sans doute en quête de considération (mais en quoi s'adresser à l'enfance est-il déshonorant ?), tendent à répondre par l'affirmative. Leur pratique, disent-ils, n'est pas fondamentalement différente de celle des autres écrivains : non qu'écrire pour les enfants n'impose certaines contraintes, mais seul l'emballage change ; les caractéristiques profondes - celles qui définissent un texte comme esthétique - restent celles de la littérature générale. Essayons de voir ce qu'il en est en nous attachant au cas du récit.

La trompeuse universalité du récit

L'idée d'une unité du champ littéraire dont la littérature pour enfants ne serait qu'une composante s'appuie sur un constat qui mérite qu'on s'y attarde, celui de l'identité des structures narratives (que l'on retrouve, inchangées, dans les textes pour adultes et les textes pour enfants). Qu'on lise *Harry Potter* ou *Crime et châtiment*, on est en effet confronté à la même structure profonde de l'intrigue. Le

Mauvaise caisse, ill. O. Kønnecke, L'École des loisirs



fameux schéma quinaire du récit¹ est aussi parfaitement réalisé dans un volume de la Bibliothèque rose que dans un roman de Maupassant : l'histoire se présente, dans tous les cas, comme un ensemble d'événements s'ordonnant les uns par rapport aux autres à travers un développement, une expansion et une résolution finale.

Le système des personnages ne subit pas non plus de modifications. Si, comme l'a montré Greimas², tout récit est une quête mettant en scène un sujet à la recherche d'un objet, on rencontrera nécessairement, quelle que soit la nature de l'objet recherché (le sens de la vie ou la guérison du petit frère, la pierre philosophale ou l'amour des parents), des personnages contrariant la réalisation du projet (les opposants) et d'autres la favorisant (les adjuvants). Que toute quête ait une origine (le destinataire) et des bénéficiaires (les destinataires) va également de soi.

On trouvera aussi, dans les textes pour enfants, les mêmes techniques que dans le roman classique : jeux sur le statut du narrateur (présent ou absent de l'histoire), sur les points de vue (les exemples de focalisation interne ne sont pas moins rares dans les récits pour la jeunesse que dans les textes pour adultes) ou sur l'ordre de la narration (*Le Petit Prince*, déjà, s'ouvrait sur l'enfance du narrateur).

Les procédures de captation du lecteur sont également similaires. Tout récit doit, en même temps, donner l'impression d'un développement réglé et d'un surgissement qui n'est dû qu'au hasard. Le lecteur doit pouvoir prévoir (sinon, le récit serait illisible) et ne pas pouvoir prévoir (sinon, la lecture serait ennuyeuse). Le narrateur, tout en programmant, dès

le début du texte, un dénouement attendu, doit, par une série de détours et de retardements, tenter de faire croire au lecteur que, malgré tout, rien n'est dit. Ce principe fondamental de la narration, mis en évidence par Barthes dans son analyse d'une nouvelle de Balzac³, se retrouve sans la moindre difficulté dans « Fantômette » ou « Le Club des cinq », mais aussi dans des ouvrages plus récents dont le dénouement n'est pas forcément heureux. Bref, rien n'a beaucoup changé depuis *Œdipe roi*.

De l'identité des structures narratives, il serait cependant hasardeux de tirer des conclusions en termes de qualité esthétique. Les frontières du récit excèdent largement celles du littéraire : le schéma quinaire ou le système actantiel se retrouvent non seulement dans la plupart des fictions, mais aussi dans les documentaires, les spots publicitaires et les comptes rendus de faits divers. Dans la mesure où la simple perception d'une succession sert d'embrasseur à la construction d'un récit (si je vois deux photos représentant la même personne faisant des gestes différents, j'imagine - je reconstruis - aussitôt une histoire), on peut se demander si le narratif n'est pas notre seule façon de penser l'événementiel. En d'autres termes, il n'est pas sûr que nous puissions accéder à la réalité autrement que par le filtre du récit.

Il semble donc exister une confusion entre l'universalité du récit et l'universalité du littéraire. Ce n'est pas parce que tous les récits se ressemblent qu'ils ont pour autant la même valeur. Pour savoir s'il y a une différence entre la littérature pour adultes et la littérature pour enfants, c'est moins l'agencement des textes qu'il faut considérer que les effets qu'ils produisent, c'est-à-dire l'expérience de

lecture qu'ils suscitent respectivement. Démarche d'autant plus naturelle qu'un texte, rappelons-le, est fait pour être lu.

Des textes pour enfants aux textes pour l'enfant

Un texte n'existant que dans la visée de son lecteur, ses stratégies sont tout entières fondées sur la compétence supposée de ce dernier. Or la compétence du lecteur enfant est, de fait, beaucoup moins grande que celle du lecteur adulte. On peut le montrer sur le plan linguistique, mais aussi sur les plans culturel et cognitif.

La compétence linguistique du lecteur, c'est sa capacité à déchiffrer les règles de la langue (orthographe, codes typographiques, lexicque et grammaire) ainsi que les conventions stylistiques et rhétoriques. Que la maîtrise du langage soit plus grande chez les adultes que chez les enfants, les auteurs pour la jeunesse en ont manifestement conscience. Leurs textes bannissent naturellement les lexiques trop spécialisés (on ne trouvera pas de « fiches techniques » à la manière de Zola)⁴ ou les structures syntaxiques difficiles (pas de longues phrases à la Proust)⁵. Sur les plans stylistique et rhétorique, les auteurs éviteront, en général, les métaphores trop audacieuses (« Déjà sa prière s'effeuille et se dresse de sa bouche comme un arbrisseau mort »⁶) ou les pactes de lecture trop complexes (comme ceux des récits ironiques).

La littérature de jeunesse tient également compte de la compétence cognitive de ses lecteurs. Si l'on pose que « comprendre », c'est reconnaître (rattacher des unités isolées à des schémas généraux et antérieurs à la lecture) et ordonner (situer les unités reconnues à l'intérieur de ces schémas), ces deux opéra-

tions ne sauraient être réalisées de la même façon par l'adulte et par l'enfant. Prenons l'exemple des « scripts », ces structures fondées sur les suites d'événements qu'on rencontre fréquemment dans la vie quotidienne et qui permettent au lecteur de comprendre une action isolée en l'intégrant à un ensemble cohérent : si l'on peut supposer les scripts « aller à l'école » ou « prendre le train » connus de l'enfant, il n'en est pas de même pour les scripts professionnels ou érotiques dont on sait à quel point ils sont exploités par le roman traditionnel. La sexualité, la violence et la mort ne sont, bien sûr, pas absentes des livres destinés à la jeunesse (ces thèmes sont même au centre d'un courant hyper-réaliste qui entend préparer les enfants au monde des adultes), mais il s'agit justement d'apprendre aux enfants (en utilisant leur langage) des scripts qui, a priori, ne font pas partie de leur savoir. Tout texte suppose également chez son lecteur une compétence littéraire et culturelle qui comprend, en particulier, la connaissance des scénarios intertextuels. Contrairement aux scripts, les scénarios intertextuels ne sont pas hérités de l'expérience commune, mais de la connaissance des textes. Lorsqu'il lit des récits appartenant à un même genre, le lecteur s'attend logiquement à retrouver une série d'événements et d'épisodes constitutifs du genre en question. Il peut ainsi construire un horizon d'attente qui lui permettra, d'une part, d'identifier, d'autre part, d'agencer, les suites d'actions qu'il découvre en lisant. À la lecture d'un récit de cape et d'épée, on est à peu près sûr de rencontrer une scène de duel qui débouchera sur la victoire du héros. Ouvrant un roman policier, on attend la mention du meurtre qui entraînera l'en-

quête, la multiplication des suspects et, pour finir, l'arrestation du coupable. C'est parce qu'il table sur le savoir intertextuel de son lecteur qu'un texte s'autorise clins d'œil et allusions. Or la compétence littéraire des jeunes lecteurs ne concerne que des genres très ciblés comme le roman d'aventures, les contes ou les récits d'apprentissage. La réceptivité d'un tel public au jeu intertextuel est donc relativement limitée. Certes, rien n'empêche un auteur de faire, au sein d'un récit pour enfants, des références à tel essai philosophique ou à tel manifeste politique, mais c'est forcément en direction d'éventuels lecteurs adultes (preuve qu'on est alors face à un texte qui, se laissant lire à plusieurs niveaux, ne relève plus exclusivement du champ de la littérature de jeunesse). Tel est le cas, entre autres, des *Voyages de Gulliver* ou d'*Alice au pays des Merveilles*, qui, significativement, sont souvent proposés aux enfants dans des versions abrégées, voire remaniées.

Le destinataire des récits pour enfants - autrement dit, le narrataire - est donc sensiblement différent du destinataire des récits pour adultes. On s'en convaincra en examinant les procédures qui, selon Gerald Prince⁷, dessinent, dans tout récit, les contours du lecteur supposé. Concernant les apostrophes au destinataire, on constate que le convivial « cher lecteur » ou le solennel « lecteur » des romans classiques sont absents de la littérature de jeunesse qui préférera des formules plus familières. De même, lorsque la deuxième personne est utilisée dans les textes pour enfants, c'est du « tu » qu'il s'agit et non du « vous ». Quand certaines caractéristiques du lecteur sont évoquées, elles concernent, en



Le numéro trois avait l'air beaucoup plus inoffensif :
 « Un livre pour enfants.
 Hm... voyons voir. »



Un roman de science-fiction !
 Mais très vieux, écrit sans doute il y a plus de cent ans.

général, des domaines très précis comme l'âge ou la situation familiale. Les interrogations mises sur le compte du lecteur renvoient à des questions qu'un adulte ne se poserait pas (« pourquoi grand-père est-il mort ? pourquoi papa a-t-il quitté maman ? ») : ce sont les angoisses, voire les résistances, propres à l'enfant qui sont prises en compte. Les négations qui contredisent les pensées supposées du lecteur (« ce n'est pas parce qu'il est paresseux que l'oncle Arthur ne travaille pas ») mettent en évidence un univers de croyance qui n'est pas celui d'un adulte. Les termes à valeur démonstrative, qui renvoient à un autre texte ou à un hors-texte que connaîtraient le narrateur et son narrataire (« c'était une de ces petites écoles où il n'y a qu'une salle de classe »), révèlent également un savoir propre à une tranche d'âge bien spécifique. Le comparant des structures comparatives (censé être connu du lecteur puisqu'il permet de donner une idée plus précise du comparé) relève toujours des mêmes domaines, qui sont ceux de la « culture » enfantine : on trouvera plus facilement « le chapiteau ressemblait à ceux des cirques » que « le chapiteau ressemblait à ceux des meetings politiques ». Enfin, les surjustifications, les explications que donne le narrateur lorsqu'il estime ne pas répondre aux attentes de son lecteur (« ne t'inquiète pas si tu n'as pas entendu parler de Paul depuis un moment ; nous allons le retrouver dans quelques chapitres »), mettent en évidence le souci de la clarté, de la simplicité, c'est-à-dire la nécessité de repères stables qui esquissent, de façon indirecte, le portrait d'un lecteur enfant dont on ne peut bouleverser les attentes sans précaution. Les cibles visées par la littérature pour

adultes et la littérature de jeunesse ne sont donc pas les mêmes. Mais ce constat suffit-il à conclure que l'expérience de lecture est de nature différente dans les deux cas ? Bien qu'à un degré moindre, le lecteur enfant ne vit-il pas, dans son rapport au texte, le même type de sensations que le lecteur adulte ?

La littérature comme jeu

On pourrait penser que la lecture est, en tant que telle, une expérience dont les caractéristiques sont si spécifiques qu'on les retrouve, mutatis mutandis, quel que soit le texte lu. L'idée d'une continuité entre la lecture enfantine et la lecture adulte semble même au cœur de certaines réflexions théoriques, comme celle de Michel Picard qui définit la lecture littéraire comme le prolongement des jeux enfantins⁸.

Selon Picard, en effet, la lecture littéraire, maintenant un équilibre entre jeu d'identification (playing) et jeu de réflexion (game), permet aussi bien l'investissement imaginaire que l'enrichissement intellectuel. Il semble que la littérature de jeunesse obéisse au même principe. Si le jeu d'identification est privilégié (l'enfant se reconnaît sans peine dans un héros ayant le même âge que lui et cherchant à se « réaliser » à travers une aventure), il est certains passages où le jeune lecteur est invité à décrypter des énigmes en faisant appel à ses facultés de raisonnement.

Mais les points communs ne concernent pas uniquement les modalités du rapport au texte : ce sont aussi dans leurs effets que lecture pour adultes et lecture pour enfants se ressemblent. L'une des principales fonctions de la lecture littéraire est « la modélisation par une expérience de réalité fictive ». La lecture,

autrement dit, permet d'« essayer » des situations : en remplaçant les éléments du monde fictionnel par leurs équivalents dans son monde de référence, le sujet acquiert les bénéfices d'une expérience qu'il n'a pas eu à éprouver concrètement. La littérature pour enfants ne permet-elle pas au lecteur une modélisation du même ordre ? La réponse est d'autant plus évidente que les événements relatés dans les fictions pour la jeunesse sont beaucoup plus proches de la situation réelle du lecteur que ceux des fictions « littéraires ». Il faut un certain effort à l'adulte lisant *Le Procès* pour ajuster l'aventure de K. à sa propre situation ; il en faut beaucoup moins à l'enfant pour tirer des leçons personnelles de ce qui arrive à Louis qui a perdu sa mamie ou à Samira dont les parents se séparent. Même lorsque les récits sont plus exotiques, le jeune lecteur est souvent invité à faire le lien avec le monde où il évolue (les robinsonnades seront ainsi l'occasion d'un discours écologiste vantant les bienfaits de la nature et mettant en garde contre la dégradation de l'environnement).

Que le lecteur visé soit l'adulte ou l'enfant, les composantes du jeu lectoral semblent donc assez proches. Mais peut-on en dire autant de l'équilibre entre ces composantes ?

Jeux pour adultes, jeux pour enfants

Si la littérature générale sollicite l'enfant qu'on a été (ce qui la rapproche des fictions pour la jeunesse), c'est pour confronter cet enfant à l'adulte qu'on est devenu (ce qui l'en distingue).

Ce qui autorise à parler d'un pôle « enfantin » de la lecture littéraire, c'est qu'il n'y a pas d'âge pour jouer le jeu de l'illusion référentielle et donner libre

cours aux fantasmes et scénarios inconscients suscités par la fiction. Mais, chez le lecteur adulte, cette dimension affective du rapport au texte est équilibrée par une dimension intellectuelle qui, logiquement, est plus consistante que chez le jeune lecteur. L'adulte, en effet, s'il ne refuse pas l'investissement imaginaire, fait aussi intervenir dans la lecture la distanciation, la prise en compte du réel social et la mise en œuvre de savoirs venant des horizons les plus divers. Lisant *Le Roi des Aulnes*, on retrouvera la fascination jadis ressentie face à la figure de l'ogre, mais on pourra aussi en analyser les ressorts, en dégager les enjeux et les implications (en recourant, comme nous y invite le récit, à l'éclairage de l'Histoire immédiate). Les contes pour enfants mettant en scène un géant amateur de chair fraîche ne proposent pas un pareil équilibre entre séduction de l'imaginaire et analyse lucide. Lorsque certains auteurs veulent faire réfléchir l'enfant sur la violence du monde où il vit (en lui parlant, par exemple, du fanatisme religieux ou de l'inceste), ils tablent sur le fait que le jeune lecteur sera « accompagné » dans sa lecture, preuve que les textes en question ne lui sont que partiellement destinés.

Dès lors, on peut penser que les effets de la lecture dépendent, en grande partie, du public visé. Si « la modélisation par une expérience de réalité fictive » est, comme on l'a vu, proposée à tous les lecteurs, elle n'a pas toujours les mêmes conséquences. Il n'est pas question de nier que la lecture des récits ait, structurellement, une fonction d'accommodement (d'adaptation) qui permet le développement du sujet. Mais la réalité à laquelle il s'agit de s'accommoder n'étant pas la même pour un adulte et pour un enfant, la notion de

développement ne saurait avoir le même contenu.

On peut également se demander si l'enfant n'est pas moins sensible que le lecteur adulte à la deuxième caractéristique qui fait la richesse de la lecture littéraire : « la subversion dans la conformité ». Les textes littéraires ont en effet le double intérêt de nous plonger dans une culture et d'en faire éclater les limites. *Voyage au bout de la nuit* affirme sa nouveauté en référence aux récits picaresques ; le roman balzacien se réclame du modèle de Scott tout en s'en dégageant. Le texte littéraire suppose donc chez son lecteur un bagage culturel suffisamment important pour qu'il puisse percevoir la part de tradition et la part d'innovation, la part de dépendance et la part de créativité, la part de fidélité et la part de contestation. La littérature pour la jeunesse ne pouvant postuler un tel arrière-plan chez ses lecteurs (qui, commençant à lire, ne peuvent le faire à l'horizon d'une tradition), leur propose un plaisir qui, logiquement, relève plus de la conformité que de la subversion. Malgré de notables tentatives de renouvellement, les volumes de la Bibliothèque verte, comme ceux de Castor Poche ou de Pocket Jeunesse, se ressemblent beaucoup.

La littérature autorise, enfin, « l'élection du sens dans la polysémie ». L'œuvre littéraire renvoie toujours à une pluralité de significations. Or, si les textes pour adultes permettent d'accepter simultanément plusieurs interprétations (on peut lire *Madame Bovary* comme un document social et comme une méditation désenchantée sur l'existence), les textes pour enfants semblent plus monosémiques, moins « pluriels ». La raison en est que le travail sur le signifiant (à l'origine de l'opacité et, donc, de

l'indétermination du sens) y est moins grand que dans les textes pour adultes. Il est plus facile de multiplier les sens d'*Aurélia* que de renouveler les interprétations de *Solo à l'hôpital* ou de *Max est racketté*.

Il apparaît donc que le lecteur des textes littéraires est, sur le plan théorique, assez différent du lecteur des textes pour enfants. D'après Michel Picard, il est possible de repérer chez le lecteur adulte trois instances essentielles : le liseur, le lu et le lectant. Le liseur est défini comme la part du sujet qui, tenant le livre entre ses mains, maintient le contact avec le réel extérieur ; le lu comme l'inconscient du lecteur réagissant aux structures fantasmatiques du texte ; et le lectant comme l'instance de la secondarité critique qui s'intéresse à la complexité de l'écrit. Or, si les deux premières instances jouent un rôle essentiel dans la lecture enfantine, la troisième semble moins sollicitée.

Qu'il y ait du liseur chez l'enfant ne fait aucun doute : le côté « liseur » de l'enfant est même plus important que chez l'adulte dans la mesure où l'activité de lecture nécessite pour lui des contraintes plus importantes (siège, dossier, etc.) et donc un rapport au réel matériel plus difficile à oublier. L'importance du « lu » est également indiscutable chez le jeune lecteur : l'inconscient est d'autant plus manifeste dans la littérature enfantine qu'elle vise un sujet qui, par son âge, est encore très proche de la période où prévaut l'imaginaire⁹. En revanche, le côté « lectant » de l'enfant est, a priori, moins poussé que chez l'adulte : l'aptitude à la distanciation critique est en effet fonction du savoir, de la culture et de la maturité. Contrairement au lecteur expérimenté, le jeune lecteur s'intéresse plus au référent qu'au signifié et il faut toute

l'habileté de certains auteurs pour qu'il fasse parfois le choix inverse.

Au terme de cette réflexion, il n'est bien sûr pas question de nier l'intérêt, voire la qualité des fictions pour enfants. On avancera seulement que - si l'on reconnaît les grands textes à leur capacité à modifier notre vision du monde - la littérature de jeunesse n'a de valeur existentielle que pour un public très précis. Si la plupart des textes qui la constituent relèvent du récit d'apprentissage ou du roman de formation, il s'agit souvent d'une formation et d'un apprentissage qui permettent de passer de l'enfance à l'adolescence ou de l'adolescence à l'âge d'homme. Ce type de récits est difficilement susceptible de transformer le regard d'un lecteur adulte. On n'en conclura pas pour autant qu'il est sans charme. Car comment oublier que, jadis, dans nos tendres années, ce sont ces textes-là qui forgèrent, les premiers, notre approche du réel ?



« Ridicule. Autant lire des contes ! »
dit Fred.

1. Cf. P. Larivaille, « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, 19, 1974.

2. Cf. *Sémantique structurale*, Paris, Seuil, 1966.

3. Cf. *S/Z*, Paris, Seuil, Coll. « Points », 1970.

4. Il faut faire une exception pour les récits à visée pédagogique dont le but est d'apprendre à l'enfant un nouveau lexique. Mais, même dans ce type de textes, les termes, présentés avec leur définition, ne sont pas supposés connus.

5. Voir les simplifications qu'a opérées Michel Tournier dans sa réécriture de *Vendredi*.

6. Rilke, *Cahiers de Malte Laurids Brigge*, cité par Milan Kundera in *L'Art du roman*, Paris, Gallimard, Coll. « Folio », 1986, p. 167.

7. Cf. « Introduction à l'étude du narrataire », *Poétique*, 14, avril 1973, pp.183-185.

8. Cf. *La Lecture comme jeu*, Paris, Minit, 1986.

9. C'est pourquoi les contes de fées se prêtent si facilement, comme l'a montré Bruno Bettelheim (*Psychanalyse des contes de fées*, trad. Théo Carlier, Paris, Laffont, Coll. « Pluriel », 1976), à une approche psychanalytique.