

Faculté de philosophie, arts et lettres

Le roman pour adolescents, une catégorie pertinente ?

Réflexion à partir de deux romans belges : *Les garçons* de Xavier Deutsch et *Orlanda* de Jacqueline Harpman.

Auteur : Vacca Eva

Année académique 2018-2019

Master [60] en Langues et Lettres françaises et romanes, option littérature.

Université Catholique de Louvain
Faculté de Philosophie, arts et lettres

Département de langues et lettres françaises et romanes

Le roman pour adolescents, une catégorie pertinente ?

Réflexion à partir de deux romans belges :

Les garçons de Xavier Deutsch et *Orlanda* de Jacqueline Harpman.

Travail de fin d'études présenté en vue de
l'obtention du diplôme de Master [60] en
Langues et Lettres françaises et romanes (option
littérature),

Présenté par VACCA Eva

Année académique 2018-2019

« La lecture transforme celui qui lit. Les bons livres nomment purement et simplement les choses qui arrivent et nous affectent d'autant plus que nous ne les comprenons pas vraiment. À côté du sens commun, du commentaire hâtif, approximatif, dont la lueur incertaine guide nos pas sur le chemin de chaque jour, il existe des versions approchées, amples, inouïes, étincelantes de notre expérience, celles que la littérature et elle seule, est susceptible d'en donner. C'est là, et nulle part ailleurs, que nous pouvons découvrir le sens de l'affaire à laquelle nous nous trouvons mêlés et qui tend à nous échapper parce que nous n'avons pas la force ou simplement le temps. Qui n'a pas accès aujourd'hui à la littérature est, à son insu, frappé d'infirmité [...] »

Pierre Bergounioux¹,

¹ BERGOUNIOUX Pierre, « Comme des petits poissons », dans Henriette Zoughebi (dir.), *La Littérature dès l'alphabet*, Gallimard-Jeunesse, 2002, p. 49.

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements :

à Monsieur Piret pour ses conseils avisés et pour m'avoir encouragée dans la rédaction de ce travail, même dans l'urgence ;

à mes professeurs de la Haute en École en Hainaut de Mons, pour avoir rendu mes études plus humaines et concrètes mais aussi pour m'avoir aidée à prendre conscience de l'importance des jeunes générations et de ce qu'elles représentent ;

à mes professeurs de l'Université Catholique de Louvain pour la richesse de leurs enseignements, pour avoir su attiser ma curiosité et aiguïser mon esprit critique ;

à ma famille pour son soutien sans faille au cours de ma tumultueuse aventure universitaire, pour m'avoir toujours encouragée et confortée dans l'idée que tout irait bien ;

à mon amoureux, pour avoir été un binôme dans la rédaction de ce travail de fin d'études, pour m'avoir rassurée et réconfortée lorsque c'était nécessaire.

Ce travail de fin d'études n'aurait pas pu voir le jour sans vous.

Introduction

La littérature de jeunesse est, depuis des années, sujette à controverses et les institutions se montrent réticente à concéder à cette catégorie littéraire la légitimité qu'elle réclame. À présent reconnue dans le domaine universitaire où son identité et ses caractéristiques constituent un sujet de débats, de discussions et d'étude, cette littérature reste aujourd'hui encore limitée dans ses domaines de prise en compte. Pourtant les institutions se montrent formelles : il faut encourager la jeune génération à lire, mais visiblement pas à lire ce dont elle a envie à moins que ces romans ne remplissent les caractéristiques nécessaires à former les jeunes lecteurs à la littérature classique, celle que l'on enseigne.

Diplômée d'un régentat en français, nous avons été confrontée à l'exercice de la lecture obligatoire au sein de l'enseignement secondaire inférieur, étant parfois surprise par la valorisation des œuvres proposées, principalement utilisées comme médiums grâce auxquels l'enseignant pouvait aborder des thématiques que l'on estime concerner les adolescents : l'amour, le sexe, l'obésité, les réseaux sociaux, la drogue, le harcèlement. Sujets pouvant néanmoins se noyer à la moindre occasion dans les méandres des stéréotypes et des lieux communs sans même être parvenus parfois à enthousiasmer le lecteur auquel ces romans sont pourtant destinés. Nos préoccupations sont dès lors effectivement motivées par notre projet professionnel futur qui nous encourage à nous questionner sur les méthodes employées pour transmettre le *plaisir* de lire.

À partir de ces constats, nous nous sommes interrogée sur l'identité et la définition même de la littérature pour adolescents dont nous avons pu, au fil de nos lectures, embrasser la complexité et l'ambiguïté. De fait, issue de la littérature de jeunesse, elle est tout aussi délicate à définir malgré le récent intérêt dont elle profite. Force est de constater que l'approximation quant à la définition et aux caractéristiques de cette catégorie littéraire s'applique également à son public : les adolescents. Nous avons alors construit notre réflexion à partir de recherches universitaires et d'ouvrages théoriques traitant dans un premier temps de la littérature de jeunesse en général avant de spécifier notre propos sur les romans pour adolescents. En jouissant d'une perspective nouvelle sur l'histoire, les enjeux et les caractéristiques de cette littérature, nous avons découvert les nombreux terrains d'entente qu'elle entretient avec ce que nous nommerons « la littérature générale » qui selon nous renferme les classiques et l'ensemble de la littérature destinée aux adultes. Dès lors la question s'est posée d'interroger cette catégorisation, de proposer des romans exclusivement

destinés aux adolescents, tout en ne les valorisant pas au sein des instances scolaires pour qui ces romans ne sont qu'un tremplin vers la « vraie » littérature. De ce raisonnement est née notre problématique : « Les romans pour adolescents : une catégorie pertinente ? ».

Pour tenter d'apporter des réponses à cette question, nous identifierons – principalement grâce aux ouvrages théoriques de Christian Poslaniec, *(se) former à la littérature jeunesse*² (2008) et de Josée Lartet-Geffard, *Le roman pour ados. Une question d'existence*³ (2005) – les critères définitoires de la littérature pour adolescents afin d'en identifier les spécificités. Ces ouvrages enrichissent notre travail par la diversité des perspectives utilisées pour aborder la littérature de jeunesse. En effet, l'ouvrage de Poslaniec s'adresse davantage au corps enseignant avec une vision pédagogique de la littérature de jeunesse dans une perspective de transmission, tout en abordant grâce à un panel de références : l'historique, l'évolution, les caractéristiques et lieux de discussions de cette littérature. Lartet-Geffard, quant à elle, s'adresse davantage au public de cette littérature grâce à un ouvrage construit comme un outil permettant aux adolescents d'identifier, grâce à une présentation des caractéristiques et des types de la littérature jeunesse, le roman qui leur correspondrait.

Les éléments définitoires issus de ces ouvrages, qui représentent les ingrédients de la recette de la littérature pour adolescents, ont été transposés en critères d'analyse. Permettant de créer une grille analytique et comparative des romans choisis, afin d'en établir les ressemblances à l'égard des caractéristiques du roman pour adolescents, tout en respectant leur individualité. Nous analyserons donc ces romans afin d'y observer la présence, l'absence ou même l'adaptation des ingrédients considérés comme fondateurs de la littérature pour adolescents, ignorant les catégories initialement différentes auxquelles ces livres appartiennent.

En effet, notre problématique étant d'envisager la pertinence d'une catégorie spécifique à la littérature pour adolescents, l'enjeu de ce travail n'est pas de rédiger un plaidoyer en faveur de cette catégorie littéraire. Il s'agit davantage de mettre à l'épreuve de ces critères deux œuvres ; l'une appartenant aux romans pour adolescents, *Les garçons*⁴ de Xavier Deutsch, la seconde, considérée comme destinée aux adultes, *Orlanda*⁵ de Jacqueline Harpman. Le choix de ces romans repose sur différents critères. Si les deux auteurs sont belges, un critère dont l'importance semble renaître au sein des établissements secondaires,

² POSLANIEC Christian, *(se) former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Livre, 2008, (Profession Enseignant).

³ LARTET-GEFFARD Josée, *Le roman pour ados. Une question d'existence*, Paris, Editions du Sorbier, 2005, (La littérature jeunesse, pour qui, pour qui ?).

⁴ DEUTSCH Xavier, *Les garçons*, Paris, L'école des loisirs, 1990, (Médium).

⁵ HARPMAN Jacqueline, *Orlanda*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 1996, (Le Livre de Poche).

c'est principalement la proximité des thèmes et les jeux d'écriture qui nous ont encouragée à les confronter.

Notre préoccupation n'est dès lors pas de prouver le mérite de la littérature pour adolescents, mais bien d'envisager cette littérature comme faisant partie d'un tout, au même titre que la littérature générale et de décroisonner la littérature en remettant en question la hiérarchisation séculaire qui la caractérise.

Partie I : La littérature jeunesse, entre légitimité, paradoxes et construction.

Christian Poslaniec, dans son ouvrage (*se*) *Former à la littérature de jeunesse* (2008), établit dans l'introduction qu'« aujourd'hui, la littérature de jeunesse est légitimée, aussi bien comme objet d'étude universitaire, que comme champ d'étude scolaire, par les programmes [...] »⁶.

Pourtant l'auteur, dans la suite de son propos précise que cette acceptation est récente et reste, aujourd'hui encore, sujette à discussion puisque « le statut de la littérature de jeunesse reste encore incertain. »⁷. L'aval universitaire ne suffirait-il pas à légitimer la littérature de jeunesse ? Pas si les auteurs universitaires se penchant sur le sujet sont eux-mêmes parfois sujet à controverse comme l'exprime avec humour Lise Chapuis dans son article *Questions de valeur(s) dans la littérature de jeunesse* : « Il faut se féliciter que la littérature de jeunesse puisse figurer comme objet d'étude [...]. En France, en effet, ce champ particulier de la littérature est encore souvent considéré avec une condescendance bienveillante, comme si la spécialité, par une sorte de contiguïté métonymique, faisait de ceux qui s'y consacrent de grands enfants ». Elle étend cette *condescendance bienveillante* aux auteurs mêmes des ouvrages de littérature de jeunesse qui ne sont « toujours pas tenus pour des auteurs à part entière »⁸.

Les critiques exprimées à l'encontre de la littérature de jeunesse gravitent autour de trois sujets principaux : le statut de l'enfance, ou dans le cas qui nous concerne, de l'adolescence, le rôle de la littérature de jeunesse ; et sa relation avec la littérature dite « générale ». De fait, Poslaniec ajoute que la légitimation de la littérature de jeunesse est récente « alors même que la postérité a déjà retenu depuis longtemps ses œuvres au panthéon littéraire »⁹. L'auteur appuie son propos en citant notamment *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne (1870), *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll (1865) ou encore *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint Exupéry (1943) – œuvres valorisées et attestées par les instances de légitimations (les éditeurs, l'enseignement, les critiques.) comme faisant partie de la littérature générale. Ces livres cités pourtant, toujours selon le propos de Poslaniec, «

⁶ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 11.

⁷ *Ibid.*

⁸ CHAPUIS Lise, « Questions de valeur(s) dans la littérature jeunesse » dans RABATÉ Dominique (éd), *L'art et la question de la valeur*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007, pp. 211-224, [.2/23].

⁹ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 11.

délibérément destinés aux enfants »¹⁰. Cette observation rejoint les trois sujets d'incertitude et de discussion au cœur de ce travail : le public-cible, la légitimation et l'appartenance de la littérature jeunesse à la littérature générale.

Cette première partie vise à proposer un parcours théorique et historique de l'évolution et de la perception de la littérature de jeunesse et à aborder les frontières mouvantes qu'elle entretient avec la littérature générale avant de préciser le public de la littérature de jeunesse en s'intéressant davantage à la littérature pour adolescents.

Chapitre 1. Une histoire en demi-teinte

1. La littérature de jeunesse, bref parcours historique

Poslaniec, au regard de ses recherches, estime que l'appellation « littérature de jeunesse » ne voit le jour qu'au milieu du XX^e siècle en tant qu'évolution de l'expression « livres pour enfants ». Cette première attestation de l'expression, qui connaîtra plusieurs mutations langagières, touche à la question du destinataire. Le XX^e siècle, avec le figement d'une nouvelle appellation, *littérature de jeunesse*, est synonyme d'une première reconnaissance de cette littérature au regard des instances de légitimation (maisons d'éditions, universités, institutions scolaires, médias...), vers une considération des œuvres jeunesse comme *objets de recherche légitimes*¹¹. Poslaniec précise en ce sens qu'« au moment où elle commence à être reconnue comme telle, la littérature de jeunesse a pourtant commencé à émerger depuis plus d'un siècle, tout en demeurant invisible des institutions (...) »¹².

Au cours de nos recherches, nous nous sommes aperçue des variantes possibles de la dénomination de cette littérature : littérature *jeunesse*, littérature **de** *jeunesse*, littérature **pour** *la jeunesse*... *jeunesse*, terme qui connote de façon imprécise l'enfance, l'adolescence ou encore les jeunes adultes. Si l'on s'intéresse aux définitions et aux contextes d'apparitions de ces différentes appellations, nous remarquons qu'elles se valent et représentent une même littérature s'adressant à un même public. En ce sens, nous favoriserons dans ce travail le terme *littérature de jeunesse* avec de favoriser une certaine cohérence tout en n'excluant pas l'emploi de certaines variantes. La *littérature de jeunesse* s'ouvre à un public dont l'âge du

¹⁰ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 11.

¹¹ SHAVIT Zohar : « Manifeste : Pour une poétique de la littérature de jeunesse », dans PERROT Jean (éd.), *Culture, texte et jeune lecteur*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993, p.17, cité par Christian POSLANIEC, *op. cit.*, p. 15.

¹² POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 16.

lectorat varie des pré-lecteur aux lecteurs confirmés. De plus, la polysémie de cet intitulé ne peut que favoriser l'instabilité de sa définition.

Cette instabilité s'observe également dans le champ éditorial qui a connu, de 1699¹³ à nos jours, une histoire irrégulière caractérisée par *une succession d'âges d'or suivis de déclins*¹⁴. L'état des lieux des phases ascendantes et descendantes de la littérature de jeunesse que nous proposons s'inspire largement de celui proposé par Poslaniec dans son ouvrage¹⁵.

Le premier âge d'or de la littérature de jeunesse se produit entre 1860 et 1890¹⁶. Cette période est le fruit de la concomitance de divers éléments sociétaux. Premièrement, les chercheurs remarquent l'augmentation de la population de lecteurs potentiels grâce aux lois portant sur l'instruction publique en France (les lois Falloux, Guizot et, plus tard, Ferry). Le public de jeunes lecteurs s'élargit et en conséquence, la production de titres pour la jeunesse augmente. Dans la continuité de cette première observation, l'augmentation des publications attire un public d'investisseurs qui permet la création de nouvelles maisons d'édition et collections. Une troisième observation concerne cette fois indirectement l'aspect éditorial : la pérennité des auteurs. Certains auteurs à succès de ces périodes fastes de la littérature de jeunesse ont perduré, tantôt à travers les années, tantôt à travers les siècles, alors que d'autres sont tombés dans l'oubli dès la fin de la phase ascendante.

À ce premier âge d'or succède inévitablement un « premier effondrement » qui prendra fin lors de la Première Guerre mondiale. La guerre 14-18 est synonyme d'un effondrement artistique général, mais provoque aussi un bouillonnement de révolutions variées dans tous les domaines de l'art. Le constat de cet effondrement prend en compte la baisse considérable du pourcentage de publications pour la jeunesse, mais aussi de la réduction des maisons d'édition spécialisées.

Michel Manson, dans un article étudiant la fin de la maison Mégard¹⁷, éditeur catholique de renom, souligne que cette chute dépasse le champ éditorial et scolaire. Ce sont les contenus qui ont précipité la fin de la maison Mégard et on peut étendre cette même observation à d'autres cas de figure, mais aussi à d'autres époques. Ces contenus, M. Manson les désigne

¹³ 1699 est la date de parution de *Les Aventures de Télémaque* de FÉNELON, considéré comme le premier ouvrage écrit à destination de la jeunesse.

¹⁴ POSLANIEC Christian, *op. cit* p. 17.

¹⁵ *Ibid*, pp. 18-55.

¹⁶ *Ibid*, p. 35.

¹⁷ MANSON Michel, « Continuités et ruptures dans l'édition du livre pour la jeunesse à Rouen, de 1700 à 1900 », dans GLENISSON Jean et LE MEN Ségolène (dir.), *Le livre d'enfance en France*, Bordeaux, Société des bibliophiles de Guyenne, 1994 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit*, p. 37.

comme dépassés, parfois manichéens et dont même les renouvellements ne permettent pas de coller aux changements et aux progrès qu'apporte la révolution industrielle¹⁸. Le jeune public évolue, mais surtout est davantage pris en considération, le lecteur a son mot à dire dans le choix de ses lectures et celles-ci migrent lentement de la sphère scolaire à la sphère privée. La société évolue en ce sens vers une autonomisation du rôle de lecteur dont les lectures ne doivent plus obligatoirement refléter l'idéologie dominante des adultes, comme il fût un temps. Le jeune lecteur devient dans les contextes social, culturel et économique du XX^{ème} siècle, une forme d'acteur économique.

On parlera de crise de l'édition pour la jeunesse, mais aussi de crise de la *création*. Pourtant, le XX^{ème} connaîtra une forme de renaissance de la littérature de jeunesse, qui se relève et se reconstruit avec de nouveaux éditeurs et de nouvelles perspectives caractérisées par « l'exploration des possibles », le lancement de nouvelles collections avec une multiplication des thèmes et des genres. Cette configuration relancera la production littéraire jusqu'à la crise de 1970.

La crise des années 70 à 80 est décrite par Christian Poslaniec et d'autres comme une « période de complète mutation de la littérature jeunesse »¹⁹.

En effet, tout comme cela a été le cas lors du premier effondrement qui a suivi l'âge d'or, certains éditeurs disparaissent ou réduisent leur champ d'action. Ce réaménagement du marché éditorial se traduit par une importante chute des publications pour la jeunesse et l'arrêt de collections dans le domaine. Il existe un autre point commun entre cette seconde crise et la précédente : l'hétérogénéisation de la littérature de jeunesse est désignée comme le facteur du déclin. Cette hétérogénéité engendre un phénomène de lassitude auprès des jeunes lecteurs. De plus, la période de mutations qui a lieu dans les années 70-80, s'illustre par le choc des générations qui provoque une métamorphose de la littérature de jeunesse qui se redéfinit en proposant de nouvelles collections durables, l'exploitation d'autres médiums, mais aussi un changement de la direction même dans laquelle s'engage la littérature de jeunesse, devenant une littérature plus ouverte, modernes et souhaitant coller aux préoccupations de son public cible en priorité²⁰.

¹⁸ MANSON Michel, « Continuités et ruptures dans l'édition du livre pour la jeunesse à Rouen, de 1700 à 1900 », dans GLENISSON Jean et LE MEN Ségolène (dir.), *Le livre d'enfance en France*, Bordeaux, Société des bibliophiles de Guyenne, 1994 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 37.

¹⁹ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, pp. 43-44.

²⁰ *Ibid.*

Enfin, nous arrivons à la période contemporaine qui, si elle n'est en rien synonyme de stabilisation du champ éditorial de la littérature jeunesse, constitue un nouveau souffle pour ce marché. On remarque notamment un regain d'intérêt de certains éditeurs comme Gallimard, Albin Michel ou Pocket pour cette littérature, ainsi qu'une ouverture des frontières du secteur qui élargit son public. C'est précisément cet élargissement qui nous permet de considérer la littérature jeunesse comme un tout dynamique et justifie la possibilité d'extension de ses théories à ses sous-catégories telles que la littérature pour adolescents, au cœur de nos préoccupations.

Au-delà de l'édition, il est primordial de présenter l'importance de la reconnaissance de la littérature de jeunesse par l'une des instances de légitimation suprême : l'éducation. Ainsi, en France dans les années 90, l'Éducation nationale propose le « Plan lecture » visant à proposer des listes d'ouvrages jugés adaptés à un public de jeunes lecteurs²¹. En s'intégrant dans les programmes scolaires, d'abord dans le primaire avant de gagner les autres cycles, la littérature de jeunesse est revalorisée car, si l'on reprend les propos de Roland Barthes, « la littérature c'est ce qui s'enseigne [un point c'est tout]²² ».

L'aval de l'éducation permet également de rompre avec les idées du passé ou du moins de les adoucir. En effet, en proposant, à travers un comité de professionnels des livres pour un public spécifique, il est possible « d'avancer qu'il faut considérer la littérature de jeunesse comme la littérature des jeunes »²³ et non pas comme, nous nuancions ici les propos de Poslaniec, seulement une littérature tremplin uniquement. Cette considération rouvre le débat même de la perméabilité entre la littérature de jeunesse et la littérature générale. L'éducation et chercheurs commencent à envisager la littérature de jeunesse en tant qu'objet d'étude se suffisant à lui-même tout en lui reconnaissant des caractéristiques partagées avec une autre littérature, nous y reviendrons.

2. Une définition mouvante et floue

La littérature de jeunesse est une littérature dynamique qui est depuis longtemps restée invisible et tenue à l'écart des considérations littéraires. Ces d'éléments participent à la difficulté de la décrire.

²¹ Le « Plan lecture » est inauguré par le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin à la suite d'un rapport du recteur Migeon, POSLANIEC Christian, *op. cit.*, pp. 51-52.

²² BARTHES Roland, *Réflexion sur un manuel*, Colloque international de Cerisy, 1969.

²³ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 53.

La transparence et l'impossibilité de mettre des mots sur ce qu'est la littérature de jeunesse se retrouvent dans les propos de Soriano : « Le domaine est vaste et peu exploré. Pour des raisons qui vaudraient la peine d'être examinées de plus près, la critique, dans sa quasi-totalité [...] continue à l'ignorer »²⁴. Les années passent et pourtant le constat semble inchangé, Brissac ajoute une vingtaine d'années plus tard : « Des classiques, des modernes : une littérature. Qui existe, et qu'on ne parvient pas à définir. Qui ne cesse de se développer ; toujours plus de titres, toujours plus d'auteurs, qu'on ne cesse de contester, et, très souvent, d'ignorer »²⁵. Dans ce cas il est légitime de s'interroger sur une définition pertinente d'une littérature de l'ombre, souvent marginalisée alors que bien existante et même prolifique.

En devenant un centre d'intérêt universitaire, qui provoque des débats, interrogations, remises en question et en ayant l'opportunité d'occuper une place au sein des disciplines universitaires liées à la littérature, la littérature de jeunesse a pris corps et les recherches tentent d'explorer ses caractéristiques internes.

Le lien entre pédagogie et littérature de jeunesse est omniprésent dès la naissance de cette littérature : le livre est un outil d'apprentissage, vecteur moral et miroir des idéologies dominantes de la société. C'est pourquoi la première définition de la littérature de jeunesse est imprégnée de cette mission didactique de la littérature. « Si cette production s'adresse à un âge qui par essence est celui de l'éducation, ne vaut-il pas mieux la rattacher à la pédagogie ? »²⁶ s'interrogeait en ce sens Soriano, niant dès lors la dimension littéraire des œuvres écrites pour la jeunesse.

Ce discours sera relayé par certains éditeurs qui, comme cela a été démontré dans le parcours historique précédemment proposé, se spécialisent dans les manuels scolaires. D'autres éditeurs, nuanceront leur approche de la littérature de jeunesse par une valorisation de la dimension esthétique des œuvres qui la composent. Le reproche que formule Poslaniec à propos de la définition de Soriano tient à la négation des « caractéristiques intrinsèques de l'œuvre » en privilégiant ses modalités éditoriales.

Cette tendance à définir la littérature de jeunesse par son appartenance à un domaine, la pédagogie, donne lieu à une autre forme de définition tout aussi imprécise : une définition

²⁴ SORIANO Marc, *Guide de la littérature enfantine*, Flammarion, Evreux, 1959 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 64.

²⁵ BRISSAC Geneviève, « Six éditeurs en quête de romans », dans *La Revue des livres pour enfants* n°96, 1984, p.32 citée par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, pp. 62-64.

²⁶ SORIANO Marc, *Littérature pour la Jeunesse*, Encyclopédia Universalis cité par Christian POSLANIEC, *op. cit.*, p. 71.

tautologique qui réduit l'œuvre à son état de produit. Poslaniec évoque, dans le cadre de cette définition, Isabelle Jan selon laquelle : « L'idée qui fonde la littérature [pour les enfants] réside dans l'existence d'une édition spécifique »²⁷. La position de Jan rejoint l'idée d'un second auteur, Jean Perrot citant lui-même John Rowe Townsend « La seule définition réaliste d'un livre [d'enfant] aujourd'hui – aussi absurde que cela semble – est la suivante : c'est un livre qui apparaît dans le catalogue d'un éditeur pour la jeunesse »²⁸. Nous ne pouvions résister au partage de ces propos qui témoignent de la réduction du livre à l'état d'objet d'une part et d'autre part, de la considération que la littérature de jeunesse suscite à une époque où on la dit pourtant déjà légitimée.

Ainsi, aucune de ces approches définitoires ne semble représentative de la réalité de la littérature de jeunesse, pourtant elles partagent un point commun : le public de cette littérature. Bien qu'étant des acteurs économiques du domaine éditorial, les jeunes lecteurs ne sont pas moins le critère définitoire de la littérature de jeunesse : « Au sens strict, la littérature pour la jeunesse est tout entière une littérature adaptée, c'est-à-dire définie par son public », écrit Isabelle Nières²⁹.

Ce propos nous amène à nous intéresser au concept de littérarité défini par Jakobson comme « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire³⁰ ». La littérarité a été étudiée par de nombreux auteurs dont la majorité déplore la difficulté de donner un contenu scientifique à ce concept. C'est notamment le cas de Culler qui associe ce terme à une légitimation sociale ne permettant pas *in fine* à la définir³¹. D'autres théoriciens tentent d'établir un lien entre la littérarité et la notion de style. À ce propos, Genette³² cherchant à établir un degré minimal de littérarité établit une relation entre celle-ci et le lecteur : « *elle* [la littérarité] *dépend entièrement de l'appréciation du lecteur* ».

Si l'on s'intéresse à l'observation de Genette et qu'on la décontextualise, on remarque que le public même est parfois remis en question dans le cadre des œuvres jeunesse. De fait, alors

²⁷ JAN Isabelle, « La littérature enfantine », dans PARMEGIANI Claude-Anne (éd.), *Livres et bibliothèques pour enfants. Guide de formation*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, 1985, p.11 citée par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 72.

²⁸ TOWNSEND John Rowe, « A sense of Story », Lippicot NY, 1971 cité par PERROT Jean « La littérature de jeunesse » dans POSLANIEC Christian, *Littérature et jeunesse*, actes de colloque, Paris INRP, 1995, p.161 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 72.

²⁹ NIÈRES Isabelle, « L'adaptation dans les livres pour la jeunesse. Lisibilité ou stratégie d'exclusion ? », *Le français aujourd'hui* n°28, 1964, p.80 citée par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 73.

³⁰ JAKOBSON Roman, *La Poésie mod. russe*, esquisse 1, Prague, 1921, p. 11 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 94.

³¹ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 94.

³² GENETTE Gérard, « Style et signification » dans *Fiction et diction*, Paris, Seuil, « Poétique », pp. 148-149 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, pp. 94-95.

que le public devrait être un critère définitoire et donc fondateur de la littérature de jeunesse, les aprioris sur celle-ci condamnent le lectorat.

Le fait de s'interroger sur la validité de l'avis du lectorat de la littérature de jeunesse permet de souligner les deux paradoxes fondamentaux de cette littérature. Poslaniec résume exhaustivement et simplement ce double paradoxe en ces termes : « [le public] suffit à rendre la [littérature jeunesse] invisible aux yeux du grand public, des médias et des institutions. En premier lieu si elle s'adresse à des enfants, pourquoi les adultes s'y intéresseraient-ils ? En second lieu, toute « littérature adressée », c'est-à-dire, qui prévoit son public, est de la sous-littérature aux yeux de ceux qui se considèrent comme les garants de la culture »³³. En d'autres termes, toute œuvre littéraire se construit par rapport à un lecteur potentiel. Ce « lecteur potentiel » est nommé « lecteur implicite » par Iser³⁴ mais « l'architecteur » par Riffaterre³⁵. Autant d'images du lecteur qui évoluent au sein du livre, et ce, avant même que le lecteur réel ne commence à le lire. Parmi ces lecteurs potentiels ou « lecteurs modèles » comme les qualifie Eco³⁶, se trouve le jeune lecteur, enfant ou adolescent au même titre qu'un lecteur adulte.

La théorie de la réception réaffirme le lecteur comme élément définitoire de la littérature de jeunesse et inclut cette littérature dans un tout, la littérature générale qui fonctionne, elle aussi, dans le souci de l'impact d'une œuvre sur le lecteur. Dans ce même ordre d'idées, l'encyclopédie *Larousse* en ligne définit la littérature de jeunesse en ces termes : « ensemble des livres destinés à la jeunesse, de l'enfance à l'adolescence »³⁷.

Chapitre 2. Un discours paradoxal

1. Littérature de jeunesse et littérature générale

Les ressemblances et dissemblances entre la littérature de jeunesse et la littérature générale sont le point d'ancrage de notre problématique. En effet, il a d'abord été question de déterminer si, malgré l'optimisme quant à la légitimation de la littérature de jeunesse, elle était réellement considérée comme participant de la littérature générale, pour ensuite

³³ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 73.

³⁴ ISER Wolfgang, *L'acte de lecture*, Munich, W. Fink Verlag, 1976, première partie, chapitre II.2, cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 75.

³⁵ HARDY Alain-René, « Théorie et méthode stylistiques de M. Riffaterre », dans ARRIVÉ Michel et CHEVALIER Jean-Claude (dir.), *Langue française*, n°3, 1969, pp. 90-96.

³⁶ ECO Umberto, *Lector in fabula*, Milan, Bompiani, 1979.

³⁷ Encyclopédie *Larousse*, définition de « littérature pour la jeunesse », https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%c3%a9rature_pour_la_jeunesse/63254 (Page consultée le 7 juillet 2019).

s'inquiéter des raisons de ce combat pour une approbation par les instances littéraires. Nous avons tenté de démontrer que cette appartenance était légitime puisqu'inhérente aux fondements de la littérature, toutefois, le débat semble encore d'actualité. Dès lors, il s'agira de déconstruire cette relation, d'observer les spécificités et similitudes de ces catégories littéraires que nous tentons de lier.

Avant toute chose, il nous semble nécessaire à cet instant d'éclaircir le rapport que nous souhaitons établir entre la littérature de jeunesse et la littérature générale. En effet, notre problématique vise à déterminer la pertinence d'une littérature pour les adolescents, il se s'agit donc pas de nier l'existence de cette littérature mais d'envisager son appartenance au sens large à la littérature générale tout en déconstruction la hiérarchisation qui existe actuellement entre ces deux catégories littéraires. Deux options s'offrent à nous : la première permettant de considérer la littérature de jeunesse comme faisant partie de la littérature générale en tant que sous-catégorie, mais cela ne permettrait qu'un décloisonnement limité et maintiendrait la hiérarchie. La seconde encouragerait alors une perception de la littérature de jeunesse comme égale à la littérature générale, ces deux catégories faisant partie d'un tout : la littérature. Au fil de ce travail, nous mettrons à l'épreuve ces deux schémas afin de déterminer celui qui nous semble le plus judicieux dans la réponse que nous souhaitons apporter à notre problématique.

Nous nous sommes, dans un premier temps, intéressée aux « classiques » pour démontrer le lien qui existe entre la littérature de jeunesse et la littérature générale. En effet, certaines œuvres du panthéon de la littérature générale telles que *Les Fables* de la Fontaine ou les *Contes* de Perrault, sont des réappropriations d'œuvres classiques auxquelles a été imposé l'étiquette jeunesse. De fait, ces œuvres ne sont pas attestées comme ayant été écrites à destination d'un jeune public et étaient même, pour certaines, destinées aux salons, lieux de légitimation et de reconnaissance des œuvres et auteurs durant le XVII^{ème} siècle³⁸. Ce n'est qu'à posteriori que l'on peut observer une réappropriation et une acceptation collective de ces œuvres en tant que précurseurs de la littérature de jeunesse.

Dans ce cas, les éléments de critique de la littérature de jeunesse comme le manque de « style » ou d'« esthétisme », valeurs relativement subjectives puisqu'elles ne prennent de poids que dans la bouche de personnes influentes dans la sphère littéraire, seraient contredites

³⁸ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 16.

par l'existence d'œuvres aujourd'hui identifiées comme « pour la jeunesse », au sein des « belles lettres ».

Ce constat porte tant sur l'appropriation d'œuvres classiques que sur les auteurs à leur origine. L'éditeur Hetzel (1814-1886) est considéré comme l'un des plus grands éditeurs du XIX^{ème} siècle et est un contemporain de Hachette³⁹, qui lui, a perduré. Hetzel et Hachette partagent une vision commune de la littérature de jeunesse, mais surtout de ses potentialités et de ses exigences. On retrouve parmi les auteurs publiés par Hetzel des noms dont l'appartenance à la Littérature reste indiscutable dans la postérité comme Balzac ou George Sand, publiés en tant qu'auteurs jeunesse⁴⁰.

Ces auteurs servent une vision moderne de la littérature pour l'époque et représentent dans l'édition pour la jeunesse une opportunité florissante. Plus encore, Hetzel, dans sa démarche, s'oppose à ce qui est proposé à son époque pour la jeunesse et rejette les « livres bêtes qu'on donnait à notre enfant », formant le souhait de « remplacer la littérature de gouvernante [...] par quelque chose de sain et de simple qui pût tout au moins donner le goût du meilleur »⁴¹.

« Donner le goût du meilleur », cette expression avalise la tendance selon laquelle la littérature de jeunesse serait un tremplin vers la littérature générale, vers les classiques. Encourager une première expérience de lecteur dans un domaine littéraire sain et non pas cloisonné ou surfait lui permettrait de poursuivre sa construction et d'atteindre d'autres niveaux littéraires.

Cette proposition d'un voyage littéraire par étapes semble tout à fait légitime si les œuvres qui jalonnent ledit parcours remplissent leur rôle de « ponts » tant au niveau de la forme que du fond. Hetzel collaborera également avec Jules Verne, précurseur indétrônable de la littérature de jeunesse. L'objectif de la littérature de jeunesse est pour l'éditeur, de parvenir à la création d'un livre pouvant à la fois servir de tremplin tout en se suffisant à lui-même. Pour cela, Hetzel « ne se contentait pas de livres bien faits, pour la jeunesse, il les voulait aussi bien écrits, et ce souci stylistique est véritablement à l'origine de la littérature jeunesse »⁴².

³⁹ PARMÉNIE Antoine et BONNIER DE LA CHAPELLE Catherine., *Histoire d'un éditeur et de ses auteurs, P-J HETZEL (Stahl)*, Paris, Albin Michel, 1953 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 32-33.

⁴⁰ VERNUS Michel, *Histoire du livre et de la lecture. De l'invention de l'imprimerie à nos jours*, Université de Bourgogne-Bibliest, 1995, p.77 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 32.

⁴¹ HETZEL Pierre-Jules, dans *Lettres à Sarcey*, cité par PARMÉNIE Antoine et BONNIER DE LA CHAPELLE Catherine., *Histoire d'un éditeur et de ses auteurs, P-J HETZEL (Stahl)*, Paris, Albin Michel, 1953, p.595 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 32.

⁴² POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 33.

Une autre instance officielle se joint plus tard aux maisons d'édition pour participer à la valorisation de la littérature jeunesse : l'éducation. Nous l'avons évoqué, l'enseignement est un élément primordial dans la quête de reconnaissance d'une littérature. Les chercheurs commencent à étudier la littérature par la construction du texte et liant cette construction à un système socioculturel complexe. Le « Plan lecteur » que nous avons présenté précédemment convient que « les auteurs de littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. »⁴³.

Malgré tout, on ne peut considérer l'approbation d'instances telles que l'édition et l'enseignement comme constante ou unanime. En effet, elles peuvent également participer à la marginalisation d'un genre, d'une œuvre ou d'une littérature puisque, finalement, la différence principale entre une œuvre de « bonne littérature » et de « mauvaise littérature » c'est la case dans laquelle l'œuvre est rangée.

Les jeunes lecteurs participent comme tout lecteur à la démarche d'acceptation d'une œuvre. Nicole Robine soutient que c'est « l'acte de lecture qui assume la concrétisation de l'œuvre. [...] l'œuvre littéraire rencontre son public parce qu'il est déjà prédisposé à un certain mode de réception. »⁴⁴. Ceci implique, dans le cas de la littérature de jeunesse, que le jeune lecteur est prédisposé à rencontrer une certaine littérature, écrite pour lui. Cela réactualise la question du rôle de la littérature de jeunesse, mais aussi de l'intérêt de l'étiquette « jeunesse ». De fait, en déterminant au préalable quelle lecture pour quel lecteur, les instances influencent le parcours littéraire du jeune lectorat. Si on envisageait de proposer une lecture sans étiquette qui permette de laisser ouverte la porte des possibles, le lecteur opérerait les adaptations nécessaires à la réception d'une œuvre sans que celle-ci soit stigmatisée.

Au départ de notre travail, nous avons tenté de déterminer si la littérature de jeunesse appartenait ou non à la littérature générale, cette interrogation en cache une autre inhérente à la valeur-même de la voix du jeune public. Nous évoquions également la non-reconnaissance de l'avis du jeune lectorat vis-à-vis d'œuvres qui lui sont pourtant explicitement destinées. Et c'est bien l'un des paradoxes de la littérature de jeunesse : elle demeure une littérature dont la reconnaissance ne dépend pas de son public cible, mais bien de théories et analyses d'adultes.

⁴³ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 54.

⁴⁴ ROBINE Nicole, *Lire des livres en France, des années 1930 à 2000*, Paris, Cercle de la librairie, 2000, (Bibliothèque), p.69 citée par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 96.

Poussant le paradoxe à son paroxysme et évoquant dans un même temps la possibilité d'une littérature non catégorisée selon l'âge ou la valeur de la voix de son public, Escarpit et Vagné-Lebas s'expriment : « [...] est-il légitime de parler d'une littérature d'enfance ou de jeunesse, ou ne vaut-il pas mieux s'en tenir à parler de livres ou de lectures ? »⁴⁵. Les auteures poursuivent leur réflexion, pointant du doigt la mise en doute de la capacité d'un jeune public à s'exprimer sur une littérature pourtant écrite pour lui : « C'est en raison même du public auquel elle s'adresse que la littérature d'enfance et de jeunesse a du mal à obtenir le label littéraire. L'enfant n'a jamais été considéré comme capable d'évaluer, d'apprécier l'acte artistique ou littéraire »⁴⁶.

Au regard des éléments présentés dans ce point, nous pouvons admettre que ce ne sont pas les caractéristiques intrinsèques d'une œuvre « littéraire » qui disqualifient la littérature de jeunesse dans son combat, mais bien les instances qui décident de sa légitimité. Plus précisément, la différence de public entre les œuvres de littérature de jeunesse et littérature générale reste un sujet de désaccord en dépit des éléments de convergence entre ces littératures. Face à ce constat, Poslaniec réfute la hiérarchisation des instances de reconnaissance, situant dans son propos les universitaires et le grand public, au même rang : « En fait, on peut dire que la légitimation à long terme d'un livre est liée au fait qu'il continue à engendrer, au long des âges, soit des lectures savantes, dans le milieu universitaire, soit des lectures populaires dans le grand public. C'est ce qui lui donne son statut de « classique ». Et la littérature de jeunesse est tout autant concernée par ce phénomène. »⁴⁷

Le lecteur a de nombreuses fois été placé au centre du débat et c'est souvent lui aussi qui rouvre, dans le domaine scolaire ou universitaire, le questionnement sur la littérature de jeunesse. Comme nous l'avons évoqué, la catégorisation littéraire peut s'avérer dangereuse et condamner selon des critères vacillants un certain type de lecteur à un certain type de littérature. C'est précisément ce qu'implique l'étiquette « jeunesse ». Si l'on parvient à démontrer que fondamentalement, la littérature de jeunesse et la littérature générale appartiennent à une seule et même catégorie et que les frontières entre les deux tendent, avec les années, à s'atténuer, cela accroîtrait la liberté du choix pour les lecteurs, mais aussi les perspectives de construction de son identité. Réciproquement, ce décroisement des

⁴⁵ ESCARPIT Denise et VAGNÉ-LEBAS Mireille, « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *Repères* n°13, dans TAUVERON Catherine et REUTER Yves « Lecture et écriture littéraire à l'école », Paris, INRP, 1996, p. 133.

⁴⁶ ESCARPIT Denise et VAGNÉ-LEBAS Mireille, *op. cit.*, 1996, p. 133.

⁴⁷ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 70.

littératures implique aussi qu'un lecteur adulte ne soit pas réticent à s'intéresser, voire à apprécier une œuvre labellisée « littérature de jeunesse ».

2. Projections et stéréotypes

La littérature jeunesse a, comme nous l'avons illustré dans les pages précédentes, connu un parcours éprouvant. Cette lutte pour la reconnaissance, bien qu'on estime aujourd'hui qu'elle appartient au passé, a laissé des traces.

Littérature populaire, « romans de plage », « romans à l'eau de rose », « best-seller », « roman de gare », autant de qualifications péjoratives qui renforcent le fossé entre « la bonne littérature » et la « mauvaise littérature ». La littérature de jeunesse, comme les « sous-littératures » possède un destinataire clairement identifié, ce qui au regard des instances joue en sa défaveur. La scission entre « les belles lettres » et le reste existe depuis longtemps et est acceptée par la collectivité, la rendant justifiée et raisonnable jusqu'à faire oublier « qui » en est l'instigateur et au nom de quoi ?

La littérature de jeunesse est logée à la même enseigne que les « « sous-littératures précitées et subit des jugements. Pour exemple, nous reprenons les jugements formulés dans une critique de Soriano à propos de la série *Le Club des Cinq* d'Enid Blyton : « vocabulaire abusivement restreint, personnages stéréotypés, suspense artificiel et répétitif. [Cette série] cyniquement commerciale semble orienter l'enfant vers la lecture, mais en fait habitue à un plaisir immédiat qui risque de décourager chez lui le léger et temporaire effort que suppose la **littérature véritable** »⁴⁸.

Ces critiques, que Poslaniec attribue souvent aux « défenseurs de la vraie littérature », touchent tant le fond que la forme, mais c'est aussi au succès que l'on s'attaque finalement, « cyniquement commercial » dit d'ailleurs Soriano, une figure importante dans la recherche sur la littérature de jeunesse. Cependant, la critique d'un succès est à double tranchant et les best-sellers en littérature de jeunesse en sont la preuve. S'ils sont l'objet de jugements, ils sont aussi un outil de visibilité, ils provoquent les débats et ravivent l'intérêt autour du secteur de la jeunesse jusque dans les universités.

Nous tenterons principalement de déconstruire dans ce point la critique concernant l'emploi du stéréotype dont on reproche la surexploitation par la littérature de jeunesse. Il

⁴⁸ SORIANO Marc, Les livres pour enfants, dans *Enfance*, tome 15, n°1, 1962, cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 56.

s'agira de l'analyser ici en tant que pratique littéraire générale et non spécifique aux œuvres écrites pour le jeune lectorat.

Qu'est-ce qu'une littérature stéréotypée ? Si l'on se rapporte à la définition proposée par Jauss en 1986, « lorsqu'un texte se contente de reproduire les éléments typiques d'un genre, d'introduire une autre manière dans des modèles déjà éprouvés, de reprendre simplement la topique et les métaphores traditionnelles, il naît une littérature stéréotypée »⁴⁹. Si l'on s'en tient à cette définition et que l'on s'éloigne de la théorie des genres pour l'appliquer à la littérature de jeunesse : le stéréotype en littérature serait la preuve d'un nivellement vers le bas d'un certain type de littérature. Pourtant Poslaniec détourne la dimension péjorative du stéréotype pour le considérer, aussi, comme un générateur de renouvellement des genres et donc de la littérature. De fait, le stéréotype est nécessaire à la compréhension d'une œuvre puisqu'il permet, entre autres, la transgression : s'éloigner de ce qui a déjà été fait et maintenir un lien nécessaire avec les précédents littéraires. Si on considère que « le stéréotype est donc le premier objectif à atteindre, pour un écrivain, s'il veut aller au-delà »⁵⁰, il s'agit d'un phénomène littéraire universel et non pas uniquement relatif à la littérature de jeunesse.

Les critiques évoquent le fait qu'il est plus évident d'identifier des stéréotypes ou plutôt des reproductions de schémas connus dans la littérature de jeunesse. En considérant le double enjeu du stéréotype, nous pouvons établir qu'il participe à l'apprentissage du lecteur. De fait, c'est précisément sur la reconnaissance et l'intégration de ces schémas répétés que se construit la culture littéraire d'un individu qui sera capable progressivement de réinterpréter et de transposer ces schémas dans sa lecture active d'autres œuvres.

3. Littérature plaisir ou littérature morale et éducative

Durant les premières années de la littérature de jeunesse, les œuvres produites sous ce label semblaient destinées à remplir un rôle particulier dans le développement de ses lecteurs. Dans un premier temps, l'objectif était de proposer des œuvres avec une dimension pédagogique. Il ne s'agissait donc pas de *lecture plaisir*, laquelle consiste en une narration d'un récit pour distraire ou amuser.

Plus tard, on observe une spécialisation des éditeurs tantôt dans le domaine des manuels scolaires tantôt dans celui de la littérature de jeunesse à proprement parler. C'est cette seconde catégorie d'éditeurs qui adoptera une production d'œuvres davantage destinée à

⁴⁹ JAUSS Hans-Robert, « Littérature médiévale et théorie des genres », in *Théorie des genres*, Paris, Seuil, (Points), 1986, p.49 cité par POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 110.

⁵⁰ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 111.

la *lecture plaisir*. Nous observerons pourtant que, dans les faits, la rupture complète entre la littérature moralisatrice, édifiante et la littérature de divertissement, est bien moins évidente.

Encore à l'heure actuelle, la transmission de préceptes moraux ou le prétexte à la discussion de thématiques sont deux rôles remplis par la littérature, notamment au sein des institutions scolaires. Poslaniec s'exprimera d'ailleurs sur cette « littérature de prétexte » en citant Jules Janin : « raconter des histoires s'est peu à peu imposé comme le miel enrobant la potion amère »⁵¹.

Ainsi la littérature de jeunesse répond à une « double postulation » comme la nomme Christian Poslaniec⁵². Elle implique la prise en compte d'un héritage fort et transversal de la littérature de jeunesse dans sa mission édicatrice et instructive de l'enfant avant d'évoluer lentement vers la lecture plaisir.

La première partie de cette « double postulation » rejoint l'idée précédemment évoquée de la littérature comme outil pédagogique, vecteur de valeurs révélatrices du modèle idéologique dominant de l'époque. Dans cette perception de l'objet livre, le lecteur est un agent passif, récepteur de messages explicites qui ne nécessitent aucune ou peu d'interprétation, ni prise de position personnelle.

La seconde postulation s'oppose à la première par la prise en considération d'un lecteur actif dont on sollicite l'interprétation, mais aussi l'imagination. Le lecteur a le devoir de construire sa propre vision du livre en faisant appel à ce qu'il connaît, mais aussi à ce qu'il est. Dans cette perspective, le livre de jeunesse se détache de l'objet didactique pour s'accomplir en tant qu'œuvre artistique complète.

L'œuvre littéraire s'enrichit de cette double postulation dont les éléments s'entremêlent pour proposer une lecture dynamique tout en valorisant une transmission de valeurs par l'intermédiaire du symbolique. Le livre critiqué ou jugé comme vide de sens se caractérise alors par une prise de pouvoir de l'une des postulations qui déséquilibre le contenu de l'œuvre, le faisant pencher vers un pédagogisme étouffant ou un plaisir dénué de sens.

⁵¹ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 16.

⁵² *Ibid*, p. 47.

Chapitre 3. La recette du roman pour adolescents

1. Nouveau public, nouveau marché éditorial

La littérature jeunesse s'adresse à un public de jeunes lecteurs et permet une ouverture dans le champ éditorial, mais aussi dans la perception de ce nouveau lectorat par la société. Il s'agit d'un nouveau public certes, mais aussi d'un public exigeant, car il est profondément inscrit dans une société qui évolue et dont les mentalités changent. Ainsi les lecteurs d'hier ne sont plus les lecteurs d'aujourd'hui, lesquels développent de nouvelles attentes. C'est la société qui produit ces jeunes lecteurs et les influencent, mais cette même société porte aussi un regard sur eux et sur leur statut qui peut tantôt décupler le champ des possibles littéraires auxquels ils ont accès, tantôt les brimer dans ce même choix, « comme si, à chaque époque, une nouvelle image de l'enfance s'imposait à la société, influençant en premier lieu les enfants eux-mêmes et, au-delà, les acheteurs de livres destinés à eux (...) »⁵³.

Si le public est dynamique c'est également le cas du secteur de la littérature de jeunesse, en France. En effet, Chapuis⁵⁴ rappelle qu'il est considéré comme *le plus* dynamique de l'édition française. En 2005, Lartet-Geffard dans son ouvrage *Le roman pour ados, une question d'existence* estimait à plus de 25 000 le nombre de nouveaux titres publiés chaque année en France en littérature jeunesse⁵⁵.

Cette production est supportée notamment par des best-sellers, tel qu'*Harry Potter* pour n'en citer qu'un, dont le succès est à double tranchant rappelons-le. Si on observe le marché de la littérature jeunesse dans sa globalité en prenant en compte les fluctuations qui y interviennent, il est nécessaire de pointer les nombreuses collections et campagnes de présentation des romans, mais aussi la place qu'occupe cette littérature chez les distributeurs. Le secteur de l'édition jeunesse s'est finalement émancipé de l'emprise scolaire pour toucher un public plus large, en dehors des lectures obligatoires. La plupart des maisons d'édition proposent une collection destinée aux adolescents tels que Gallimard avec ses collections *Page Blanche*, *Page noire* ainsi que *Frontières* ou *Médium* pour L'École des Loisirs, citons également la collection *Espace Nord Junior* pour la Belgique⁵⁶.

⁵³ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 17.

⁵⁴ CHAPUIS Lise, *op. cit.*, pp.211-224, [3/23].

⁵⁵ LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 11.

⁵⁶ DANBLON Deborah, *Lisez jeunesse. La littérature pour adolescents et jeunes adultes*, Bruxelles, Éditions Luc Pire, (Coj), p. 7.

Malgré les évolutions des habitudes de lecture tout comme l'évolution du rapport du jeune lectorat à l'objet livre, nul ne peut nier que l'offre est bien présente et diversifiée.

2. Un public aux attentes particulières : les adolescents

Tout au long de notre parcours, nous avons évolué dans les méandres de la littérature de jeunesse, souvent éprouvée par la polysémie de son appellation et l'indétermination de son public. Reprécisons donc que ce travail s'intéresse particulièrement à la littérature jeunesse *pour adolescents et jeunes adultes* du cycle secondaire supérieur.

Notre rédaction s'inspire de théories développées sur la littérature jeunesse « générale », adaptées à la littérature jeunesse pour adolescents. Cela nous a permis de développer un pan de l'histoire et des enjeux de la littérature de jeunesse dans une perspective d'ensemble. À présent, il s'agit d'enrichir notre propos par l'inclusion de discours théoriques spécifiques au public adolescent.

2.1 Adolescence et adolescent, une définition

Tout comme nous avons établi que la définition de la littérature de jeunesse et son contenu étaient instables, nos lectures démontrent que le concept d'adolescent est tout aussi imprécis, comme en témoignent les définitions souvent incomplètes, voire contradictoires, sur le sujet. Ce constat est illustré notamment par les définitions citées par Josée Latret-Geffard dans son ouvrage *Le roman pour ados. Une question d'existence*⁵⁷.

Ainsi l'*Encyclopaedia Universalis* définit l'adolescent en établissant dès le départ un parallèle avec l'enfance : « *enfance et adolescence peuvent être définies comme étant cette période de l'existence dans laquelle l'individu croît et se développe jusqu'au moment où il atteint l'âge de la maturité* », enfance et adolescence seraient donc des étapes de la vie, une période dont on ne peut authentifier ni le début ni la fin, qualifié « d'âge de la maturité ». Le *Robert* quant à lui hiérarchise la période de l'adolescence comme successive à celle de l'enfance et évoque la notion de « puberté », précisant son propos par une approche physiologique.

D'autre part, la dimension « d'entre-deux » de cette période est prédominante, entre l'enfance et l'âge adulte, un individu en développement et donc en pleine construction, cette construction entraînant son lot de questionnement qui se reflète dans les thématiques des romans.

⁵⁷ LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 29.

Si cette période est troublante, c'est également parce qu'elle est synonyme de renoncement à un certain idéal, celui de l'enfance d'abord, mais aussi de l'image de l'adulte. Le système de valeurs en est bouleversé et provoque une remise en question de l'individu tout comme de ce qui lui a été inculqué au fil de son apprentissage de la vie (dans les sphères privée, scolaire et sociétale). La remise en question de ces apprentissages est synonyme d'une recherche de nouveaux repères, souvent au sein d'une communauté restreinte d'individus qui recherchent la même stabilité, et dans le rejet de ceux identifiés autrefois comme repères : les adultes en général. Ce bouleversement provoque des crises sociales et identitaires⁵⁸.

2.2 L'adolescent et la littérature

C'est probablement ce rejet des règles qui a participé à construire l'image de l'adolescence comme une période ingrate et encline à la rébellion. Au début du XX^{ème} siècle, naît une tentative de répression de cette désobéissance via des ouvrages à caractère moral fort visant à rediriger les adolescents « perdus » vers le droit chemin. Dans ces romans, les personnages, considérés comme propices à l'identification par les adolescents parlent aussi aux adultes. Ainsi, Balzac ou Stendhal inventent des héros qui sont jeunes adultes, dans une quête d'eux-mêmes, mais aussi de leur place dans la société ; et ces héros s'adaptent à un lectorat varié. Cette constatation souligne une nouvelle fois la similitude entre la littérature de jeunesse et la littérature générale.

Lartet-Geffard attire également notre attention sur le fait que la présence de ces jeunes adultes, voire adolescents, en position de héros dans des romans, principalement réalistes, est « *antérieur[e] à l'existence d'une littérature pour ados. Elle ne peut donc suffire à caractériser cette catégorie* ». La naissance de la littérature pour adolescents n'est pas à l'origine de la création du jeune héros, mais elle en accroît les représentations.

Comme les instances de légitimation littéraire ont joué un rôle dans l'intérêt porté à la littérature de jeunesse et au développement de méthodes d'analyse de ce nouvel objet d'étude, les avancées psychologiques ont permis d'éclaircir le mystère de l'adolescence en tant que fait sociétal concret et analysable. L'image de l'adolescent n'équivaut plus à la rébellion, mais révèle aussi un malaise, notamment dans la gestion de conflits intergénérationnels.

C'est aux alentours de 1970 que les adolescents deviennent, en partie grâce aux réformes scolaires qui reculent l'âge de l'obligation scolaire, un potentiel public spécifique

⁵⁸ ALLARD Valérie, *Psychologie de l'adolescence*, Haute École en Hainaut de Mons, année académique 2016-2017, (Cours de BA3).

pour les éditeurs ; c'est le début des collections destinées aux adolescents. Ces collections proposent des œuvres classiques de la littérature française ainsi que des ouvrages traduits ou francophones écrits pour les adolescents. Les romans publiés dans ces collections exploitent les thèmes du voyage, des frontières et de la découverte, mais aussi de la psychologie et de l'intériorité de leur public cible. Ces ouvrages auront à cœur d'être validés par le corps enseignant et se proposent en quelque sorte de favoriser la communication avec les élèves par l'intermédiaire de sujets spécialement abordés pour ce jeune public.

Devant l'essor de cette littérature, les éditeurs, inspirés par ce qui se fait déjà en Allemagne, aux États-Unis ou en Angleterre, se détachent des rééditions ou adaptations de classiques pour proposer des œuvres originales entièrement dédiées à un public adolescent, donnant lieu à un bouleversement des collections. Les nouvelles collections sont caractérisées par des auteurs authentifiés « jeunesse » et ont à cœur de proposer un discours ancré dans l'actualité économique, culturelle et sociale. On observe également une organisation des collections selon le « niveau » des textes dans la syntaxe, mais également par rapport aux thèmes abordés qui se complexifient jusqu'à brouiller progressivement les frontières avec la littérature pour les adultes.

Une nouvelle génération d'adolescents, et donc de romans, voit le jour dans les années 2000. L'adolescence se mue en une période mystérieuse, idéalisée, et se détourne de l'idée du rite initiatique auquel elle a été longtemps associée. Les frontières mêmes de cette période en sont perturbées, preuve en est : l'apparition des termes de « pré- » et « post- » adolescence qui représentent, pour le monde éditorial, une opportunité d'élargissement du public-cible.

Cette mutation influence également l'organisation éditoriale qui réagit selon différentes stratégies : certaines maisons d'édition se spécialisent dans la littérature pour adolescents, quand d'autres prônent un décroisement de la littérature en refusant l'étiquette « jeunesse », d'autres encore poursuivent une publication mixte. Le décroisement est un enjeu de taille qui rejoint notre raisonnement quant à la porosité des frontières entre littérature de jeunesse et littérature générale que Lartet-Geffard confirme en constatant : « Il semble qu'après avoir cherché à amener les jeunes lecteurs vers la littérature adulte, la démarche ne soit maintenant inversée »⁵⁹.

⁵⁹ Voir *supra* p. 14 : Chapitre 2. Un discours paradoxal – 1. Littérature de jeunesse et littérature générale.

2.3 Écrire pour les adolescents, paroles d’auteurs

Les préoccupations essentielles de tous les humains sont aujourd’hui abordées dans les romans pour adolescents, y compris celles longtemps restées en dehors leur domaine d’expression comme la sexualité, l’argent ou la mort⁶⁰.

Lartet-Geffard s’interroge sur la réalité des pratiques d’écriture des romans pour adolescents en s’appuyant sur les témoignages d’auteurs jeunesse, afin de conférer une valeur empirique à la recherche. Ces auteurs s’expriment sur différents aspects : les thématiques, le style ainsi que leur propre perception de l’adolescent en tant que lectorat.

Au regard des thématiques dans un premier temps, l’auteure Gudule considère que ses stratégies pour aborder les thèmes exploités dans ses romans sont constantes, et ce, indépendamment du public visé⁶¹. Pour preuve, elle évoque le fait que certains de ses romans publiés dans une collection pour adultes figurent dans les programmes des collèges en France. Elle ajoute qu’inversement, d’autres romans destinés au départ à un jeune lectorat sont considérés comme roman pour les adultes chez d’autres éditeurs. Gudule cite l’exemple de son roman *La vie en rose*⁶² édité chez Grasset Jeunesse, mais également proposé dans une collection adulte chez France-Loisirs. Un exemple concret qui témoigne des vases communicants qui s’exercent entre littérature de jeunesse et littérature générale⁶³. En ce sens, Jean-Paul Nozière établit un constat plus général, affirmant que, selon lui, « il y a de bons romans et de mauvais romans et il ne devrait y avoir que ça. ».

D’autres auteurs, à l’instar de Jean-Jacques Grief et Marie Desplechin, estiment que le traitement des thèmes est personnel à l’auteur. Ainsi, un thème plus violent, tel que la guerre exploitée dans le roman *Le Ring de la mort* de Grief a été l’objet d’un choix quant à ce que l’auteur souhaitait ou non évoquer des camps de concentration tout en privilégiant une approche véritable⁶⁴. Desplechin, favorise pour elle comme pour le lecteur, dit-elle, une approche dont l’objectif n’est pas de confronter gratuitement le lecteur à ce qu’elle appelle « la violence de l’existence et l’atrocité du monde »⁶⁵. Elle précise ensuite son propos, réaffirmant qu’il s’agit bien de son individualité en tant qu’auteure, mais aussi en tant que personne qui détermine ses choix, tout en valorisant le fait qu’une thématique ne peut néanmoins être bannie sous prétexte du public auquel l’auteur s’adresse. Dans les deux cas, il

⁶⁰ LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 70.

⁶¹ GUDULE citée par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.* p. 70.

⁶² GUDULE, *La vie en rose*, s.l, Grasset Jeunesse, 2003, (Lampe de Poche), p. 198.

⁶³ GUDULE citée par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.* p. 70.

⁶⁴ GRIEF Jean-Jacques cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 72.

⁶⁵ DESPLECHIN Marie citée par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 73.

s'agit d'un choix artistique et personnel qui ne suffit dès lors pas à caractériser l'ensemble de cette littérature : « un livre écrit honnêtement peut traiter de tout. La question éthique ne réside pas dans le choix des thèmes, mais dans l'écriture »⁶⁶.

La notion du style dans la littérature pour adolescents tend, quant à elle, à se diversifier davantage de la littérature générale. Le « manque de style » ou « l'hypersimplicité » des romans destinés à un jeune lectorat constitue le fer de lance de nombreux détracteurs de la littérature de jeunesse. Pourtant il semble légitime d'observer une adaptation dans la construction du propos étant donné le niveau de développement linguistique du public auquel on s'adresse. Au contraire, des changements dans la rédaction risqueraient d'enfermer les adolescents dans une lecture codifiée et cloisonnée, les empêchant d'envisager d'autres stratégies d'écriture et de construction de romans auxquels ils seront, nous pouvons l'espérer, confrontés un jour.

Grief⁶⁷ considère que dans le cas d'adaptations notamment, on peut observer la récurrence de certains éléments tels que l'ajout de blagues ou de dialogues visant à dynamiser le récit. Pour l'auteur, cette observation ne remet en aucun cas en question la qualité d'un roman. En ce sens, Poslaniec souligne également le fait que le récit de jeunesse tend à favoriser les indicateurs et à limiter les blancs dans le texte. Il s'agit en quelque sorte de proposer aux lecteurs davantage de clés qu'à un lectorat adulte afin de former le lecteur à l'interprétation⁶⁸.

Les propos des auteurs jeunesse précédemment cités quant au style sont cohérents avec les remarques déjà formulées à propos du traitement des thématiques. Nozière, par exemple, considère qu'il n'y a aucune différence dans les thèmes abordés au sein des romans jeunesse ou des romans pour adultes, l'auteur s'exprime artistiquement, et ce indépendamment du public ; l'important est alors d'« écrire vraiment et pas pour telle ou telle catégorie de lecteur »⁶⁹. Il concède que son écriture peut parfois faire obstacle à la compréhension immédiate du lecteur notamment par l'emploi d'un vocabulaire « ambitieux ». Par cette attitude, il encourage le lecteur à comprendre plutôt que de l'enfermer dans ce qu'il connaît déjà. Les obstacles sont inhérents à la lecture et les dépasser fait partie du contrat tacite entre le lecteur et l'auteur.

⁶⁶ DESPLECHIN Marie citée par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 40.

⁶⁷ GRIEF Jean-Jacques cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 75.

⁶⁸ POSLANIEC Christian, *op. cit.*, p. 93.

⁶⁹ NOZIÈRE Jean-Paul cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 77.

L'idéal d'une écriture libre est résumé par Christian Lehmann : « Mon rêve serait d'être un écrivain pour tous. De créer, d'avoir créé une œuvre dans laquelle chacun pourrait venir trouver un texte, un roman, une nouvelle qui lui donne du plaisir et du trouble »⁷⁰, ne serait-ce pas là l'expression de l'œuvre ultime : atteindre l'universalité ? Cependant, l'auteur ajoute que, selon lui, il existe néanmoins une différence liée au public cible qui réside dans le « degré d'innocence [...] par rapport à la littérature »⁷¹. Bien qu'il réfute la catégorisation des littératures, Lehmann admet prendre en considération la capacité de ses lecteurs à faire appel à leur bagage littéraire qui varie en fonction de leur maturité et de leur expérience littéraire. Jean Molla rejoint cet avis en abordant le concept d'intertextualité, « les histoires ne viennent pas de nulle part, elles trouvent souvent leur origine dans nos propres lectures »⁷². Les auteurs évoquent une littérature multiple, validée par de nombreux chercheurs et théoriciens ; une littérature riche de nombreux auteurs et romans, de références, et agrémentée de l'imagination et des sentiments propres à l'auteur.

La lecture est un apprentissage et une construction de soi en tant que lecteur actif ce qui peut justifier les adaptations et spécificités de la littérature pour adolescents tout en encourageant une expérience de la lecture et de la littérature décloisonnée pour enrichir cette expérience. En ce sens, nous considérons que le roman pour adolescents est un bouillonnement de références souvent plus lisibles que dans un roman pour adulte. Une stratégie logique puisque que la littérature de jeunesse favorise la découverte de l'implicite et du symbolique en proposant davantage de clés nécessaires à la compréhension du lecteur en formation.

Nous estimons également intéressant d'envisager les réponses d'auteurs à l'une des questions qui nous taraudent depuis les premières pages de ce travail : les auteurs (jeunesse) écrivent-ils pour un public défini ? Qu'il s'agisse d'un jeune lectorat ou non ? Les réponses sont mitigées et, si elles tendent à nouveau vers une prétention à l'universalité de l'œuvre, la réalité de la spécificité du public adolescent et donc du rôle de l'auteur jeunesse influence le propos.

Dès lors, pour conclure ce point et introduire le suivant, nous souhaitons citer les propos de Thierry Lenain qui font écho au paradoxe d'une littérature pour adolescents écrite par des adultes : « le besoin d'authenticité exacerbé à cet âge [l'adolescence] m'a souvent

⁷⁰ LEHMANN Christian cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 78.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² MOLLA Jean cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, pp. 78-79.

retenu d'écrire ce qui aurait été n'importe quoi, et surtout des histoires où j'aurais prétendu les [les adolescents] connaître à ce point que j'aurai pu les mettre en scène en me prenant pour eux »⁷³. L'auteur convient qu'il n'est plus un adolescent et qu'il ne peut dès lors qu'émettre des hypothèses ou des projections sur la réalité de ce public. Ainsi, l'auteur fait preuve d'humilité comme c'est le cas de Lehmann dont les propos sont plus généraux « je n'écris pas pour des publics, mais pour des lecteurs que je ne connais pas et dont je ne présume rien »⁷⁴.

3. Les « ingrédients »

Ce dernier apport théorique constitue à la fois un rappel et une concrétisation des éléments présentés dans les points précédents quant au contenu des romans pour adolescents. Nous avons identifié trois éléments, « ingrédients », que nous estimons intéressants d'observer dans le cadre de l'analyse d'un roman pour adolescents. Ces ingrédients seront explicités dans une perspective spécifique à la littérature pour adolescents et exploitent les outils d'analyse de tout roman : le thème (le message), le personnage et la langue.

Nous n'envisageons pas de proposer ici une liste exhaustive de l'ensemble des caractéristiques d'un roman pour adolescents, mais plutôt de présenter une perspective à la fois généralisatrice et spécificatrice de ces éléments-clés de l'analyse littéraire. De fait, le message, le personnage et la langue connaissent une construction et une appréhension différentes et nuancées au sein du roman pour adolescents, mais constituent également des portes ouvertes à la mise en relation d'une œuvre jeunesse et d'une œuvre de littérature générale. Ces critères d'analyse ne visent donc pas à résumer les particularités des romans pour adolescents mais à les décroquer tout en proposant une première vision de la mise en pratique de ces « ingrédients » par les auteurs jeunesse.

Les ingrédients une fois présentés seront employés comme support d'analyse dans la partie davantage pratique de ce travail, à travers l'étude de deux romans belges : *Les garçons* de Xavier Deutsch, œuvre de littérature de jeunesse et *Orlanda* de Jacqueline Harpman, une œuvre de littérature générale. Dans un souci de cohérence, nous ne proposerons pas ici une analyse complète des romans, qui mériteraient selon nous un travail qui leur serait entièrement dédié, mais bien une étude de ces textes à la lumière des ingrédients choisis et des questions relevées au cours du présent travail.

⁷³ LENAIN Thierry cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 84.

⁷⁴ LEHMANN Christian cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 85.

3.1 Le thème⁷⁵

La question du traitement des thématiques dans les romans pour adolescents a été abordée précédemment à travers des témoignages d’auteurs jeunesse. L’objectif est à présent d’entrevoir un échantillon des thématiques types exploitées dans les romans pour adolescents. Pour cela, nous adopterons la catégorisation proposée par Lartet-Geffard qui détermine deux courants dominants : le courant « réaliste » – contenant des romans dont le propos principal s’inscrit dans une réalité proche de celle des lecteurs – et le courant « fantastique », reprenant les romans dont l’univers subit des influences surnaturelles et faisant appel à l’imagination du lecteur, l’auteur regroupe sous cette appellation les romans fantastiques, selon leur définition classique, les romans de fantasy et de science-fiction.⁷⁶

3.1.1 *Les romans « réalistes »*

Les romans du courant réaliste proposent souvent un héros adolescent qui se place en miroir du lecteur, ces romans sont d’ailleurs parfois nommés « romans miroirs »⁷⁷.

Le personnage constitue dans ce cadre un moyen détourné d’aborder les inquiétudes ainsi que les conflits sociaux et familiaux que peut rencontrer l’adolescent. Il permet aussi et surtout d’interroger le rapport du lecteur à sa propre personne sur le plan physique et psychologique. En ce sens, les romans réalistes traitent de thèmes liés aux changements physiologiques de l’adolescent tels que le rapport au corps, la puberté et la sexualité dans ses différentes facettes. Les auteurs s’intéressent également au mythe du « premier amour » et des bouleversements qu’il provoque parfois. Ce dernier sujet est à manipuler précautionneusement au risque de stigmatiser ou de sous-estimer l’amour à cet âge.

Une autre thématique abordée par les romans « réalistes » concerne les rapports au sein de la famille, lesquelles peuvent s’avérer complexes, voire conflictuels. Lartet-Geffard constate une intention de mixité dans la représentation des familles proposant une majorité de « “ Français de souche” installés dans les catégories moyennes ou supérieurs [...] ou au contraire, forte présence de personnes “issues de l’immigration”, faisant partie des catégories sociales dominées »⁷⁸.

À propos des rapports familiaux comme de la sexualité, on observe une volonté de toucher au vrai, y compris lorsqu’il s’agit de sujets violents ou crus comme l’inceste et le viol.

⁷⁵ L’ensemble de ce point « Le thème », s’inspire de LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, pp. 103-133.

⁷⁶ LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, pp. 103-104.

⁷⁷ *Ibid*, p. 105.

⁷⁸ *Ibid*, p. 113.

On remarque alors chez les écrivains un souci de faire face, de ne pas ignorer la noirceur, mais surtout de prendre le parti de la lumière et de « la vie »⁷⁹ en proposant presque systématiquement une note d'espoir finale. Cette volonté de croire en un avenir meilleur que l'on retrouve dans la formule du conte « ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants » est également détournée par les critiques qui considèrent parfois le roman pour adolescent comme idéal et sans souci. Il s'agit à notre sens davantage de préserver le lecteur et de le laisser maître de sa lecture, d'imaginer sa propre fin grâce à cette note d'espoir qui ouvre le champ des possibles. Nous rappellerons à ce propos le témoignage de Marie Desplechin pour qui l'objectif n'était pas de confronter gratuitement le jeune lecteur à la violence.

Enfin, insistons sur le fait que la littérature générale tout comme la littérature pour adolescent s'inscrivent dans la société et évoluent avec celle-ci. En ce sens, on retrouve dans la littérature de jeunesse des thématiques qui traitent de l'insertion sociale, mais aussi de faits d'actualité de la société contemporaine. Les romans visent à faciliter la compréhension du monde et de ses conflits (les guerres, les conflits ethniques ou religieux) par les adolescents afin de leur permettre de « *construire une conscience historique et politique* »⁸⁰. Dans le même ordre d'idée, les romans constituent aussi un vecteur de mémoire et traitent des éléments historiques marquants issus principalement du XIX^e et XX^e siècle à l'échelle mondiale, notamment les deux guerres mondiales.

3.1.2 Les romans « fantastiques »

On peut considérer que les romans « fantastiques » traitent principalement des mêmes thèmes que les romans « réalistes » avec cependant une intensité et une perspective différentes.

Ainsi lorsqu'il s'agit d'aborder les changements physiologiques, les romans « fantastiques » proposent des changements plus radicaux à caractère magique ou mutationnel. On observe une nouvelle expression des changements de l'adolescence, qui deviennent davantage symbolique, comme l'acquisition de pouvoirs, la découverte d'une appartenance à un autre monde... Ces évolutions physiques et psychologiques sont en fait une métaphore du passage de l'adolescence à l'âge adulte, des contraintes que cela représente et des modifications internes et externes que cela implique.

⁷⁹ LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 113.

⁸⁰ *Ibid*, p. 114.

Plus encore que le personnage, c'est l'ensemble de l'univers qui est influencé par ces perturbations. En effet, les mondes imaginaires sont généralement instables, menacés par les conflits ou l'imminence d'un événement décisif et obscur. Cette incertitude et la nécessité d'une redéfinition de soi face à l'altération du monde sont des reflets des préoccupations de l'adolescent en perpétuelle recherche de repères. Les menaces qui pèsent sur l'univers imaginaire peuvent être incarnées par des forces maléfiques humaines ou non que l'on peut considérer comme une représentation des peurs du lecteur, mais aussi de ses pulsions.

Les héros des romans pour adolescents, qu'ils évoluent dans un monde imaginaire ou proche de notre réalité, sont amenés à prendre des décisions et à agir. Les choix des personnages, d'autant plus dans le cadre des romans « fantastiques » ont des conséquences souvent irréversibles sur leur propre vie, leur statut social, mais aussi sur leurs proches et à plus grande échelle, l'univers. La quête du héros est souvent perçue comme un voyage initiatique à la fin duquel il aura grandi et changé. De fait, comme le dit Lartet-Geffard : « qu'elle se situe dans un univers magico-fantastique ou dans un contexte actuel et réaliste, la quête dont il est question est toujours une quête de soi »⁸¹.

Nous pouvons alors souligner que les dénouements des quêtes des personnages sont relativement semblables peu importe le courant auquel appartient le roman. C'est en effet les parcours et le contexte de ces quêtes qui diffèrent.

En conclusion de ce point, nous souhaiterions citer les propos de Michèle Petit qui reflètent la complémentarité des deux courants présentés, mais aussi l'enjeu général des romans pour adolescents :

Un lecteur ne privilégiera pas toujours un texte qui colle à sa situation. Une trop grande proximité peut même se révéler inquiétante, intrusive, enfermante, tandis qu'il trouvera des mots qui lui rendront le sens de son expérience ou qui lui permettront une échappée dans un livre écrit par un homme ou une femme qui évoque de tout autres épreuves, quelques fois dans des temps anciens ou à l'autre bout du monde.⁸²

3.2 Le personnage et le processus d'identification

Nous avons établi que le personnage dans le roman pour adolescents est souvent construit à l'image du lecteur ce qui lui permet d'interagir avec lui en tant que personnage-miroir.

⁸¹ LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 132.

⁸² PETIT Michèle, *Eloge de la lecture. La construction de soi*, Belin, Paris, 2002, (Nouveaux Mondes), citée par LARTET-, GEFFARD Josée *op. cit.*, p. 119.

Dans l'expérience de la lecture, chacun se réapproprie son rapport à soi-même à son langage, à ses possibles (...) ⁸³.

En conséquence, ce point abordera d'abord brièvement certaines théories développées à propos du phénomène d'identification au personnage d'un point de vue général avant de se pencher sur la particularité du traitement des personnages dans la littérature pour adolescents.

3.2.1 Brève présentation théorique du phénomène d'identification au personnage

L'identification au personnage est un sujet auquel s'intéressent de nombreuses disciplines telles que la psychanalyse illustrée par Freud qui s'intéresse à la figure du lecteur. Selon Freud, le lecteur entre, à travers les récits, en résonance avec sa propre sensibilité et ses expériences passées ⁸⁴. Ainsi, le roman est un médiateur vers la pensée du lecteur et son « moi-profond ». Dans le cas de la fiction, le personnage est l'élément qui permet au lecteur de se projeter dans le récit, il constitue un réceptacle des perceptions et des sentiments du lecteur lui permettant de participer affectivement à l'action qui se déroule. Ce transfert vers l'être de papier lui permet à la fois de vivre une réalité autre dans laquelle il pourra combler ses fantasmes, se « démultiplier et s'incarner en une multitude de personnages » ⁸⁵, mais aussi vivre par procuration sans prendre les mêmes risques que le personnage de l'action. La lecture, par son réalisme, permet de se détacher de ce qui retient l'individu, « d'assouplir son fonctionnement défensif » pour se rapprocher d'un état de rêve éveillé.

Pierre Bayard ⁸⁶ poursuit cette théorie en avançant que l'énonciation tend à présenter le personnage comme s'il était réel, tout en sachant pertinemment que l'existence de l'être se limite aux pages du livre. Le lecteur se raccroche à l'entité humaine que tout semble rapporter au réel et finit par devenir ce personnage en lui injectant une part de son propre vécu, supprimant ainsi les limites entre le texte et la réalité.

Dans le cadre de la psychologie cognitive, J. Bruner ⁸⁷ s'est lui aussi beaucoup intéressé au personnage et au phénomène d'identification, on peut même le considérer comme l'un des pionniers de ce domaine. Il dira d'ailleurs que le personnage est une thématique riche, au cœur de nombreux travaux sur l'anthropomorphisme. Il ajoutera que *récit* et *personnage* sont des « catégories fondamentales de saisie du réel » qui permettent de

⁸³ MACÉ Murielle, *Façons de lire, manières d'être*, s.l, Gallimard, 2011, quatrième de couverture.

⁸⁴ FREUD Sigmund, Personnages psychopathiques à la scène, dans *Résultats, idées, problèmes*, s.l, PUF, 1973 cité par GLAUDES Pierre et REUTEUR Yves, *Le personnage*, Paris, P.U.F, 1998, (Que sais-je ?), p. 83.

⁸⁵ GLAUDES Pierre et REUTEUR Yves, *op. cit.*, p. 83.

⁸⁶ BAYARD Pierre, *Les lectures freudiennes du texte littéraire en France*, thèse de doctorat d'État, Paris VIII, 1991, cité par GLAUDES Pierre et REUTEUR Yves, *op. cit.*, p. 90.

⁸⁷ BRUNER J-S, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshell, 1991 cité par GLAUDES Pierre et REUTEUR Yves, *op. cit.*, p. 87.

comprendre le vécu, de se construire en tant que personne, en tant qu'individu et sujet social⁸⁸.

Les théories précédemment évoquées dans les diverses disciplines se complètent et mettent en évidence la double influence qui s'établit entre le personnage et le lecteur. Le lecteur s'investit et transfère une part de lui-même dans un personnage, lui conférant d'une certaine manière un souffle de vie supplémentaire en comblant les failles qui le maintiennent de l'autre côté de la réalité. En retour, les personnages remplissent la fonction de miroir permettant au lecteur d'intégrer un monde dont les limites sont soumises à d'autres règles, mais aussi de se confronter à son « moi-profond ».

3.2.2 Les procédés d'identification au personnage dans le roman pour adolescents

Le travail du lecteur relève à la fois de l'interprétation (du personnage fictif) et de l'implication (dans le personnage qui prend vie dans et par le lecteur). Se faire autre, ivre par procuration permet un apprentissage de soi et du monde.⁸⁹

Le personnage est comme nous l'avons démontré, un médiateur indéniable entre le roman et le lecteur. En ce sens, c'est aussi et surtout un vecteur de sens, de cohérence du récit et de lisibilité textuelle⁹⁰.

Le personnage est lié à un système sémiotique particulier dont le rôle apparaît déjà dans l'étude de Schaeffer quant à la particularité mimétique du romanesque⁹¹. Comme nous l'évoquions à propos des thèmes exploités dans les œuvres pour adolescents, le roman se présente à la fois comme un miroir et un « contre-modèle » de la réalité du lecteur⁹². Le thème, le message et le personnage participent à cette construction d'un réel à la fois familier et inconnu.

Le personnage est autant une reconstruction du lecteur qu'une construction du texte⁹³.

Le personnage se construit dans un jeu d'imitation de la personne réelle. L'auteur lui confère une âme, une psychologie, des émotions, un passé, mais aussi un physique et une insertion sociale dans un univers. Ces caractéristiques le rendent humain, et reflètent ou

⁸⁸ GLAUDES Pierre et REUTEUR Yves, *op. cit.*, p. 87.

⁸⁹ MANCHEC Claude Le., *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, L'ÉCOLE, 2000, p. 24.

⁹⁰ HAMON Philippe, *Texte et Idéologie*, P.U.F, 1984, (Ecriture) pp. 43-102 cité par BEN AHMED CHEMLI Mouna, *op. cit.*, p. 9.

⁹¹ SCHAEFFER Jean-Marie, « La catégorie du personnage », dans DECLERCQ Gilles et MURAT Michel (éd.), *Le Romanesque*, Presses Sorbonne nouvelle, 2004, p.291 cité par BEN AHMED CHEMLI Mouna, *op. cit.*, p. 10.

⁹² HAMON Philippe, *op. cit.*, pp. 43-102 cité par BEN AHMED CHEMLI, *op. cit.*, p. 10.

⁹³ HAMON Philippe, « Pour un statut sémiologique du personnage », dans GENETTE Gérard et TODOROV Tzvetan (éd.), *Poétique du récit*, Paris, Seuil, 1977, (Points), p.119 cité par BEN AHMED CHEMLI Mouna, *op. cit.*, p. 34.

remettent en question les valeurs du lecteur. Cette humanité est un facilitateur d'identification, et comme l'envisageait Freud, le lecteur participe à cette humanisation en insufflant une part de sa propre personnalité au personnage du roman. L'identification est renforcée par le fait que les romans pour adolescents mettent majoritairement en scène des personnages eux-mêmes adolescents et partageant donc en plus d'un système de valeurs, un stade de développement similaire à celui du lecteur. L'identification se construit donc avant tout et ce, principalement dans les romans jeunesse, par un sentiment d'empathie que le lecteur développe pour le personnage.

L'adolescent se reconnaît dans les actions et les pensées du personnage et s'investit par son intermédiaire, émotionnellement dans le récit pour accéder plus facilement au message délivré par le roman. En effet, le personnage n'est pas seulement un facilitateur d'identification, il participe aussi à la compréhension du roman, puisque « le personnage est un axe essentiel de la lecture du récit ; un facteur de rapport et de progression qui offre au lecteur la possibilité de construire son interprétation [...] »⁹⁴.

Le jeune lecteur fait confiance au personnage, il se rapporte à sa vision des choses et à son expérience du contexte de l'œuvre. Il aura donc tendance à calquer sa compréhension des éléments du récit et de sa construction de celui-ci sur l'expérience qu'en fait le personnage⁹⁵. Le système référentiel du lecteur est grandement influencé par le personnage et cela est renforcé par la présence d'un univers qui lui aussi est un miroir de la réalité du lecteur, tantôt dans un souci de réalisme, tantôt de manière détournée.

L'identification au personnage participe dès lors tant à la construction du récit qu'à celle du lecteur en tant qu'individu. Giasson interroge d'ailleurs ce transfert entre la réalité fictive de l'œuvre et la réalité concrète du lecteur en exploitant le concept de « bibliothérapie⁹⁶ » qu'elle présente en trois étapes. Dans un premier temps, le lecteur s'identifie au personnage qui a le même problème que lui. Ce personnage permet ensuite de concrétiser et d'exprimer les sentiments éprouvés par le lecteur. Enfin, le lecteur découvre et envisage les solutions proposées par le personnage pour répondre à son questionnement ou à son problème et peut s'en inspirer pour résoudre sa propre situation⁹⁷.

⁹⁴ TAUVERON Catherine, *Le Personnage : une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1995, p. 14 citée par BEN AHMED CHEMLI Mouna, *op. cit.*, p. 36.

⁹⁵ DOURS Christian, *Personne, personnage, les fictions de l'identité personnelle*, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 137.

⁹⁶ GIASSON Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*, De Boeck, 2004, p. 277.

⁹⁷ BEN AHMED CHEMLI Mouna, *op. cit.*, p. 82.

Personnage et lecteur se confondent, dans leur identité et dans leur approche du monde, par une relation d'échange. Le lecteur s'immerge dans un monde qu'il accepte de considérer comme fictif à travers les yeux d'un personnage dans lequel il se reconnaît. Grâce à cette relation, le texte prend vie et s'humanise, ce qui permet l'interprétation et l'appropriation du récit par le lecteur.

[...] ce lecteur en chair et en os, destinataire du récit, doit devenir quelqu'un d'autre. [...] Le récit demande au lecteur de prendre la place du personnage, de vivre à sa place ou en même temps que lui les péripéties prévues par le récit. Bien évidemment cet échange de rôles est un échange d'identité qui s'effectue sur un mode fictif. C'est précisément par ce procédé que les fictions de l'identité personnelle doivent amener à une exploration des limites de l'identité de la personne⁹⁸.

3.3 La langue

Le dernier ingrédient, la langue, sera abordé en miroir des critiques formulées à l'égard de son emploi dans les romans jeunesse et par extension, pour adolescents. Le reproche principal que nous avons relevé concerne l'utilisation d'une langue simplifiée, vulgarisée et sans intérêt stylistique. Nous sommes familière de cette critique que nous avons évoquée en citant Soriano, qui s'exprimait à propos de la série *Le Club des Cinq* en déplorant un « vocabulaire abusivement restreint »⁹⁹.

Au-delà de l'avis des critiques, la question de la langue a aussi été abordée grâce aux témoignages d'auteurs qui s'expriment sur leur manière d'écrire pour un jeune public. L'objectif de ce dernier point ne sera donc pas de répéter ce qui a été établi, mais plutôt de proposer des liens entre ces observations et ce qui a été avancé dans la présentation des autres ingrédients.

De fait, la langue joue, comme le personnage, un rôle important dans le processus d'identification. Le lecteur se retrouve face à un univers familier : son immersion dans la réalité fictive est facilitée par le personnage qui partage des éléments de l'identité du lecteur et la langue doit participer à la cohérence de ce système d'identification.

En effet, la langue véhicule elle aussi un système de valeurs et de références que le lecteur doit être capable d'interpréter pour comprendre le texte. Cette transmission se fait d'abord et surtout par l'intermédiaire du personnage : sa manière de s'exprimer doit, par exemple, correspondre à son âge. Le personnage dans les romans pour adolescent étant souvent aussi le narrateur, il est par conséquent le premier référent pour le lecteur.

⁹⁸ DOURS Christian, *op. cit.*, p. 66.

⁹⁹ Voir *supra* p. 15 : Chapitre 2. Un discours paradoxal – 1. Littérature de jeunesse et littérature générale.

Il s'agit alors d'être prudent et d'éviter la parodie, car comme nous l'évoquions notamment à travers les témoignages de Thierry Lenain et Christian Lehmann¹⁰⁰ : comment des écrivains adultes peuvent-ils prétendre sans risquer un faux pas, tout connaître de l'adolescence, période qu'ils ont quitté il y a longtemps ? Le langage doit être fluide, spontané et surtout naturel sans tomber dans le piège du stéréotype¹⁰¹.

Marie-Aude Murail s'exprime d'ailleurs à propos du langage adopté par l'un de ses personnages phares, Émilien¹⁰², auquel elle a attribué un « *ton désinvolte, tendre et narquois*¹⁰³ », un parlé qui séduit les jeunes lecteurs qu'elle dit ravis de retrouver un personnage qui « parle comme eux ». L'auteure poursuit en décrivant le langage de son personnage comme un « *mélange d'expressions branchées et de références populaires, de verlan et d'argot grand teint, de franglais et de français littéraire* », un langage qui au fond « *n'a que l'apparence d'un langage jeune et familier* ».

On peut retenir des propos de Marie-Aude Murail l'importance d'un dynamisme et d'une variété du langage, chaque individu possédant un langage modulable qu'il adapte à son interlocuteur et aux situations rencontrées. La richesse langagière d'un personnage participe à son authenticité, mais aussi à sa crédibilité aux yeux du lecteur. Autre preuve d'ailleurs de l'intérêt de la diversité du langage du personnage d'Émilien, c'est son adoption par un public varié comprenant des élèves du primaire, des lycéens et des étudiants. L'auteure explique ce phénomène par la possibilité d'identification multiple au personnage. De fait, la littérature de jeunesse est évolutive et invite le lecteur à grandir, ce phénomène est d'autant plus observable dans les séries qui favorisent une évolution conjointe du personnage et du lecteur.

Nous avons abordé la participation du langage au processus d'identification, mais l'imitation des comportements du lecteur jusque dans sa manière de s'exprimer ne doit néanmoins pas être un frein. L'art de la littérature jeunesse est de maintenir un équilibre entre simplicité et richesse en entretenant une dimension familière rassurante par la simplicité, mais aussi en proposant des défis par la richesse du texte.

¹⁰⁰ Voir *supra* p. 25 : 2.1. Écrire pour les adolescents, paroles d'auteurs.

¹⁰¹ GAIOTTI Florence et TISON Guillemette, « Une critique souterraine : le Prix du roman jeunesse », *Strenæ* [En ligne], 12 | 2017, mis en ligne le 20 juin 2017, consulté le 20 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/1747> ; DOI : 10.4000/strenae.1747.

¹⁰² Émilien Pardini, âgé d'une quinzaine, est le personnage d'une série de Marie-Aude Murail : *Baby-sitter blues* (L'école des loisirs, 2005), *Au bonheur des larmes* (L'école des loisirs, 2006) ou encore *Nos amours ne vont pas si mal* (L'école des loisirs, 2006).

¹⁰³ MURAIL Marie-Aude, *Auteur jeunesse. Comment le suis-je devenue, pourquoi le suis-je restée ?*, Paris, Editions du Sorbier, 2003, (La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ?), p. 61.

Précédemment, nous avons présenté notre avis sur le fait que la littérature de jeunesse ne devait pas se limiter à un « tremplin » vers la littérature générale et s'enfermer dans une écriture purement adaptée et cloisonnée. La découverte de la littérature et de l'exercice de lecture se construit également par la rencontre d'obstacles et d'incompréhensions qui doivent être dépassés par le lecteur¹⁰⁴.

Ces défis peuvent prendre différentes formes : la confrontation à un vocabulaire plus ambitieux, des formulations et jeux de langages nouveaux, l'augmentation du *symbolique*¹⁰⁵ et une plus grande stimulation de la capacité d'interprétation du lecteur. L'expérience de ces contraintes du texte pousse le lecteur à développer des stratégies de compréhension de l'œuvre ainsi qu'à utiliser des outils externes¹⁰⁶.

La pratique de la lecture permet au lecteur de s'habituer à ce qui constituait auparavant une difficulté, c'est comme cela qu'il deviendra un meilleur lecteur. Un lecteur construit au fil de ses lectures un panel de références, de formulations, de stratégies narratives qui lui permettent d'interpréter d'autres lectures tout en enrichissant son bagage de connaissances. En cela, les romans pour adolescents sont primordiaux dans la construction du lecteur en tant que personne, mais aussi en tant qu'apprenant.

¹⁰⁴ KOSTRZEWA Fabienne, *Didactique de la lecture*, Haute École en Hainaut de Mons, année académique 2015-2016, (Cours de BA2).

¹⁰⁵ Ou de la force symbolique : éléments présentés de manière détournée dans le texte et faisant recours à l'implicite pour permettre au lecteur d'accéder à un autre niveau de lecture.

¹⁰⁶ KOSTRZEWA Fabienne, *op. cit.*

Partie II : Réflexion à partir de deux romans *Les garçons* de Xavier Deutsch et *Orlanda* de Jacqueline Harpman

Au terme de cette première partie nous estimons disposer de clés nous permettant de proposer une analyse construite de deux romans : *Les garçons* de Xavier Deutsch, un livre pour la jeunesse et *Orlanda* de Jacqueline Harpman que nous considérons comme une œuvre de littérature adressée aux adultes.

Cette seconde partie visera à établir une comparaison de ces deux œuvres afin d'objectiver et de concrétiser les observations préalablement proposées quant aux différences et ressemblances entre la littérature de jeunesse et la littérature générale. Il s'agira donc de proposer une analyse basée sur nos observations mais également organisée autour des « ingrédients » clés déterminés précédemment.

L'analyse de ces œuvres dans cette perspective nous permettra de nourrir notre questionnement premier, à savoir, « les romans pour adolescents représentent-ils une catégorie littéraire pertinente ? » en relevant les contrastes et liens existant entre les deux œuvres proposées qui, au premier abord, appartiennent à deux catégories littéraires différentes : la littérature pour les adolescents et la littérature pour les adultes.

Avant de poursuivre, nous souhaiterions également souligner la nature personnelle de ces analyses. Si certains éléments sont inspirés de précédents travaux de recherches universitaires, la majeure partie des développements et réflexions constitutifs de cette partie se fondent sur notre appréciation des romans en tant que représentatifs de notre problématique.

Chapitre 1. *Les garçons* de Xavier Deutsch

1. Présentation de l'œuvre¹⁰⁷

« [...] cet écrivain [...] a la passion de ce qui, arrachant aux lourdeurs quotidiennes, propulse vers l'azur que Mallarmé a dit et que Rimbaud a arpenté. »¹⁰⁸

Les garçons est le second roman de Xavier Deutsch, publié en 1990 et, présenté au public comme une œuvre destinée aux adolescents. En 1991, l'auteur remporte pour ce roman le prix Maeterlinck. Maeterlinck, Mallarmé, Rimbaud, Baudelaire, autant d'écrivains et de

¹⁰⁷ Annexe 1 : quatrième de couverture – DEUTSCH Xavier, *Les garçons*, Paris, L'école des loisirs, 1990, (Médium).

¹⁰⁸ JAUME Yvette et LEFEBVRE Jacques, « Xavier Deutsch », Le service du livre Luxembourgeois, Dossier L : n°42, fascicule 2, préface.

créateurs qui inspirent Xavier Deutsch dans sa recherche de la « lumière » et dans son choix de révéler l'étincelle au cœur du quotidien.

Fidèle à la tradition des romans pour adolescents, *Les garçons* aborde la période explosive de l'adolescence et est salué par la critique, notamment par les propos de Francis Matthys qui écrit pour la Libre Belgique « *Xavier Deutsch célèbre l'adolescence étoilée dans un roman d'une désarmante beauté* »¹⁰⁹.

« *Désarmant* » n'est pas un terme choisi au hasard et convient à décrire le sentiment des lecteurs vis-à-vis du roman ainsi que des personnages, désarmés devant la complexité et l'intensité de leurs vies et surtout, de leurs émotions. *Les garçons* explore alors les méandres de l'adolescence à travers les yeux d'adolescents et est écrit pour d'autres adolescents puisqu'il est aujourd'hui lu dans les écoles d'enseignement secondaire belges ; l'auteur y est d'ailleurs fréquemment invité.

Pourtant, l'œuvre estampillée jeunesse au premier abord se détache d'un public unique et s'adresse à tous. Ce décroisement s'opère, et cela peut constituer l'art même de l'auteur, par la capacité de mettre en exergue l'universalité des émotions à travers une certaine « opacité révélatrice ». *Les garçons* révèle la pureté du bouillonnement intérieur par la douceur souvent amère de l'expression poétique.

Cette subtile stratégie participe à rendre l'œuvre éternelle, et lisible à l'infini sans jamais connaître une sensation de déjà-vu. Et cela constitue, nous en sommes convaincue, la force des bons ouvrages de littérature de jeunesse : la possibilité d'être relus à différentes étapes de la vie, et de s'enrichir de significations nouvelles, jusqu'alors inexplorées par le lecteur.

2. Proposition d'analyse au regard des éléments théoriques

2.1 Le(s) thème(s)

Si l'on s'en réfère à la catégorisation de Lartet-Geffard¹¹⁰ précédemment présentée, nous attribuerions spontanément l'œuvre de Xavier Deutsch à la catégorie réaliste. En effet, le propos principal de l'œuvre tend à se rapprocher de la réalité vécue par les lecteurs adolescents en proposant des thématiques qui explorent les contextes sociaux et familiaux. En cela, nous pouvons considérer *Les garçons* comme l'un des romans miroirs proposés à la jeunesse et permettant par l'intermédiaire de personnages qui encouragent l'empathie,

¹⁰⁹ MATTHYS Francis cité par JAUME Yvette et LEFEBVRE Jacques, *op. cit.*, p. 2.

¹¹⁰ Josée LARTET-GEFFARD, *op. cit.*, pp.103-104.

d'envisager une manière détourner d'aborder les tourments et questionnements des lecteurs. La crédibilité des thèmes est renforcée par la création d'un contexte reprenant les codes et les contextes relationnels des adolescents tels que la famille, l'école, les amis, l'amour... Nous présenterons à partir d'extraits, la manière dont l'auteur traite ces thèmes dans le présent roman.

2.1.1 La fuite et les limites : trouver sa place

La thématique principale et transversale du roman réside en une question essentielle que chacun se pose à un moment de son existence, adulte ou adolescent : quelle est ma place ? Cette interrogation est au cœur de l'œuvre de nombreux poètes, romanciers, et parcourt les siècles sans que l'on puisse identifier une méthode efficace pour y trouver une réponse satisfaisante.

Les garçons abordent d'ailleurs cette thématique profonde par l'intermédiaire de la littérature que l'auteur identifie au cours de l'œuvre comme une opportunité privilégiée d'explorer l'intériorité de l'âme humaine et les questions qu'elle renferme.

[...] ces textes, qui contenaient toute la force d'un peuple, ont parcouru les territoires des hommes et les hommes ont fonctionné grâce aux textes, et ils les ont transformés, cependant la force est restée. Les grandes questions de départ ne se sont jamais échappées. Elles restent. Ces questions et ces rêves immenses, l'homme, dans sa littérature, il les a dits, afin que la force y passe. Celui qui écrit donne la force, et celui qui lit reçoit la force et en même temps il pourra en donner aussi.¹¹¹

Cet extrait est tiré du discours que livre Madame Pauline à ses élèves dans le cadre du cours de français portant sur l'introduction à la littérature et à la poésie. Ce contexte particulier nous permet d'établir différents parallèles avec ce qui a été dit précédemment. D'une part, il réaffirme le lien privilégié entre la littérature et la pédagogie, une relation de longue date érigeant l'école en haut lieu de connaissances et comme médiateur nécessaire pour introduire le jeune lecteur à la littérature. D'autre part, si l'on se détache du médium qu'est le cours de français pour s'intéresser à la généralité du discours, nous en concluons que la littérature est l'affaire de tous, qu'elle appartient à l'homme depuis toujours. Xavier Deutsch prend, à travers la voix de Madame Pauline, position pour le décroisement de la littérature et de l'ensemble de la culture, « *c'est ça la culture : juste quelques motifs hyperpuissants qui nourrissent la littérature, la musique, la peinture, le cinéma et de plus en plus la bande dessinée, la chanson, la pub, toutes les catégories de la société... Et ça nous*

¹¹¹ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 74.

structure, c'est cela qui nous fait tenir debout. »¹¹². La littérature est riche et le lecteur est enjoint à partager cette richesse, comme il participe à légitimer une œuvre ou une littérature. Enfin, ce roman constitue un bouillonnement de références littéraires et populaires, nous y reviendrons. En ce sens, il offre au roman jeunesse le rôle d'initiateur aux grands textes.

La littérature porte les hommes et parfois aussi – cela découle du questionnement intérieur évoqué en introduction à ce point – les pousse à partir l'aventure, dans une quête d'eux-mêmes. Le roman de Xavier Deutsch poursuit ici l'œuvre d'autres auteurs jeunesse en proposant au lecteur une quête initiatique à travers les yeux de personnages en pleine transition. La fuite, sous différentes formes, est inévitable dans ce roman et c'est en se détachant de son environnement que l'adolescent parvient à se trouver.

Tous les adolescents sont fugueurs de nature, certes. Mais ceux qu'aime Xavier Deutsch fuient la pesanteur pour se trouver dans un autre monde. Ils décollent pour rejoindre l'azur, y faire un plein de lumière et rapporter de précieuses cargaisons.¹¹³

Ainsi Arthur fuit¹¹⁴ durant plusieurs jours à Paris, guidé selon les hypothèses de ses amis, par la biographie d'Arthur Rimbaud. Il expérimente le froid, le doute et écrit beaucoup pour, au bout du compte, revenir avec une nouvelle lumière dans les yeux et dans les poches.

Avec hésitation, elle [Madame Pauline] plonge la main dans la poche gauche et trouve des morceaux de lumière. Elle plonge la main dans la poche droite, et trouve encore... des petits morceaux de lumière, et dans le creux de sa main cela brille.¹¹⁵

Quentin quant à lui fuit au-delà de la Limite, un jeu de mot éloquent avec le nom du stade de la ville d'Andegry et trouve la mort ; mais ce n'est pas une mort triste nous dit-on puisqu'il l'a vu, il sait ce qui se trouve au-delà.

- Quentin c'est cela ? Tu as dépassé la Limite ? [...]
- Alors tu as vu, dis ? C'est fabuleux. Hé mon Quentin, tu ne dois pas m'en vouloir, mais je n'aurais pas cru que tu puisses être si fort.
[...]
Et Quentin parvient encore à ajouter, en tendant les yeux :
- C'est ... très... très beau¹¹⁶.

Et finalement Frédéric, dernier membre du trio, part sur un cargo russe dans la nuit jusqu'au soir où, après des heures reclus dans une cabine à écrire frénétiquement, il sort sur le pont,

¹¹² DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p.76.

¹¹³ JAUME Yvette et LEFEBVRE Jacques, *op. cit.*, p. 8.

¹¹⁴ Annexe 2 : lettre d'Arthur à Quentin expliquant son départ.

¹¹⁵ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, pp. 172-173.

¹¹⁶ *Ibid*, pp. 215-216.

prêt à affronter son destin et prend son envol, littérairement ou littéralement, nul n'en est certain.

Des courants blancs et bleus s'épanchent d'une coupure qui, à mi-hauteur, perce le ciel comme l'entaille d'un coup de lance. Des courants d'or battu dégringolent de la coupure parmi vingt lianes de vent. Encore du cargo l'étrave s'élève. Et le vent s'écarte pour hisser le *Nadia* avec des cordes en air et le bateau s'élève que le ciel tire. [...] Les mouettes s'éloignent un peu tandis que toujours Frédéric et le *Nadia* s'élèvent, et sous le bateau l'écart grandit.¹¹⁷

C'est à travers ces trois extraits que la frontière entre la métaphore poétique poussée à l'extrême et le surnaturel devient floue. C'est l'art de l'auteur de faire naître le doute dans l'esprit du lecteur qui ignore la portée des termes choisis et peut en faire l'interprétation qu'il désire. Alors que la mort de Quentin fait de lui un poète maudit, qui a dépassé les limites pour trouver sa place dans le monde et ouvrir les yeux, son ami Frédéric défie les lois de la gravité par la force des mots ou est-ce la réalité ? L'auteur offre une multitude d'interprétations à travers l'ensemble de son œuvre et nous envisagerons cette polysémie au regard d'autres éléments.

2.1.2 Les contextes relationnels

Outre la thématique de la fuite que nous venons d'aborder, *Les garçons* développe également les thématiques que nous qualifierions de classiques du roman pour adolescents. Ces thématiques touchent principalement aux contextes relationnels de l'adolescent au sein des différentes sphères sociales qu'il fréquente. Nous illustrerons ces thématiques par des extraits mais n'envisageons pas de nous attarder sur une description approfondie de ce point puisque, contrairement à l'ensemble de l'œuvre, elles respectent les schémas traditionnels évoqués dans la présentation des ingrédients¹¹⁸.

La première sphère sociale est la famille et, dans le cas de ce roman, ce ne sont pas les conflits mais bien l'intensité des relations, surtout celles fraternelles, qui est exprimée. Le lecteur déduit l'absence d'un père et la fuite d'une mère peu présente, mais aimante.

[...] il [Arthur] veut retarder le plus possible cette confrontation qu'il redoute avec sa mère. Les mamans ne comprennent pas souvent les événements dans ce genre. Elles comprennent quelque chose mais il est rare que leur réaction soit la plus appropriée. Job difficile.¹¹⁹

Ce sont les enfants : Alice, la plus âgée, qui incarne la sagesse et la clairvoyance, Arthur le héros et Nicolas, le cadet, qui portent la famille Rimbaud. Les frères et sœurs sont

¹¹⁷ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 234.

¹¹⁸ Voir *supra* pp. 24-26 : 3. Les ingrédients.

¹¹⁹ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 56.

unis par un amour profond même si parfois cela ne suffit pas à se comprendre. La famille n'est pas le théâtre de drame, mais le cocon rassurant et pure que l'adolescent doit abandonner pour se trouver.

- Arthur, qu'est-ce que tu nous caches ?

Le petit frère se retourne sur sa chaise, il regarde Alice. Et fait un sourire qui signifie... c'est difficile à dire.¹²⁰

L'école, le lycée dans le cas présent constitue le « décor » du roman, et c'est sur le calendrier scolaire que l'auteur calque le rythme du roman. Le lieu est propice à la discussion, aux rencontres, à la découverte des personnages et en cela l'école est un point de repère qui favorise l'identification des lecteurs grâce à la reproduction neutre d'un lieu qu'ils connaissent et qui représente une partie importante de leur vie. La création d'une projection plausible du lycée est nourrie par la reproduction de scènes quotidiennes comme les convocations chez le proviseur, la remise de copie ou les discussions dans le couloir à la suite d'une interrogation.

Sur la couverture de son journal de classe il a collé un papier, divisé par cinq. A la colonne « mardi » on lit :

1. Grec
2. Math
3. Anglais
4. Français
5. Géo
6. Français
7. Étude¹²¹

Mais l'école est aussi le point de départ de la quête identitaire des personnages, mus par une réflexion littéraire qui naît durant le cours de français de Madame Pauline. Si c'est dans le cadre scolaire qu'apparaît pour la première fois le questionnement des adolescents, c'est en dehors de ces murs que ce questionnement prend toute son ampleur et cela se traduit par la fréquence à laquelle les personnages principaux cessent d'assister aux cours.

Arthur dit :

- A propos, je dois vous demander un service. Je vais pas en math. Vous pouvez remettre le devoir pour moi ? [...]
- Tu ne vas pas en math ?
- Non, en histoire on plus d'ailleurs. Fini pour aujourd'hui. C'est la vie ...¹²²

¹²⁰ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 120.

¹²¹ *Ibid*, p. 20.

¹²² *Ibid*, p. 86.

Arthur a, une nouvelle fois, complètement disparu de la circulation. [...] Toute la journée se passe sans que personne ne le revoie.¹²³

L'amitié et l'amour sont les relations les plus porteuses d'émotions dans *Les garçons*, le titre lui-même illustre la fraternité, le groupe. L'auteur prend le parti d'une vérité enrobée de poésie pour évoquer la pureté des sentiments adolescents et leur profonde sincérité.

Alice avait beaucoup de courage mais cette place qui restait vide partout, que rien ne remplissait plus, la retournait encore souvent. Elle essayait de se dire qu'avant d'y passer, juste avant, il avait pu jeter un coup d'œil sur *cela* qu'on ne nous montre jamais et qui vaut silencieusement la peine qu'on vive. Quentin il avait vu, vivant ce qu'on ne voit que mort, alors Alice était vraiment fière d'avoir été aimée par ce garçon-là.¹²⁴

Une nouvelle fois, les drames sont implicites mais la douleur, elle, est présente et est questionnée. Cette douleur va d'ailleurs de pair avec le départ, la fuite, mais aussi les retrouvailles et la perte qui rythment ce récit.

Quentin se trouve dans une petite chambre tout fr... MAIS ! mais ce n'est pas POSSIBLE ! Pas Quentin, NON ! Pas comme ça, pas ça... Où...quoi... Quelqu'un... [...] Son Quentin : une douleur. Plus rien qu'une douleur, bien plus affreuse que toutes les « Descentes de Croix » des peintres allemands du XV^e siècle. [...]

Quentin mourut au petit matin sans lâcher la main d'Alice. Et personne ne disait rien.¹²⁵

2.1.3 L'intertextualité

Nous l'avons dit, *Les garçons* est un bouillonnement de références à la fois littéraires et populaires. Au point où nous serions tentée de dire que chaque page renferme une citation, un clin d'œil à une œuvre, un artiste, une bande dessinée ou à une tout autre référence culturelle. En cela, le roman corrobore la définition que nous en faisons précédemment à travers les propos d'auteurs jeunesse¹²⁶, notamment les mots de Jean Molla : « *[l]es histoires ne viennent pas de nulle part, elles trouvent souvent leur origine dans nos propres lectures* »¹²⁷.

L'abondance de ces références remplit différents rôles et affecte le lecteur grâce à des stratégies diverses. On peut en effet considérer *Les garçons* comme un aperçu de la littérature française, une approche des grandes œuvres livrées à travers des extraits cités et identifiables, des références plus obscures ou encore des clins d'œil discrets.

- « Si j'ai du goût, ce n'est guère que pour la terre et les pierres. Je déjeune toujours d'air, de roc, de charbon, de fer. »

¹²³ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 125.

¹²⁴ *Ibid*, p. 224.

¹²⁵ *Ibid*, pp. 217-218.

¹²⁶ Voir *supra* p. 25 : 2.1. Ecrire pour les adolescents, paroles d'auteurs.

¹²⁷ MOLLA Jean cité par Josée LARTET-GEFFARD, *op. cit.*, pp. 78-79.

Il ajoute :

- Un petit jeune, qui a écrit ça. S'appelle Rimbaud.¹²⁸

Et puis il tient encore sa Reebok dans la main avec du soleil sur la peau, et du soleil sur la Reebok, et il se tient comme ça et il dit :

- Hélas ! pauvre Yorick ! Je l'ai connu, Horatio, c'était un garçon d'une verve prodigieuse, d'une fantaisie infinie. Mille fois il m'a porté sur son dos ; et maintenant, quelle horrible chose que ...¹²⁹

C'est un trou de verdure où je trouve un buisson, les garçons passent, j'entends [...] ¹³⁰

Nous pouvons espérer qu'elles suscitent la curiosité du jeune lectorat. Mais surtout, elles interpellent et offrent d'autres clés de lecture. L'œuvre démontrent une nouvelle fois sa capacité d'adaptation et ses différents niveaux de lecture à travers une écriture riche en intertextualité. Cela rejoint notre perspective d'une lecture évolutive au service de la construction d'un bagage littéraire et référentiel pour le lecteur.

Ce bagage référentiel ne contient pas seulement des références littéraires, il contribue aussi à permettre au lecteur de reconnaître un schéma ou un motif littéraire, d'établir des parallèles entre les propos de différents auteurs, d'entretenir et de développer sa capacité interprétative.

Au-delà de cet hommage à la littérature, Xavier Deutsch glisse ça et là des références populaires issues des domaines sportifs, télévisuels et musicaux familiers des jeunes des années nonantes, références que les lecteurs futurs pourront toujours identifier pour certains. Au contraire des références littéraires « classiques », les références populaires sont tributaires d'un effet de mode, d'une époque et perdent de leur impact sur les lecteurs avec les années. On peut néanmoins souligner cette stratégie de renforcement de la crédibilité du contexte dans lequel évoluent les personnages.

Comme prévu :

- Quentin passe tout le weekend avec ses louveteaux.
- Un Belge remporte Paris-Roubaix, et Senna le Grand-Prix d'Imola.¹³¹

Ils n'entendent presque plus la sono. Pourtant elle diffuse une superbe chanson de Mylène Farmer, la sono, et Frédéric aime bien Mylène Farmer en général.¹³²

¹²⁸ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 108.

¹²⁹ *Ibid*, p. 99.

¹³⁰ *Ibid*, pp. 102-103.

¹³¹ *Ibid*, p. 150.

¹³² *Ibid*, p. 41.

2.2 Le(s) personnage(s)

Si, à la lecture de la quatrième de couverture du roman, on identifie Arthur comme le personnage principal du livre *Les garçons*, la mise en place d'un réseau de personnages complémentaires complexifie le phénomène d'identification. Nous évoquions précédemment le fait que les romans pour adolescents proposaient principalement un héros, lui-même adolescent, au centre de l'histoire et occupant également la position de narrateur dans le texte ce qui menait à une focalisation du lecteur sur ce personnage emblématique du roman¹³³, cette construction est ici adaptée. En effet, les personnages sont à la fois individuels et universels et le lecteur n'est pas encouragé à s'identifier à un seul d'entre eux comme c'est le cas dans la plupart des romans pour adolescents.

Le travail des personnages du roman de Deutsch réside en un équilibre particulier et fragile alliant le caractère unique de chacun d'entre eux – tant dans la représentation de leur personnalité que dans leur rôle au sein du groupe – et leur potentiel de représentant universel de l'adolescent et par extension de l'être humain par la volonté constante de l'auteur à maintenir un flou symbolique autour de ses personnages. Xavier Deutsch donne au lecteur certaines clés pour lui permettre de se construire une identité physique et psychologique du personnage mais ces informations sont rares, choisies et peuvent être l'objet d'interprétation diverses.

Jean-Christophe revient du judo. Jean-Christophe est bélier ascendant capricorne. Il pense à des spaghettis bolognaise, à Gorbatchev, aux jours qui fument.¹³⁴

Ainsi ce schéma s'éloigne de celui du personnage miroir dont les détails de l'identité facilitent la création d'une relation identificatoire et empathique avec le lecteur. Le lecteur n'accède, dans *Les garçons* qu'à une pièce du puzzle de la complexité d'un personnage et la perception des personnages fait appelle à sa capacité d'interprétation.

Dans la continuité de cette perception universelle des personnages, nos observations s'appliquent également au titre de l'œuvre. En effet, le titre, *Les garçons*, comme l'ensemble de l'écriture de l'auteur, renferme plusieurs sens. L'expression identifie à la fois le trio principal de l'œuvre composé d'Arthur, Frédéric et Quentin mais également « les garçons », les adolescents dans leur ensemble.

¹³³ LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 105.

¹³⁴ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 37.

Les personnages masculins précités sont le moteur de l'œuvre et fonctionnent comme nous l'introduisons plus haut, en une organisation complexe et complémentaire dont les personnages ont eux-mêmes conscience.

Un jour la jeune fille¹³⁵ dit à Quentin quelque chose d'important :

- Vous étiez si beaux, tous les trois, Frédéric, lui [Arthur] et toi. Tu sais ce qu'on aurait dit ? Vous étiez... l'intelligence, la puissance et l'amour. On n'aurait pas pu vous séparer.

Alice a trouvé cela et c'est quelque chose de très juste.¹³⁶

Arthur, Frédéric et Quentin partagent au-delà de leur amitié le besoin de trouver la lumière, d'explorer au-delà des limites. Ensemble, ils entament à travers la littérature un parcours initiatique à la fois personnel et universel pour combler le vide et effacer les doutes qui ponctuent leur existence.

Bien sûr Frédéric savait très bien ce qu'il faisait et vous bien sûr, si vous êtes arrivés ici, vous apercevez quelque chose de ce qui fait s'en aller les garçons.¹³⁷

Ce questionnement répond particulièrement aux interrogations du public adolescent mais répond aussi à la quête intérieure de tout homme : qui suis-je, quelle est ma place ? En ce sens, les garçons incarnent la jeunesse perdue et en quête de réponse. C'est dans l'écriture qu'Arthur retranscrit ses journées de fugue. Comme l'auteur, il écrit pour lui mais aussi pour les garçons, ses amis, et pour tous les autres.

Il écrivait le matin, le soir, la nuit, arrachait les mots possibles et impossibles aux lexiques boréaux, cognait dans le français, lançait à l'encre noire des coups de couteaux, cherchait nuit et jour, un langage d'air, d'eau et de lumière.

Il ferait ce livre et ce serait le dernier. Alors il écrirait un titre et sans doute le titre serait *Les Garçons*.¹³⁸

Les garçons sont également illustrés par des individus anonymes dont on ne connaît que le sexe et le jeune âge, l'auteur leur consacre une aventure propre au rythme de la fugue d'Arthur. Il décrit de jeunes garçons à travers l'Europe à la poursuite de réponses, des enfants errants dans les rues froides de l'hiver, qui mendient, expérimentent la solitude et les mauvaises rencontres. L'écriture de l'auteur les rassemblent dans une quête initiatique commune. Arthur est chacun de ses garçons et à la fois aucun d'eux.

¹³⁵ Il s'agit d'Alice, la sœur d'Arthur.

¹³⁶ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 151.

¹³⁷ *Ibid*, p. 220.

¹³⁸ *Ibid*, p. 228.

Dans toutes les rues mille garçons coururent en riant. Leurs bâtons, leurs couteaux, leurs couteaux en métal et leurs mots-couteaux, ils les laissaient en dessous des ponts. On prétend même que certains les jetèrent dans la Seine.¹³⁹

Arthur endosse dans le récit le rôle d'exemple pour ses amis, pour le lecteur et pour l'ensemble des garçons de l'univers. Cependant ce personnage doit aussi gérer sa propre dualité, celle qu'il entretient – par son nom, par sa quête et par son besoin d'écriture – avec son homonyme poète.

Au départ le personnage rejette cette comparaison et l'éventualité d'une quelconque ressemblance. Mais au fil du roman, le poète devient le guide du voyage spirituel d'Arthur dont la fugue est d'ailleurs ponctuée de références et d'extraits des poèmes de Rimbaud.

Et suivre, toujours suivre Arthur Rimbaud, enfant, rebelle et poète ? Et suivre jusque dans le silence ? Même après tout avoir vu ?¹⁴⁰

Le jeune poète comme son homonyme incarne la mélancolie et la recherche de ce qui se trouve derrière le rideau, le départ étant inévitable pour atteindre son but.

Assez vu. La vision s'est rencontrée à tous les airs.
Assez eu. Rumeurs des villes, le soir, et au soleil, et toujours.
Assez connu. Les arrêts de la vie. – Ô Rumeurs et Visions !
Départ dans l'affection et le bruit neufs !¹⁴¹

C'est notamment par les multiples facettes des personnages et du roman en général, que *Les garçons* de Xavier Deutsch déroge, ou plutôt réinterprète, les règles du roman pour adolescents. L'auteur refuse la limite d'un personnage unique qui supporterait seul le poids de l'œuvre et décuple sa capacité identificatoire, les possibilités d'interprétation et d'appropriation par le lecteur.

Malgré ces changements, ce choix de l'auteur permet tout autant l'identification au personnage, si ce n'est dans une dimension plus libre encore. En proposant un personnage aux contours flous, l'auteur augmente les possibilités pour chacun de se reconnaître sous les traits d'Arthur ou de tout autre personne qui gravite autour de lui. Le roman se focalise en ce sens d'abord sur les émotions et le ressenti des personnages, ces derniers sont ici considérés comme l'enveloppe charnelle qui renferme l'humanité de chacun.

Arthur dans cette perspective est avant tout un être humain, un bouillonnement d'émotions, un adolescent en quête de lui-même, un messenger... C'est dans cette optique que la relation

¹³⁹ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 161.

¹⁴⁰ *Ibid*, p. 220.

¹⁴¹ RIMBAUD Arthur, « Départ », *Illuminations*, 1886.

d'empathie entre le lecteur et le personnage se crée librement et ce malgré les contours parfois flous du héros.

Au fond de lui quelque chose tire trop fort.

Alors il s'assied. Sur sa dune, lentement, doucement, Arthur alors pleure. Il ne fait pas de secousses, pas de hoquets. Ça pleure tout seul dans ses yeux. Il ne pense rien. [...]

Arthur, je crois qu'il ne sait pas très bien la raison de pleurer. Ce sont des moments où vous ne pourriez plus rien expliquer. À la limite ce n'est rien, c'est la fatigue, c'est tout. Rien du tout. Pourtant on sent autre chose, et qu'il faut continuer de pleurer [...]¹⁴²

2.3 La langue : langue de l'adolescent et langue du poète

Nous évoquions précédemment l'importance d'attribuer aux adolescents des romans un langage vraisemblable qui participerait à la crédibilité des personnages et favoriserait l'identification du lecteur¹⁴³. Le roman *Les garçons* respecte cette valorisation du langage « jeune » en soulignant le besoin de ses personnages de créer une langue qui leur appartient et qui foisonne d'expressions inédites et personnalisées.

[...] Je viens d'inventer « **frisco** », destiné à remplacer « frangin » dans l'avenir le plus proche possible. J'ai une idée : à partir de maintenant tout le monde va dire « frisco ». On ne dira plus que ça, dans toutes les occasions. Et le premier qui parvient à imposer « frisco » au point qu'il passe à la télé, il m'écrit.¹⁴⁴

Arthur, en arrivant, dit à Frédéric :

- **JSP** à deux heures pour toi.

Frédéric tourne la tête vers la droite, et sourit.

- Une nouvelle. En avril c'est rare.

Pour les garçons c'est un code. JSP signifie « jolie soirée en perspective ». ça veut dire : fille. Fille bien.

Cette représentation du langage adolescent colle au besoin de s'identifier comme membre d'un groupe partageant un langage codifié et particulier¹⁴⁵.

L'authenticité du langage des adolescents dans le roman jeunesse implique également sa dimension évolutive et adaptable au gré des situations. Ainsi les dialogues entre les

¹⁴² DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 54.

¹⁴³ MURAIL Marie-Aude, *op. cit.*, p. 61.

¹⁴⁴ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 11.

¹⁴⁵ ALLARD Valérie, *Psychologie de l'adolescence*, Haute École en Hainaut de Mons, année académique 2016-2017, (Cours de BA3).

adolescents au cœur du récit seront caractérisés par un langage familier, parfois argotique qui s'inspire également de la langue orale.

Et tout à coup :

- Fumel, trouduc, serrure tes vannes ou je te pète la queue.

Quentin a parfois des expressions assez drôles. En plus il est le plus terrible copain d'Arthur.¹⁴⁶

Les auteurs jeunesse prêtent attention, nous l'avons évoqué, au maintien du rythme de la narration et proposent, en ce sens, des stratégies afin de dynamiser le récit¹⁴⁷. De fait, le rythme est essentiel à Xavier Deutsch qui en joue tantôt comme un poète, nous y reviendrons dans la suite du propos, tantôt comme un cinéaste, un metteur en scène qui prend les traits du narrateur pour décrire au plus près, l'action qui se déroule sous les yeux du lecteur.

Frisson. Il y a toujours des frissons qui parcourent les circonstances graves. Vingt-quatre paires d'yeux brillent un tout petit peu plus fort. Peut-être, si ç'avait été M. Cauchin à la place de She Said, comme l'année précédente, le frisson aurait capoté. Ça tient à des rien-du tout un frisson.

- Vous prenez une feuille.

Disparu le frisson, évanoui. À la place : rumeurs

- Hé madame, vous aviez pas prévenu qu'il y avait interro.

[...]

Rumeurs encore, puis silence.¹⁴⁸

Sous d'autres formes, la construction du texte est rythmée par l'emploi répétitifs de certaines tournures de phrases martelées comme un refrain.

La cour se vide, tout le monde rentre dans les bâtiments, sauf Jean-Christophe qui essaie de convaincre le pion que, de toute façon, ça ne sert à rien de rester, qu'il a étude en dernière heure [...]. Sauf Arthur et Frédéric qui ont filé sans poser la question. Sauf Quentin qui poireaute devant le bureau du proviseur. Et un silence se fait sur le lycée.¹⁴⁹

D'autres fois, la frénésie de l'écriture sert le propos et illustre le fond par la forme, reflétant l'accélération du rythme de la pensée du personnage au fil de la description de ses faits et gestes.

¹⁴⁶ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 31.

¹⁴⁷ GRIEF Jean-Jacques cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 75.

¹⁴⁸ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 25.

¹⁴⁹ *Ibid*, p. 33.

Larguer les cours, le jean, tout le reste aussi. Entrer dans un tee-shirt, dans le pantalon de training, serrer la corde à la ceinture. [...] Entrer dans la Reebok droite, sentir le pied, ajuster, serrer chaque pont de lacet, fermer le nœud. Se lever, sortir. Courir. Très vite, transpirer.¹⁵⁰

Parmi ces stratégies nous pouvons également citer la présence de dialogue que l'on définira chez Deutsch comme ponctuel et court au contraire de certains romans jeunesse qui ont parfois tendance à surexploiter le dialogue au détriment de la progression du récit. Nous citerons enfin un dernier mécanisme de dynamisation du langage : l'utilisation d'onomatopées et l'adaptation scripturale des effets de langages oraux tels qu'avoir la bouche pleine, parler en baillant, s'exprimer avec des sanglots dans la voix.

- On est venu chercher les disques.
- I chont ans le arage.¹⁵¹

- Arthur, ça faisait comment quand tu as rétamé la gueule à Flumel ?
- Ça faisait pof pof, ça claquait mais c'est plus mou qu'on croit. Évidemment il y a de l'os, mais en surface c'est mou.
- Watch !¹⁵²

Mais les dialogues et le dynamisme du langage ne sont pas les seules stratégies déployées pour rythmer le récit. Nous l'introduisons dans l'intitulé de ce sous point, « Langue de l'adolescent et langue du poète », l'écriture de Xavier Deutsch oscille entre deux dimensions qui peuvent au premier abord sembler contradictoires : la rudesse et la spontanéité du langage des jeunes héros du roman et la nature poétique parfois mystique des passages descriptifs.

Ces passages varient quant au registre langagier mais visent à maintenir une cohérence dans le niveau de la langue, ainsi si l'association des termes semble ambitieuse jusqu'à parfois les rendre opaques, le vocabulaire est quant à lui accessible au public de ce roman.

Puis le ciel brandit vers le côté du couchant de grandes lueurs dorées comme des chips aux paprika. On aperçoit que des courants doux secouent d'immenses blocs de ciel bleus et glaciaux. Tout en haut ça dérape et ça croque, on sent cela [...] Des petits bouts de ciel doux descendent comme du silence, et c'est pour ça qu'il fait bon.¹⁵³

Cette observation nous permet d'une part, de réitérer notre hypothèse selon laquelle les romans jeunesse disposent de plusieurs niveaux de lecture et peuvent donc être proposés à un

¹⁵⁰ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 88.

¹⁵¹ *Ibid*, p. 35.

¹⁵² GRIEF Jean-Jacques cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 100.

¹⁵³ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, pp. 13-14.

public de lecteurs variés, et d'autres part, de souligner le second aspect de notre analyse de la langue : la langue du poète.

La thématique du roman *Les garçons* touche de près à la poésie tant par le contenu du récit, le nom éloquent du héros Arthur Rimbaud, les sujets de la grande littérature et de la poésie abordés du cours de français de Madame Pauline, mais aussi l'écriture de Xavier Deutsch qui elle-même semble être une prose mélancolique, nourrie par les sens et les émotions. Nous citons d'ailleurs dans la présentation de ce roman les influences multiples de l'auteur parmi lesquelles on retrouve notamment Baudelaire qui transparaît dans les mots de l'auteur à travers une expression poétique imagée, colorée et olfactive. Baudelaire écrit d'ailleurs dans son poème *Correspondance* tiré du recueil *Les Fleurs du Mal* (1857) : « [...] *les parfums, les couleurs et les sons se répondent* »¹⁵⁴.

Sur la ville le soir tombe orange et vert, avec une odeur de vanille. Au fur et à mesure que la nuit grandira, des filets bleus viendront munir le ciel à partir des côtés de l'est.¹⁵⁵

Puis des filles vertes et bleues, des garçons verts et rouges, [...] Une faune munie de regards terribles et si doux, aux sourires pomme-cassis.¹⁵⁶

Les formulations poétiques sont employées dans les descriptions par la personnification de la ville et de la nuit, propice à la réflexion poétique, mais aussi par les métaphores et les rimes.

Ils sortent dans le froid, dans la nuit, et dans leurs grands manteaux bleus et gris.¹⁵⁷

Cette perspective de l'écriture double parfois naïve, parfois floue, entraîne le lecteur dans une entreprise périlleuse d'interprétation guidée par ses connaissances initiales de la langue et par le vocabulaire familier. Face à certains extraits, on ne peut nier la possibilité de voir le lecteur déboussolé, mais l'auteur sème des indices et fait de la poésie, comme tant d'autres auteurs avant lui, un miroir de la condition et des émotions humaines dans un souci d'universalité.

En ce sens, la lecture de ce roman peut représenter un défi, mais aussi une opportunité de dépassement pour le lecteur. C'est ce que nous encourageons, le dépassement de soi et le développement de la capacité du lecteur à interpréter l'œuvre pour en atteindre le sens profond. Xavier Deutsch enrobe cette subtilité d'un récit familier qui rassure le jeune lectorat

¹⁵⁴ BAUDELAIRE Charles, « Correspondances » dans *Les Fleurs du Mal* IV, 1857.

¹⁵⁵ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, p. 37.

¹⁵⁶ *Ibid*, p. 38.

¹⁵⁷ *Ibid*, p. 133.

et c'est dans l'apparente simplicité du propos que se trouvent les indices qui aident à percer le mystère de certains passages à première vue insaisissables pour un lecteur en formation.

La ville des colères et des coups de quartiers, ville de vin, brun parfum de café. Rues-poings, maisons-prières, église. Ils disent : Vive l'air ça heurte.¹⁵⁸

3. Conclusion provisoire

Au terme de cette analyse du roman *Les garçons* de Xavier Deutsch, il nous semblait nécessaire de faire le point sur les éléments identifiés nécessaires à la concrétisation de notre problématique visant à établir la pertinence d'une catégorie spécifique aux romans pour adolescents. Nous évoquerons ici les observations qui nous ont permis de considérer cette œuvre comme d'une part, bénéfique et formatrice pour le jeune lectorat mais aussi d'envisager un décloisonnement du roman de Deutsch afin de le considérer comme libre d'être proposé à un public plus vaste que celui qui lui est généralement imposé.

En ce sens, nous soulignerons dans un premier temps l'universalité des thématiques principales du roman qui, rappelons-le, traite de la fuite, de la recherche de sa place dans la société mais également si l'on élargit ces considérations, de la liberté et de l'identité. Ces thématiques sont certes familières du roman pour adolescents mais elles sont avant tout universelles, ce qui représente une opportunité de décloisonner l'œuvre. Nous pouvons sans peine concevoir que grâce à sa richesse d'écriture et à son niveau d'intertextualité important, ce roman peut prétendre intéresser un lectorat adulte ou davantage expérimenté.

De fait, l'intérêt des romans pour adolescents comme *Les garçons* est de proposer une œuvre multiple pouvant s'adapter à différents niveaux de lecture. Les personnages sont certes des adolescents, mais ce sont d'abord et surtout des êtres humains qui expérimentent les doutes, les peurs et les surprises de la vie. Le roman lui-même prend le parti de faire de ces adolescents des modèles et des messagers en les comparant à de nombreuses reprises aux grands auteurs de la littérature française qui, comme Arthur, Frédéric ou Quentin, écrivent dans la recherche perpétuelle de réponses aux questions fondatrices de l'homme : Qui suis-je ? D'où suis-je ? Où vais-je ? La citation d'ouverture du roman est d'ailleurs révélatrice de cette perception du personnage comme médiateur des émotions du lecteur quel qu'il soit.

Il n'y a rien de commun entre moi et ceux qui craignent les brûlures.¹⁵⁹

¹⁵⁸ DEUTSCH Xavier, *op. cit.*, pp. 103-104.

¹⁵⁹ APOLLINAIRE Guillaume, « Le Brasier », *Alcools*, 1913.

Les mots d'Apollinaire représentent la première clé de compréhension du texte, elle permet en effet d'expliquer l'ensemble de l'œuvre. Cela souligne une nouvelle fois l'importance des références aux auteurs classiques qui peuplent le texte et offrent une lumière nouvelle sur les événements qui s'y déroulent.

Ces références remplissent plusieurs fonctions. Dans un premier temps, elles corroborent l'idée selon laquelle les œuvres pour la jeunesse constituent un tremplin et sont nécessaires pour consolider le bagage de connaissances littéraires du lecteur grâce à la possibilité d'entrevoir les œuvres qui inspirent le roman *Les garçons*. L'idée du tremplin et celle de l'exercice de lecture s'appliquent également au langage utilisé dans le roman qui propose une écriture poétique métaphorique rendant parfois les intitulés opaques pour les lecteurs débutants. En contrepartie de ce choix artistique, le vocabulaire reste accessible et illustre de manière détournée les événements et les états d'âmes des personnages, encourageant le lecteur à dépasser le flou des figures de style pour atteindre le message.

En ce sens, pour le lecteur qui est déjà familier du travail de Rimbaud, Novalis ou encore Céline, l'exercice d'interprétation et d'appropriation du texte n'en sera que plus agréable. A contrario, pour le jeune lecteur qui découvre ces références et citations, la lecture sera peut-être plus fastidieuse et demandera un travail de recherche, mais cela lui sera profitable et lui permettra d'explorer d'autres facettes du roman, de dépasser la surface et de s'enrichir culturellement.

L'enrichissement culturel est lié à la pédagogie qui, nous le savons maintenant, est depuis longtemps considérée comme partenaire de la littérature. Mais cette pédagogie telle que présentée dans *Les garçons* n'est ni étouffante, ni contraignante, elle n'est qu'un prétexte à l'émancipation des adolescents et à leur appropriation des textes littéraires. En effet, si la découverte de la littérature se déroule dans le cadre du cours de français de Madame Pauline, ce moment n'est que le déclencheur de la quête initiatique entreprise par les personnages. La grande aventure et la fuite se font hors des murs de l'école, loin du quotidien et dans la solitude avec pour seuls compagnons, les vers de Rimbaud.

Ces considérations et observations nous permettent de souligner l'intérêt général de ce roman et pas uniquement dans le cadre d'une lecture formatrice ou « tremplin ». *Les garçons* est, comme de nombreux romans pour adolescents si l'on se rappelle les propos de Marie Aude Murail, une lecture qui grandit et évolue.

Cette étape du travail n'est peut-être pas le lieu propice aux remarques personnelles, mais nous souhaitons néanmoins nous poser en témoin de cette lecture multiple pour avoir découvert l'œuvre, alors âgée de douze ans, pour l'avoir relue en fin de parcours secondaire et pour l'avoir relue aujourd'hui dans une perspective nouvelle, universitaire et analytique. Nous ne pouvons qu'attester de l'ampleur que ce roman peut prendre avec les années et les expériences de lecture. Pour ces raisons, nous estimons que le roman peut prétendre à l'idéal évoqué par l'auteur jeunesse Lehmann : « *Mon rêve serait d'être un écrivain pour tous. De créer, d'avoir créé une œuvre dans laquelle chacun pourrait venir trouver un texte, un roman, une nouvelle qui lui donne du plaisir et du trouble*¹⁶⁰ ».

Chapitre 2. Proposition d'analyse comparative entre l'*Orlanda* de Jacqueline Harpman et *Les garçons* de Xavier Deutsch.

Ce second chapitre proposera une analyse du roman de Jacqueline Harpman, *Orlanda* au regard des éléments théoriques identifiés comme ingrédients du roman pour adolescents préalablement présentés. L'objectif n'est donc pas, tout comme cela a été le cas dans l'analyse du roman de Xavier Deutsch, d'envisager le roman dans sa globalité mais bien d'apporter une concrétisation au développement théorique de ce travail. Le roman *Orlanda* sera dès lors au cœur de ce chapitre et sera comparé en parallèle au roman de Xavier Deutsch afin d'en établir les points de convergences et de divergences.

Rappelons que la problématique de ce travail est d'envisager la pertinence d'une catégorie spécifique dédiée au roman pour adolescents. En ce sens, établir une comparaison entre deux œuvres dont l'une s'adresse explicitement au jeune lectorat, *Les garçons*, et la seconde implicitement destiné à un public adulte, nous permet de considérer les apports multiples de ces deux œuvres et de déterminer la possibilité d'un décroisement de la littérature.

1. Présentation d'*Orlanda* de Jacqueline Harpman¹⁶¹

Orlanda est écrit par Jacqueline Harpman en 1996 et s'inscrit dans une continuité thématique chère à l'auteur. Cette thématique reprend la relation conflictuelle mère-fille et les traumatismes qui en découlent, et favorise également l'observation des combats intérieurs des individus. Nous ne pouvons nier l'influence de la seconde profession de l'auteure, qui est également psychanalyste, sur sa capacité à retranscrire les incertitudes et les questionnements

¹⁶⁰ Christian LEHMANN cité par Josée LARTET-GEFFARD, *op. cit.*, p. 78.

¹⁶¹ Annexe 3 : quatrième de couverture – HARPMAN Jacqueline, *Orlanda*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 1996, (Le Livre de Poche).

de l'âme humaine. Ce point de vue scientifique transparait et sert le présent roman dont le thème transversal est l'identité.

Le fait d'être analyste a certainement sous-tendu mon inspiration quand j'écrivais *Orlanda* mais ce livre n'est pas pour autant une étude psychanalytique sur la bisexualité. Cela, je pourrais éventuellement l'écrire dans d'autres sphères... Ce qui m'amuse, c'est en fait d'explorer sous l'angle de la fiction des parts de notre vie psychique. Je suis grand amateur de science-fiction, et j'aime en particulier le thème de la télépathie mais aussi, cette idée de « balade » dans le corps d'une autre personne [...] C'est en fait un vieux thème fantastique que j'ai toujours adoré. Alors quand l'histoire d'*Orlanda* m'est tombée dessus, j'étais aux anges.¹⁶²

L'œuvre de Jacqueline Harpman constitue aussi un hommage et une réécriture de l'*Orlando* de Virginia Woolf dont l'inspiration du titre est éloquente et se poursuit dans le traitement du propos. L'auteure belge adapte ici le changement de sexe du héros éponyme d'*Orlando* en une division de l'âme vécue par Aline héroïne d'*Orlanda*. L'intertextualité est fondamentale dans ce roman qui propose par les comparaisons significatives avec l'œuvre de V. Woolf mais également par l'intermédiaires d'autres romans comme *A la recherche du temps perdu* de Proust, un enrichissement de l'analyse du récit.

La richesse du roman de J. Harpman réside à notre sens dans la multiplicité des influences qui le composent, alliant références littéraires classiques, thème de la science-fiction apports scientifique et psychanalytique, associé à des stratégies narratives visant à encourager le lecteur dans sa poursuite du décodage du récit.

2. Proposition d'analyse au regard des éléments théoriques

2.1 Le(s) thème(s)

Comme nous l'avons fait lors de l'analyse du roman de Xavier Deutsch *Les garçons*, nous tenterons premièrement d'identifier la catégorie à laquelle appartient *Orlanda*, toujours par rapport à la catégorisation proposée par Lartet-Geffard.

Si l'exercice semble moins périlleux puisque nous pouvons, à la lumière du propos du roman – la division d'un être Aline, en deux personnages distincts, l'un occupé par la personnalité masculine de l'héroïne, Orlanda dans le corps de Lucien et la moitié féminine restée dans le corps d'Aline, identifier le roman comme fantastique par l'intervention du surnaturel.

¹⁶² HARPMAN Jacqueline citée par VANBAELEN Syllie, *L'Orlanda de Jacqueline Harpman : Virginia Woolf rencontre Carl Gustav Jung*, Presses Universitaires de Butler, 2008, p. 81.

J'ai plongé dans un roman fantastique, et si, avant la division, ce qui fait ce jeune homme était une partie de moi, il faut bien admettre que c'est moi qui ai fait ce plongeon.¹⁶³

Pourtant, et la problématique est en ce sens similaire à celle évoquée dans l'approche du roman de Deutsch, la polysémie de la langue et l'omniprésence des dialogues intérieurs du ou des personnage(s) pose néanmoins question quant à la réalité de cette fragmentation de l'âme. Le lecteur, emporté par l'angoisse d'Aline et ses tentatives pour trouver des explications rationnelles à cet événement, est tenté de considérer l'expérience surnaturelle comme avérée. Cependant, libre à lui d'envisager également la possibilité de cette transformation comme le résultat de la transposition du combat intérieur que mène Aline à propos de sa propre identité.

2.1.1 *L'identité*

Qui suis-je ?, au même titre que *Quelle est ma place ?* appartiennent aux questions fondamentales auxquelles, depuis toujours, à travers des domaines aussi divers que la philosophie, la littérature ou la psychologie, l'homme tente de répondre. La question de l'identité est donc bel et bien universelle.

« - Qui suis-je ?

Les mots les plus simples : Aline Berger, n'avaient pas de sens car il eût fallu préciser qui était Aline Berger. Notre siècle est riche en sérieux et longs débats sur la question de l'identité, le nom et le prénom ne lui semblent pas suffisants et il atteint à de si admirables subtilités qu'il est parfois difficile de le suivre. Quand on dit JE, de qui parle-ton ? Si un autre peut dire qu'il est moi, où est moi, là ou ici ? Chacun de nous éprouve avec une conviction sans nuance la certitude d'être soi et puise sa stabilité dans cette assurance : Aline chancelait. Elle recula, s'appuya contre le chambranle et prononça, à haute voix, la syllabe menacée. Il ne se passa rien. Elle répéta JE pour les murs, qui ne renvoyèrent pas d'écho. Devait-elle, disant ainsi JE, considérer qu'une partie de ce JE logeait dans un autre corps ? Pourtant, on ne peut dire JE que de là où on est ? Lucien Lefrère prétendait qu'il était JE comme elle. Mais il prononçait le mot avec une autre bouche que celle d'Aline. Elle respira à fond et déclara :

- Je suis moi.

Elle eut le sentiment que les mots sonnaient creux. »¹⁶⁴

Que l'on croie ou non à l'existence de l'âme, la psychanalyse – et c'est sa profession qui permet à Jacqueline Harpman de décrire avec tant de minutie les conflits intérieurs de l'être, s'intéresse à la question de l'être et de ses troubles : citons par exemple la schizophrénie ou le trouble dissociatif de l'identité. C'est bel et bien le propos d'*Orlanda* pouvant être perçu comme l'expérience surnaturelle d'Aline ou au contraire comme une

¹⁶³ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 149.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 129.

divagation de son esprit malade. Toutefois ce qui nous intéresse n'est pas de déterminer la probabilité ou la véracité de l'expérience racontée, mais d'en extraire les messages.

L'universalité de la question de l'identité raisonne plusieurs fois dans les discours de l'auteur/narrateur qui assiste à la tentative des personnages de se remettre de la douloureuse séparation de leur âme.

Elle [Aline] ne se connaît pas, **mais qui se connaît ?** N'allons-nous pas tous à travers la vie dans la même ignorance de ce que nous sommes, prêts à nous ruer sur toute description de nous-même qui nous donnerait l'illusion délicieuse d'avoir une identité simple et qui tient en quelques mots ?¹⁶⁵

La question de l'identité est plurielle puisqu'elle recouvre à notre sens la théorie des genres ainsi que la perception de l'adolescence comme basculement identitaire marquant.

- Et si on changeait de sexe ? Si je t'abandonnais, ô âme timide, ce corps de fille et si j'allais loger dans un garçon, tiens ! celui qui est là, en face de moi, blond, un peu hirsute [...] Oh ! je crois que je me détournerai vite de toi, car sans ma vigueur, sans ma rage et ma force qui te font parfois si peur car tu les nommes violence, tu serais terne, vite vaincue, tu irais de défaite en défaite à travers une vie étriquée. Je te dérange depuis toujours, et tu me caches comme tu peux, avec du rouge à lèvres, de longs cheveux et des jupes de soie que le moindre mouvement fait virevolter, on te trouve charmante et féminine, mais moi j'habite ta peur et j'y suis à l'étroit.¹⁶⁶

Cet extrait est révélateur de la multiplicité du message. On peut y voir la première évocation de l'imminente séparation de l'âme mais également l'expression des sentiments mitigés liés au désir de liberté. « *[j] 'habite ta peur et j'y suis à l'étroit* », il semble d'ailleurs que cette liberté ne puisse être atteinte que par la fuite laquelle permettrait l'expérience nouvelle et la recherche des potentialités de l'être une fois ce dernier libéré de ses entraves. Ce propos fait écho à la fuite nécessaire d'Arthur, héros de Deutsch, dans sa quête du *moi* et de sa place dans l'univers, dans la recherche de ce qui se trouve derrière la limite et c'est précisément l'au-delà de la limite, qu'Aline fait vit l'expérience improbable de la séparation de son âme en deux. De plus, les moitiés de l'âme d'Aline ne se séparent pas d'un commun accord, c'est bel et bien la partie « masculine » de son âme qui fuit sa prison féminine, il s'agit donc d'une fugue plus que d'une séparation.

En parallèle du besoin de liberté, on retrouve également les codes stéréotypés des genres tels que les conçoit la société. En effet, l'incarnation de cette moitié d'âme dans le corps d'un garçon n'est pas anodine et implique le rejet de la féminité et des contraintes qui

¹⁶⁵ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 49.

¹⁶⁶ *Ibid*, p. 10.

lui sont associées. L'absence de liberté tiendrait en ce sens à la condition de femme et à la nécessité, en conséquence, de *cacher* et de réprimer toute partie d'elle qui contrediraient ces obligations.

Le questionnement des genres, sujet qui jouit d'un intérêt récent notamment dans le milieu universitaire, s'intègre dans le désir des auteurs de proposer des œuvres qui reflètent la réalité sociale et culturelle. À l'heure où on l'on réédite des albums d'apprentissage pour les jeunes enfants afin d'en gommer les représentations stéréotypées de l'homme et de la femme, où l'on sensibilise le jeune public à la pluralité des relations humaines, aborder le genre justifierait l'intérêt de cette œuvre pour un jeune lectorat, qui incarne une opportunité de déconstruire les stéréotypes.

Il [Orlanda] tomba en arrêt devant la coiffeuse :

- Seigneur ! c'est vrai ! les produits de beauté, le démaquillant, la lotion hydratante, crème de jour, crème de nuit, anticernes, fond de teint, mascara, vernis à ongles, dissolvant, quelle discipline. J'avais déjà oublié tout ça !
- Je suppose que tu te rases.
- Oui, mais c'est beaucoup moins astreignant.¹⁶⁷

Amant, je sens que je serais plus habile qu'amante car rien ne me fit peur, c'est aux filles qu'on apprend la pudeur et la retenue.¹⁶⁸

À travers cette perspective, nous rappelons la première lecture de la dualité du personnage d'Aline, identifiant Orlanda comme sa moitié masculine. Nous exploiterons cette première théorie dans les paragraphes suivants avant d'envisager une tout autre appréciation de cette moitié. En effet, et c'est le roman qui nous livre la clé, Orlanda peut également représenter l'enfance d'Aline et la rupture avec la naïveté de cette période. Le renoncement à Orlanda sonnerait dès l'expérience de l'adolescence vers le passage à l'âge adulte.

La révélation de cette interprétation de l'identité d'Orlanda, nécessaire à la compréhension de l'œuvre, a lieu par l'intermédiaire de l'analyse que rédige Aline du roman *Orlando* de Virginia Woolf. Ce roman, dont le titre est suffisamment éloquent pour supporter la comparaison, intervient dès lors en tant que médiateur de sens. Ainsi, de manière détournée, l'auteur nous livre à travers l'extrait suivant l'indice qui nous permet de construire notre analyse d'*Orlanda* comme le récit d'une quête identitaire mais aussi de l'expérience de

¹⁶⁷ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 186.

¹⁶⁸ *Ibid*, p. 11.

l'adolescence et des bouleversements qu'implique cette période dans la perception de soi. La découverte du personnage devient celle du lecteur et lui permet une nouvelle interprétation.

- Mais il [Orlando] n'a jamais été un garçon ! s'écria-t-elle. Les sept jours au lit, ma mère m'en a-t-elle assez bassiné les oreilles, c'est la **puberté** ! Tout n'est qu'allégorie et c'est elle-même que Virginia raconte : enfant elle était forte et ardente, elle jouait à la guerre [...] elle avait une amie qu'elle adorait et qui s'est mise à la négliger pour les garçons alors elle s'est retirée dans l'étude et dans la rêverie [...]
Il a fallu d'enfant asexué passer femme et la vérité s'est imposée à la fillette récalcitrante, elle ne grimperait plus aux arbres, elle ne serait pas un guerrier, elle porterait des jupes et deviendrait timide.¹⁶⁹

A travers sa propre étude d'*Orlando* de V. Woolf, c'est son expérience qu'Aline décrit, elle objective la division de l'âme en un rejet de l'enfance et cette hypothèse est confirmée par les termes par lesquels se définit Orlanda quand ils se rencontrent. Orlanda est l'enfant plus que la masculinité, il incarne la liberté d'être un *enfant asexué* brisé par les codes de la bienséance imposés par la mère.

- Je suis tout ce que maman n'a pas voulu que tu sois. Chaque fois que tu sentais sa désapprobation, tu avais peur et tu renonças, tu voulais chasser de toi ce qui la dérangeait. Mais je dois être la preuve vivante qu'on ne chasse rien, je me suis lentement accumulé en toi au fil des années. Tu étais toujours triste.¹⁷⁰

Cette partie de l'âme est déterminée comme masculine parce que c'est ainsi que la mère d'Aline condamnait les jeux de l'enfance, les escapades boueuses ou les rires bruyants, « *comme tu es masculine* »¹⁷¹ lui reprochait-elle. Nous approfondirons l'importance de cette relation mère-fille au point suivant en abordant les contextes relationnels.

Si l'on poursuit l'analyse du personnage d'Orlanda en gardant cette hypothèse à l'esprit, il incarne parfaitement l'adolescence à travers la découverte du corps lorsqu'il prend possession du corps de Lucien. Cette découverte se traduit par l'apprentissage du désir, de l'intimité, mais aussi dans son attitude rebelle, guidée par les passions plutôt que par la raison. Orlanda est présentée au départ comme étant l'opposé d'Aline, impulsif, sûr de lui, curieux, inconscient et c'est le résultat du déni de l'âge adulte et de la mesure que représentait l'Aline de trente-cinq ans.

¹⁶⁹ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 64.

¹⁷⁰ *Ibid*, p. 140.

¹⁷¹ *Ibid*, p. 201.

Les élans du jeune homme avaient une fougue, une violence qui troublaient profondément le pauvre Paul. [...] ce garçon rieur qui arrivait sans s'être fait attendre, qui courait au plaisir avec une parfaite simplicité [...] ¹⁷²

La découverte de cette liberté s'accompagne de la découverte du corps, nouveau pour Orlanda et illustre l'adaptation aux changements physiologiques liés à l'adolescence et l'expérience du plaisir. La description précise de la découverte des organes génitaux masculins relève de l'observation scientifique et si la scène peut frôler l'érotisme, ce n'est pas le cas des scènes de plaisirs charnels qu'expérimentera Orlanda.

Orlanda regardait, reposant mollement dans sa main d'homme, qui était belle malgré les ongles rongés, la chose rose et tendre dont il était pourvu [...] Il en admira le contour, la longueur élégante, les replis gracieux dont, n'étant pas juif, Lucien Lefrène n'avait pas été amputé, il fut charmé, il leva la main gauche et caressa doucement ce que tenait la main droite. Aussitôt un puissant tressaillement le parcourut, il sentit le galop du sang dans ses veines, et vit, merveille ! sa nouvelle identité se déployer sous ses yeux [...] ¹⁷³

Cette seconde hypothèse sur l'identité d'Orlanda – hypothèse selon laquelle la division de l'âme d'Aline est une métaphore du renoncement à l'enfance dans le développement vers l'âge adulte – appuie notre propos. En admettant qu'Orlanda, partie de l'âme restée à l'époque de la découverte et de l'insouciance, puis s'évadant de la prison de la bienséance, traduit la quête de la liberté et le bouleversement de l'adolescence. Rappelons que c'est le roman même qui nous livre cette clé d'analyse et s'ouvre en cela à un public prédisposé à ce discours.

Le roman n'est certes pas identifié comme un roman jeunesse, contrairement à l'œuvre de Xavier Deutsch, mais l'universalité des thématiques issues de questions humaines millénaires décuple l'accessibilité de l'œuvre. Nous observons un phénomène double qui préside la comparaison de ces deux œuvres : l'une peut être lue par des adultes malgré son label « jeunesse », l'autre s'ouvre à un public de jeunes lecteurs, d'autant plus que la question de la puberté et de l'adolescence y sont abordées. *Les garçons* et *Orlanda* possèdent la richesse d'une œuvre plurielle tant au niveau de la polysémie du message délivré que du public auquel elle s'adresse. En proposant au sein d'un même roman la possibilité de différents niveaux de lecture et les clés nécessaires à la compréhension de ces hypothèses diverses, le décroisement est inévitable et, nous dirions même, souhaité.

2.1.2 Les contextes relationnels

Ce deuxième point, concernant les contextes relationnels dans lesquels les personnages sont impliqués, varie par rapport à la perspective généralement adoptée par les

¹⁷²HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 224.

¹⁷³*Ibid*, p. 23.

romans jeunesse et ce, principalement au vu de l'âge du personnage. Cependant nous estimons que les relations qu'entretiennent les personnages peuvent être abordées tout en respectant le lecteur, d'une part grâce au personnage d'Orlanda qui, comme nous l'avons admis, adopte les comportements de l'adolescent par la découverte du désir et du plaisir, d'autre part par l'universalité de la relation mère-fille qui, à tout âge, peut laisser des traces. Ne perdons néanmoins pas de vue que la relation la plus importante du récit est celle qu'entretiennent les deux parties de la même âme ; cette relation sera évoquée dans le point consacré aux personnages.

Nous nous concentrons donc sur les relations d'Orlanda et la perception qu'il en a à travers sa perception des relations physiques liées à son irrépressible besoin de plaire. Orlanda adopte délibérément, délivré des principes inculqués à Aline, une attitude provocatrice et cherche le regard des hommes.

Moi, je m'arrête, intéressé par sa belle allure, je lui souris. Il me voit, ne fronce pas les sourcils, mais un petit nuage passe sur son beau front bronzé et il détourne les yeux. Je ne bouge pas, je le laisse me croiser en l'admirant sans dissimulation, je m'amuse.¹⁷⁴

Sa nouvelle masculinité est synonyme de liberté dans son approche des relations entre les hommes et les femmes et lui permet d'envisager une approche autre de la séduction, plus franche et directe.

La pudeur des jeunes femmes ne m'est plus obligatoire et je ne déguiserai pas en bonnes manières l'hypocrisie qui me ferait détourner le regard, ainsi qu'on me l'avait appris quand j'étais petite [...].¹⁷⁵

L'impulsivité d'Orlanda que nous évoquions précédemment s'illustre également dans son approche des relations humaines, nous ne nous risquons pas à parler d'amour puisqu'il n'en a jamais fait l'expérience. Orlanda est davantage intéressé par la sexualité et la découverte des plaisirs que lui procurent son nouveau corps de jeune homme de vingt ans que par la romance. Lui-même entretient avec ce corps une relation narcissique qui dénote avec l'appréciation qu'on généralement les adolescents de leur corps qui semble ne plus leur appartenir. Ainsi, la comparaison entre Orlanda et le jeune lectorat se limite à son attitude et son incompréhension des relations humaines dont il ne perçoit que l'intérêt premier, le plaisir, se détournant de toute stabilité.

¹⁷⁴ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 18.

¹⁷⁵ *Ibid*, p. 21.

Cette attitude de rejet des conventions découle de la relation toxique qu'entretient Aline avec sa mère et dont Orlanda est le fruit. En effet, Madame Berger est responsable du refoulement chez sa fille de sa partie masculine, ou comme nous l'avons précisé, de l'enfant asexué qu'elle était. Notons que la nocivité de la relation mère-fille a déjà été le sujet d'autres œuvres de l'auteure (par exemple *La fille démantelée* [1990]). Considérée comme la raison de son enfermement, Orlanda s'oppose à tout ce qui a fait partie de l'éducation d'Aline, réfute la mesure et les règles imposées aux jeunes filles de bonne famille. Aline, bien que « formatée » par cette éducation, en garde des séquelles visibles représentées par un comportement effacé et une impossibilité traumatique d'identifier la source de son mal-être ou de son sentiment d'incomplétude. La séparation avec Orlanda rouvre cette blessure passée notamment grâce à l'évocation de souvenirs communs, qui l'amènent à réaliser ce que représente Orlanda.

[...] elle a douze ans, c'est une fille vigoureuse, sûre d'elle, qui avance à grands pas et rit puissamment, elle entre dans la maison en coup de vent, jette son manteau sur un fauteuil du salon et son cartable n'importe où.

- Mon dieu ! comme tu es masculine ! dit Mme Berger, sa mère, en soupirant.¹⁷⁶

Le discours à propos de cette relation est tourné vers le passé, mais on en observe les conséquences des années plus tard. Orlanda se fait ici le messager des traumatismes de l'enfance et ce rejet de la mère influence Aline et la délivre de ce qu'elle n'était pas en mesure de voir, ou de dire. Orlanda peut faire penser à l'ami imaginaire gardien des secrets et traumatismes de l'enfance, mais elle transmet également la ténacité de la douleur à travers les années. Les expériences de l'enfance sont fondatrices tout comme celle de l'adolescence ; la prise de conscience de ces étapes de la vie dans la construction de l'adulte que sera le jeune lecteur est importante. Ainsi traiter de thématique comme l'abus de l'autorité maternelle et les relations parentales néfastes à travers des personnages qui en présentent les séquelles peut constituer une manière détournée d'aborder des situations que peut rencontrer le jeune lectorat plutôt que privilégier une approche frontale par l'intermédiaire d'un personnage miroir.

La relation qu'entretient Aline avec son compagnon Albert peut être tout aussi intéressante pour de jeunes lecteurs qui, s'ils peuvent ne pas encore se sentir concernés par la recherche de stabilité, le besoin de sécurité ou les habitudes d'un vieux couple sans passion, ont peut-être déjà rencontré ces comportements chez d'autres, dans leur entourage par exemple.

¹⁷⁶ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 27.

L'objectif de la littérature – pour adolescents ou générale – n'est pas de fournir une réponse unique à un problème spécifique et personnelle que pourrait rencontrer le lecteur. Dès lors, la qualité principale de la littérature est de s'ouvrir à la possibilité d'une identification multiple et parfois, certes, détournée de l'objectif initial d'un roman. Chacun est alors libre de percevoir et de retenir ce qui lui est bénéfique dans la lecture d'un récit, de permettre à ce dernier de raisonner librement.

Outre les relations amoureuses, nous souhaiterions évoquer, en guise d'introduction au point concernant l'intertextualité, la place de la pédagogie dans *Orlando*. En effet, l'unique connexion apparente avec la sphère scolaire semble être Aline, professeure de littérature anglaise. Pourtant, c'est par l'intermédiaire de sa profession et de sa lecture de Virginia Woolf que débute le roman et c'est par son analyse de cette même œuvre que s'éclaircit pas à pas le mystère de l'identité d'Orlando et de ce que cela implique. Les références littéraires sont nombreuses, mais, au-delà des citations, le roman propose à travers le personnage d'Aline une certaine vision de la littérature. Aline, comme Madame Pauline, permettent à l'auteur de prendre position par rapport à la littérature. Les deux romans de notre analyse illustrent la richesse des œuvres dont le sens est renforcé par l'intertextualité, doublement nourris par l'auteur et les auteurs que ce dernier porte en lui.

On peut louer négligemment un livre **que l'usage a porté au rang de chef d'œuvre**, on ne peut l'attaquer qu'avec précision et en le connaissant à fond. [...] elle avait juste le temps de reprendre contact avec une œuvre dont elle se souvenait peu, mais dont elle pensait, **comme on le lui avait appris**, qu'elle était sans doute pleine d'intérêt et voilà qu'elle avait baillé à *Mrs Dalloway*, sombré dans *Les Vagues* et qu'elle ne pouvait pas garder son attention plus de deux minutes d'affilées sur *Orlando*.¹⁷⁷

Cet extrait illustre la remise en question par le personnage non pas de l'œuvre pour laquelle elle ne parvient pas à se passionner, mais de sa propre capacité en tant que lectrice et professeure. Elle cite l'usage et ce qu'on lui a appris qui, à eux seuls justifient l'intérêt d'un roman au-delà de son propre avis personnel et professionnel. En ce sens, la réflexion d'Aline à l'égard de Virginia Woolf renforce notre problématique initiale et permet de réaffirmer l'inégalité des avis et la prédominance des instances de légitimité d'une œuvre, « *Aline avait une plume vive qu'elle freinait toujours, à cause des autorités académiques qui froncent vite les sourcils* »¹⁷⁸.

¹⁷⁷ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 25.

¹⁷⁸ *Ibid*, p. 58.

Les propos d'Aline rappellent que l'enseignement possède le pouvoir de légitimer ou non une œuvre littéraire. Ce constat a été préalablement évoqué notamment dans concernant l'influence de l'instance éducative sur la réputation et la perception de la littérature de jeunesse. La suprématie des instances est donc, à travers les mots d'une professeure, interrogée.

La voix du narrateur s'émancipe aussi parfois de l'œuvre et se confond avec celle de Harpman qui exprime son point de vue sur le métier de romancier pour légitimer et expliciter le propos de son roman, à l'intérieur de celui-ci.

On demande souvent aux romanciers s'ils croient que l'histoire qu'ils racontent est vraisemblable, sans doute c'est qu'on les confond avec les journalistes qui ont le devoir d'être des gens sérieux. Je prétends qu'Orlanda l'a fait et je défie quiconque de me prouver le contraire. On peut prouver qu'une chose existe : c'est une grande question à débattre que de prouver son inexistence.¹⁷⁹

La prise de parole de l'auteur permet d'une part de s'adresser directement au lecteur et d'établir un contact avec lui¹⁸⁰ ce qui favorise l'acceptation du récit dans lequel il s'est engagé mais aussi de permettre d'exposer un point de vue supplémentaire à considérer et peut-être également de remettre en question le pourquoi de la littérature. Sous une autre forme, c'est le même exercice auquel se livre Madame Pauline dans *Les garçons* en proposant une littérature universelle, que chacun est libre de s'approprier mais surtout en encourageant ses élèves, comme le lecteur, à prendre position dans le débat.

L'universalité de la littérature et la nécessité de son décloisonnement que nous souhaitons démontrer dans ce travail sont illustrées par un court passage d'*Orlanda* lorsque que ce dernier écrit un article, largement inspiré d'un écrit de Balzac, à la rédaction du magazine *Les Paincos* pour lequel travail Lucien. La réaction du rédacteur est sans appel : « *mais vous êtes fou ! lui dit-on, ce n'est pas un article pour nos lecteurs !* », l'intrigue se poursuit. Néanmoins cet extrait nous interpelle de par la stéréotypisation du public d'un magazine au nom bancal qui ne peuvent, si on se fie à la réflexion du rédacteur, comprendre ou apprécier un article inspiré de Balzac. C'est pourtant ce que nous tentons de démontrer, que les idées préconçues à l'égard du jeune public sont les raisons de son conditionnement à une littérature spécifique, et parfois limitée.

¹⁷⁹ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 85.

¹⁸⁰ La fonction phrastique de Jakobson.

2.1.3 L'intertextualité

A l'instar du roman *Les garçons*, *Orlanda* se révèle être un roman riche en intertextualité et dont les œuvres et extraits cités dépassent l'étalage des connaissances pour permettre de dévoiler les mystères du roman. En effet, la citation n'est jamais anodine et participe à la compréhension du texte en offrant, au détour d'un autre roman, les indices nécessaires pour comprendre le texte que l'on a sous les yeux.

Bien sûr, cela permet aussi, comme nous l'avons envisagé avec *Les garçons* de participer à compléter le bagage des connaissances littéraires du jeune lecteur, mais si l'on estime que le roman ne lui est pas, au premier abord, destiné, qu'en est-il ? Nous pourrions en déduire que chaque lecteur, peu importe son âge ou son niveau de lecture a besoin d'être guidé. Un lecteur confirmé rencontrera davantage de facilité dans l'interprétation des extraits d'œuvres classiques quand un autre devra approfondir ses recherches afin d'en découvrir les messages cachés. Les joueurs varient en habilité, mais le jeu de la lecture reste le même, décoder un message et le comprendre grâce aux indices semés par l'auteur, même si ceux-ci peuvent prendre différentes formes.

Harpman réitère par deux fois la stratégie « de l'analyse du roman dans le roman », et celle-ci s'avère efficace. Nous l'avons dit, *Orlando* de Virginia Woolf est un roman-clé dans l'analyse interprétative d'*Orlanda*, du titre de l'œuvre au contenu de celle-ci en passant par les hypothèses révélatrices qu'émet Aline à l'égard de ce roman. Le recours à l'œuvre de Virginia Woolf permet au lecteur d'identifier la véritable nature d'*Orlanda*, de le rendre concret grâce à sa filiation à une œuvre classique et bien entendu de nommer le personnage. Mais ce n'est pas la seule œuvre de « grande littérature » dont l'analyse éloquente d'Aline s'avère significative et transposable au roman dont elle est l'héroïne.

Par le fait, Aline est une spécialiste de Proust et c'est d'ailleurs sur le travail de cet auteur qu'elle rédige sa thèse. Proust devient ensuite le prétexte permettant à *Orlanda* d'aborder Aline, de gagner sa confiance et, au cours de cette conversation enthousiaste – ayant vécu ensemble dans un même esprit, ils partagent un même point de vue –, de permettre au lecteur d'accéder à d'autres informations quant à leur relation complexe.

- Vous auriez dû montrer plus clairement que c'est la préfiguration de toutes ces conversations d'initiés qui procèdent par allusions et excluent automatiquement celui qui ne comprend pas, définissant ainsi l'aire des élus et la lie des méprisables, et que la duchesse de Guermantes autant que Mme Verdurin y sont contenues.
- Mais je n'ai pas vu cela si clairement !

- Si, dit-il avec fermeté. En fait, on s'attend dix fois à ce que vous démontriez que **les deux personnages sont les deux faces d'une même médaille**.¹⁸¹

La conversation à l'allure anodine visant à rapprocher Aline et Orlanda raconte le récit qui se déroule sous nos yeux : Aline et Orlanda sont ces *deux faces d'une même médaille*.

À d'autres moments, les références littéraires classiques justifient l'impossibilité de l'action en cours. L'auteure est victime de ce qu'elle raconte. Les propos du personnage, du narrateur ou de l'auteur se retrouvent validés par les grandes œuvres littéraires et le lecteur assume que c'en est ainsi.

Qu'y puis-je, moi, si je suis le témoin de l'impossible ? Mauriac a dit qu'il avait vu sa Thérèse en cour d'assises, Maxime du Camp affirme avoir donné la Bovary à Flaubert, mais enfin Peter Cheney n'a jamais prétendu que Lemmy Caution existât.¹⁸²

Dans le même contexte, Orlanda cite Arthur Rimbaud « *Je est un autre ? Je est mille autres et puisque ce je me lasse, pourquoi ne pourrais-je pas le quitter ?* »¹⁸³ pour appuyer la légitimité de son dessein, son désir de liberté et la possibilité de choisir son identité.

D'autres références à des œuvres littéraires sont présentes dans le roman de Harpman mais nous pouvons estimer, comme nous l'avons déjà fait à l'encontre du roman *Les garçons* de Xavier Deutsch qu'elles permettent principalement d'intriguer le lecteur, de lui suggérer d'autres œuvres plutôt que d'appuyer un propos ou d'offrir un nouveau point de vue sur une situation déjà évoquée. Cependant, dans l'extrait choisi pour illustrer notre propos, nous pouvons considérer que la brève présentation de trois œuvres se trouvant dans la serviette d'Aline permet également de renforcer la personnalité littéraire et instruite de ce personnage.

Décidément, *Orlando* ne me réussit pas ! et le rangea dans sa serviette. Elle y prit Barbey d'Aureville, hésita un instant puis le remit à sa place : il était peut-être sulfureux, mais elle avait besoin d'une distraction plus puissante et qui la dépayse davantage. Il lui restait à choisir entre *Le Médecin des Pauvres* de Xavier de Montépin, que son amie Chantal qui habitait Besançon lui avait offert en lui disant qu'on y trouve d'admirables descriptions de la Franche Comté au XVII^e siècle, et *Darkover Landfall* que, sous l'influence d'une autre amie, elle avait acheté chez Smith. Le prochain millénaire et une planète imaginaire, voilà ce qu'il me faut ! pensa-t-elle. Et puis il lui semblait qu'elle serait moins infidèle à Virginia Woolf en restant dans la langue anglaise, fût-elle écrite par une Américaine.¹⁸⁴

Enfin, si l'on poursuit la comparaison de l'analyse de l'intertextualité dans le roman de Jacqueline Harpman et celle dans le roman de Xavier Deutsch, on peut noter la présence

¹⁸¹ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, pp. 82-83.

¹⁸² *Ibid*, p. 85.

¹⁸³ *Ibid*, p. 12.

¹⁸⁴ *Ibid*, p. 32.

également de références populaires bien qu'elle soit moindre dans *Orlanda*. Cependant, il est à noter que ces citations restent, en un certain sens, littéraires tout en ayant connu une plus grande résonance chez un public populaire.

- Et qu'allez-vous faire, maintenant ?
- Rêver. Prendre mon temps. M'amuser. Gaspiller des économies amassées au prix de nombreuses privations.
- Et vous trouver fort dépourvu lorsque la bise sera venue ?¹⁸⁵

2.2 Le(s) personnage(s)

Concernant les personnages du roman *Orlanda*, nous estimons que le traitement de cet élément a été transversal dans cette analyse en abordant le rôle d'Orlanda, sa relation avec Aline ou la langue qui permettait de singulariser ou de rassembler ces deux parties d'une même âme. L'enjeu n'est donc pas de répéter ce qui a été dit, mais de consolider nos propos par une perspective liant la relation entre les deux personnages au mythe de l'androgynie de Platon¹⁸⁶. Nous nous intéresserons ensuite à la morale et au jugement que porte le narrateur sur les deux personnages au cours du roman, participant ainsi à construire et déconstruire l'avis du lecteur à leur égard.

Le personnage d'Aline est double, nous l'avons longuement expliqué et cela constitue d'ailleurs la thématique principale du roman qui traite de la question de l'identité. Un corps occupé au départ par deux âmes que le récit construit au fur et à mesure à travers divers procédés. Nous citons d'ailleurs précédemment l'analyse que propose Aline de l'un des passages du roman de Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu*, qui illustre la relation d'Aline et Orlanda comme *deux faces d'une même médaille* et c'est cela qui nous mène à considérer le mythe de l'androgynie en miroir de ce lien complexe qui unit les deux personnages.

Le premier mythe platonicien de l'androgynie est raconté par le personnage d'Aristophane, dans *Le Banquet* (189c - 193e). Il nous dit ceci : au commencement, il y avait trois espèces et non deux comme aujourd'hui : la femelle, le mâle et, outre ces deux-là une troisième, l'androgynie composée des deux autres, mâle et femelle réunis. Ayant provoqué la colère des dieux, ils furent punis par Zeus qui les sépara chacun en deux moitiés. Ainsi chaque moitié recherchant l'autre, l'enlace, l'embrasse et meurt triste, ne pouvant s'unir à elle. Face au désespoir de ces créateurs, Zeus se montra clément et offre aux androgynes les organes

¹⁸⁵ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 96.

¹⁸⁶ Cette perspective s'inspire de l'étude de ROMERAL ROSEL Francesca, *Le thème du double et la réécriture du mythe de l'androgynie dans Orlanda de Jacqueline Harpman*, Université de Cadix, 2011, pp. 100-113.

génitaux masculins ou féminins afin qu'ils puissent se retrouver et ne faire qu'un. Ce mythe relate finalement le phénomène amoureux et sa recherche. En d'autres mots, le mythe de l'androgynie rend compte du phénomène de la complémentarité humain et c'est ce qui définit le lien qui unit Aline et Orlanda, deux parties d'une même âme dont la cohabitation a été rompue, pas par l'intervention divine, mais par le désir de liberté ressenti par la partie « masculine » d'Aline.

Ce désir de séparation nous permet d'envisager l'expérience d'Aline comme celle de l'échec du double, le rejet de l'autre moitié de soi à la suite d'une relation inégale et opprimante. Orlanda ignore comment retourner dans le corps d'Aline et il n'en éprouve d'ailleurs ni le désir ni le besoin, il se satisfait d'une proximité physique et garde en mémoire son enfermement passé dans les tréfonds de l'esprit de la jeune femme.

Il ne semble pas que je lui manque. Elle ne se serait donc aperçue de rien ? La moitié d'elle-même la quitte et elle ne le remarque pas ? Seigneur, quelle gemme j'ai été ! J'ai bien fait de m'en séparer. La vérité je le sais, est qu'elle me détestait, je lui causais sans cesse des difficultés en désirant des choses qui la faisaient rougir. Elle va être bien soulagée de se sentir délivrée et considérera comme un progrès d'avoir perdu le plus vivant de soi.¹⁸⁷

Pourtant, malgré la détermination d'Orlanda à vivre sa propre vie et à jouir des opportunités qui s'offrent à lui, le manque se fait ressentir et la séparation devient douloureuse pour les deux personnages principaux, qui en réalité ne font qu'un. Ce rapport d'amour-haine dépeint avec complexité le combat des émotions et la lutte de raison contre le désir.

Orlanda sur le trottoir ne s'attendait pas au sentiment d'arrachement qui, tout à coup, lui coupa le souffle. N'était-il pas le plus heureux des évadés ?¹⁸⁸

[Aline] : J'ai mal à l'âme comme les amputés ont des douleurs fantômes, il y a dans mon cerveau des terminaisons nerveuses qui souffrent du vide. Il semble que je sois sensible au manque de lui, mais moi j'ai subi son départ, il l'a voulu [...]¹⁸⁹

Aline et Orlanda sont irrépressiblement poussés l'un vers l'autre, ce dernier cherche la présence de sa moitié perdue, mais le fugueur ne peut renoncer à sa nouvelle liberté menant à l'acte de folie d'Aline qui, pour retrouver sa complétude, assassine l'enveloppe charnelle d'Orlanda, Lucien, condamnant sa moitié à se réfugier dans la sécurité de son corps initial.

Si l'on s'attarde sur le parallèle amoureux que l'on peut établir entre les deux moitiés d'Aline, cela permet une tout autre vision des choses et renforce l'accessibilité du récit de par,

¹⁸⁷ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 17.

¹⁸⁸ *Ibid.*, pp. 110-111.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 223.

à nouveau, l'universalité du message. Si *Orlanda* raconte la rupture avec l'enfance, le passage obligé de la puberté, le roman peut aussi raconter les caprices et douleurs de l'amour, façonné par le rejet, le manque, le désir, la douleur et les retrouvailles pas toujours souhaitées par les deux parties.

Cette première considération nous mène à interroger la notion de la morale dans l'œuvre. Nous l'avons dit, le narrateur possède une voix propre dans le récit et offre au lecteur son point de vue sur les personnages et sur les événements rencontrés, nous confirmerons cela dans le point dédié à l'étude de la langue dans l'œuvre. Le narrateur est dans *Orlanda* le gardien de la morale, le juge des personnages, bien qu'il reconnaisse parfois se tromper ou avoir été influencé.

Comme elle [Aline] est à l'aise dans la réflexion ! J'en suis toute étonnée, sans doute me disais-je, **comme Orlanda**, que seul le garçon possède la vigueur : mais la pensée n'a pas de sexe, elle n'est ni fille, ni mâle.¹⁹⁰

Les deux cas moraux principaux que nous identifions traitent de l'imposture d'Orlanda qui investit un corps qui n'est pas le sien, et donc la vie d'un inconnu, et du meurtre égoïste de cet inconnu par Aline, geste désespéré pour retrouver sa moitié d'âme.

Orlanda est entré dans le corps de Lucien sans permission, il a pris possession de cette enveloppe charnelle et se justifie par l'absence de résistance du précédent occupant. Pourtant le narrateur se montre moins clément, lorsque qu'Orlanda se retrouve confronté aux contraintes de la vie de Lucien.

Orlanda en s'emparant de Lucien a volé un frère à la sœur et l'amant à Marie-Jeanne, il ne sait pas qu'il a provoqué la mort de Mme Lefrère et cela le laisserait indifférent, peut-être même se féliciterait-il d'avoir délivré la pauvre Annie. **Il se tromperait.**¹⁹¹

Orlanda a certes détruit la vie de Lucien, quittant son travail, reniant sa famille, rejetant tout ce qu'a été la vie du jeune homme, mais l'acte ultime revient à Aline qui assassine le jeune homme de sang-froid pour retrouver Orlanda, l'obliger à quitter l'enveloppe charnelle dans laquelle il avait fui. Pourtant, trop préoccupée par sa complétude retrouvée, elle semble considérer ce meurtre comme un mal nécessaire, utilisant les mêmes excuses rassurantes émises par Orlanda sur la faiblesse de l'âme de Lucien et son absence de combativité pour garder son corps et sa vie.

Elle s'en alla, pensant tristement en mémoire de son escapade [...]

¹⁹⁰ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 65.

¹⁹¹ *Ibid*, p. 216.

Escapade ? Mais elle a tué un jeune homme ! Et la faute, les remords, la culpabilité qui ronge ?

De temps à autre, elle se demande pourquoi Lucien Lefrère possédait un revolver. Elle se remémore le peu de résistance qu'il a opposé à l'invasion : Ma foi ! ce garçon voulait mourir, il attendait le courage de tirer. Je l'ai secouru.¹⁹²

Le narrateur clôt le jugement en dernière page intitulée explicitement : « Moralité ». Ce passage relate les derniers événements tragiques qui tentent de reconstituer le drame pour définir un coupable, mais ce n'est pas chose facile et on remarque la tentative du narrateur de se dédouaner. L'auteure succède ou se substitue ensuite au narrateur pour exprimer son absence de responsabilité.

D'ailleurs, qui eût-on condamné ? Aline peut-elle être jugée pour un crime dont elle n'est, désormais reconstituée, que partiellement l'auteur ? Ce qui, en elle, a tué est contredit par l'Orlanda qui ne voulait pas du meurtre et le corps qui a été volé à la victime par quelqu'un qui n'existe plus. Juge, je serai bien embarrassée. On me dira que je suis responsable de tout : ah ! c'est un roman, une histoire inventée qui n'a eu lieu que dans ma tête. Je n'ai pas de sang sur les mains, juste un peu d'encre [...]

Je n'ai jamais eu la prétention d'écrire des histoires moralement correctes.¹⁹³

Si nous avons développé la dimension morale de l'œuvre, c'est en raison de la longue relation qu'on lui reconnaît avec la littérature de jeunesse¹⁹⁴. En effet, le roman pour la jeunesse remplit, comme nous l'avons déjà dit, une fonction morale et éducative. Il veille à transmettre à un jeune public les valeurs et règles de la société. Le narrateur agissant en référent pour le lecteur, principalement dans un roman tel qu'*Orlanda* où il s'exprime librement, renforce son influence sur ce dernier. Le rôle moral du narrateur ou de tout autre personnage susceptible de susciter le phénomène d'identification chez le jeune lecteur est important. Dans le cas présent, la rupture avec le « narrateur en tant que guide moral » se fait lors de sa dernière intervention dans laquelle il se justifie quant à son rôle dans les événements relatés, après tout, il n'en est que l'auteur.

2.3 La langue : Aline et Orlanda

La dualité de la langue est, comme dans *Les garçons*, une clé de compréhension de l'œuvre non négligeable, d'autant plus qu'elle se pose ici en miroir logique de la dualité psychologique puis physique des personnages d'Aline et Orlanda. La langue soutient alors le rapport ambigu à l'identité. L'écriture souligne les traits de personnalité de chaque part du

¹⁹² HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 248.

¹⁹³ *Ibid.*, s.p, « Moralité ».

¹⁹⁴ Voir *supra* p. 20 : Ch2, 3. Littérature plaisir ou littérature morale et éducative.

personnage initial tout en les réunissant dans un discours ambigu où le *moi* et *l'autre* se confondent.

Je vais vers moi qui suis plongée dans un livre. [...]

- Auriez-vous de l'aspirine ?

Elle ne semble pas aussi interloquée qu'elle devrait l'être, mais soucieuse de rendre service. **Je me reconnais bien là. On dit de moi que je suis** une personne obligeante et attentive, ce n'est qu'une apparence, la vérité est **qu'elle ferait n'importe quoi** – de décent ! – pour se sentir aimée.¹⁹⁵

Cette interprétation de la dualité du personnage dont l'âme est, à ce moment de l'œuvre, divisée en deux corps distincts naît de l'inspiration de Virginia Woolf, dont l'importance a été démontrée dans l'analyse de l'intertextualité au sein d'*Orlanda*. C'est d'ailleurs avec un recul déroutant que le narrateur exprime les choix d'accord des adjectifs et de la dénomination des personnages. L'auteure s'inspire en effet de la manière de faire de Woolf, saluant l'effet perturbateur que cela peut avoir sur le lecteur, à ceci près qu'en exposant cette stratégie, elle donne la clé de l'énigme au lecteur.

J'ai souvent admiré la sagacité de Woolf qui, après le change de sexe, **nomme toujours son personnage Orlando en mettant les pronoms personnels au féminin**, elle entretient ainsi le trouble dans l'âme du lecteur et je vais la copier : j'appellerai Orlando¹⁹⁶ la moitié évadée d'Aline [...]¹⁹⁷

Le narrateur, que nous identifions au sein de l'œuvre comme étant l'auteure elle-même, réitère son rôle de guide à la compréhension de l'œuvre en justifiant et en expliquant les accords. En cela, sa démarche se rapproche de celle de Xavier Deutsch dont l'écriture poétique renferme des indices sur l'intériorité des personnages et dédouble la compréhension des événements relatés.

Il me semble qu'il a déjà changé ! se dit-il. Le regard a perdu de cette lassitude qui m'avait déjà **frappée** – **je** mets l'adjectif au féminin puisque j'étais encore Aline – il se tient bien droit, l'œil est largement ouvert.¹⁹⁸

À d'autres moments, la langue s'emmêle et devient un bouillonnement de pronoms, de qualifications et d'émotions. Les « tu » se substituent aux « je » dans un tourbillon d'identités à la fois distinctes et intrinsèquement liées. Nous observons une multiplication de ces passages à partir des retrouvailles entre Lucien, habité par Orlando, et Aline, lesquelles retrouvailles mènent à l'évocation des souvenirs communs.

¹⁹⁵ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 15.

¹⁹⁶ Orlando s'accorde au masculin parce qu'il représente la moitié masculine de l'âme d'Aline et qu'il s'est emparé du corps de Lucien, un jeune homme.

¹⁹⁷ HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 19.

¹⁹⁸ *Ibid*, p. 20.

- Et la carafe ? **Tu** n'as pas oublié la carafe bleue que maman aimait tant [...] : c'est **moi** qui l'ai cassée un jour où **elle** m'avait trop énervé, et tu sais bien que **tu** l'as fait exprès, en passant devant la petite table à roulettes de la cuisine, que **j'**aurais très bien pu ne pas bousculer ; mais j'en avais assez [...] ¹⁹⁹

Le rôle du narrateur en tant que personne de confiance et référent du lecteur dépasse les stratégies d'écriture. Ce dernier va jusqu'à rappeler au lecteur ce qu'il sait déjà, justifiant le comportement des personnages. En cela, l'œuvre prend une dimension que nous qualifierions de pédagogique et permet d'envisager la proposition de cette lecture à un public moins aguerri qui trouverait en ces commentaires intratextuels, les outils nécessaires à la compréhension des implicites du récit.

Evidemment, pour nous qui connaissons l'étrange situation où elle [Aline] était, c'est un rêve bien limpide, son âme réduite de moitié tentait de l'avertir mais, ainsi qu'il est d'usage, elle n'y entendit rien. ²⁰⁰

Les personnages s'identifient également comme étant deux êtres à présent distincts dans les termes employés ou leur registre de langue. Ainsi Orlanda se distingue d'Aline par des descriptions crues de ses actes passionnels et de sa recherche du plaisir quant Aline adopte un langage mesuré et poli adapté à sa personnalité.

- Eh oui ! C'est une expérience prodigieuse. Tu touches ma main, tu dis que tu y as droit, que c'est aussi à toi : mais j'ai une **bite**, moi.

Le mot la [Aline] fit sursauter :

- Toujours aussi pudibonde n'est-ce pas ? Il est certain que je n'avais aucune raison d'emporter tes pudeurs. ²⁰¹

L'attitude d'Orlanda s'explique néanmoins et le narrateur, toujours attelé à sa mission de guide à la lecture, rappelle au lecteur les raisons de son comportement. Il ne s'agit pas de dédouaner le personnage, le narrateur juge parfois lui-même Orlanda dont il souligne l'immoralité, nous l'avons mentionné.

N'oublions pas que, de son [Orlanda] point de vue, Aline a été une prison : évadé, il revient jouer sous les murs qui avaient paru infranchissables [...] ²⁰²

Par ailleurs, la liberté du langage associée à Orlanda poursuit un objectif précis qui dépasse le désir de choquer. Les scènes de plaisirs qu'expérimentent Orlanda dans son nouveau corps de jeune homme restent étrangères à un quelconque voyeurisme et c'est

¹⁹⁹HARPMAN Jacqueline, *op. cit.*, p. 123.

²⁰⁰ *Ibid*, p. 54.

²⁰¹ *Ibid*, p. 146.

²⁰² *Ibid*, p. 85.

davantage la découverte des nouveaux attributs masculins qui est mise en avant par des descriptions détaillées – telle que nous les avons illustrées par l'extrait sur la découverte des organes génitaux masculins – qui jurent avec la concision et la pudeur dans la description du plaisir pur et vide de sens.

Et s'étant débarrassé du plateau, il posa sur l'épaule d'Orlanda une main forte et caressante. Le garçon se retourna et fut aussitôt pris dans une étreinte qui [...]

Oh ! j'avais dit que je ne le suivrai plus ! je crains bien de m'être laissé piéger par le récit.²⁰³

L'auteur/narrateur s'affirme également par rapport à la langue et son utilisation d'un point de vue général (et pas uniquement par à son utilisation qu'en ont les personnages). Elle va jusqu'à s'insurger devant le manque de verve de certains personnages secondaires stéréotypés ou jusqu'à se moquer du langage des jeunes. Cette dernière observation se distingue fortement de l'attitude de Xavier Deutsch, par rapport à ce langage qu'il reproduit avec bienveillance et même enthousiasme pour renforcer le caractère vraisemblable de ses personnages et en souligner aussi l'inventivité.

Aline est cultivée, c'est une littéraire et une enseignante, elle provient d'un milieu aisé qui laisse des traces dans son comportement mais aussi dans sa manière de s'exprimer. Ce trait de caractère déteint inévitablement sur Orlanda qui indirectement reçoit cette même éducation. En ce sens, le recours au registre familier est teinté de désapprobation, le narrateur l'exprime d'ailleurs en toutes lettres.

Lucien était journaliste :

- Je ne sortirai donc jamais de la chose écrite !

Il produisait toutes les semaines des articles sur les vedettes de la chanson pour un magazine qui devrait être immensément *chébran* car il s'était choisi pour titre un terme ésotérique en diable : *Les Paincos*. Lucien Lefrère était allé à Paris pour interviewer une jeune personne qui *faisait un tabac* avec son dernier *tube* – les mots en italiques font gémir cette moitié d'Aline qui est peut-être devenue un garçon, mais qui a gardé le **respect de la langue** [...]²⁰⁴

À d'autres moments du récit, c'est par rapport à la langue littéraire que le narrateur ironise. Si la première page de l'œuvre témoigne d'une recherche de style proche de la poésie de Xavier Deutsch dans la transmission des émotions et de l'âme d'un lieu, rien ne justifie l'abus de figures de styles ou le laisser-aller à des divagations poétiques.

²⁰³ HARPMAN Jacqueline, *op. cit*, p. 98.

²⁰⁴ *Ibid*, p. 58.

C'est, chrome, plastique et moleskine, un décor propre à faire éclore la neurasthénie dans l'âme de toute personne qui commettrait l'imprudence de le regarder.²⁰⁵

La plume glisse sur la page blanche, traçant des arabesques gracieuses de la pensée, c'est un vol d'oiseaux migrateurs qui développe ses hiéroglyphes dans le ciel pâle du crépuscule, les lettres déroulent avec bonheur leurs entrelacs, les voyelles s'accrochent souplement aux consonnes [...] oh ! la métaphore me gagne, Virginia est contagieuse, tantôt je vais comparer le mouvement de la plume à celui des vagues, à la scintillante crête d'écume qui longe les plages du nord [...].²⁰⁶

Nous pouvons qualifier la langue de ce roman de polysémique parce que soumise à de nombreuses influences telles que le bagage professionnel de l'auteure, rendant les personnages prompts à l'autoanalyse psychologique, la dualité même de ces personnages qui complexifie les stratégies de références et leur caractérisation en tant qu'êtres individuels simultanément que parties d'un tout, l'approche du langage par des personnages lettrés et érudits qui encouragent une écriture soutenue tout en reflétant les conflits et bouleversements intérieurs d'Aline et Orlanda. Autant d'éléments dont découlent une langue variable aux multiples registres.

Pourtant, et cela rejoint notre point de vue quant à la langue de Xavier Deutsch, le récit, bien que soumis à ces influences diverses, n'est pas inaccessible. Certes le vocabulaire de Jacqueline Harpman peut, auprès de jeunes lecteurs, nécessiter une recherche, mais le message reste transmissible et recevable, et ce d'autant plus que le narrateur participe à désambiguïser certains passages par des commentaires, remarques ou rappels des connaissances que détient déjà le lecteur à un certain stade de la lecture. En ce sens, nous estimons que la dimension pédagogique de ces œuvres ne se limite pas à la caractéristique « d'un roman qui parle de romans » mais bien aux stratégies mises en place pour délivrer le message de l'œuvre à travers une utilisation de la langue particulière et porteuse de sens.

3. Conclusion de l'analyse comparative des deux œuvres

Nous voici arrivée au terme de l'analyse des romans choisis pour appuyer notre problématique. À ce stade, il nous semble nécessaire, avant de proposer une conclusion générale, de faire le point sur ce que nous a apporté cette partie pratique du travail.

Au cours de cette seconde partie, nous avons donc tenté de nous réapproprier ce que nous considérons comme les ingrédients clés des romans pour adolescents à travers l'étude de

²⁰⁵ HARPMAN Jacqueline, *op. cit*, p. 9.

²⁰⁶ *Ibid*, p. 65.

deux romans. L'intérêt de ces romans est principalement, au regard des instances et des classifications littéraires, d'appartenir à deux catégories jusqu'à présent distinctes de la littérature : les romans pour adolescents illustrés par *Les garçons* de Xavier Deutsch et les romans pour adultes représentés par *Orlanda* de Jacqueline Harpman.

Cette analyse nous a permis de découvrir les convergences que partagent *Orlanda* et *Les garçons*, nous vous en proposons ici une synthèse.

Xavier Deutsch – à travers la poésie et plus particulièrement l'œuvre d'Arthur Rimbaud – et Jacqueline Harpman – qui s'inspire d'*Orlando* de Virginia Woolf – valorisent tous deux l'intertextualité qui démultiplie les possibilités d'interprétation du roman tout en offrant au lecteur des indices afin de le guider dans sa compréhension de l'œuvre. En ce sens les romans étudiés sont riches de citations, d'extraits et de références aux auteurs appartenant aux classiques de la littérature française et permettent au-delà de leur rôle dans la compréhension du texte d'enrichir la culture littéraire du lecteur. Nous l'avons dit, cette richesse intertextuelle joue un rôle multiple en permettant d'ouvrir l'horizon littéraire du lecteur, de lui permettre de renforcer ou de consolider son bagage littéraire ainsi que de participer à la continuité de son expérience en tant que lecteur. L'intérêt des ouvrages riches en références littéraires, d'autant plus lorsqu'elles sont employées pour renforcer la compréhension du récit plutôt que d'être ornementales, est certes d'autant plus intéressant pour le jeune lecteur dont le bagage littéraire est encore maigre. Ainsi, à travers un roman, l'auteur lui offre la possibilité d'en explorer d'autres, mais aussi de faire appel à sa capacité analytique afin d'établir des liens sémantiques entre la référence et le roman qu'il lit. Pour un lecteur adulte ou simplement plus rodé à l'exercice de la lecture, la présence de citations et de références issues de la littérature classique ou non, nourrissent sa lecture et lui permettent d'atteindre d'autres niveaux de lecture. Ainsi les deux romans analysés se construisent en miroir d'autres romans dans une perspective qui ne se limite pas à un certain pédagogisme, mais dans un souci d'élargir la réception de l'œuvre grâce à l'intertextualité.

L'enrichissement du bagage de connaissance du lecteur nous mène à un second point commun entre les deux œuvres, leur rapport à la pédagogie. D'abord, les auteurs proposent des personnages instruits et compétents dans le domaine littéraire, des professeures ; l'une, Madame Pauline est professeure de français dans un lycée, la seconde, Aline, est professeure de littérature anglaise à l'université. Elles sont les médiatrices idéales de la culture littéraire et des messages que celle-ci renferme. Nous estimons également, et cela est plus marqué dans *Orlanda*, que ces personnages permettent aussi de livrer le témoignage de l'auteur et son avis

dans le débat sur le rôle de la littérature. *Orlanda* et *Les garçons* sont construits sous la forme d'une quête, de l'apprentissage de soi, une construction du récit souvent reproduite dans les romans pour adolescents dans lesquels la quête externe se construit en quête personnelle du lecteur comme du personnage. Cependant, précisons à nouveau que si le contexte éducatif est le berceau de la réflexion, la réalisation du cheminement du personnage se fait en dehors des murs de l'école. Si l'on s'intéresse à l'impact que ce pédagogisme a sur les jeunes lecteurs, on peut estimer qu'ils seront favorables à la présentation de l'école comme lieu de transmissions des savoirs puisqu'ils sont eux-mêmes élèves et que le discours sur la littérature gagne en légitimité dans la bouche d'un professeur. Pourtant, les deux romans encouragent l'appropriation de ces littératures et n'enferment donc pas le lecteur dans la nécessité d'une perception scolaire limitée de la lecture.

La question du rôle de la lecture fait débat tant au sein de ce travail que dans les instances universitaires et scolaires, elle suscite l'intérêt des lecteurs, adultes et adolescents, des professeurs, des parents, ou de tout individu touché par cette forme d'art. Au-delà de la question de la littérature et de son rôle, c'est d'ailleurs un débat sur l'art et ce qu'on intime aux individus de penser qui émerge de ces romans. En soulignant l'universalité des messages littéraires et l'importance de leur appropriation et de leur transmission par autrui, les auteurs remettent en question les notions de liberté individuelle et de liberté d'expression. Les discours des auteurs ; à travers les voix des professeures Aline et Mme Pauline, mais aussi des élèves, Arthur, Frédéric, Quentin ; permettent au lecteur de s'interroger par rapport à sa propre expérience de la lecture, mais aussi de l'inviter à prendre part à un débat qui dépasse l'œuvre elle-même.

Le rôle de l'art est de poser question, de toucher et de raisonner en chacun. En ce sens, le message nécessite un récepteur capable de se l'approprier, de le remettre en question et de s'exprimer par rapport à lui. En ce sens, l'universalité des romans présenter existe tant dans les thématiques, sur lesquelles nous reviendrons ci-après, que dans les débats et questionnements sous-jacents à ces messages. *Les garçons* et *Orlanda* font appel à l'esprit critique des lecteurs qui, selon leur âge et leurs expériences, enrichiront le débat par leur positionnement dans celui-ci.

Les thématiques littéraires classiques qu'explorent les personnages sont universelles et cette observation est révélatrice de la volonté de décloisonnement des catégories littéraires. Qu'il s'agisse de la fuite, de la recherche d'une place dans le monde ou d'un conflit identitaire, ces interrogations sont depuis toujours portées par les auteurs, classiques ou non

parce qu'elles sont avant tout représentatives de l'homme. Certes, les personnages qui portent ces messages peuvent varier et avec eux l'intensité du phénomène d'identification du lecteur au personnage, néanmoins chacun peut se sentir concerné par ces questions et s'y retrouver, peu importe son niveau de lecture ou même son âge. Cette universalité est inhérente à l'art sous toutes ses formes. Nous estimons en effet que nul ne peut se sentir entièrement démuni face à une œuvre d'art. Certes, les lecteurs ne seront pas émus, touchés, bouleversés ou simplement interpellés par les mêmes éléments de l'œuvre, ils trouveront des clés d'analyse et d'appropriation à différents niveaux de lecture, mais nul ne restera insensible à l'œuvre en elle-même.

L'universalité des thèmes tels que la liberté ou le questionnement identitaires interrogent le lecteur dans la perception qu'il a de lui-même. En cela, nous rejoignons les propos de Christian Lehmann : « Mon rêve serait d'être un écrivain pour tous. De créer, d'avoir créé une œuvre dans laquelle chacun pourrait venir trouver un texte, un roman, une nouvelle qui lui donne du plaisir et du trouble »²⁰⁷.

L'auteur écrit pour se livrer et pour être lu, il n'est alors pas question de bonne ou de mauvaise manière de lire, mais bien d'une appropriation de l'œuvre que nul ne peut remettre en question puisqu'elle appartient au lecteur seul. La question des instances et de leurs dictats littéraires refait ici surface et raisonne notamment dans les propos d'Aline qui déplore l'existence de livres que l'on doit lire et que l'on doit apprécier parce qu'ils ont été définis comme dignes d'intérêt par les instances. Cela rejoint notre volonté de décroisement littéraire et la liberté de permettre au lecteur d'être le seul à décider de ce qu'il souhaite ou apprécie lire, au-delà des collections limitées qu'on lui propose en fonction de son âge et de son niveau de lecture.

Cependant, il faut aussi considérer les capacités des lecteurs, puisque nous n'ignorons pas qu'une plus longue expérience de la lecture favorise une meilleure compréhension de l'œuvre et permet d'en explorer la richesse plutôt que de se contenter de l'évidence. Pourtant, Jacqueline Harpman, au même titre que Xavier Deutsch, semble vouloir proposer des romans accessibles notamment dans leur utilisation de la langue sans être simpliste ou proposer des lieux communs. À travers des stratégies aussi variées que l'investissement du narrateur, les formulations poétiques ou l'utilisation de références littéraires comme miroir du roman, les

²⁰⁷ LEHMANN Christian cité par LARTET-GEFFARD Josée, *op. cit.*, p. 78.

auteurs guident le lecteur et s'assurent la mise en place des outils nécessaires à l'interprétation et l'appropriation de l'œuvre.

Le parcours variera évidemment en fonction des capacités initiales du lecteur, mais ce dernier reste guidé dans sa lecture. L'importance de la prise en compte du lecteur réel et non pas du lecteur « visé » nous permet de considérer *Orlanda* et *Les garçons* comme des exemples de lectures évolutives dont les lectures et relectures varient avec l'expérience des lecteurs et permettent d'accéder à d'autres aspects du livre dont ils ignoraient l'existence. Dès lors il ne s'agit pas de proposer une lecture cloisonnée tout comme il n'existe pas une seule bonne interprétation d'un roman, mais plutôt de s'assurer que le lecteur apprenne à repérer et à utiliser les indices internes et externes de l'œuvre pour la comprendre et l'apprécier.

Avant de conclure cette analyse comparative, nous nous intéresserons finalement aux personnages dans *Les Garçons* et *Orlanda*. À la lecture de ces romans, nous avons perçu une certaine ironie. De fait, « les garçons » Arthur, Frédéric et Quentin, sont malgré leur âge extrêmement matures et même clairvoyants dans leur approche de la poésie et de la littérature, mais aussi de la vie en général ; face à eux, nous retrouvons Orlanda qui se comporte comme un adolescent découvrant son nouveau corps et explorant les désirs défendus.

En effet, nous l'avons introduit dans l'analyse du roman de Xavier Deutsch, les personnages sont identifiés en tant qu'adolescents dans les contextes scolaires, familiaux ou lorsqu'ils sont à une fête par exemple. En dehors de ces contextes caractéristiques de l'adolescent, les personnages font preuve d'un recul impressionnant dans leur expérience de la condition humaine et la découverte de la littérature et de la poésie semble nourrir cette maturité. Les questionnements quant à l'identité, la place dans le monde et le besoin de fuir pour trouver des réponses à ces questions sont explorés avec sagesse, mesure et mélancolie. Nous nous éloignons alors de la quête du héros brave et sans peur pour nous rapprocher de la quête du poète maudit.

Si l'on s'intéresse à présent à Orlanda, on remarque un renversement de l'identité du personnage. Cette identité est, rappelons-le, extrêmement complexe puisqu'on ne peut réellement définir Orlanda comme un adulte ou comme un enfant. Clarifions les choses : Orlanda est une partie de l'âme d'Aline et devrait donc avoir comme elle 37 ans, pourtant le narrateur nous indique qu'Orlanda a une âme d'enfant puisque c'est à cette période qu'Aline l'a enfermée dans un coin de son esprit, enfin, Orlanda se réincarne dans le corps de Lucien, un jeune homme de vingt ans. Les expériences subies par Orlanda ont donné naissance à un

personnage dont le comportement se rapproche de celui d'un adolescent. Il est téméraire, spontané et parfois même inconscient. *Orlanda* est dans la recherche constante du plaisir immédiat et la découverte de ses attributs. En ce sens, le corps de Lucien lui offre une opportunité d'explorer les plaisirs de la chair, mais aussi son nouveau corps de jeune homme, lui qui avait évolué jusqu'à lors dans le corps d'une femme. La découverte du plaisir, des besoins physiques ou des changements du corps sont des thèmes exploités par romans pour adolescents puisque directement liés aux changements psychologiques et physiologiques qu'expérimentent ces lecteurs.

Les personnages d'Harpman et de Deutsch ont plusieurs facettes et s'ouvrent en ce sens à une identification multiple des lecteurs. Nous remarquons donc que les personnages d'un roman pour adolescents raisonnent « comme des adultes » et le personnage éponyme du roman pour adulte *Orlanda*, se comporte comme un adolescent à la découverte de lui-même. Cette comparaison des personnages nous permet de renforcer l'idée selon laquelle les romans offrent plusieurs possibilités de lecture et donc d'appropriation, les personnages de nos deux romans peuvent être abordés sous différents angles en fonction des lecteurs et des contextes de lecture. Il n'existe donc pas un héros approprié à l'identification du lecteur adolescent ou du lecteur adulte, ce sont la profondeur et la qualité des personnages qui créent et renforcent l'empathie du lecteur envers le personnage.

L'idée d'un roman destiné à un certain public contredit la liberté du lecteur valorisée par les romans de Deutsch et Harpman. Si l'exemple de leur roman est propice à la mise en évidence de la présence de divers niveaux ou perspectives de lecture au sein d'une même œuvre, nous estimons pouvoir étendre cette perception à d'autres œuvres littéraires même les plus complexes. Il s'agirait de laisser le choix de sa lecture au lecteur, de lui laisser aussi la possibilité de se tromper ou de redécouvrir un même roman plus tard. Mais l'objectif est surtout, cela est nourri par notre intérêt pour les jeunes lecteurs, de guider les adolescents et jeunes adultes dans la lecture, de leur permettre d'identifier et d'employer les indices déjà présents au sein de l'œuvre ou de faire appel à des outils externes pour la comprendre. Rappelons que l'exercice de la lecture peut être périlleux ou éreintant lorsqu'on ne dispose pas des clés de compréhension de l'œuvre, mais l'exploration d'un roman pour en découvrir les mystères, parfois bien cachés, fait aussi partie de cette aventure littéraire. Nous craignons qu'à force de limiter les œuvres auxquelles a accès le jeune lectorat, on limite aussi sa capacité d'adaptation lorsqu'il fait face à une œuvre plus complexe.

Jacqueline Harpman et Xavier Deutsch ne sont initialement pas destinés au même public, pourtant on retrouve des stratégies ainsi que des thématiques communes dans la réalisation des deux romans, nous avons même identifié ces thématiques comme universelles. Il ne s'agit pas de déterminer si *Orlanda* peut convenir aux adolescents ou si *Les garçons* peut être apprécié des lecteurs adultes, mais d'établir que ces romans ont des points communs qui justifient que l'on s'interroge sur leur catégorisation et, à posteriori, sur la pertinence même d'une telle catégorisation.

Conclusion

Ce travail de fin d'études avait pour ambition de déterminer la pertinence de la catégorie littéraire des romans pour adolescents en déconstruisant la catégorisation initiale qui sépare les romans pour la jeunesse des romans pour adultes. Pour se faire, nous avons choisi d'analyser *Les garçons* de Xavier Deutsch, roman labellisé jeunesse, et *Orlanda* de Jacqueline Harpman, roman destiné aux lecteurs adultes.

Notre parcours nous a menée, dans un premier temps, à reconsidérer la littérature de jeunesse, puis plus précisément celle destinée aux adolescents afin d'en définir et d'en comprendre les enjeux et les caractéristiques. Nous avons constaté au fil de nos recherches que la littérature de jeunesse est intrinsèquement liée à la littérature générale par son histoire, mais aussi par les thèmes et les valeurs que ces deux catégories d'œuvre véhiculent. Dans cette perspective, nous avons ensuite dénoté l'interdépendance et les dialogues qui existent entre la littérature jeunesse et la littérature générale à travers notamment l'existence d'auteurs jeunesse aujourd'hui élevés au panthéon des « classiques », mais également par les évolutions observées dans le champ éditorial de la littérature de jeunesse en miroir de celles observés dans la littérature classique. Ce premier ancrage théorique a ensuite été renforcé et spécifié par l'étude des romans pour adolescents, au terme de laquelle nous avons identifié trois éléments bénéficiant d'un traitement spécifique dans les œuvres pour la jeunesse : le thème, le personnage et la langue.

Dans un troisième temps, les critères que nous avons sélectionnés ont été transposés en critères d'analyse qui nous ont permis de construire notre étude des deux romans porteurs de notre travail. C'est par la lecture analytique de ces romans dans la perspective d'en envisager les convergences et divergences que nous avons tenté d'apporter une dimension pratique et concrète à notre problématique visant à interroger la pertinence de la catégorie littéraire des romans pour adolescents.

C'est grâce à l'analyse de ces romans appartenant initialement à deux catégories distinctes au regard de leur public que nous avons été en mesure d'observer plusieurs similarités. Néanmoins, cette même analyse nous a, sans surprise, aussi permis d'identifier les nuances et particularités présentes dans la mise en place de ces critères, des variations que nous jugeons comme inhérentes au lecteur idéalisé auquel se destinent les romans étudiés, mais également au style propre de l'auteur. L'ensemble des observations tirées de l'analyse

comparative des romans a été synthétisé et organisé sous la forme d'une conclusion intermédiaire²⁰⁸.

Nous citerons quelques exemples significatifs des éléments qui nous ont interpellée par leur proximité au cours de cette analyse comparative. L'élément que nous estimons comme véritablement porteur de la relation qui existe entre les romans de littérature générale et les romans de littérature de jeunesse est la récurrence de thématiques universelles telles que la recherche de sa place au sein de la société, la fuite – développées dans *Les garçons* –, la quête de liberté ou les interrogations liés à l'identité – abordées dans *Orlanda*. Ces thèmes dialoguent d'ailleurs entre eux et sont intimement liés d'une part par leur appartenance à ce que l'on pourrait nommer « les grandes questions humaines » et d'autre part parce que la fuite est parfois synonyme d'un besoin de liberté tout comme on ne peut envisager de trouver sa place dans l'univers sans, au préalable, savoir qui l'on est. Au-delà des thèmes, ce sont aussi les stratégies narratives relevant d'un certain pédagogisme que l'on peut observer, notamment par la valorisation de l'institution scolaire et la présence de personnages qui travaillent dans l'enseignement. Ce pédagogisme se détache néanmoins de la perception moralisatrice entretenue par la littérature jeunesse à ses débuts pour être davantage tournée vers l'ouverture d'esprit et l'appropriation des œuvres « classiques ». Les stratégies narratives ou le rôle de l'auteur participent également à guider le lecteur en s'assurant de son interprétation de l'œuvre à travers le déploiement de citations, de références ou encore d'interventions directes.

Par conséquent, à l'issue de cette étude comparative des œuvres de Deutsch et Harpman, nous estimons légitime d'affirmer la possibilité d'un décroisement à double sens des catégories littéraires. En effet, il ne s'agit pas seulement d'ouvrir le champ des possibles pour le jeune lecteur en l'invitant à dépasser les œuvres labellisées jeunesse, mais aussi d'encourager les lecteurs adultes à découvrir un roman parce qu'il l'intéresse, dans lequel il a autant de chance de se retrouver, même si ce roman ne lui est pas adressé directement.

Notre vision des choses se détache alors du roman pour adolescents perçu comme un tremplin vers la « vraie littérature », telle qu'on nous a appris à la concevoir, mais une œuvre à part entière, pleinement enrichissante, porteuse de messages forts, révélatrice de la richesse de la langue et à laquelle tout lecteur peut avoir l'opportunité de s'identifier.

²⁰⁸ Voir *supra* pp. 76-78 : Partie II, Ch2, 3. Conclusion de l'analyse comparative des deux œuvres.

Bibliographie

La littérature de jeunesse

BARTHES Roland, *Réflexion sur un manuel*, Colloque international de Cerisy, 1969.

CHAPUIS Lise, « Questions de valeur(s) dans la littérature jeunesse » dans RABATÉ Dominique (éd), *L'art et question de la valeur*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007, pp. 211-224.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

ECO Umberto, *Lector in fabula*, Mian, Bompiani, 1979.

ESCARPIT Denise et VAGNÉ-LEBAS Mireille, « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *Repères* n°13, dans TAUVERON Catherine et REUTER Yves « Lecture et écriture littéraire à l'école », Paris, INRP, 1996.

KORACH Dominique et SOAZIG LE BAIL, *Éditer pour la jeunesse*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2014.

LARTET-GEFFARD Josée, *Le roman pour ados. Une question d'existence*, Paris, Editions du Sorbier, 2005, (La littérature jeunesse, pour qui, pour qui ?).

POSLANIEC Christian, *(se) former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Livre, 2008, (Profession Enseignant).

La littérature pour adolescents

ALLARD Valérie, *Psychologie de l'adolescence*, Haute École en Hainaut de Mons, année académique 2016-2017, (Cours de BA3).

BEN AHMED CHEMLI Mouna, *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*, Université de Rennes 2, 2012.

BEN SOUSSAN Patrick, *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants ? Et à ceux qui ne le sont plus*, Toulouse, ERES, 2014.

DANBLON Deborah, *Lisez jeunesse. La littérature pour adolescents et jeunes adultes*, Bruxelles, Éditions Luc Pire, (Coj).

DOURS Christian, *Personne, personnage, les fictions de l'identité personnelle*, Presses universitaires de Rennes, 2003.

GAJOTTI Florence et TISON Guillemette, « Une critique souterraine : le Prix du roman jeunesse », Strenæ, 2017.

GIASSON Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*, s.l, De Boeck, 2004.

GLAUDES Pierre et REUTEUR Yves, *Le personnage*, Paris, P.U.F, 1998, (Que sais-je ?).

KOSTRZEWA Fabienne, *Didactique de la lecture*, Haute École en Hainaut de Mons, année académique 2015-2016, (Cours de BA2).

LARTET-GEFFARD Josée, *Le roman pour ados. Une question d'existence*, Paris, Editions du Sorbier, 2005, (La littérature jeunesse, pour qui, pour qui ?).

LEHALLE Henri, *Psychologie des adolescents*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

Les « ingrédients » du roman pour adolescents

LES CAHIERS DU C.L.C.F, *Journée d'étude du C.L.P.C.F*, Centre de lecture publique de la communauté française, octobre 2012.

MACÉ Murielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.

MANCHEC Claude Le., *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, L'ÉCOLE, 2000.

MAURIAC François, *Le romancier et ses personnages*, Paris, Editons R. – A. Corréa, 1933

MURAIL Marie-Aude, *Auteur jeunesse. Comment le suis-je devenue, pourquoi le suis-je restée ?*, Paris, Editions du Sorbier, 2003, (La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ?).

POSLANIEC Christian, *(se) former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Livre, 2008, (Profession Enseignant).

SMADJA Isabelle et BRUNO Pierre, *Harry Potter, ange ou démon ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.

Analyse de Les garçons Xavier Deutsch

ALLARD Valérie, *Psychologie de l'adolescence*, Haute École en Hainaut de Mons, année académique 2016-2017, (Cours de BA3).

APOLLINAIRE Guillaume, « Le Brasier », *Alcools*, 1913.

BAUDELAIRE Charles, « Correspondances » dans *Les Fleurs du Mal IV*, 1857.

DEUTSCH Xavier, *Les garçons*, Paris, L'école des loisirs, 1990, (Médium).

JAUME Yvette et LEFEBVRE Jacques, « Xavier Deutsch », Le service du livre Luxembourgeois, Dossier L : n°42, fascicule 2.

LARTET-GEFFARD Josée, *Le roman pour ados. Une question d'existence*, Paris, Editions du Sorbier, 2005, (La littérature jeunesse, pour qui, pour qui ?).

MURAIL Marie-Aude, *Auteur jeunesse. Comment le suis-je devenue, pourquoi le suis-je restée ?*, Paris, Editions du Sorbier, 2003, (La littérature jeunesse, pour qui, pour qui ?).

RIMBAUD Arthur, « Départ », *Illuminations*, 1886.

Analyse d'Orlanda de Jacqueline Harpman

LARTET-GEFFARD Josée, *Le roman pour ados. Une question d'existence*, Paris, Editions du Sorbier, 2005, (La littérature jeunesse, pour qui, pour qui ?).

ROMERAL ROSEL Francesca, *Le thème du double et la réécriture du mythe de l'androgynie dans Orlanda de Jacqueline Harpman*, Université de Cadix, 2011.

VANBAELEN Syvlie, *L'Orlanda de Jacqueline Harpman : Virginia Woolf rencontre Carl Gustav Jung.*, Presses Universitaires de Butler, 2008.

Table des matières

Remerciements	7
Introduction	9
Partie I : La littérature jeunesse, entre légitimité, paradoxes et construction.....	12
Chapitre 1. Une histoire en demi-teinte	13
1. La littérature de jeunesse, bref parcours historique	13
2. Une définition mouvante et floue	16
Chapitre 2. Un discours paradoxal.....	19
1. Littérature de jeunesse et littérature générale	19
2. Projections et stéréotypes.....	24
3. Littérature plaisir ou littérature morale et éducative.....	25
Chapitre 3. La recette du roman pour adolescents	27
1. Nouveau public, nouveau marché éditorial.....	27
2. Un public aux attentes particulières : les adolescents	28
2.1 Adolescence et adolescent, une définition	28
2.2 L'adolescent et la littérature	29
2.3 Écrire pour les adolescents, paroles d'auteurs	31
3. Les « ingrédients »	34
3.1 Le thème	35
3.2 Le personnage et le processus d'identification	37
3.3 La langue	41
Partie II : Réflexion à partir de deux romans <i>Les garçons</i> de Xavier Deutsch et <i>Orlanda</i> de Jacqueline Harpman	44
Chapitre 1. <i>Les garçons</i> de Xavier Deutsch	44
1. Présentation de l'œuvre.....	44
2. Proposition d'analyse au regard des éléments théoriques.....	45
2.1 Le(s) thème(s)	45

2.2	Le(s) personnage(s)	52
2.3	La langue : langue de l'adolescent et langue du poète	55
3.	Conclusion provisoire	59
Chapitre 2. Proposition d'analyse comparative entre l'<i>Orlanda</i> de Jacqueline Harpman et <i>Les garçons</i> de Xavier Deutsch.....		61
1.	Présentation d' <i>Orlanda</i> de Jacqueline Harpman	61
2.	Proposition d'analyse au regard des éléments théoriques.....	62
2.1	Le(s) thème(s)	62
2.2	Le(s) personnage(s)	74
2.3	La langue : Aline et <i>Orlanda</i>	77
3.	Conclusion de l'analyse comparative des deux œuvres.....	81
Conclusion.....		88
Bibliographie		90
Table des matières		94

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial