



**HAL**  
open science

## Introduction à "Langue(s) et littérature de jeunesse"

Britta Benert, Rainier Grutman

► **To cite this version:**

Britta Benert, Rainier Grutman. Introduction à "Langue(s) et littérature de jeunesse". Langue(s) et littérature de jeunesse, 6, LIT-Verlag, pp.1-19, 2019, poethik polyglott. hal-02974629

**HAL Id: hal-02974629**

**<https://hal.science/hal-02974629>**

Submitted on 21 Oct 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Introduction

Britta Benert (Université de Strasbourg)  
Rainier Grutman (Université d'Ottawa)

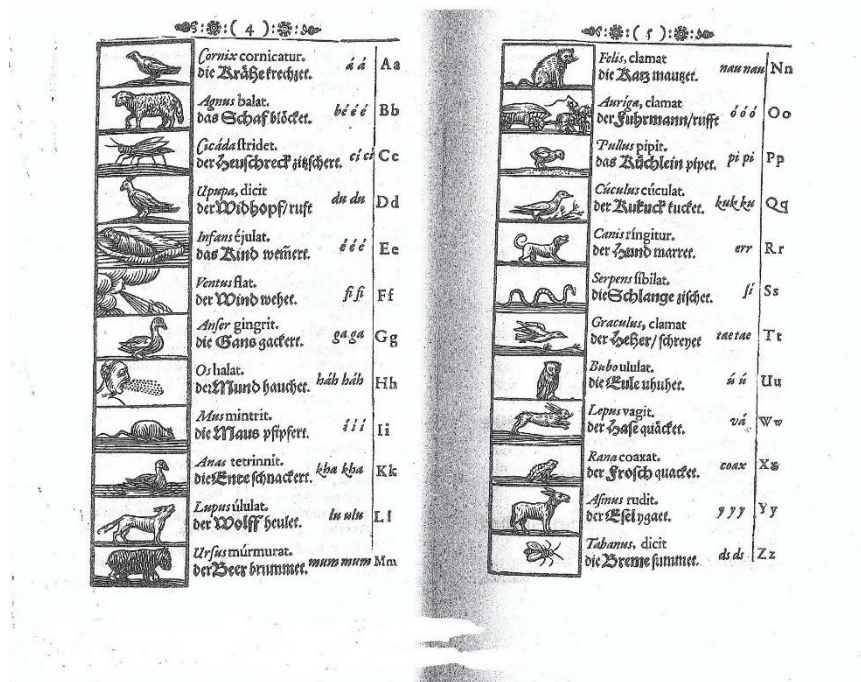
Les articles réunis dans cet ouvrage étudient des œuvres destinées à la jeunesse dans lesquelles une ou des langues constituent un enjeu littéraire. À l'instar de ce qui se passe dans la littérature « pour les grands », les langues y trouvent une place en tant qu'objet de la fiction. Si la critique anglophone et germanophone s'est emparée de cette problématique (voir Eder 2009 ; Gawlitzek & Kümmerling-Meibauer 2013 ; O'Sullivan & Rösler 2013 ; Wintersteiner 2006), les travaux restent éparés du côté de la recherche française (Perrot & Bruno 1995 ; Nières-Chevrel 2004 ; Douglas 2013) et appellent donc des prolongements. Dans ce qui suit, ces prolongements seront envisagés de trois manières, qui correspondent à autant de directions, soit, l'apprentissage des langues comme apprentissage du monde, le rapport plus général entre langue(s) et identités, ainsi que les langues inventées, filon très exploité dans la littérature pour la jeunesse.

### 1. L'apprentissage des langues comme apprentissage du monde

La mise en fiction de l'apprentissage d'une langue peut être un fil narratif fécond pour les auteurs et offrir une expérience d'altérité, aussi bien pour les personnages que pour les lecteurs (Rosset 1992). L'analyse des représentations fictionnelles reste une approche prometteuse pour dire le monde à travers une langue, d'une aire culturelle à l'autre. La scène d'apprentissage d'une langue est un topos littéraire, certes (on peut le faire remonter à la leçon de français dans *Henry V* de Shakespeare), mais c'est aussi un indice révélateur d'une conception de l'apprentissage en tant que tel, de l'appropriation des relations à l'autre.

C'est ce que montre un des premiers classiques du genre, l'*Orbis sensualium pictus* (*Le monde en images*, Nuremberg, 1658) du pédagogue tchèque Jan Amos Komenský (1592-1670), mieux connu sous son nom latinisé, Comenius. Fort célèbre en son temps pour sa réflexion sur les langues (Caravolas 2009), on lui doit notamment la *Janua linguarum reserata* (1631), ouvrage qui lui vaut d'être vu aujourd'hui comme le

père de la didactique des langues. Quant à l'*Orbis*, il a été réédité 245 fois en 300 ans : 127 de ces éditions sont bilingues (le latin s'y voit adjoindre une langue « nationale »), 52 sont trilingues et 58 combinent quatre langues ou plus. D'abord perçu comme un outil d'apprentissage du latin, l'ouvrage fut considéré par la suite comme un livre documentaire (*Sachbuch*). Sa conception, ouvrant sur Dieu comme origine et aboutissement de toute chose, témoigne de la volonté de reproduire l'harmonie de l'ordre chrétien. Selon cette conception d'un ordre divin, Comenius s'attache à défendre l'idée d'une relation naturelle, innée et logique entre l'image et le mot. Soit l'*abécédaire* suivant, reproduit de l'*Orbis Sensualium Pictus*:



La relation entre l'image et la lettre n'y est pas de type mnémotechnique-associatif, elle n'est pas soutenue par une image faite d'une lettre dont la forme rappellerait celle de la lettre. Chez Comenius, la plupart des images sont représentées par un animal dont le « langage » est censé corres-

pondre au son de la lettre : par exemple l'image de l'ours qui grogne « mmmm » représente la lettre /M/, la chouette chantant « UUUUHHH » représente la lettre /u/... Il défend donc l'utopie d'une langue universelle voire adamique où la relation entre l'objet et son nom serait naturelle. Il importe à Comenius de représenter une unité, un ordre divin (voir Merveldt 2013).

Un premier groupe de contributions est rattachable, sans pour autant s'y réduire, à cette dimension pédagogique de l'apprentissage des langues que représente Comenius. Cette section ouvre sur une vaste lecture de la fable dédiée (incluant bestiaires, essais, contes et romans), en lien avec le propos linguistique du volume, aux psittacidés. **Alfons Knauth** fonde sa réflexion sur un très riche corpus qui traverse les siècles et les aires culturelles. Son approche permet à la fois de mettre en avant la dimension *weltlittéraire* du genre et de comprendre la fable comme paradigme universel de la littérature de jeunesse, tout en dégageant des vues contrastées sur le rapport entre natures humaine et animale, y compris en matière de langage. **Danièle Henky** propose une étude de l'abécédaire, autre genre que l'on peut considérer comme appartenant à la littérature de jeunesse. Comme elle le rappelle, pendant des siècles, c'était le seul livre que l'on donnât aux enfants et ce dans une double visée d'apprentissage, soit l'acquisition du principe alphabétique et l'initiation à un univers référentiel et culturel. L'approche historique fondée sur un corpus d'abécédaires d'Occident révèle la stabilité, à travers les siècles, de ces deux objectifs : quelles que soient les époques et leurs morales fort divergentes (religieuse, républicain, royaliste, nationaliste...), il s'agit d'aider l'enfant à découvrir les lettres et à travers elles, à s'orienter dans le monde.

L'abécédaire, hormis les exemples les plus anciens, illustre l'interdépendance de la littérature de jeunesse et de l'image ; le genre est constitutif d'une pédagogie par l'image, l'apprentissage de la lecture alphabétique et iconographique allant de pair (voir Litaudon-Bonnardot 2014, qui complète voire remplace l'ouvrage pionnier de Le Men 1984). À partir d'abécédaires, d'albums à système et pop-ups, **Monika Schmitz-Emans** s'intéresse au fait que l'alphabet et l'écriture ont donné lieu à une création artistique et ce, dès le Moyen Âge. Le livre qui met artistiquement en scène lettres et mots crée un espace qui aide le lecteur à *entrer* dans le monde des lettres d'une ou de plusieurs langue(s). En fondant ses réflexions sur les textes (ardus) que Walter Benjamin a consacrés à la

littérature de jeunesse, sa contribution propose une lecture du philosophe allemand mais prolonge aussi sa pensée en l'appliquant à un vaste corpus. L'image joue également un rôle primordial dans le calendrier plurilingue publié depuis quelques années par la maison d'édition allemande Arche, objet de l'analyse de **Julia Bohnengel**. Dans ce calendrier, chaque mois comprend, sur un même feuillet, un texte en langue étrangère (généralement un court poème) et sa traduction allemande. Cette expérience d'altérité peut rendre les jeunes lecteurs conscients de la relativité du fait culturel et de la diversité linguistique. L'image, dans ce cadre, peut soit aider à la compréhension soit, au contraire, renforcer le sentiment d'étrangeté. Cette initiative fort originale rejoint les conclusions les plus récentes en matière de plurilinguisme et de littérature de jeunesse, qui tendent à privilégier une sensibilisation à la diversité linguistique : en recourant, par exemple, au plaisir qu'éprouvent les enfants pour les jeux linguistiques, prédilection qui est au cœur du troisième axe du présent volume. « *Aber wehe, wehe wehe ! / Wenn ich auf das Ende sehe !! / Ach, das war ein schlimmes Ding, / Wie es Max und Moritz ging. / Drum ist hier, was sie getrieben, / Abgemalt und aufgeschrieben* » : avec la lecture que **Gerson Pomari** propose de Wilhelm Busch, grand classique de littérature de jeunesse allemande dont les albums ont été traduits dans de nombreuses langues, parfois dans des éditions plurilingues, est analysée la relation texte/image en tant que récit à deux voix, ou encore que langage plurimédial. Le décodage de cette dicodie lance un défi nouveau par rapport à la lecture d'un autre classique du genre, le *Struwwelpeter*, fondé prioritairement sur une relation redondante entre texte et image. Chez **Biagio D'Angelo**, la réflexion sur le binôme texte-image part de la production immédiatement contemporaine pour définir la littérature de jeunesse comme un lieu foncièrement audacieux où les artistes viennent transgresser les limites, briser les règles, reconstruire des paradigmes à la base de l'innovation dans les processus culturels. Dans une analyse qui se nourrit notamment de Paul Valéry, Biagio D'Angelo montre comment pour plusieurs auteurs-écrivains-illustrateurs la littérature de jeunesse est un champ paradigmatique d'expérimentation et de confluences entre la lettre et l'image. Dans ce même esprit, la contribution se prononce contre une conception figée, catégorielle et donc réductrice de la littérature pour, au contraire, plaider pour une littérature « sans adjectifs » : où il n'y aura plus de littérature policière, de jeunesse, ni comparée. Cette approche, tout comme la lecture proposée de l'image, suppose une éducation renou-

velée qui renverserait les discours monolithiques et linéaires sur l'histoire des arts et des littératures.

## 2. Langues et identité(s)

D'autres œuvres mettent en scène des personnages pour lesquels les langues ou une langue présentent des enjeux d'identité : identité sociale (par ex. les genres), politique ou psychologique. Dans le cadre fictionnel, la langue peut alors être outil de résistance ou de combat, d'affirmation ou d'aliénation, d'expérimentation ou de négociation.

Cette ambivalence est très sensible chez quelqu'un comme Mark Twain (nom de plume de l'Américain Samuel Clemens [1835-1910]), par exemple, dont les *Bildungsromane* célèbrent et dénoncent différentes formes de diversité linguistique. Un exemple emblématique seraient *Les Aventures de Huckleberry Finn*, où Twain s'abreuve à différents dialectes des États-Unis (voir Sewell 1987 : 87-100). Le lecteur est averti dans une note explicative placée en ouverture :

<p>« In this book a number of dialects are used, to wit : the Missouri negro dialect ; the extremest form of the backwoods South Western dialect; the ordinary "Pike-County" dialect; the four modified varieties of this last. The shadings have not been done in a hap-hazard fashion, or by guess-work; but painstakingly, and with the trustworthy guidance and support of personal familiarity with these forms of speech. I make this explanation for the reason that without it many readers would suppose that all these characters were trying to talk alike and not succeeding»</p> <p>The Author (Twain 2001:5)</p>	<p>Le lecteur sera confronté dans ce livre à un certain nombre de parlers locaux, à savoir : le dialecte des Nègres du Missouri; les formes les plus marquées du dialecte en usage dans les fins fonds les plus reculés du Sud-Ouest ; le dialecte ordinaire du 'comté de Pike' ainsi que quatre de ses variantes. Les nuances de ces divers parlers n'ont pas été transcrites au petit bonheur la chance ou par un simple jeu de devinette, bien au contraire. L'auteur s'est attaché à les établir avec un soin minutieux mais toujours en confiance, guidé et soutenu qu'il était dans cette tâche ardue par la connaissance qu'il possède de ces diverses formes du discours. Cette note explicative a pour simple objet d'éclairer la lanterne de nombreux lecteurs : sans elle, ils risqueraient de supposer que tous ces divers personnages se donnent bien du mal à parler de façon</p>
--	---

	identique mais n’y parviennent malheureusement jamais. L’auteur (Twain 2009:9)
--	--

Ce qui impressionnait le plus Clemens/Twain, c’était la diversité diatopique et diastratique à l’intérieur de la langue anglaise. D’où la multitude de *voix* qu’il fait entrer d’autant plus habilement dans son roman que celui-ci est narré à la première personne et s’apparente au *skaz* des théoriciens russes (Bruneaud-Wheal 2010 : 135-139). Or, cette « hétérophonie » ou cette « hétéroglossie », pour employer les termes proposés par Todorov (1981 : 89) dans le but de clarifier les concepts de Bakhtine, ne se traduit pas nécessairement par une présence effective de langues étrangères, affichées, marquées et balisées comme telles dans le texte (voir p.ex. Grutman 2012). Babel peut intimider. Le même Mark Twain devait critiquer « *The Awful German Language* » (selon le titre plutôt étonnant d’un de ses contes humoristiques), se moquer de la conjugaison italienne (dans « *Italian with Grammar* ») et corriger le français de sa traductrice, massacrant la langue dans laquelle celle-ci s’était cru autorisée de « tradapter » un autre de ses contes (« *The Jumping Frog* »). Une même résistance à l’hétérolinguisme est perceptible dans *Huckleberry Finn*, roman rédigé entre 1876 et 1883 qui développe pourtant un discours subversif, contestant les prétentions « suprémacistes » des Blancs au lendemain de la Guerre de Sécession américaine. Il le fait notamment en valorisant le *Vernacular Black English*, sociolecte parlé par Jim, le serviteur noir (Lavoie 2002 : 39-44). Il est ainsi frappant de voir que les lectures de Huck relatives aux rois de France deviennent une source de dispute au sujet de la langue française avec Jim précisément, qui apparaît dès lors comme un nostalgique du singulier, de l’indifférencié. Twain le fait rêver d’une langue qui serait *une* et immédiatement caractéristique de l’homme :

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Why, Huck, doan’ de French people talk de same way we does ?</li> <li>- No, Jim; you couldn’t understand a word they said – not a single word.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais dis, Huck, les Français y pa’lent donc pas comme nous ‘aut ?</li> <li>- Non, Jim. Tu comprendrais pas un mot de ce qu’y disent – pas le plus petit mot</li> <li>- Ben alo’s, je veux bien êt’pendu ! Comment que ça se fait ?</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Well, now, I be ding-busted! How do dat come ?</li> <li>- <i>I don't know; but it's so. I got some of their jabber out of a book. Spose a man was to come to you and say <i>Polly-voo-franzy</i> – what would you think ?</i></li> <li>- I wouldn' think nuff'n ; I'd take en bust him over de head. Dat is, if he warn't white. I wouldn't 'low no nigger to call me dat</li> <li>- Shucks, it ain't calling you anything. It's only saying do you know how to talk French</li> <li>- Well, den, why couldn't he <i>say</i> it ?</li> <li>- Why, he <i>is</i> a-saying it. That's a Frenchman's <i>way</i> of saying it.</li> <li>- Well, it's a blame'ridicklous way, en I doan' want to hear no mo' 'bout it. Dey ain' no sense in it.</li> </ul> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Is a Frenchman a man ?</li> <li>- Yes</li> <li>- <i>Well, den! Dad blame it, why doan'he talk like a man ? You answer me dat !</i></li> </ul> <p>(Twain 2001: 141-142)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Moi, je sais pas mais c'est comme ça. J'ai pris un peu de leur jargon dans un livre. Suppose qu'un homme s'approche de toi et y te fait : <i>Polly-voo-franzy</i> – qu'est-ce t'en penserais ?</i></li> <li>- <i>Moi, j'en pense'ais rien du tout. J'y tape'ais un g'and coup sur sa caboche. Sauf si c'est un Blanc. Je laisse'ais pas un Nèg' me t'aider comme ça.</i></li> <li>- <i>Mais bon sang, y te traite de rien du tout ! Ca veut juste dire est-ce que tu sais parler français ?</i></li> <li>- <i>Ben dans ce cas, il pouvait pas le dire ?</i></li> <li>- <i>Mais justement, c'est bien ce qu'y fait, y te le dit. C'est comme ça qu'un Français le dit.</i></li> <li>- <i>Ben c't'une façon boug'ement 'idicule de di' les choses et je tiens pus à en entend' causer. Ç'a ni queue ni tête</i></li> </ul> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Un F'ançais, c't' un homme ?</i></li> <li>- <i>Oui.</i></li> <li>- <i>Ben voilà ! Qu'il aille au diab', pou'quoi qu'y cause pas comme un homme ? Toi éponds-moi à ça.</i></li> </ul> <p>(Twain 2009: 114-115)</p>
--	---



L'ironie consiste dans le fait que la prononciation de Jim contredit son argument. Dans “*doan de French people talk de same way we does ?*”, le *we/nous* pose problème – ou peut faire rire – car les façons de parler qu'ont Jim et Huck renvoient bien à deux langages ainsi qu'à deux statuts sociaux différents. En même temps, le « nous » de Jim est à la fois naïf et plein d'espoir dans le sens où l'amitié qui lie les garçons et leur lutte pour se comprendre permettent de penser que les différences linguistiques (et sociales) ne sauraient constituer une barrière insurmontable entre les deux personnages (Sewell, 1987 : ix-x ; Rosenwald 2008 : 10-11).

Les trois contributions relevant de cette deuxième section montrent comment la langue peut devenir un enjeu identitaire fort ambivalent. La situation linguistique de la Belgique des années 1920 et 1930 est à la base des réflexions que **Rainier Grutman** consacre aux *Aventures de Tintin*. Le rapport du Bruxellois francophone Georges Remi (dit Hergé) à son bilinguisme est paradoxal, le dialecte flamand « marollien » de sa mère étant à la fois une source de honte (en raison de la discrimination sociale) et un jardin secrètement cultivé. Ainsi, bien que cette identité linguistique implique des fragilités psychologiques, l'article montre comment Hergé réussit, avec ses albums, à donner une place à chacune de ses langues et à faire en sorte que les lecteurs francophones s'y retrouvent : dans une connivence d'identité avec l'auteur pour les lecteurs (passivement) bilingues, dans l'altérité transformée en source d'exotisme pour les autres.

La lecture que **Maria Teresa Cortez** consacre à l'écrivaine portugaise Virginia de Castro e Almeida permet d'entrevoir l'ambiguïté du concept de multiculturalité et de son corollaire, l'identité. Dans une de ses œuvres tardives, Almeida décrit la belle entente qui réunit trois garçons (allemand, français et portugais) à travers leurs jeux dans le Portugal du début des années 1940. Ici la langue autre ne semble pas faire barrage : chacun peut continuer à utiliser sa langue « maternelle ». Voilà des éléments qui signalent l'ouverture, voire la fraternité. Ils assurent une image positive au Portugal alors que la guerre fait rage partout ailleurs. En même temps, les protagonistes correspondent à des caractéristiques présentées comme innées et propres à leur identité nationale : ils adorent par exemple chanter des chansons populaires dans « leur » langue. C'est dire qu'en dépit de ses aspects stylistiques novateurs (inspirés notamment de Lewis Carroll), le texte d'Almeida propage des valeurs chères au régime de Salazar, dont l'idéologie considérait la culture et l'identité comme des blocs homogènes, figés et naturels.

La contribution d'**Elisabeth Kaess** a pour fond un autre régime totalitaire, celui de l'Union soviétique de l'ère stalinienne, période pendant laquelle « la mort du poète » allait devenir l'un des objectifs politiques majeurs, largement mis en exécution. Les auteurs qui refusaient de se conformer aux diktats du Parti étaient censurés voire condamnés au silence. La littérature de jeunesse offrait alors un lieu de refuge dans lequel l'expression littéraire restait possible, la censure se montrant moins vigilante. Si la littérature de jeunesse comme forme de résistance politique est bien connue, Elisabeth Kaess souligne à quel point cet aspect demeure sous-étudié dans la recherche sur la Russie. Ses lectures de poèmes d'Ossip Mandelstam, Daniil Harms, Korneï Tchoukhovski mais aussi de Marina Tsvetaeva font état d'un recours au langage poétique dont les mystères ou les ambiguïtés permettaient aux auteurs de se jouer de la censure, de préserver leur identité déniée. L'arrière-plan politique rend tragique cette poésie qui frôle l'absurde et le non-sens, tout en multipliant les expérimentations linguistiques.

### 3. Les langues inventées

Cet axe concerne les langues inventées au sein de la fiction, les jeux de langage comme moteur de la fiction littéraire, les personnages possédant leur langage propre qui n'est pas la langue commune... et permet de montrer comment la créativité des auteurs se fonde sur un jeu avec la langue ou les langues pour faire œuvre de fiction littéraire.

Dans « Comment lisent les enfants ? », essai pionnier de 1927, le comparatiste Paul Hazard étudie *Les Voyages de Gulliver*, devenu un classique pour la jeunesse même si Jonathan Swift (1667-1745) ne l'avait nullement écrit *ad usum delphini*. La « réfraction » dont le livre a fait l'objet, pour employer le terme d'un autre comparatiste, le traductologue André Lefevre<sup>1</sup>, Hazard a tendance à l'attribuer aux enfants, qui selon lui auraient décidé de « conquérir » l'univers de Gulliver : « Ils ont effacé

---

<sup>1</sup> Lefevre définissait la « réfraction », une métaphore optique, comme « *the adaptation of a work of literature to a different audience, with the intention of influencing the way in which that audience reads the work* » (2004: 214). Cela incluait dans son esprit les adaptations pour la jeunesse, notamment dans un cadre scolaire.

la haine et la misanthropie ; ils ont retenu le pittoresque, l'ingénieux, l'extraordinaire ; ils n'ont pas été sans distinguer, comme à travers un voile, le rayonnement de l'esprit et l'éclat de l'humour. Ce livre aussi est à nous [comme *Robinson Crusoe* de Defoe], ont-ils déclaré ; gardez tant d'histoires insipides ; mais donnez-nous Gulliver » (Hazard 1927 : 865, 867).

Même si Hazard ne s'attarde pas à la thématique linguistique, on sait qu'elle joue un rôle prépondérant chez Swift. Dans la quatrième partie de son ouvrage se trouve l'épisode du *Voyage chez les Houyhnhnm*. Il peut servir de fil rouge pour opposer une morale chrétienne et raisonnée du langage dans laquelle la « chose peut être dite » à une conception moderne (nietzschéenne) du langage, dont l'essence consiste en son potentiel créateur à pouvoir dire *ce qui n'est pas*, à créer des mondes autres<sup>2</sup>. Les Houyhnhnm que rencontre Gulliver sont des chevaux d'une race raisonnable, qui vivent dans une société simple et paisible régi par la raison, la vérité et l'exactitude. C'est dire que Swift croit encore dans le pouvoir du langage à dire « la vérité », chaque chose peut être désignée par le mot juste. C'est la raison pour laquelle son protagoniste, qui nous est présenté doué pour les langues, apprend très vite le langage des houyhnhnm, la tribu des chevaux raisonnables (on se souvient que ce nom a été choisi comme une déformation du mot français *Homme*, auquel ont été ajoutés les lettres /u/, /y/, :N/ et /m/, Swift déforme de cette manière plusieurs mots pour constituer le langage des chevaux) :

<p>MY PRINCIPAL Endeavour was to learn the Language, which my Master (for so I shall henceforth call him) and his Children, and every Servant of his House were desirous to teach me. For they looked upon it as a Prodigy, that a brute Animal should discover such Marks of a rational Creature. I pointed to every thing, and enquired the Name of it, which I wrote down in my <i>Journal Book</i> when I was alone, and corrected my bad Accent, by desiring those of the Family to pronounce it often [...]</p>	<p>Rien ne me tenait tant à cœur que d'apprendre la langue du pays, que mon maître (dorénavant, je l'appellerai ainsi), ses enfants et toutes les domestiques de sa maison étaient enchantés de m'apprendre. Il leur semblait prodigieux qu'un animal, qu'une vraie bête, pût se conduire comme je le faisais et être doué de raison. Je montrais du doigt chaque objet, en demandant qu'on me le nommât, puis je notais le mot sur mon carnet de bord, quand j'étais seul, et je le faisais prononcer plusieurs fois par les gens de la maison pour améliorer ma prononciation [...]</p>
---	---

<sup>2</sup> Nous nous appuyons sur Steiner (1998 : 303 et suiv.).

<p>In about ten Weeks time I was able to understand most of his Questions; and in three Months could give him some tolerable Answers.</p> <p>(Swift 1986: 236-237)</p>	<p>Au bout d'une dizaine de semaines, j'étais capable de comprendre la plupart de ses questions ; au bout de trois mois je savais donner quelques réponses intelligibles.</p> <p>(Swift 2011 : 307-308, 309)</p>
--	--

On se souvient également que la sage et raisonnable race chevaline ne dispose pas de mots pour le 'mensonge' dans sa langue, indice certain, selon sa morale défendue par Swift, de leur valeur supérieure (c'est le chapitre IV qui ouvre sur la question des notions de vérité et de mensonge chez les Houyhnhnms) :

<p>MY MASTER heard me with great Appearances of Uneasiness in his Countenance; because Doubting or not believing, are so little known in this Country, that the Inhabitants cannot tell how to behave themselves under such Circumstances. And I remember in frequent Discourses with my Master concerning the Nature of Manhood, in other Parts of the World; having Occasion to talk of Lying, and false Representation, it was with much Difficulty that he comprehended what I meant; although he had otherwise a most acute Judgment. For he argued thus; That the Use of the Speech was to make us understand one another, and to receive Information of Facts; now if any one said the Thing which was not, these Ends were defeated; because I cannot properly be said to understand him; and I am so</p>	<p>Mon maître m'écoutait, mais je le voyais très mal à l'aise. Car émettre un doute, refuser de croire, est chose si peu connue dans ce pays que les habitants ne savent quelle attitude adopter en de pareilles circonstances. Et je me rappelle qu'au cours des nombreux entretiens que j'avais avec mon maître, sur la nature de l'humanité dans les autres parties du monde, ayant l'occasion de parler de mensonges, de déformation de vérité, j'eus toutes les peines du monde à lui faire saisir ce que je disais, bien qu'il eût d'habitude l'intelligence très vive. Car il raisonnait ainsi : la raison d'être de la <i>parole</i>, c'est de nous permettre de comprendre nos semblables et de recevoir des informations sur des faits. Or si celui qui me parle dit 'la-chose-qui-n'est-pas', c'est la nature même du langage qu'il trahit ; car on ne peut dire alors que je le comprends, au vrai sens du mot, ou que je reçois une information, bien au contraire, puisqu'il me laisse dans un état pire que</p>
---	--

<p>far from receiving Information, that he leaves me worse than in Ignorance; for I am led to believe a Thing Black when it is White, and Short when it is Long. And these were all the Notions he had concerning that Faculty of Lying, so perfectly well understood, and so universally practised among human Creatures.</p> <p>(Swift 1986: 236-237)</p>	<p>l'ignorance, et que je suis amené à croire qu'une chose est noire quand elle est blanche ou qu'une autre est courte quand elle est longue. Voilà à quoi se réduisait pour lui la notion de mensonge, alors que la faculté de mentir est si largement connue et utilisée parmi les créatures humaines.</p> <p>(Swift 2011 : 315)</p>
---	--

Un autre auteur britannique féru de « fictions linguistiques » comportant des « *freakish linguistic features* » (Baetens Beardsmore 1978 : 91) est évidemment Lewis Carroll. Son *Alice in Wonderland* (1865) est peuplé de créatures imaginaires – pensons à la « *mock turtle* » qui est un hybride mélangeant une tortue et un veau. Mais l'expérience d'hybridisation est également linguistique et touche donc à l'écriture, au style, à la forme. Les expériences linguistiques que propose Carroll touchent au corps des mots, avec pour conséquence de foncièrement *dé-familiariser* la langue. C'est encore plus sensible dans la suite des aventures d'Alice, *Through the Looking-Glass* (1871), où Carroll insère l'énigmatique poème *Jabberwocky* :

*'Twas brillig, and the slithy  
toves  
Did gyre and gimble in the  
wabe;  
All mimsy were the  
borogoves,  
And the mome raths  
outgrabe.*

*“Beware the Jabberwock,  
my son!  
The jaws that bite, the claws  
that catch!*

*And as in uffish thought he  
stood,  
The Jabberwock, with eyes of  
flame,  
Came whiffling through the  
tulgey wood,  
And burred as it came!*

*One, two! One, two! and  
through and through  
The vorpal blade went snicker-  
snack!  
He left it dead, and with its head*

<p><i>Beware the Jubjub bird, and shun The frumious Bandersnatch!”</i></p> <p><i>He took his vorpal sword in hand: Long time the manxome foe he sought— So rested he by the Tumtum tree, And stood awhile in thought.</i></p>	<p><i>He went galumphing back.</i></p> <p><i>“And hast thou slain the Jabberwock? Come to my arms, my beamish boy! O frabjous day! Callooh! Callay!”</i></p> <p><i>He chortled in his joy.</i></p>
---	--

Jabberwocky demeure un texte en anglais dans la mesure où il maintient sa syntaxe et ses éléments grammaticaux ; parallèlement y sont ajoutés des composantes tout à fait étrangères pour donner lieu à ce poème d'un nouveau langage, fondé sur l'hybridité – voir aussi l'analyse qu'en propose le linguiste Bernard Cerquiglini (1998).

Dans les pays germanophones, Christian Morgenstern est considéré comme un « classique » de l'expérimentation linguistique et de la littérature de jeunesse. Monika Schmitz-Emans (2015) a lu deux de ses poèmes les plus connus, *Lalula* et *Fisches Nachtgesang* (ainsi que le *Jabberwocky*) à la lumière de l'attrait alors exercé par la théorie darwinienne de l'évolution. *Jabberwocky* peut être considéré comme une transposition linguistique de la théorie évolutionniste, écrivant contre l'idée d'une langue « naturelle ». Quant à Christian Morgenstern, ce grand admirateur de Friedrich Nietzsche et de Fritz Mauthner propose, à travers ses poèmes, une réflexion métalinguistique (ironique), comme ici dans « *Das große Lalula* » :

Kroklokwapfi? Semememi!  
Seiokrontro – prafriplo:  
Bifzi, bafzi; hulalemi:  
quasti basti bo...  
Lalu lalu lalu lalu la!

Hontraruru miromente  
zasku zes rü rü?  
Entepente, leiolente  
klekwapufzi lü?  
Lalu lalu lalu lalu la!

Simarar kos malzipempu  
 Silzuzankunkrei (;)!  
 Marjomar dos: Quempu Lempu  
 Siri Suri Sei []  
 Lalu lalu lalu lalu la!  
 (Morgenstern 1938)

Le poème n'est écrit dans aucune langue réelle, mais le grand nombre de voyelles lui assure une musicalité, clin d'œil, peut-être, aux idées répandues à l'époque de Morgenstern, selon lesquelles le langage humain serait dérivé du chant des oiseaux. Les expériences linguistiques de Morgenstern se voulaient donc tout à fait sérieuses, fondées sur des lectures scientifiques et philosophiques. Morgenstern aimait certainement rire, mais il n'admettait pas que l'on réduise son œuvre poétique à de simples jeux de langue (*Sprachspielerei*) sans profondeur. Cette même exigence caractérise le corpus étudié dans les contributions du troisième axe, où l'humour et réflexion philosophique vont toujours de pair.

À partir d'un corpus d'albums résolument contemporains, **Emer O'Sullivan** réfléchit à l'importance des jeux de langues dans la littérature de jeunesse. Cet engouement s'explique par la dimension libératrice de la thématique : pour l'enfant, autrement peut-être que pour l'adulte, c'est une libération que de se jouer, l'espace d'un livre, des règles et normes linguistiques qu'il vient d'acquérir avec grand effort et auxquelles il a dû se plier pour apprendre à lire et à écrire. Or, les auteurs contemporains s'emparent de la thématique linguistique et focalisent, forts de vues postmodernes, sur l'arbitraire du signe linguistique. C'est une thématique que l'on retrouve dans les trois dernières contributions. **Britta Benert** propose une lecture de l'un des premiers ouvrages de Marie-Aude Murail, *Le Hollandais sans peine*. Dans ce petit livre illustré de 56 pages, Murail réussit un coup de génie en coulant, dans un récit écrit à l'intention de jeunes enfants (mais qui fait également rire les adultes), des éléments essentiels de la critique du langage que forgent Mallarmé dans le domaine de la poésie, Nietzsche dans celui de la philosophie.

Les deux dernières contributions étudient sous l'angle de la traduction deux géants de la littérature de jeunesse : le *Big Friendly Giant* de Roald Dahl et la série des *Harry Potter* (qui a d'ailleurs fracassé les records de vente établis par Dahl). L'examen minutieux de la traduction française de cette série conduit **Catherine Delesse** à constater, une fois de plus, la

frilosité des traducteurs (et des maisons d'édition) de l'Hexagone en matière de variété dialectale ou sociolectale – une diversité beaucoup plus présente dans la littérature anglo-saxonne (Page 1973 ; Sabin 1987) et que peut donc mettre à profit Jane K. Rowling. Chez Dahl, la créativité linguistique va plus loin encore, comme le montre en l'occurrence la langue qu'il a inventée pour ses gentils géants. Fondée sur des syllabes inversées et d'innombrables néologismes, celle-ci se rapproche selon **Matheusz Chmurski** du « seuil de la dyslexie ». L'analyse comparée qu'il propose des traductions française, polonaise et tchèque du *Big Friendly Giant* lui permet de montrer tout le défi que Dahl pose pour ses traducteurs mais aussi et peut-être surtout de dégager les partis pris culturels de l'œuvre originale. Ces derniers renvoient à des traitements qui sont spécifiques au domaine de la littérature de jeunesse et qui s'expliquent par les principes éducatifs et les normes sociales, comportementales qui leur sont constitutives.

\*

À l'origine, la littérature de jeunesse devait être « conquise » (Hazard) par de jeunes lecteurs, dérobée au domaine des adultes, c'est avec le milieu de XIX<sup>e</sup> siècle que l'on commence à écrire spécialement pour les enfants. Mais l'adresse explicite s'inscrit bien souvent dans des objectifs précis (édifier, instruire, distraire), « réfraction » parfois peu compatible avec l'engagement esthétique. Les histoires littéraires ont donc raison de constater un paradoxe : l'avènement de la littérature de jeunesse s'accompagne d'un nivellement par le bas de l'essence littéraire, elle est empreinte à la fois d'émancipation et d'aliénation.

Se creuse alors l'abîme entre littérature jeunesse et littérature adulte : « Quel enfant a lu James Joyce, D. H. Lawrence, Virginia Woolf, Huxley, Proust, Camus, Mauriac ? Mais quel adulte pourra soutenir sans bailler la lecture d'Enid Blyton ou de Caroline Quine ? » a remarqué Marie-Aude Murail à ce propos, tout en soulignant que la « tradition littéraire qui unissait les deux publics se poursuit à travers Stevenson, Kipling ou Conan Doyle, chez nous, Dumas, Sand, Rosny etc. » (Murail, 1982 : 13). Elle ajoute que certaines caractéristiques de la modernité – son opacité, sa pensée complexe – ne pourraient trouver écho chez de jeunes lecteurs.



Aujourd'hui, en revanche, la thématique des langues semble pouvoir constituer un lien fédérateur entre lecteurs jeunes et adultes. La convergence, constatée ou à tout le moins illustrée dans plusieurs contributions au présent volume, est remarquable en effet entre une prise de conscience (méta)linguistique et l'avènement d'une littérature de jeunesse empreinte de jeux interlinguistiques.

## REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont aux contributeurs à ce volume, ainsi qu'à Philippe Clermont (Université de Strasbourg/ESPE) pour avoir enrichi les premières étapes du projet. Alexandre Montreuil a fourni un travail de mise en page extrêmement efficace, nous lui exprimons ici toute notre gratitude. Nous remercions également Monsieur Martin Richter, notre partenaire du LIT-Verlag, pour sa disponibilité et sa patience. Nos deux universités (Ottawa et Strasbourg) ont pris en charge le financement du volume, nous leur en sommes très reconnaissants. Le volume est le prolongement d'un atelier consacré à la littérature de jeunesse qui s'est tenu au XXI<sup>e</sup> Congrès de l'Association Internationale de Littérature Comparée à l'Université de Vienne à l'été 2016. Nous remercions les organisateurs du Congrès d'avoir offert un premier cadre à nos réflexions.