



**Instruire et plaire : l'implication idéologique de la
littérature enfantine dans le débat sur l'éducation
en France au XIX^e siècle**

by

Hélène CHARDERON

Ph.D. in French Studies

Mary Immaculate College, University of Limerick

**Supervisors: Dr Loïc GUYON and
Darach SANFEY**

**Submitted to the University of Limerick,
June 2020.**

Abstract

‘To instruct and delight’: ideology and children’s literature in 19th-century France

The dialectical tension between instructional and purely recreational, between didactic and imaginative, between socialisation and entertainment, is one that lies at the very heart of literary creation, especially that aimed at a younger readership.

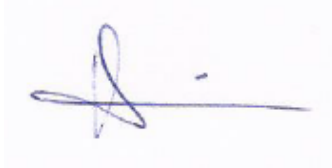
In 19th-century France, more than ever, children’s literature becomes invested with a dual mission to both entertain and instruct the young, as the emergence of new education laws creates favourable conditions for an expanding and increasingly diverse readership.

Through a comparison of various texts, in terms of the light which they shed on the production of children’s literature across the full range of the period, this thesis sets out to examine the place of ‘education’ and ‘recreation’ within the polyphony of ideological discourses which criss-cross 19th-century educational thought. A corpus of sixteen works has been selected in order to reveal the educational impact of children’s literature in the form of short stories and *romans d’apprentissage*, and to highlight the extent to which such texts form an integral part of contemporary educational debates. An analysis of their underlying ideological discourse also reveals the potentially subversive nature of the genre.

I declare this thesis *Instruire et plaire : l'implication idéologique de la littérature enfantine dans le débat sur l'éducation en France au XIX^e siècle* is all my own work. All quotations from other sources are duly acknowledged and referenced.

15 June 2020

Hélène CHARDERON

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized initial 'H' followed by a horizontal line and a small dash.

Acknowledgements

Je voudrais exprimer toute ma gratitude à mes parents et mon frère, ainsi qu'à toute ma famille, pour leur soutien sans faille. Je remercie également mes amis pour leur bonne humeur et leurs encouragements permanents. Je remercie tout particulièrement Aurore, Ben, Christophe, Darach, Etienne, Lionel, Loïc, Lydie, Patricia et Samantha pour leur lecture minutieuse et leurs conseils avisés.

Je suis très reconnaissante de l'accueil et de la bienveillance des membres du personnel de Mary Immaculate College, particulièrement les collègues du Department of French Studies : Aurore Bissières, Sarah Clancy, Dereke Clements, Loïc Guyon, Samantha Judet, Mairéad Ni Bhriain, Rebecca O'Grady et Darach Sanfey.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à mes directeurs de thèse, Loïc Guyon et Darach Sanfey, pour leur professionnalisme, leur extrême patience et leur soutien amical constant. Je remercie tout particulièrement Darach Sanfey, sans qui tout ceci n'aurait jamais pu se réaliser.

Je leur adresse à tous mille mercis pour m'avoir supportée dans les deux sens du terme pendant ces trois années de doctorat, qu'ils ont largement contribué à rendre inoubliables.

Dedication

Je dédie cette thèse à la mémoire de ma grand-mère, Geneviève Bluzat.

Table of contents

<i>Abstract</i>	iii
<i>Acknowledgements</i>	vii
<i>Dedication</i>	ix
<i>List of appendices</i>	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : QUELQUES ŒUVRES EMBLÉMATIQUES	27
I) Niveau générique : les textes choisis	28
A- Les contes	28
1. Le genre	28
2. Les Contes d'une grand'mère, George Sand	30
B- Les robinsonnades	35
1. Le genre	35
2. Appropriation et évolution	38
C- Les romans d'apprentissage	39
1. Les œuvres pour enfants d'Hector Malot	39
2. La comtesse de Ségur	42
3. Jules Verne	44
II) Niveau narratif : stratégies et enjeux discursifs	47
A- « Instruire » et « plaire »	47
1. Instruire plutôt que plaire	47
2. Le plaisir (de lecture) avant tout	50
B- Réalisme et merveilleux	51
1. Débat pédagogique	51
2. L'héritage du conte	53
C- Fonction narrative de l'errance	55
1. Errance géographique et intérieure	55
2. Quête identitaire et processus de civilisation	58
III) Le hors-texte : contexte et impact	62

A- L'appropriation littéraire des représentations de l'enfance.....	62
1. Dévotion et morale religieuse.....	62
2. Raison et expérience.....	66
B- Une polyphonie de discours idéologiques.....	69
1. Adapter le processus de civilisation à l'image de l'enfance	69
2. Un lectorat multiple.....	72
C- Le débat sur l'éducation	74
1. Un débat animé.....	74
2. L'implication idéologique de la littérature enfantine	77
CHAPITRE 2 :FORMES ET ENJEUX DES DISCOURS PÉDAGOGIQUES.....	81
I) Elèves et éducateurs.....	82
A- Les pédagogues	83
1- Les figures de bons pédagogues.....	83
2- L'apprentissage itinérant et l'image de la route.....	87
B- Les mauvais parents et leur impact	89
1- Les châtiments corporels.....	89
2- Le manque d'apprentissage.....	91
C- Les élèves livrés à eux-mêmes : Robinsons réels et métaphoriques	95
1- L'enfant solitaire	95
2- La vie en société : désapprentissage et adaptation.....	97
II) Aventures et formation : manifestes d'éducation.....	101
A- L'importance de l'expérience	101
1- L'école intuitive dans le contexte du XIX ^e siècle	101
2- La critique de l'enseignement scolastique	104
B- L'école de la vie	108
1- La morale et le pragmatisme : un équilibre essentiel.....	108
2- La place de l'éducation	113
C- Education et condition sociale.....	117
1- L'éducation comme tremplin.....	117
2- Les valeurs humaines et l'ordre social.....	120
III) Idéologie de l'éducation, éducation à l'idéologie	128

A- La littérature comme véhicule idéologique.....	128
1- Classe dominante et cloisonnement social.....	128
2- Distance littéraire et appropriation de personnages exemplaires.....	132
B- L'apprentissage en marge de la société : la remise en cause d'une idéologie éducative.....	138
1- Espaces liminaires : l'île et la forêt.....	138
2- Mise à distance : réflexions sur une idéologie sociale de l'éducation	140
C- Apprendre à grandir.....	144
1- Le passage à l'âge adulte	144
2- Littérature enfantine et pensée éducative.....	148
CHAPITRE 3 : PROPOSER UNE VOIE ET FAIRE ENTENDRE SA VOIX.....	159
I) Personnages conteurs.....	160
A- Quand les personnages transmettent leur témoignage	161
1. Enfants conteurs et autobiographie fictive : fonction narrative	161
2. Proposer un modèle édifiant	167
B- La transmission des connaissances.....	170
1. Complémentarité oral / écrit : les contes.....	170
2. Le XIX ^e siècle : « l'ordre de l'écrit »	174
C- Refléter la société	179
1. Montrer la voie : guider le lecteur pour améliorer la société	179
2. Voix et parole	186
II) Responsabiliser le lecteur par l'éducation et l'instruction	191
A- Double lectorat.....	191
1. Le décalage entre diégèse et narration	191
2. Double lectorat : l'idéologie dé-naturalisée	195
B- Représenter l'Autre	200
1. L'Autre social et l'Autre culturel	200
2. Détourner la force civilisatrice du processus de civilisation.....	206
C- Lire ou « le bonheur immobile »	209
1. Le voyage par la lecture comme véhicule de l'apprentissage	209
2. L'imaginaire comme puissance créatrice et moteur de la transmission des connaissances	213

III) La littérature enfantine : un choix idéologique ?	220
A- Deux cas d'école : Hachette et Hetzel.....	220
1. Pensée éducative.....	220
2. Stratégie éditoriale et idéologie.....	222
B- Proposer sa voix	225
1. S'adapter à un appareil de censure efficace	225
2. Le choix de l'écriture pour enfants comme acte idéologique pour déconstruire la doxa.....	231
C- Imposer sa voix	238
1. Détourner un artefact régi par des codes d'écriture propres	238
2. Pour une expérience de lecture riche.....	242
CONCLUSION.....	249
BIBLIOGRAPHY	257
APPENDICES	271

List of appendices

A) TEXTES ET ILLUSTRATIONS.....	272
1. <i>Sans famille</i> , description de Varses	
2. <i>Les Petites filles modèles</i> , « Elle ramène Jeannette par le bras », illustration de Bertall	
3. Extrait de la lettre de Sophie de Ségur à Emile Templier, datée du 30 juin 1864	
4. <i>Un Bon petit diable</i> , le dîner inversé	
5. <i>Un Bon petit diable</i> , discours de M. Old Nick	
6. <i>Le Robinson des demoiselles</i> , prière aux lectrices	
7. <i>En famille</i> , la prise en main de l'éducation de Perrine par M. Vulfran	
8. <i>Deux ans de vacances</i> , l'éducation en Angleterre	
9. <i>Deux ans de vacances</i> , l'éducation sur l'île Chairman	
10. Victor Hugo, « Poème écrit après la visite d'un bain »	
11. Lettre de Victor Hugo à M. Trébois, datée du 2 juin 1872	
12. <i>Les Vacances</i> , l'officier, illustration de Bertall	
13. <i>Un Bon petit diable</i> , « M. Boxear fit aux élèves un discours qui les impressionna vivement », illustration de Horace Castelli	
14. <i>P'tit-bonhomme</i> , les « déguenillés de Galway », illustration de Léon Benett	
15. <i>P'tit-bonhomme</i> , incipit du chapitre III	
16. <i>Deux ans de vacances</i> , les pensionnaires de Chairman, illustrations de Léon Benett	
17. <i>P'tit-bonhomme</i> , Ses Seigneuries	
18. <i>Les Indes-noires</i> , la mine fantasmagorique, illustrations de Jules Férat	
19. Extrait de la lettre de Sophie de Ségur à Emile Templier, datée du 11 mars 1858	
20. <i>Les Petites filles modèles</i> , « Elle s'élança sur Sophie et la fouetta à coups redoublés », illustration de Bertall	
B) MANIFESTES D'EDUCATION, TEXTES DE LOIS ET PROGRAMMES (1793–1882).....	298
1. Les manifestes d'éducation et les lois	
2. L'évolution des programmes scolaires	

INTRODUCTION

« Il y a plus d'une façon de s'instruire : on peut s'instruire en jouant et se promenant. Ce système est-il à ton goût ? » [...] J'avais été un peu surpris d'apprendre que l'éducation pouvait se faire même en jouant, car ce n'était pas ainsi que j'avais été habitué à l'école.¹

Apprendre en s'amusant, voilà l'approche pédagogique explorée par Hector Malot dans sa première œuvre pour enfants, *Romain Kalbris*. Ce précepte apparaît comme une véritable mise en abîme du processus d'écriture et de lecture de la littérature enfantine, et met en lumière la double dimension portée par les œuvres à destination de l'enfance. En effet, l'instruction rappelle inévitablement le but premier de l'écriture pour les enfants : il s'agit de les éduquer, de leur apprendre à appréhender le monde dans lequel ils vivent. La notion de distraction souligne quant à elle le pouvoir de l'imagination, qui procure un moyen d'évasion. La littérature enfantine apparaît donc comme un support didactique privilégié permettant de véhiculer des leçons enveloppées dans un récit distrayant. Elles sont porteuses de valeurs socioculturelles, que l'auteur transmet de manière consciente ou non à travers son texte. Ces valeurs portent inévitablement la marque des représentations idéologiques que l'auteur a du monde, et dont le discours est imprégné.² La littérature enfantine, en véhiculant des signaux idéologiques, amorce donc l'éducation des jeunes lecteurs, à l'image des protagonistes enfants qui, eux aussi, apprennent la vie. Il semble donc que la littérature enfantine joue sur la dynamique entre éducation et récréation pour entamer le processus de civilisation³ de l'enfant, étape cruciale dans le long apprentissage de la vie. Les notions de civilisation et

¹ Hector Malot, *Romain Kalbris* [Ed. 1884]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 38.

² John Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*. London / New York: Longman, 1992, p. 1: "language as a system of signification - what is commonly referred to as discourse - is endemically and pervasively imbued with ideology." Il en conclut que tout texte ne peut être qu'idéologique : "A narrative without an ideology is unthinkable: ideology is formulated in and by language, meanings within language are socially determined, and narratives are constructed out of language." (*Ibid.*, p. 8). Les références à cet ouvrage apparaîtront désormais sous le titre de *Language*.

³ Norbert Elias définit le processus de civilisation comme une orientation de la conduite et du sentiment humains dans une direction spécifique (Norbert Elias and Stephen Mennell, *On the Process of Civilisation: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Dublin: University College Dublin Press, 2012, p. 403).

d'éducation sont au cœur des débats socioculturels du XIX^e siècle, héritier des Lumières et de la Révolution française. Parallèlement, souvent qualifiée d'« âge d'or » de la littérature enfantine, l'ère industrielle permet la multiplication et la démocratisation d'œuvres à destination des enfants, qui représentent un lectorat de plus en plus vaste et hétéroclite grâce aux avancées de l'alphabétisation, conséquence de la scolarisation qui devient graduellement universelle. Ainsi, s'interroger simultanément sur l'évolution du débat autour de l'éducation et sur le rôle joué par la littérature enfantine dans ce débat permet de redécouvrir ces textes, qui apparaissent non seulement comme des miroirs d'une époque, mais *aussi* comme des espaces de réflexion.

Cette thèse a donc pour objectif d'explorer un aspect particulier de la littérature enfantine française du XIX^e siècle : son implication dans les débats socio-culturels d'une époque donnée, et plus particulièrement, le débat sur l'éducation au XIX^e siècle. Si la littérature enfantine joue un rôle instructif auprès du jeune lectorat, nous pouvons alors nous demander jusqu'à quel point elle offre *aussi* un espace de débat, à travers lequel les auteurs pour enfants participeraient à leur manière à la controverse sur la scolarisation et l'éducation nationale en rendant public par ce biais leurs propres manifestes d'éducation. La littérature enfantine se ferait ainsi le véhicule privilégié d'un discours philosophique et social, qui en fait un artefact mouvant qui participe pleinement aux préoccupations nationales. Dans quelle mesure peut-on lire la tension entre instruire et plaire inhérente à la littérature enfantine comme le *locus* particulier d'une ambivalence, où le familier est simultanément défamiliarisé, et où la lecture devient l'espace d'apprentissage privilégié grâce aux ressorts de la fiction, c'est-à-dire, le rêve et l'imaginaire ? Nous nous intéresserons principalement aux discours pédagogiques et didactiques véhiculés par les textes de notre corpus, mais nous évoquerons dans le dernier chapitre de cette étude l'aspect fondamentalement plaisant qui nous semble essentiel dans l'approche de cette littérature si spécifique et pourtant aux contours si insaisissables.

Il est essentiel de s'interroger en premier lieu sur la catégorie littéraire à laquelle nous nous intéressons ici. La littérature enfantine apparaît d'emblée comme un ensemble flou. Bien que les deux termes qui en composent la dénomination

soient simples et parlent apparemment d'eux-mêmes, une définition précise de la littérature enfantine reste difficile.⁴ Quelques anthologies très complètes nous aiguillent dans ce labyrinthe, comme les travaux d'Annie Renonciat (*Livres d'enfance, livres de France*)⁵, Francis Marcoin (*Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e siècle*)⁶, Denise Escarpit et Pierre Bruno (*La Littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*)⁷, Isabelle Nières-Chevrel (*Introduction à la littérature de jeunesse*)⁸, ou encore Jean Perrot (*Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*)⁹. Ce travail français et relayé dans le monde anglophone par des études également très utiles¹⁰, souvent axées sur une approche plus universelle de la littérature enfantine, ce qui permet de mettre la création française en perspective en l'inscrivant dans un contexte plus large. Il est à noter en effet que peu de ces travaux généraux portent spécifiquement sur la littérature enfantine française.¹¹ Les travaux de multiples chercheurs mettent en avant des tentatives de définition, et il est intéressant de les croiser pour avoir un aperçu de la complexité et de la richesse de la littérature enfantine. D'ailleurs, cette désignation est elle-même mise en concurrence avec d'autres expressions synonymes qui viennent enrichir la définition que chacun se fait de cette littérature spécifique, tout en en soulignant la diversité. Francis Marcoin insiste sur la relation ambiguë entre les deux termes et sur la variété de dénominations qui qualifient cette « littérature » inhérente à l'« enfance » :

Formule ambiguë, puisque l'adjectif « enfantine » désigne une destination [...] mais qui reste concurrencée par l'acception première : cette littérature a les traits de l'enfance. L'expression est aujourd'hui concurrencée, voire supplantée, par celle de « littérature de jeunesse », qui se démarque elle-même de la « littérature pour la

⁴ Roger Sale résume cette difficulté à définir la littérature enfantine : "Everyone knows what children's literature is until asked to define it." (in *Fairy Tales and After: from Snow White to E.B. White*. Cambridge and London: Harvard University Press, 1978, p. 1).

⁵ Annie Renonciat (éd.), *Livres d'enfance, livres de France*. Paris : Hachette, 1998.

⁶ Francis Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e siècle*. Paris : Honoré Champion, 2006. Les références à cet ouvrage apparaîtront désormais sous le titre de *Librairie*.

⁷ Denise Escarpit et Pierre Bruno, *La Littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Paris : Magnard, 2008.

⁸ Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, coll. "Passeurs d'histoires", 2009.

⁹ Jean Perrot et Isabelle Nières-Chevrel (éds.), *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*. Electre-Ed. du Cercle de la Librairie, 2013.

¹⁰ Voir les multiples travaux de Peter Hunt ou Jack Zipes cités dans la bibliographie.

¹¹ Voir par exemple l'anthologie de Penny Brown, *A Critical History of French Children's Literature: Volume One: 1600–1830; Volume Two: 1830–present*. New York: Routledge, 2008.

jeunesse », tandis qu'apparaît même la curieuse formule « littérature jeunesse. »¹²

Si l'on veut approfondir la notion de « littérature enfantine », au-delà des enjeux sémantiques de cette désignation particulière, il faut prendre en compte le but pour lequel elle a été institutionnalisée. Au XVII^e siècle, la mode des textes écrits pour les enfants d'aristocrates dans une perspective strictement didactique émerge clairement : il s'agissait de leur apprendre les codes moraux et comportementaux à travers des récits exemplaires.¹³ Cependant, la dimension divertissante de ces textes était également d'importance, comme Perrault le mentionnait déjà dans sa préface des *Contes* :

[Les gens de bon goût] ont été bien aises que ces bagatelles n'étaient pas de pures bagatelles, qu'elles renfermaient une morale utile, et que le récit enjoué dont elles étaient enveloppées n'avaient été choisi que pour les faire entrer plus agréablement dans l'esprit et d'une manière qui instruisît et divertît tout ensemble.¹⁴

Le divertissement est ici décrit comme une « enveloppe » visant à rendre la « morale utile » plus attrayante et plus facile à retenir pour le lecteur. Perrault explique ensuite que l'interdépendance entre instruction et divertissement est essentielle, et qu'elle assure l'évolution ultérieure du lecteur vers de « bonnes inclinations ». ¹⁵ Il est cependant important de noter que jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, à quelques exceptions près, les textes ne sont pas spécialement écrits pour les enfants, la notion de jeune lectorat n'existant pas encore. A l'image des contes, les textes destinés aux enfants sont alors majoritairement des narrations traditionnelles récupérées par l'enfance.¹⁶

Il semble nécessaire de sortir des frontières séculaires pour expliquer les implications fondamentales de l'évolution de la réflexion sur le lectorat enfantin au XIX^e siècle. C'est en effet au XVII^e siècle qu'une attention grandissante est portée

¹² Francis Marcoin, *Librairie, op. cit.*, p. 103.

¹³ L'exemple le plus représentatif est sans doute *Les aventures de Télémaque* (1699), de François de Fénelon, alors chargé de l'éducation du Duc de Bourgogne, petit-fils de Louis XIV.

¹⁴ Charles Perrault, *Contes*, Paris : Pocket, 2006, p. 21.

¹⁵ *Ibid.*, p. 21 : « Il n'est pas croyable avec quelle avidité ces âmes innocentes, et dont rien n'a encore corrompu la droiture naturelle, reçoivent ces instructions cachées [...]. Ce sont des semences qu'on jette qui ne produisent d'abord que des mouvements de joie et de tristesse, mais dont il ne manque guerre d'éclore de bonnes inclinations. »

¹⁶ Voir Denise Escarpit et Pierre Bruno. « Première partie : Naissance d'une littérature de jeunesse », *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui, op. cit.*

à l'éducation des « petits de ce monde »,¹⁷ par le biais des « images de piété pour analphabètes »¹⁸ dont le système de propagande bon marché est exploité dès 1602 par la « Bibliothèque Bleue », une littérature de colportage peu coûteuse, fondamentalement populaire et de grande ampleur. Selon Marc Soriano, « elle apporte des informations précieuses sur l'acculturation des masses populaires à la ville et à la campagne, sur la censure exercée par le pouvoir, sur le rapport entre les politiques des éditeurs, les besoins du grand public et les techniques de diffusion du livre. »¹⁹ Cette stratégie idéologique d'éducation des enfants et du peuple est en effet d'une importance capitale dans le processus d'acculturation des masses populaires jusqu'au XIX^e siècle. Le processus de civilisation et d'acculturation, qui s'inscrit dans la démarche civilisatrice de la France dès le XVII^e siècle, illustre cette idéologie, qui connaîtra un tournant majeur au moment de la Révolution française. Le système des valeurs de l'« homme courtois » (aristocrate) est supplanté par celui de l'« homme civilisé » (bourgeois).²⁰ La littérature apparaît alors comme un véhicule privilégié pour disséminer les valeurs et les intérêts de la bourgeoisie montante qui participera dès les années 1830 à la mise en place des premières lois sur l'école visant à accompagner cette stratégie de diffusion.²¹ Cette littérature de colportage montre à quel point le peuple et l'enfant partagent une même acculturation, et sont au cœur des débats sur l'éducation.²² L'impact idéologique de

¹⁷ Marcoin, *Librairie, op. cit.*, p. 105 : « Le conte moral est écrit pour les petits de ce monde, qu'ils soient petits par l'âge ou par la condition. » On le voit, les enfants et les classes populaires sont alors envisagés dans une même dynamique, sans distinction. Il s'agit ici d'une littérature spécifique, intergénérationnelle.

¹⁸ Marc Soriano, « Colportage, littérature de », *Encyclopædia Universalis*, version en ligne consultée le 25/04/2017 : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-de-colportage/>.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Voir Jack Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. London: Heinemann, 1983, "part two, setting standards for civilization through fairy tales: C. Perrault and his associates". Les références à cet ouvrage apparaîtront désormais sous le titre de *Fairy Tales and the Art of Subversion*.

²¹ Louis Althusser explique qu'au XIX^e siècle, la marque principale de la lutte entre l'aristocratie foncière et la bourgeoisie industrielle pour le pouvoir, qui est de dominer les « appareils idéologiques d'Etat », est marquée par la victoire de la bourgeoisie, qui a réussi à imposer son « hégémonie [...] sur les fonctions remplies naguère par l'Eglise », dont l'école, appareil idéologique d'Etat essentiel dans la transmission des valeurs de l'idéologie dominante. Pour lui, l'appareil idéologique d'Etat scolaire fonctionne en parallèle de celui de la culture (la littérature, l'art, la presse). (Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. (Notes pour une recherche). » Article originalement publié dans la revue *La Pensée*, n° 151, juin 1970. Dans Louis Althusser, *Positions (1964-1975)*. Paris : Les Éditions sociales, 1976, p. 67-125).

²² Les publications éducatives à destination de l'enfance prennent leur essor au XVIII^e siècle, qui marque un tournant majeur dans l'évolution du regard de l'éducateur sur l'enfant, comme *L'Emile* de Rousseau le démontre (voir par exemple Yvan Hochet, « L'enfance : changement de regard au

la littérature est d'ailleurs d'autant plus visible et efficace que le destinataire est malléable : plus le lecteur est facilement manipulable, plus la littérature détient un potentiel transformateur puissant.

En 1984, le livre de Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Literature*, relance le débat de manière très enrichissante. Elle renie en effet l'existence d'une littérature pour enfants, qu'elle qualifie d'aporie, et même de « fraude », justement à cause de son potentiel civilisateur.²³ Les réactions à cet argument sont nombreuses, et il est rare de ne pas trouver de référence à la théorie de Rose dans les ouvrages critiques sur la littérature de jeunesse.²⁴ La polémique autour de la possibilité de la littérature enfantine, et donc, autour de sa définition théorique, problématise les enjeux littéraires et idéologiques d'une littérature adressée essentiellement à des enfants. Isabelle Jan²⁵, dans la lignée de Rose, parle notamment d'endoctrinement des enfants *via* une littérature qui leur est destinée dans ce but, alors que Peter Hunt souligne au contraire le potentiel émancipateur des œuvres pour enfants.²⁶ Il insiste en effet sur le fait que la littérature est plus une manière de lire qu'une fonction textuelle, et que la valeur accordée à une œuvre plutôt qu'à une autre doit prendre en compte le

XVIII^e siècle », Exposition virtuelle de l'université de Poitiers, *Regards sur l'enfance, XVI-XX^e siècle*, mise en ligne le 24/03/2016, consultée le 23/06/2019 [<http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/>]. Nathalie Brémand explique que le XIX^e siècle marque une très nette évolution du regard sur l'enfant, qui devient alors un enjeu idéologique, politique et social, qui va de pair avec la prise de conscience que l'enfant est un être aux caractéristiques propres, et qui doit donc avoir un statut juridique particulier (voir son article, « L'enfance enjeu social au XIX^e siècle », *ibid.*). La prise en compte de l'enfance dans les débats sur l'éducation est évidemment primordiale dans le contexte qui nous intéresse ici, puisque l'enfant devient la pierre de refend des guerres scolaires entre partisans d'une éducation privée et ceux qui prônent une éducation nationale laïque. Les lois successives qui régissent le travail, d'une part, et l'éducation, d'autre part, fixent le cadre légal des tranches d'âge propres à l'enfance, et il est important de garder à l'esprit que ces tranches d'âge évoluent avec les mentalités et la société.

²³ Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Literature*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1993, p. 1: children's fiction is a "fraud"; p. 26: "Literature for children is, therefore, a way of colonising (or wrecking) the child."

²⁴ Par exemple, voir l'article de Virginie Douglas, « Comment définir la littérature pour la jeunesse, ou le paradoxe insoluble ? » dans Isabelle Cani, Nelly Chabrol-Gagne et Catherine d'Humières, *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008, ou encore Jack Zipes, *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington: University Press of Kentucky, 2002, p. 207: "children's literature per se does not exist."

²⁵ Isabelle Jan and Wyley L. Powell, "Children's Literature and Bourgeois Society in France since 1860." *Yale French Studies* n° 43, 1969, p. 57-72.

²⁶ Peter Hunt, "How Not to Read a Children's Book." *Children's Literature in Education* n° 26.4, 1995, p. 231-240. Cet axe de réflexion est également développé par Kiera Vaclavik dans le contexte de l'œuvre de Michel Tournier, « Des abîmes franchis ? La relation adulte-enfant dans *Vendredi ou la vie sauvage* et les valeurs du texte pour son jeune public », dans Cani, *op. cit.*, p. 283-294.

lecteur lui-même, sa personnalité et sa subjectivité. Littérature enfantine et culture sont inséparables et se répondent constamment : le lecteur peut apprécier un texte littéraire en fonction de sa propre culture²⁷ et c'est sa culture qui lui permet de lire et de s'appropriier un texte ; et cette expérience de lecture vient à son tour enrichir toute une culture personnelle. La dimension culturelle de la littérature enfantine est donc fondamentale. Pour Isabelle Nières-Chevrel, “[p]our tous les pays qui ont une tradition littéraire, la littérature de jeunesse est une des composantes – trop souvent négligée – de ce qui construit une culture nationale. »²⁸ Comme Zipes, Escarpit ou encore Marcoin entre autres, elle souligne l'importance socioculturelle complexe des œuvres pour enfants, qui sont parmi les premiers contacts entre lecteurs et patrimoine littéraire – qu'il s'agisse de classiques ou d'œuvres plus marginales : toutes forment un réseau de références et de significations, et constituent un héritage culturel et littéraire commun²⁹. *Locus* d'apprentissage et d'imaginaire³⁰, de normes culturelles et d'expérimentation³¹, la littérature enfantine semble donc apporter sa pierre à la construction d'un patrimoine non seulement national, mais universel et intergénérationnel.³²

On le voit, « à mesure que la critique portant sur ce champ se développe, son objet d'étude semble devenir plus fuyant, complexe, protéiforme ».³³ Tout en prenant en compte la grande diversité de la littérature enfantine, cette thèse se propose de démontrer qu'elle est *aussi* un lieu d'évaluation et de débat, à plus ou moins grande échelle : nous verrons à travers l'analyse d'un large corpus d'œuvres que les textes pour enfants s'inscrivent non seulement dans un patrimoine commun,

²⁷ Hunt, “How Not to Read a Children's Book”, *op. cit.* p. 239 : “The value we accord a book is proportional to the way in which we read it, and the way in which we read it is not a function of the book, but a function of the way in which our culture *allows us to read it* [sic].”

²⁸ Nières-Chvrel « Faire une place à la littérature de jeunesse » in *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2002/1 vol 102, p. 97-114, p. 97.

²⁹ Voir aussi la publication récente de Meghan Cox Gurdon, *The Enchanted Hour: The Miraculous Power of Reading Aloud in the Age of Distraction*. London: Harper Collins, 2019, p. 148: “The reading [...] situates children in a cultural sense, equipping them to understand references to fairy tales and other classic stories that they will find all around them.”

³⁰ Voir par exemple Cox Gurdon, *ibid.*

³¹ Voir par exemple Kimberley Reynolds, *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Children's Literature*. London: Palgrave Macmillan, 2007.

³² Voir les travaux de Jack Zipes, notamment *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York; London: Routledge, 2002. Kiera Vaclavik analyse également l'héritage culturel que représente la littérature : voir *Uncharted Depths: Descent Narratives in English and French Children's Literature*. Oxford: Legenda, 2010.

³³ Virginie Douglas, « Comment définir la littérature pour la jeunesse, ou le paradoxe insoluble », dans Cani, *op. cit.*, p. 105-115, p. 105.

universel et atemporel, mais participent aussi activement aux grands débats socioculturels de l'époque de leur création, tout en conservant leur dimension enfantine originale.³⁴ Et l'analyse du fonctionnement de cette tension entre sérieux et légèreté, entre complexité et simplicité, enfin, entre apprentissage et imaginaire, vient enrichir un pan de la recherche néo-historiciste sur la littérature enfantine en croisant événements historiques et fiction, textes officiels et plans d'éducation. En d'autres termes, comment la littérature enfantine met-elle les grands débats nationaux à la portée d'un jeune lectorat, même si dans un premier temps il n'en saisit pas toutes les subtilités ?

La notion d'enfance est essentielle lorsqu'on se penche sur la littérature de jeunesse. Pour Hunt, il est certes fastidieux de donner une définition précise d'une telle catégorie littéraire, mais il est cependant possible de mettre en lumière certains aspects qui lui sont propres, comme le fait qu'elle s'adresse à des *lecteurs en devenir*.³⁵ De nombreux chercheurs³⁶ se sont accordés à démontrer que la notion d'enfance était elle aussi mouvante, et reflétait l'évolution d'une société donnée, l'enfant apparaissant tantôt comme fondamentalement rationnel grâce à l'héritage des Lumières, tantôt vu par les romantiques comme innocente victime de la société, ou encore porteur du péché originel et donc à discipliner au plus vite d'après la vision chrétienne. Anna Ledwina résume la complexité inhérente au concept de

³⁴ Peter Hollindale reprend un néologisme de William Shakespeare (dans *The winter's Tale*, I, 2 : Polixenes emploie le mot 'childness') pour soulever un point intéressant en mentionnant le concept de gaminerie, propre à la fois aux œuvres pour enfants et aux jeunes lecteurs, et qui évolue en fonction de la personnalité des lecteurs : Hollindale, *Signs of Childness in Children's Books*, Woodchester: Thimble Press, 1997, p. 47: "the quality of being a child', which is shared ground, although differently experienced and understood, between child and adult. [...] Childness is the distinguishing property of a text in children's literature [...] and it is also the property that a child brings to the reading of a text. [...] The childness of the text can change the childness of the child, and vice versa."

³⁵ Hunt, *An Introduction to Children's Literature*, Oxford: Oxford University Press, 1994, p. 5: "This [the fact that from a literary point of view, children are *developing* [*sic*] readers] is important because what a culture thinks of as childhood is reflected very closely in the books produced for its citizens. [...] Children's books very often contain what adults think children can understand."

³⁶ Voir notamment Gillian Avery, *Childhood's Pattern: A Study of the Heroes and Heroines of Children's Fiction 1770-1950*. London: Hodder & Stoughton, 1975, Escarpit et Bruno, *op.cit.*, Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Pearson Education, 2005, Rachel G. Fuchs, "Legislation, Poverty, and Child-Abandonment in Nineteenth-Century Paris." *The Journal of interdisciplinary history* n° 18.1, 1987, p. 55-80, Marina Bethlenfalvay, *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle : esquisse d'une typologie*. Genève : Droz, 1979 ou encore Marah Gubar, *Artful Dodgers : Reconceiving the Golden Ages of Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2009. L'exposition mise en ligne par l'université de Poitiers est également révélatrice de la richesse du sujet : *Regards sur l'enfance, XVI^e-XX^e siècle*, *op. cit.*

l'enfance : « En lui se côtoient les questions de l'inaccessible et de l'altérité. Confronté aux grandes angoisses existentielles : la vie, la mort, les relations humaines, la morale, l'enfant véhicule non seulement les attitudes de la société ou l'image de l'homme que propose l'écrivain mais aussi la sensibilité d'un individu ou d'une époque. »³⁷ « L'individualisation de l'enfant »³⁸ est une donnée fondamentale puisqu'elle permet de prendre en compte les spécificités de l'enfance – elles aussi, bien sûr, ne sont pas statiques et évoluent avec les mœurs d'une société donnée. Les premières dispositions légales envers l'enfance remontent aux années 1550³⁹ en France, et sont concomitantes de la publication d'un texte fondateur adressé aux enfants, à *tous* les enfants, ce qui fait son originalité : *La Civilité puérile* d'Erasme (1530).⁴⁰ Ceci témoigne d'un intérêt nouveau porté à l'enfance, et particulièrement à l'importance de s'en inquiéter pour le bien de la société. A la fin du XVII^e siècle, l'initiative de certains pédagogues d'éduquer les enfants des familles riches par le biais d'une littérature spécifique prend de l'ampleur. La dimension didactique est au cœur de la « découverte de l'enfance »⁴¹ au XVIII^e siècle, et est soulignée par l'intérêt grandissant que portent les penseurs des Lumières à la pédagogie, en France comme en Europe.⁴² La publication et la traduction des *Pensées sur l'Education* de John Locke (1693) semblent ouvrir le débat sur les méthodes d'éducation,⁴³ enrichi en France par François de Fénelon, Jean-Baptiste de la Salle, ou encore Jean-Jacques Rousseau. Comme le résume

³⁷ Anna Ledwina (éd.), *L'enfant dans la littérature d'expression française et francophone*, Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2019, p. 7.

³⁸ Titre du chapitre de Jacques Gélis dans Philippe Ariès et Georges Duby (éds.), *Histoire de la vie privée : de l'Europe féodale à la Renaissance*. Paris : Seuil, 1985.

³⁹ Gélis, « L'individualisation de l'enfant », *ibid.*

⁴⁰ Jacques Revel, « Les usages de la civilité », dans Ariès, *ibid.* La notion de civilité entre dans le débat sur les règles sociales au XVI^e siècle, avec la publication du traité d'Erasme, *La civilité puérile* (1530), texte qui s'adresse à tous les enfants, ce qui est novateur. Jacques Revel explique que « ce court traité didactique en latin fixe, et pour trois siècles, le genre littéraire qui assurera à la pédagogie des « bonnes manières » sa plus large diffusion sociale » (p. 168). « La civilité est donc, avant tout, un art toujours contrôlé de la représentation de soi pour les autres, une manière strictement réglée de montrer l'identité que l'on désire se voir reconnue » (*Ibid*, p. 163).

⁴¹ Voir Escarpit et Bruno, « Deuxième partie : L'Enfant reconnu comme lecteur », *op. cit.*

⁴² Pour Penelope Brown, les pédagogues ont alors orienté le débat pour faire correspondre la notion d'enfance à leurs idées pédagogiques, de sorte qu'ils l'ont plus inventée qu'exploitée. Penelope Brown, *op. cit.*, *Volume One, 1600–1830*, p. 3: “The educational philosophers – most notably François [de] Fénelon, John Locke and Jean-Jacques Rousseau, whose works dominated this debate – defined childhood to suit their own pedagogical theories and thus can be seen as “inventors” rather than as recorders of a notion of childhood that underpinned much of children’s literature throughout the eighteenth century and beyond.”

⁴³ Locke préconise une éducation empirique : il considère que l'esprit de l'enfant est vierge, et qu'il faut le former à travers des expériences sensorielles.

Escarpit, « à la fin du XVIII^e siècle, l'enfant n'est plus un adulte en miniature. Il existe de façon autonome aux yeux des pédagogues ; l'idée d'une littérature spécifique est née. »⁴⁴ Cette perspective pédagogique inspire une littérature dont le but est de mettre des textes traditionnels à la portée des enfants. C'est dans ce contexte que le conte de fées en tant que genre est véritablement institutionnalisé et devient un véhicule esthétique et social privilégié : les thèmes et les codes relatifs à la civilité sont au cœur des stratégies narratives des contes, qui deviennent alors un outil propice à la socialisation.⁴⁵ Leur transformation didactique participe au processus de civilisation en fournissant des modèles comportementaux pour codifier la conscience sociale du lecteur.⁴⁶

Si le XVIII^e siècle impose le cadre théorique d'une vision de l'enfant en tant qu'être à part entière qui mérite que l'on prenne le soin et le temps de lui apporter les éléments essentiels à la formation de son esprit, le XIX^e siècle fera de l'enfant le véritable destinataire d'une création littéraire spécifique et désormais institutionnalisée. Les lois sur l'éducation apporteront quant à elles le cadre légal nécessaire à ces réflexions. La tension entre éducation et exploitation est au cœur de la représentation de l'enfant au XIX^e siècle. Cette représentation véhicule la vision ambivalente de l'enfant riche qui apprend à respecter la pauvreté et de l'enfant pauvre qu'il faut éduquer. Ainsi, diverses catégories d'enfants apparaissent et le public enfantin n'est pas unifié : cette diversité reflète les conditions sociales de l'époque et représente une source d'inspiration littéraire, morale mais aussi progressiste.⁴⁷ Claude Burgelin livre une analyse de cette évolution :

⁴⁴ Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 92.

⁴⁵ Zipes, *Fairy Tale as Myth / Myth as Fairy Tale*. Lexington: University Press of Kentucky, 1994, p. 13: "by institutionalizing the literary fairy tale, writers and publishers violated the forms and concerns of nonliterate, essentially peasant communities, and set new standards of taste, production, and reception, through the discourse of the fairy tale."

⁴⁶ Voir Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion*, *op. cit.*, p. 9: "Fairy tales and children's literature were written with the purpose of socializing children to meet definite normative expectations at home and in the public sphere." Le conte traditionnel est ainsi adapté, appauvri, pour un lectorat enfantin : il est détourné à des fins moralisatrices, sous couvert de divertissement, et « devient une fois de plus un moyen de faire passer des idées morales. Il s'infantilise en se diversifiant en « histoires », récits auxquels des préoccupations pédagogiques ont donné une marque de réalisme. » (Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 94).

⁴⁷ Cette diversité enrichit une littérature enfantine typiquement française : « Le Second empire et les débuts de la Troisième République ont vu entrer l'enfant en force dans la littérature d'enfance et de jeunesse. L'enfant réel, bon ou mauvais, heureux ou malheureux, soumis ou insoumis, enseigne à l'enfance les vertus morales traditionnelles, et lui offre aussi un miroir ; il révèle en même temps aux adultes les multiples faces de la psychologie enfantine. C'est un phénomène, semble-t-il, purement français, qu'explique sans doute l'arrivée brutale d'un énorme public de

Après Rousseau (*Emile, Les Confessions*), et avec le romantisme, on découvre son existence [celle de l'enfant] [...] en même temps qu'on s'intéresse au rôle capital de l'enfance dans la structuration psychique de l'individu. Les orphelins de Dickens (*David Copperfield, Oliver Twist*) ont une postérité abondante en France (Hugo : [...] *Les Misérables*, 1862 ; Daudet : *Le Petit Chose*, 1868 ; Hector Malot : *Sans famille*, 1878 ; Vallès : *L'enfant*, 1879 ; Jules Renard : *Poil de Carotte*, 1894 [...]). A partir de ce personnage de l'enfant partant à la conquête de la vie et faisant dans les larmes l'apprentissage de la société s'élabore une revendication humaniste, sociale et « naturaliste » : [...] les romans d'éducation qui ont pour héros l'enfant brimé expriment souvent une vision sociale progressiste.⁴⁸

Rachel G. Fuchs et Hugh Cunningham entre autres apportent une perspective historique, sociale et économique intéressante qui fournit un contexte réel aux œuvres de fiction que nous étudions. Il est enrichissant de noter le point de vue adopté par des chercheurs comme Perry Nodelman⁴⁹, ou Celia Keenan et Mary Shine Thompson⁵⁰, qui avancent l'idée pertinente selon laquelle les textes pour enfants participent également à la construction du concept de l'enfance, dans un dialogue culturel constant avec les représentations d'une société donnée : si la littérature enfantine fournit un reflet du monde, elle participe simultanément à l'enrichissement de notions aussi abstraites que l'enfance. Suivant cette logique, Keenan et Thompson⁵¹, Reynolds⁵², ou encore Gubar⁵³ affirment que l'espace textuel devient espace d'émancipation et de résistance face aux représentations de l'enfance figées imposées par la société. Anna Ledwina va même jusqu'à assimiler la parole enfantine à un réquisitoire, puisque « l'enfant exprime des commentaires idéologiques et philosophiques tout en présentant une vision perspicace de l'univers. »⁵⁴ Cette thèse s'inscrit dans cette dynamique, et défend l'idée selon laquelle l'enfant tel qu'il est représenté dans des œuvres aussi variées que celles de

jeunes lecteurs qu'il faut apprendre à connaître et vis-à-vis duquel les attitudes de l'adulte doivent se modifier. » (Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 243)

⁴⁸ Claude Burgelin, « Roman d'éducation ou bildungsroman », *Encyclopædia Universalis*, version en ligne consultée le 25/04/2017 : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/roman-d-education-bildungsroman/>.

⁴⁹ Nodelman, Perry, "The Hidden Child in the Hidden Adult." *Jeunesse, Young People, Texts, Cultures* n° 8.1, 2016, p. 266-277.

⁵⁰ Celia Keenan and Mary Shine Thompson, *Studies in Children's Literature 1500-2000*. Portland: Four Courts Press, 2005.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Reynolds, *op. cit.*

⁵³ Gubar, *Artful Dodgers: Reconceiving the Golden Ages of Children's Literature*, *op. cit.*

⁵⁴ Ledwina, *op. cit.*, p. 8.

notre corpus n'est pas une représentation figée correspondant aux critères d'une époque donnée, mais prend au contraire une dimension elle aussi protéiforme, et ses multiples visages sont autant d'outils manipulés par les auteurs pour faire passer plusieurs idées, pour exprimer plusieurs discours, et révéler ainsi la complexité du message véhiculé par le texte *via* le protagoniste enfant.

La problématique principale de cette thèse se situe d'ailleurs ici : dans quelles mesures la littérature enfantine propose-t-elle un discours idéologique, et quel impact cela a-t-il en termes de réception et de pouvoir créateur ? Prenons dans un premier temps l'idéologie au sens large, c'est-à-dire « une forme de philosophie sociale et politique dans laquelle les éléments pratiques sont aussi importants que les éléments théoriques, un système d'idées qui aspire à expliquer le monde et à le changer »⁵⁵. Maurice Cranston souligne l'origine d'un tel concept, qui, il est intéressant de le noter, vient du français, dans le contexte des Lumières et de la Révolution française, qui prônent une philosophie de connaissance des idées. Il note que les premières occurrences du terme apparaissent dans le contexte des premiers débats sur une éducation nationale, alors que Condorcet et Destutt de Tracy soutiennent un programme d'Etat garantissant la liberté individuelle *via* une éducation fournie par et pour la nation.⁵⁶ Ainsi, s'intéresser au discours idéologique particulier de l'éducation dans les textes pour enfants apparaît comme un retour aux origines, à la fois du concept d'idéologie lui-même, mais aussi d'une littérature dont les œuvres s'adressent à des enfants dans le but premier de les instruire.

⁵⁵ Maurice Cranston, "Ideology", *Encyclopedia Britannica*, 27/11/2014, version en ligne consultée le 10/06/2019 :

<https://www.britannica.com/topic/ideology-society>, nous traduisons. Il précise les cinq caractéristiques propres à l'idéologie : "(1) it contains an explanatory theory of a more or less comprehensive kind about human experience and the external world; (2) it sets out a program, in generalized and abstract terms, of social and political organization; (3) it conceives the realization of this program as entailing a struggle; (4) it seeks not merely to persuade but to recruit loyal adherents, demanding what is sometimes called commitment; (5) it addresses a wide public but may tend to confer some special role of leadership on intellectuals." On voit bien ici pourquoi les débats sur une éducation nationale entrent parfaitement dans le cadre du discours idéologique.

⁵⁶ *Ibid.*, "Destutt de Tracy and his fellow *idéologues* devised a system of national education that they believed would transform France into a rational and scientific society. Their teaching combined a fervent belief in individual liberty with an elaborate program of state planning, and for a short time under the Directory (1795–99) it became the official doctrine of the French Republic."

La dimension idéologique de la littérature de jeunesse n'est plus à prouver : Hunt l'a démontré en la comparant à un « champ de mine idéologique »⁵⁷, dans la lignée de théories linguistiques soutenues par John Stephens⁵⁸, et quelques années plus tard Philippe Hamon⁵⁹, qui analysent l'aspect idéologique des différents niveaux de discours présents dans les textes. Rejoignant le précepte d'Althusser selon lequel tout est idéologie⁶⁰, Sartre soutient quant à lui que la littérature « *est elle-même* l'idéologie »⁶¹, et va jusqu'à affirmer que l'écrivain se doit de jouer de cette dimension idéologique pour révéler la société à elle-même, endossant lui-même un rôle idéologique fondamental.⁶² Sartre se positionne ici dans une manipulation consciente de l'idéologie, mais le discours idéologique véhiculé dans un texte, même s'il est toujours présent et inséparable du texte en question, peut être conscient ou inconscient de la part de l'auteur, comme le montrent Marian-Thérèse Keyes et Áine McGillicuddy.⁶³ Robert D. Sutherland distingue d'ailleurs trois positions idéologiques : le plaidoyer, la critique et le consentement.⁶⁴ Peter Hollindale considère quant à lui que trois niveaux de lecture idéologique se superposent dans les œuvres pour enfants : le degré explicite, la représentation passive et les références sociohistoriques.⁶⁵

Considérer la littérature comme un foyer de références idéologiques permet d'étudier les mécanismes littéraires mis en œuvre, et de montrer leur impact sur les lecteurs. Pour Margaret Meek, tout texte est complexe et propose plusieurs niveaux de sens et de signification : tout est dans le titre de son livre, *How Texts Teach What Readers Learn*.⁶⁶ Elle souligne l'importance du processus de lecture comme étape essentielle de l'apprentissage, puisque tout un système de valeurs est transmis par le texte. C'est justement parce qu'elle transmet des systèmes de valeurs universels

⁵⁷ Hunt, *An Introduction to Children's Literature*, *op. cit.*, p. 186: "children's literature is an ideological minefield."

⁵⁸ John Stephens, *Language*, *op. cit.*

⁵⁹ Philippe Hamon, *Texte et idéologie*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.

⁶⁰ Althusser, *op. cit.*

⁶¹ Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Seuil, 1964, p. 128. Les italiques sont de Sartre.

⁶² *Ibid.*, p. 89.

⁶³ Marian Keyes and Áine McGillicuddy, *Politics and Ideology in Children's Literature*. Dublin: Four Courts Press, 2014.

⁶⁴ Robert D. Sutherland, "Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children." *Children's Literature in Education*, n° 16.3, 1985, p. 143-157.

⁶⁵ Peter Hollindale, *Signs of Childness in Children's Books*, *op. cit.*

⁶⁶ Margaret Meek, *How Texts Teach What Readers Learn*. Lockwood: Thimble Press, 1988.

et facilement reconnaissables, dans un premier temps pour que les jeunes lecteurs puissent les assimiler, que la littérature porte simultanément un potentiel subversif puissant. C'est la théorie avancée par Bénédicte Monicat⁶⁷ et Reynolds⁶⁸, par exemple, qui défendent la capacité émancipatrice des œuvres littéraires, et notamment pour enfants : elles jouent le double rôle de présentation de normes au jeune lectorat, tout en en proposant une interrogation souvent latente. Ainsi, un espace critique secondaire, non officiel, est ouvert, que seul le lecteur averti pourra reconnaître. L'image de la loupe utilisée par Moynihan⁶⁹ est pertinente, en cela que la littérature enfantine fournit un témoignage privilégié sur les normes particulières d'une société donnée, tout en laissant au lecteur une relative liberté de prendre de la distance par rapport à ces normes. Ces théories sont intéressantes, et une fois mises en réseau, toute la richesse de l'implication idéologique de la littérature enfantine se révèle. Cette thèse s'appuie sur ce cadre théorique pour le mettre en pratique avec un corpus couvrant 85 ans, surtout concernant les systèmes d'éducation. Ainsi, elle met en valeur différents niveaux de sens et donc de lecture, en analysant précisément leur fonction narrative et discursive.

Bien sûr, il est essentiel d'étudier les plans d'éducation et autres textes de lois pour pouvoir pleinement mesurer comment les œuvres de notre corpus participent au débat contemporain. L'analyse de discours politiques⁷⁰, de théories pédagogiques et didactiques⁷¹ et d'études sociales⁷² est fondamentale pour bien cerner le contexte précis du débat sur l'éducation qui aboutit à la scolarisation

⁶⁷ Bénédicte Monicat, *Devoirs d'écriture : modèles d'histoires pour filles et littérature féminine au XIX^e siècle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2006.

⁶⁸ Reynolds, *op. cit.*

⁶⁹ Ruth B. Moynihan, "Ideologies in Children's Literature: Some preliminary notes", in *Children's Literature*, vol 2, 1973, p. 166-172, p. 171: "An analysis of the most popular children's literature indeed provides a magnifying glass for its society."

⁷⁰ Voir notamment Condorcet, « Rapport sur l'instruction publique », 20-21/04/1792 ; Victor Hugo, « Détruire la misère », 09/07/1849 ; Paul Bert, « Le principe de la laïcité appliqué à l'enseignement primaire obligatoire », 04/12/1880 ; Jules Ferry, « La neutralité religieuse de l'école, principe, issu de 1789 », 23/12/1880.

⁷¹ Voir notamment Jean Houssaye, *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris : A. Colin, 1995, Marguerite Figeac-Monthus, *Les Enfants de l'Emile ? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. Bern : P. Lang, 2015, Ferdinand Buisson, « L'enseignement Intuitif. » *Revue pédagogique*, 1878, p. 465, ou encore la lettre de Jules Ferry aux instituteurs, dans Liliane Maury, « Lettre aux instituteurs. » *Bibnum. Textes fondateurs de la science*, 2011. Version en ligne consultée le 12/04/2019 : <http://journals.openedition.org/bibnum/799>.

⁷² Voir par exemple l'article de Christian Molaro, « Education morale et éducation corporelle des jeunes des classes pauvres au XIX^e siècle. Entre conceptions théoriques et organisation sociale. » *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*. *Le Temps de l'histoire*, n° 8, 2006, p. 19-35.

universelle à la fin du XIX^e siècle. Dans ce contexte, les travaux des chercheurs qui se sont concentrés sur la dimension fondamentalement instructive de la littérature enfantine fournissent une base de réflexion critique intéressante.⁷³ Si l'on étudie l'histoire de l'« idéologie de l'enfance »⁷⁴ au XIX^e siècle, il semble que la Monarchie de Juillet marque une première césure importante : l'instauration en 1830 d'un régime bourgeois et de ses critères moraux et esthétiques permet une véritable réinvention de l'enfance. Même si la notion d'enfance est déjà ancienne, elle reste un domaine à explorer, tant du point de vue législatif que commercial ou littéraire.⁷⁵ Grâce aux lois Guizot qui fondent en 1833 l'enseignement primaire public pour garçons, favorisant du même coup la juvénalisation de la littérature, le public scolaire devient peu à peu plus populaire : il s'élargit hors du cercle restreint d'une élite lettrée. En effet, l'accent mis sur la lecture⁷⁶ fait foisonner tout une écriture didactique pour enfants. Le Second Empire marque une deuxième césure importante dans l'histoire de la représentation de l'enfance : le régime bonapartiste favorise un retour des conservateurs, et l'éducation est de nouveau majoritairement confiée à l'église avec les lois Falloux de 1850. Enfin, la troisième césure qui se dégage dans ce XIX^e siècle mouvementé est la III^e République, instaurée en 1870 suite à la chute de Napoléon III. En effet, une nouvelle vision du monde et de ses valeurs prend le dessus, largement dominée par un fort ressentiment national, et de nouvelles façons de penser. L'idée de neutralité religieuse comme garante de l'épanouissement de l'individu gagne en puissance et le débat sur l'éducation est alors relancé : le besoin d'un organisme public d'instruction pour tous semble plus que jamais essentiel. C'est dans ce contexte que les propositions pédagogiques mises en avant par la Ligue de l'Enseignement créée par Jean Macé en 1866 sont

⁷³ Voir par exemple Christian Chelebourg et Francis Marcoin (éds.), *Civiliser La Jeunesse*. Arras : Artois Presses Université, 2016. Le travail de Henri Pena-Ruiz et Jean-Paul Scot fournit aussi une analyse intéressante des artistes engagés dans la lutte pour une école laïque, gratuite et obligatoire, et la manière dont ils instrumentalisaient leurs œuvres littéraires pour défendre leurs idées. Henri Pena-Ruiz et Jean-Paul Scot, *Un Poète en politique : les combats de Victor Hugo*. Paris : Flammarion, 2002.

⁷⁴ Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, *op. cit.*, chapitre 3, "The development of a middle-class ideology of childhood, 1500-1900".

⁷⁵ Voir Marcoin, *Librairie*, *op. cit.*, « Deuxième partie, l'enfant de Juillet ».

⁷⁶ Pour François Guizot, ministre secrétaire d'Etat au département de l'Instruction publique, les textes sélectionnés pour l'apprentissage de la lecture doivent « tendre constamment à faire pénétrer dans l'âme des élèves les sentiments et les principes qui sont la sauvegarde des bonnes mœurs et qui sont propres à inspirer la crainte et l'amour de Dieu », cité dans Marcoin, *Librairie*, *op. cit.*, p. 160.

plébiscitées et que les lois de Jules Ferry pour la liberté de la presse (1881) et pour une école gratuite (1881), laïque et obligatoire (1882) sont votées.

Dès la fin du XVIII^e et tout au long du XIX^e siècle, de nombreuses personnalités, politiciens comme artistes engagés⁷⁷, s'emploient à défendre le précepte de l'instruction accessible à tous comme devoir de l'Etat afin de garantir une société plus juste. Ainsi, M. Laine, ministre et secrétaire d'Etat, déclare dans un discours en 1821 que « [t]ous les esprits sont d'accord aujourd'hui sur le bien que produit et que peut produire dans le peuple la connaissance de la lecture et de l'écriture. Elle diminue les crimes et sert la paix publique. »⁷⁸ Selon François Guizot, dans sa lettre aux instituteurs accompagnant la loi de 1833 :

Ce n'est pas pour la commune seulement, et dans un intérêt purement local, que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit ; c'est aussi pour l'Etat lui-même, et dans l'intérêt public ; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter, en toute circonstance, la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale.⁷⁹

L'orientation morale et politique de l'éducation ne fait ici aucun doute : il s'agit d'instruire tous les jeunes garçons dans le but de maintenir l'ordre social. La deuxième moitié du XIX^e siècle génère un durcissement de l'éducation correctionnelle des enfants. L'enfance est très peu reconnue en tant que catégorie sociale ou juridique de la société et seules quelques lois tentent de limiter l'exploitation des enfants des classes laborieuses.⁸⁰ D'ailleurs, l'éducation dispensée aux enfants pauvres ne leur permet pas de sortir de leur condition, bien au contraire, elle est sciemment organisée pour limiter leur émancipation et maintenir le système des classes sociales.⁸¹ Christian Molaro explique en effet que

⁷⁷ Voir Henri Pena-Ruiz et Jean-Paul Scot, *op. cit.*

⁷⁸ Cité dans Molaro, *op. cit.*, p. 21.

⁷⁹ François Guizot, dans Pierre Kahn, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », p. 118-119. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2007/2, Vol. 40, p. 115-125.

⁸⁰ La loi de 1841, par exemple, est assez mal acceptée par les industriels, puisqu'elle interdit le travail pour les enfants de moins de 8 ans, limite la journée de travail à huit heures pour les enfants de 8 à 12 ans, et à douze heures par jour pour les enfants de 12 à 16 ans, interdit le travail de nuit pour les enfants de moins de 13 ans et impose la scolarisation des garçons de moins de 12 ans.

⁸¹ Molaro, *op. cit.*, p. 35 : « L'éducation doit rappeler l'enfant des classes ouvrières aux devoirs et aux carrières vers lesquels l'engageant l'héritage et le jeu naturel des forces sociales. »

[l]'instruction doit être au service de la reconduction de l'organisation sociale. Elle ne doit pas susciter le désir de s'émanciper de sa condition et il faut le rappeler. L'ignorance comme l'instruction peuvent également conduire au désordre. Le choix reste difficile entre le barbare et le pauvre émancipé.⁸²

La littérature enfantine se fait le miroir d'une grande diversité de représentations de l'enfance au cours du XIX^e siècle. Ainsi, Marcoin remarque que :

au XIX^e siècle, la littérature enfantine s'engage dans les enjeux et dans les débats de l'époque : elle le fait d'une manière particulièrement explicite, et la reconnaissance d'une singularité de l'enfant ne coupe pas le politique. En ce sens, la lecture de ces textes souvent oubliés a beaucoup à nous apprendre tant sur le plan de l'histoire de l'éducation que sur celui de la littérature, ou plutôt des usages de la littérature.⁸³

Marcoin constate de manière très pertinente la connexion entre la littérature enfantine et les débats contemporains, ce qui en fait un miroir exact et précis de la société dans laquelle elle s'inscrit, fournissant ainsi de précieux renseignements sur les normes sociales et culturelles d'une époque donnée. Nous aimerions partir de ce constat et pousser la réflexion jusqu'à interroger ces textes pour analyser jusqu'à quel point non seulement ils sont une mine d'informations, mais aussi participent au maillage culturel d'une société, en prenant parti de manière plus ou moins explicite dans les débats sociétaux contemporains – que ce soit sur la colonisation, l'abolition de l'esclavage, la mise en place de la République, ou encore les enjeux idéologiques d'une éducation d'Etat, ce que nous avons choisi de traiter dans cette thèse.

Si la dynamique instruction / récréation semble remonter aux prémices d'une littérature accessible aux plus jeunes, elle est ouvertement assumée par les deux maisons d'édition majeures pour les œuvres pour enfants au XIX^e siècle, Hachette et Hetzel. Elles font de ce précepte idéologique un enjeu économique, basant la majorité de leurs publications sur l'interaction entre apprentissage et plaisir de lecture.⁸⁴ Escarpit qualifie cette nouvelle littérature documentaire de

⁸² Molaro, *op. cit.*, p. 22.

⁸³ Marcoin, « La littérature française, XVII-XIX^e siècles », dans Renonciat, *op. cit.*, p. 43.

⁸⁴ Le titre de la publication la plus importante d'Hetzel est révélatrice en elle-même : *Le Magasin d'Education et de Récréation* ; la politique éditoriale de Louis Hachette suit la même dynamique, que ce soit la *Bibliothèque Rose* dès 1852 ou la revue hebdomadaire *Lectures pour tous* à partir de 1898. Pour des études ciblées sur ces maisons d'édition, voir notamment Jean-Paul Gourévitch, *Hetzel : le bon génie des livres*. Monaco : Editions du Rocher, 2005 et Jean Mistler, *La librairie Hachette : de 1826 à nos jours*. Paris : Hachette, 1964.

« nouveaux didactismes »⁸⁵, qui mêlent apprentissage et évasion. Il est important de noter que ce contexte éditorial concerne quatre des auteurs que nous étudions ici : Sophie de Ségur⁸⁶, George Sand⁸⁷, Hector Malot⁸⁸ et Jules Verne⁸⁹, tous par ailleurs investis dans les débats sociaux et politiques de leur temps. Dans cette perspective, il est particulièrement intéressant d'interroger leurs œuvres pour la jeunesse pour tenter de décrypter les indices idéologiques qu'ils y ont laissés, afin de mettre au jour les manifestes d'éducation que l'on y trouve en filigrane.

La dimension divertissante de la littérature enfantine, tout aussi fondamentale que son aspect instructif, participe également de la mise en texte des idées des auteurs, à travers un univers fictif et fictionnel. Nous l'avons vu, l'idée de divertir pour instruire, d'enrober le discours moral dans une histoire attrayante, est aussi ancienne que la tradition orale. Cependant, au XVIII^e siècle, le côté édifiant a largement pris le dessus dans les créations à destination de la jeunesse, comme en atteste Paul Hazard, qui déplore cet endoctrinement forcé : « Cette idée absurde, qu'un grand auteur pouvait écrire pour des enfants, vite s'effaça : et cette autre naquit, qu'on devait utiliser le plaisir pour l'instruction. L'idée n'était pas si mauvaise : seulement, l'instruction se mit en devoir d'étouffer aussitôt le plaisir. Ce qu'on présenta aux enfants, ce furent des médecines, avec tout juste un peu de miel. »⁹⁰ D'après Christian Chelebourg, l'histoire de la littérature enfantine se résume en effet selon trois périodes marquantes : instruire, instruire et plaire, plaire

⁸⁵ Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 212.

⁸⁶ Sur le discours pédagogique de Ségur, voir notamment Maialen Berasategui, *La comtesse de Ségur ou l'art discret de la subversion*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011.

⁸⁷ Sur le discours pédagogique de Sand, voir notamment Debra Linowitz-Wentz, *Fait et fiction. Les formules pédagogiques dans les Contes d'une grand-mère de George Sand*, Paris : Nizet, 1985, p. 263 : elle compare les *Contes d'une grand-mère* à « un véritable testament rédigé en faveur de la jeunesse. » Voir aussi les écrits non fictionnels de Sand, notamment *Histoire de ma vie*, *Lettres d'une vie*, *Impressions et souvenirs*.

⁸⁸ Sur le discours pédagogique de Malot, voir notamment Francis Marcoin, « Hector Malot, romancier de l'éducation intuitive » dans *The Conversation*, 07/03/2017. Version en ligne consultée le 03/03/2019 :

<http://theconversation.com/hector-malot-romancier-de-leducation-intuitive-73018>.

L'autobiographie de Malot, *Le Roman de mes romans*, est également enrichissante.

⁸⁹ Voir Jean-Paul Dekiss, *Jules Verne, l'enchantement : biographie*. Paris : Editions du Félin, 1999, p. 76 : « Les deux termes d'éducation et de récréation se complètent pour un enseignement équilibré de la vie, principes que reconnaîtront les lois Jules Ferry qui institueront les heures de récréation, et plus tard, le sport. Tout comme l'éducation, la récréation cache une vérité morale. » Voir aussi Brown, *op. cit.*, vol II, p. 87 : « In using the adventure story as a medium for education, Verne opened up exciting new possibilities in extending the locus of the initiation or quest narrative to previously unimagined realms. »

⁹⁰ Paul Hazard, *Les livres, les enfants et les hommes*, Paris : Hatier, 1967, p. 21.

plutôt qu'instruire⁹¹, chaque étape s'inscrivant respectivement avant la Révolution française, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, et enfin depuis le tournant du XX^e siècle. On le voit, le « miel » dont parle Hazard retrouve peu à peu ses lettres de noblesse, jusqu'à se retrouver au cœur même de toute création littéraire pour enfants, comme l'illustrent les différentes anthologies mentionnées plus haut. La charge émotionnelle de l'histoire contée est progressivement prise en compte et est même instrumentalisée pour fixer durablement le contenu du récit dans l'esprit des jeunes lecteurs. Reynolds insiste de manière très convaincante sur l'importance des émotions générées par la lecture, qui mettent en œuvre le véritable pouvoir de transformation inhérent à la littérature enfantine : l'influence des lectures faites pendant l'enfance est plus ou moins durable en fonction de la réponse émotionnelle de l'enfant lecteur ; c'est en fonction des émotions ressenties qu'une histoire donnée continuera à se développer et à influencer la vision du monde de l'enfant devenu adulte.⁹² Gubar développe également cette idée, en soulignant que les auteurs pour enfants à l'âge d'or de la littérature de jeunesse se positionnent dans une perspective de complicité avec les jeunes lecteurs, en proposant un discours idéologique qui vient se mêler à tous les autres discours dans lesquels ils sont immergés depuis l'enfance, de manière à ce qu'ils l'intériorisent et qu'il grandisse avec eux dans la construction de leur subjectivité.⁹³ C'est d'ailleurs ce processus qui favorise et participe activement à la transmission culturelle d'œuvres d'une génération à une autre. Zipes et Hunt⁹⁴ en soulignent l'importance dans l'acquisition d'un patrimoine culturel commun en constante évolution, que ce soit à travers les classiques reconnus par les canons littéraires, ou les classiques plus personnels, qui font partie de notre réseau de connaissances même si la postérité les a oubliés.⁹⁵ La continuité entre enfance et âge adulte est au cœur du colloque

⁹¹ Chelebourg, « Introduction : la rage de civiliser », dans Chelebourg et Marcoin (éds.), *op. cit.*

⁹² Reynolds, *op. cit.*, p. 9: "Like childhood itself, these stories do not disappear, but continue to unfold and inform how we interpret the world."

⁹³ Gubar, *Artful Dodgers: Reconceiving the Golden Ages of Children's Literature op. cit.*, p. 32-33.

⁹⁴ Hunt, *An Introduction to Children's Literature, op. cit.*, p. 188: "Adult readers of children's literature, by developing this dual skill, can not only pass on whatever they find good to the next generation of children, but they can also expand their literary horizons, and perhaps revitalize the whole of their reading experience." Voir également Zipes, *Happily Ever After – Fairy Tales, Children and the Culture Industry*, Abingdon: Routledge, 1997, chapitre VI, "Revisiting Benjamin's 'The Story Teller', Reviving The Past To Move Forward", p. 129-143.

⁹⁵ Nières-Chevrel parle de « bibliothèque absente ». Nières-Chevrel, « Rééditions et patrimoine : la bibliothèque absente » dans Ségolène Le Men et Jean Glénisson (éds.), *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*. Société des bibliophiles de Guyenne, 1994.

Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse, dirigé en 2006 par Isabelle Cani, Nelly Chabrol-Gagne et Catherine d’Humières. Les différentes contributions s’articulent autour de cette dualité propre à la littérature enfantine, qui s’adresse à un lectorat multiple. Cette thèse se propose d’ailleurs d’interroger ce constat, en analysant les différents niveaux de significations révélés par les différents niveaux de lectures, afin de mettre en lumière l’espace de réflexion multiple offert par une telle littérature. Enfin, la transmission d’histoires pour enfants est au cœur de l’essai récent de Meghan Cox Gurdon, qui démontre les bienfaits de la lecture à voix haute, en adoptant une perspective à la fois historique, sociale et psychologique. La qualité première d’un tel partage est le lien entre les générations⁹⁶, la continuité d’expérience de lecture, alors que les adultes choisissent des livres qu’ils aiment pour les lire à leurs enfants. Elle soutient l’idée selon laquelle la multiplication des expériences de lectures variées permet la multiplication des voix et donc des interprétations, ce qui favorise l’imagination et l’ouverture d’esprit.⁹⁷ Cette idée de voix est capitale dans la perspective qui nous intéresse : si la multitude des lectures invite à une multitude d’interprétations, alors la voix de l’auteur se mêle finalement à celle des lecteurs, qui se la sont appropriée et la transmettent à leur tour – ce qui représente un modèle parfait de démarche pédagogique et de discours idéologique efficace.

La mise en relation du contrôle discursif de l’auteur avec le discours spécifique qu’est la fiction pour enfants crée une dynamique propre à la littérature enfantine, qui s’appuie sur la tendance naturelle du jeune lectorat à adhérer à un discours cadre et donc cadrant.⁹⁸ La distance fondamentale entre l’auteur adulte et le lecteur enfant crée un espace d’évaluation idéologique⁹⁹ puissant qui vient soutenir, propager ou au contraire déconstruire un système de valeurs donné, de manière explicite ou implicite, consciente ou non.¹⁰⁰ Le cadre socioculturel dans

⁹⁶ Cox Gurdon, *op. cit.*, p. 8: “The reading voice has been a quiet source of entertainment by a thousand crackling fires and a bridge between generations.”

⁹⁷ *Ibid.*, p. 173: “The more reading, the more voices; the more voices, the more imagination; the more imagination, the more opinions; the more opinions, the more freedom of thought; and the more children engage in freedom of thought, the better.”

⁹⁸ Stephens, *Language, op. cit.*, p. 26: “point of view is the aspect of narration in which implicit authorial control of audience reading strategies is probably most powerful.”

⁹⁹ Pour ce concept, voir Hamon, *op. cit.*

¹⁰⁰ Voir l’article de Robert D. Sutherland, “Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children”, *op. cit.* p. 143-57.

lequel s'inscrivent les processus d'écriture et de lecture est donc fondamental. La période qui nous intéresse ici, le XIX^e siècle, est à ce titre d'une richesse particulière : elle représente, en France comme en Europe, l'âge d'or d'une littérature qui répond à la demande d'un lectorat de plus en plus large et varié, dans un contexte social, politique et artistique des plus animés. La société bourgeoise, profondément ancrée en France depuis le XVII^e siècle, vacille et sa légitimité est contestée jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, tournant majeur pour l'idéologie dominante. Le XIX^e siècle est également porteur de défis pour cette bourgeoisie triomphante, et en conséquence, divers discours politiques, sociaux et culturels se côtoient, voire s'opposent, et reflètent une multiplicité de valeurs et de représentations du monde.

En s'appuyant sur une grande variété d'approches littéraires, théoriques et historiques, la présente étude se propose d'interroger l'instrumentalisation de la dualité instruire-plaire inhérente à la littérature enfantine, par des auteurs investis dans le débat contemporain sur l'éducation, l'instruction et la didactique. Notre analyse visera à montrer quels ressorts ils utilisent pour arriver à cette finalité, en explorant la théorie et la pratique autour des notions instruire et plaire : nous étudierons l'évolution des codes d'écritures qui privilégient dans un premier temps l'instruction sous couvert de récréation au début du siècle, puis affichent progressivement une récréation assumée sous couvert d'instruction qui permet de défamiliariser le familier de manière à susciter la curiosité et l'imagination des lecteurs. Il faudra interroger la notion même de lectorat : quels sont les lecteurs visés ? En quoi la dimension intergénérationnelle de nos textes est-elle un facteur essentiel dans la discussion sur les méthodes d'apprentissage, la culture nationale, l'apprentissage de normes et de codes, qu'ils soient sociaux ou culturels ? Dans ce contexte, nous analyserons différents niveaux de sens offerts par les textes de notre corpus. Ainsi, un même extrait pourra favoriser différentes lectures, comme nous le verrons plus particulièrement en analysant les œuvres de Sophie de Ségur. Cette réflexion nous amènera à sonder les résultats d'une telle démarche : quelle ligne de conduite, quelles priorités sont affichées par les auteurs ? Jusqu'à quel point peut-on lire la littérature enfantine comme une contribution originale aux débats qui animent une époque donnée ? Cette thèse défend l'argument selon lequel les œuvres sélectionnées apportent un discours particulier qui résonne des différents discours sur la politique idéologique de l'éducation. Ce faisant, elles ouvrent un

espace à la fois d'apprentissage et d'échappatoire pour permettre aux lecteurs d'élargir leurs horizons et pourquoi pas, de gagner en esprit critique, pour grandir dans tous les sens du terme. Ainsi, la littérature de jeunesse porte une valeur accompagnatrice et culturelle puissante qui déclenche la réflexion ainsi que le rêve, et elle se fait simultanément le dépositaire des engagements idéologiques des auteurs, tout particulièrement dans le contexte du débat sur l'éducation.

Les approches critiques soulignent souvent le processus d'acculturation entamé et favorisé par la littérature enfantine. Il semble cependant qu'un aspect fondamental en soit négligé : dans quelle mesure la littérature enfantine ouvre-t-elle un espace de réflexion sur la didactique autant que sur la pédagogie, c'est-à-dire sur le fond comme sur la forme de ce qui touche à l'enseignement, tout en proposant simultanément d'apprendre aux jeunes lecteurs à lire le monde, comme deux faces d'une même médaille, alliant théorie et pratique d'enseignement, complémentaires et indissociables ? Ainsi, cette thèse se propose d'étudier l'impact idéologique de la littérature enfantine dans le domaine de l'éducation, à la fois comme support pédagogique, mais aussi et surtout comme *locus* de réflexion sur la didactique et l'éducation au sens large, et comment elle implique le lecteur dans cette réflexion grâce aux multiples niveaux de sens. En interrogeant la manière dont, *via* une littérature instructive, les auteurs pour enfants font *aussi* entendre leur voix et apportent ainsi leur pierre à l'édifice de la réflexion sur l'éducation, cette thèse se propose d'explorer un aspect particulier de la création pour enfants : comment les auteurs réinventent-ils ainsi l'apprentissage traditionnel, livresque, en le déconstruisant pour ainsi contribuer à une littérature en mouvement constant, et réinventer le livre pour enfants comme lieu d'apprentissage, certes, mais aussi de réflexion et surtout de rêve.

Pour interroger la littérature enfantine en adoptant la perspective particulière du débat sur l'éducation dans la France du XIX^e siècle, il semble important de couvrir la majeure partie de ce siècle pour pouvoir tracer les évolutions de procédés d'écriture et de points de vue. Il est également nécessaire de se concentrer sur des œuvres traitant de l'éducation. Vaste programme, puisque ce thème est un des *topoi* de la littérature enfantine, de près ou de loin. Ainsi, nous avons sélectionné un corpus d'œuvres en fonction de leur coïncidence avec un discours particulier, celui

du débat contemporain sur l'éducation : les œuvres que nous avons choisies ont en effet comme point commun les commentaires qu'elles apportent sur l'éducation. Elles ne sont donc pas analysées uniquement en fonction du contenu des connaissances qu'elles apportent aux jeunes lecteurs, mais aussi et surtout pour les précieux commentaires qu'elles renvoient sur la place publique, pour les véritables manifestes d'éducation que les auteurs revendiquent à travers les textes de fiction. Ainsi, leur complexité discursive tout autant que leur contenu a été un critère décisif dans le choix de leur intégration dans le corpus d'œuvres étudié ici.

De plus, l'acte de grandir mis en valeur par le mythe de Robinson Crusoe qui se donne à lire en filigrane de tout le corpus permet un lien intertextuel autant qu'intergénérationnel important. Robinsons réels ou métaphoriques, naufragés sur une île ou en pleine civilisation, les protagonistes de ces œuvres transmettent une vision décalée, distante, du monde, et fournissent un prétexte intéressant pour une réflexion enrichissante, faisant de la lecture une île symbolique, en cela qu'elle favorise elle aussi un retour inclusif et simultanément distant à la civilisation. L'appropriation littéraire du motif du naufragé permet de mettre en évidence un véritable projet didactique et pédagogique, mais aussi récréatif : c'est un *topos* riche de sens qui ouvre un espace propice à l'imagination *via* l'idée de voyage, et à l'instruction *via* l'enfant autodidacte ou qui apprend par des moyens autres que le système scolaire traditionnel. Cet aspect a également été décisif dans le choix des œuvres : nous avons privilégié les diégèses qui ne se situaient pas dans une école¹⁰¹, justement pour avoir accès à des discours pédagogiques à contre-courant, qui explorent des solutions qui viennent enrichir le débat sur la scolarisation universelle. Ainsi, lorsque l'on met ces œuvres en réseau, cela fait ressortir l'idée qu'un schéma figé d'éducation est d'emblée disqualifié par ces auteurs, au profit de manifestes d'éducatrices variés et en même temps qui préconisent la multiplicité des perspectives et des apprentissages, pour les garçons comme pour les filles.

En ce sens, la réflexion pédagogique menée à travers ces textes en fait de véritables manuels d'instructions pour les éducateurs adultes. Le choix spécifique de ce corpus vient donc éclairer un double apprentissage, porteur de plusieurs sens.

¹⁰¹ A l'exception du *Bon petit diable* de Ségur, dont une partie de l'histoire se déroule dans une pension pour garçons. Nous avons néanmoins conservé cette œuvre dans le corpus car elle propose justement un réseau de différentes méthodes d'apprentissage, qui mettent l'éducation scolastique en perspective.

Nous avons en effet voulu enrichir la réflexion sur une littérature enfantine édifiante pour les jeunes lecteurs, en analysant les ressorts narratologiques et discursifs qui en font *aussi* un espace de réflexion sur le rôle des adultes dans l'éducation des enfants, et qui participe ainsi au débat contemporain sur les méthodes et les destinataires d'une éducation nationale.

Dans cette démarche, nous avons sélectionné des œuvres appartenant aux périodes qui s'articulent autour des césures historiques décrites plus haut, afin d'étudier plus spécifiquement l'impact idéologique de chaque époque, témoin de changements de régimes politiques et d'évolutions culturelles majeures. Pour le début du siècle, nous avons retenu deux robinsonnades : *Petit Robinson, ou les aventures de Robinson Crusoé arrangée [sic] pour l'amusement de la jeunesse*, d'Henri Lemaire (1810) et *Le Robinson de douze ans, histoire intéressante d'un jeune mousse français, abandonné dans une île déserte* de Jeanne Sylvie Mallès de Beaulieu (1820). Pour illustrer la Monarchie de Juillet (1830-1848) nous avons sélectionné *Le Robinson des demoiselles* de Catherine Woillez (1835). Le Second Empire (1851-1870) sera représenté par quatre œuvres de Sophie de Ségur, *Les Malheurs de Sophie* (1858), *Les Petites filles modèles* (1858), *Les Vacances* (1859) et *Un Bon petit diable* (1865), ainsi que *Romain Kalbris* d'Hector Malot (1869). Enfin, la fin du siècle sera illustrée par les *Contes d'une grand'mère* de George Sand (1873 et 1876), *Sans famille, En famille* et *Le Mousse* d'Hector Malot (1878, 1893 et 1895, édition posthume en 1997), et *Les Indes-noires, Deux ans de vacances* et *P'tit-bonhomme* de Jules Verne (1877, 1888 et 1893). De la grande variété de genres appartenant à la grande famille de la littérature enfantine, nous avons choisi de ne conserver que des contes et des romans d'apprentissage. Ce choix est délibéré : il permettra de confronter une écriture réaliste à la réalité dans laquelle elle s'inscrit, mais également au recours au merveilleux et à l'imaginaire.

Afin d'analyser les différents niveaux de signification et de lecture, cette thèse est organisée suivant trois axes fondamentaux qui permettent d'explorer les trois niveaux de discours : la diégèse, la narration et le hors-texte.

Le premier chapitre présentera le corpus d'œuvres sélectionné pour cette recherche suivant différents axes. Trois niveaux d'analyse seront mis en perspective afin de tenter de proposer une vision globale des différentes œuvres ainsi que de la

période étudiée. Après avoir considéré les différents textes en fonction de leur genre, nous nous attarderons sur les discours qu'ils véhiculent pour déterminer leurs points communs et divergences. Enfin, nous examinerons la dimension extra-textuelle de ces ouvrages afin de les mettre en perspective avec les diverses représentations de l'enfance, la polyphonie des discours idéologiques et le débat sur l'éducation qui se trouvent au cœur des réflexions sociales du XIX^e siècle.

Le deuxième chapitre étudiera les formes et enjeux des discours pédagogiques présents dans les œuvres du corpus. La démarche didactique de la littérature enfantine est au cœur même de la diégèse de ces œuvres par un effet de mise en abyme : des personnages enseignants et élèves y évoluent, convoquant ainsi le débat contemporain sur l'éducation. Nous verrons jusqu'à quel point la représentation de ces personnages et leur évolution¹⁰² participe à ce débat et propose de véritables manifestes d'éducation. Cela permettra de mettre en lumière la manière dont les différents discours étudiés suggèrent à la fois les multiples facettes de l'idéologie de l'éducation en même temps qu'une éducation à l'idéologie.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous nous intéresserons au concept de voix et de parole, données essentielles dans la transmission des connaissances. Nous verrons comment le décalage de points de vue crée un espace d'évaluation idéologique puissant, qui ouvre la voie pour une réflexion critique sur la société et permet d'entendre la voix de l'auteur. La mise en dialogue de différents discours – celui de l'enfant et celui de l'adulte, mais aussi celui de *l'enfant adulte en devenir* – ainsi que de différentes stratégies narratives qui jouent sur le changement de perspective, permet de contenter tous les lecteurs¹⁰³, enfants et adultes, et de les responsabiliser en les incitant à voir le monde sous un angle différent. La littérature enfantine contribue ainsi à un véritable dialogue social et culturel entre générations, mais aussi entre les diverses références qui finissent par se tisser en un réseau de connaissances au fur et à mesure des expériences de lecture.

¹⁰² La notion de croissance est en effet essentielle lorsque l'on considère le concept de l'enfance, et elle fait également partie intégrante de la dynamique d'apprentissage inhérente à toute perspective didactique.

¹⁰³ Par souci de concision et de place, nous nous attacherons ici à aborder les questions de lectorat et de réception, sans pour autant verser dans l'étude statistique et historique, qui, tout en étant un aspect fondamental de l'implication idéologique des textes que nous étudions dans le contexte précis du débat sur l'éducation dans la France du XIX^e siècle, devrait à notre avis faire l'objet d'une recherche particulière, bien qu'indéniablement liée à la présente étude.

CHAPITRE 1
QUELQUES ŒUVRES EMBLEMATIQUES

Ce premier chapitre sera l'occasion de présenter le corpus retenu pour illustrer le débat sur l'éducation dans la France du XIX^e siècle et, également, d'introduire le cadre théorique qui servira de base à notre étude, et qui sera donc développé dans les chapitres suivants. Une analyse générique s'impose tout d'abord, puisque nous avons choisi d'étudier des contes, aussi bien que des robinsonnades et romans d'apprentissage. Une fois ce cadre théorique posé, nous nous concentrerons sur les enjeux narratifs et discursifs mis en texte pour illustrer différents aspects du débat sur l'éducation : comment articuler les deux notions complémentaires que sont l'instruction et la récréation, qui font chacune l'objet de partis pris idéologiques bien spécifiques ? Dans cette optique, la mise en dialogue entre réalisme et merveilleux est révélatrice des enjeux discursifs sous-jacents concernant le débat pédagogique. La fonction narrative de l'errance, concrète comme symbolique, vient d'ailleurs illustrer l'importance des apprentissages dans le passage de l'enfance à l'âge adulte. Nous nous attarderons enfin sur le contexte de création de ces œuvres, afin d'en étudier l'impact ainsi que la complexité des discours qu'elles proposent, sous couvert d'une « littérature enfantine » qui révèle en fait tout une multiplicité d'approches et de niveaux de lecture. Cet aspect en fait une littérature multigénérationnelle, adaptée et adaptable à tout âge, puisque ces œuvres contribuent directement au débat contemporain sur l'éducation, et font de la littérature enfantine un lieu d'apprentissage autant que de réflexion.

I) Niveau générique : les textes choisis

A- Les contes

1. Le genre

La définition du conte que donnent Denis Diderot et Jean le Rond d'Alembert dans leur *Encyclopédie* est riche de nuances.

CONTE, s. m. (*Belles-Lettres*.) c'est un récit fabuleux en prose ou en vers, dont le mérite principal consiste dans la variété & la vérité des peintures, la finesse de la plaisanterie, la vivacité & la convenance du style, le contraste piquant des événements [*sic*]. [...] [I]l n'y a dans le *conte* ni unité de tems [*sic*], ni unité d'action, ni unité de lieu, & [...] son but est moins d'instruire que d'amuser. [...]

CONTE, FABLE, ROMAN, syn. (*Gramm.*) désignent des récits qui ne sont pas vrais : avec cette différence que *fable* est un récit dont le but est moral, & dont la fausseté est souvent sensible, comme lorsqu'on fait parler les animaux ou les arbres ;

que *conte* est une histoire fausse & courte qui n'a rien d'impossible, ou une *fable* sans but moral ; & *roman* un long *conte*.¹⁰⁴

Cette distinction entre conte, fable et roman est intéressante parce qu'elle souligne l'évolution du conte en tant que genre. En effet, le XIX^e siècle est témoin d'une vaste entreprise d'adaptation et d'appropriation des contes folkloriques, qui nourrit une création littéraire prolifique. Dans la lignée de la perspective pédagogique amorcée au XVIII^e siècle, une nouvelle impulsion est donnée à l'écriture – souvent, à la réécriture – des contes, pour les mettre à la portée des enfants. Ainsi, le personnage central est infantilisé, et le conte est souvent récupéré par ce que Marcoin nomme « les bibliothèques chrétiennes »¹⁰⁵ dans le but de transmettre les préceptes moralisateurs de la religion. Ainsi, alors qu'originellement le conte n'avait pas de valeur morale à proprement parler, cette dimension étant plutôt réservée à la fable, à en croire Diderot et d'Alembert, sa finalité va progressivement être redessinée. L'influence romantique favorise le retour de la fantaisie, de l'irréalité et du merveilleux jusque-là délaissés au profit de la moralité religieuse, et qui retrouvent ainsi leurs lettres de noblesse. Le conte n'en perd pas pour autant sa portée didactique, et se veut l'héritier de l'œuvre magistrale de Charles Perrault. En effet, plus d'un siècle avant les frères Grimm, Perrault entreprend un fastidieux travail de collecte d'anciens contes folkloriques et les didactise, c'est-à-dire qu'il rend évidentes les valeurs que les contes illustrent en leur ajoutant une moralité, à la manière des fables. Ainsi, Perrault apparaît comme l'instigateur principal de l'institutionnalisation de ce nouveau genre littéraire et ses contes deviennent partie intégrante du processus de civilisation français.¹⁰⁶

Les contes n'étaient pas destinés particulièrement aux enfants, puisque ces derniers n'étaient alors pas considérés comme des destinataires à part entière. Cependant, ce genre a néanmoins été récupéré pour l'enfance parce qu'il présentait des caractéristiques qui permettaient de faire passer un message simplement et efficacement, en jouant avec l'*imagination* du jeune lectorat. Au-delà de la reproduction d'un discours, le conte est aussi réutilisé pour sa structure, qui devient

¹⁰⁴ Denis Diderot et Jean le Rond d'Alembert, *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris : Briasson, 1751, Tome IV, p. 111. Les italiques sont des auteurs.

¹⁰⁵ Marcoin, *Librairie, op. cit.*

¹⁰⁶ Voir Zipes, *Fairy Tale as Myth / Myth as Fairy Tale, op. cit.*, p. 17: 'how French folklore could be adapted to the tastes of French high culture and used as a new genre of art within the French civilizing process.'

une véritable colonne vertébrale pour les textes pour enfants. Vladimir Propp explique que la structure interne du conte suit toujours la même trame,¹⁰⁷ est structurée selon des blocs de sens hiérarchisés qui mettent l'accent sur la bonne conduite du héros, qui en est récompensé. Cette caractéristique est, pour Evguéni Mélétski, une manifestation majeure du « rôle médiateur du conte dans son ensemble. Ce rôle résout les contradictions entre la structure et les événements, entre la continuité et l'histoire, entre la société et l'individu. »¹⁰⁸ Ce rôle de médiation souligne bien l'importance du conte dans la genèse de la littérature enfantine : il crée un lien entre conteur et conté, entre discours cadre et destinataire et même, semble-t-il, entre les genres de littérature enfantine, puisque sa structure est reproduite et adaptée au genre concerné. Le conte devient donc un genre littéraire à part entière, et de ce fait, suit des codes bien réglés. Propp détaille les étapes systématiques propres à leur écriture et dégage quatre axes : la *partie préparatoire* pose le contexte de l'intrigue, durant laquelle il y a éloignement de la maison par un des personnages, et où le héros se voit signifier une prière ou une interdiction, qui est transgressée et mène à la tromperie ; *l'intrigue* se noue autour d'un « méfait » et de ses conséquences, ce qui génère le déplacement du héros, souvent accompagné d'un guide. Le voyage du héros est ponctué par la rencontre fortuite d'amis providentiels, de batailles qui laissent sur lui une marque visible, et de victoires ; le *point d'orgue* de l'histoire correspond à la « réparation » du méfait, c'est-à-dire l'aboutissement de la quête ; enfin, la récompense marque la *conclusion*. Ces lignes directrices propres au conte se retrouvent dans les romans, à qui ils fournissent une structure de base – ce qui est cohérent, à la lumière de la définition donnée par Diderot et d'Alembert, puisqu'ils précisent que le « roman [est] un long conte. »

2. Les Contes d'une grand'mère, George Sand

Les *Contes d'une grand'mère* de Sand sont publiés en 1873 et 1876. Bien sûr, la structure du conte est respectée et parfaitement reconnaissable. Ces recueils

¹⁰⁷ Il parle d'« uniformité absolue de la structure des contes merveilleux », et de la liberté toute relative du conteur, puisque « tout ce qui, venu d'ailleurs, entre dans le conte, se soumet à ses normes et à ses lois. » Voir Propp, *Morphologie du conte suivi de : Les transformations des contes merveilleux*. Paris : Seuil, 1970, p. 130 et 140 (note).

¹⁰⁸ Evguéni Mélétski, « L'étude structurale et typologique du conte », dans Propp, *op. cit.*, p. 226.

s'inscrivent dans la mouvance romantique : le merveilleux y joue un rôle charnière tant au niveau diégétique que discursif, comme nous le verrons dans le troisième chapitre. Cependant, l'écriture se veut en même temps foncièrement réaliste, et ce va-et-vient constant entre réel et irréel positionne ces œuvres dans un entre-deux qui reflète le fond de ces histoires, que l'auteure raconte à ses petites filles, et qui insiste souvent sur l'importance de l'indépendance d'esprit. Sand elle-même était une personnalité littéraire « à part », comme en décalage avec son époque : femme de lettres issue à la fois de la bourgeoisie et de la plèbe, elle s'habille en homme par souci pratique et fume en public par provocation. Elle l'explique elle-même dans son autobiographie :

Partout les bons esprits sont l'exception, même dans les grandes villes ; et dans les petites, on sait que la masse fait loi. C'est comme un troupeau de moutons où chacun, poussé par tous, donne du nez là où la moutonnerie entière se jette. De là une aversion instinctive contre celui qui se tient à part ; l'indépendance de jugement est le loup dévorant qui bouleverse les esprits de cette bergerie.¹⁰⁹

Ses contes ont une portée didactique qui s'adapte à son lectorat, à l'image des histoires qu'elle inventait elle-même quand elle était enfant, où « il y avait peu de méchants êtres, et jamais de grands malheurs. Tout s'arrangeait sous l'influence d'une pensée riante et optimiste comme l'enfance. »¹¹⁰ Et en effet, ses contes illustrent bien son précepte selon lequel

[i]l faut servir aux enfants les mets qui conviennent à leur âge, et ne rien devancer. [...] Il ne faudrait pas de formules de morale au premier âge ; c'est l'engager dans un labyrinthe d'idées où il s'égarer, parce que toute morale implique une idée de société, et que l'enfant ne peut se faire aucune idée de la société.¹¹¹

Le premier conte du premier recueil, « Le château de Pictordu », écrit pour Aurore Sand en 1873, met en scène l'enfance et l'adolescence de Diane, victime de « fièvre de croissance »¹¹² récurrente. Elle est orpheline de mère et mal aimée par sa frivole et superficielle belle-mère. Alors que Diane et son père sont forcés de s'arrêter passer la nuit dans les ruines du château de Pictordu, Diane voit une des statues, « la dame voilée »,¹¹³ s'animer et lui parler tout en lui faisant visiter son

¹⁰⁹ Sand, *Histoire de ma vie*. Paris : Flammarion, 2001, Tome II, p. 153.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 156.

¹¹¹ *Ibid.*, Tome I, p. 146–149.

¹¹² Sand, *Contes, op. cit.*, (1874), p. 4.

¹¹³ *Ibid.*, titre du chapitre II, p. 14.

château tel qu'il était à son âge d'or. Cette rencontre est décisive pour Diane, puisque cette statue jouera le rôle de muse et de figure maternelle qui l'accompagnera au fil des années, alors qu'elle devient progressivement et à force de travail une artiste talentueuse. « Les ailes du courage » raconte l'histoire de Clopinet, un petit garçon boiteux, peureux et ignorant, qui, contrairement à Diane, apprend la vie sans guide : il ne peut compter que sur ses propres expériences, dans un premier temps, pour accumuler des connaissances, alors qu'après s'être enfui des griffes de son patron, qui l'effrayait au plus haut point, il vit isolé en bord de mer tel un Robinson.

Heureusement cet enfant-là avait dans la tête une passion qui était plus forte que la crainte du danger : c'était de vivre libre et maître de lui-même dans la nature. Il [...] se sentait épris de la vie sauvage et comme orgueilleux de résister à la tentation de retourner au repos des champs et aux douceurs de la famille. Il resta donc dans son nid d'oiseau¹¹⁴.

Peu à peu, à mesure qu'il grandit et qu'il prend confiance en lui, « les ailes du courage » le portent et lui ouvrent la voie de la reconnaissance identitaire et sociale. Sa patience, son courage et son goût pour la vie sauvage font de lui un expert en ornithologie. C'est cette vie de solitude qui a révélé en lui ses « ailes de courage »,¹¹⁵ et à laquelle il retourne au crépuscule de sa vie. « Le Géant Yéous » reprend le thème du courage et de la persévérance. Yéous est une formation rocheuse en forme de géant qui surplombait la « rencluse »¹¹⁶ de la famille Miquelon et dont l'éboulement a estropié le père Miquelon. A la mort de son père, le fils aîné, Miquel, se met en tête de dégager le terrain familial pour y réinstaller sa mère et ses sœurs. Après plusieurs années d'effort, il arrive à vaincre ce géant et à libérer sa « rencluse ». Dans sa dédicace, Sand explique à Gabrielle qu'elle a choisi cette « métaphore » pour illustrer les difficultés de la vie, qu'il faut apprendre à vaincre avec patience : « Et toi aussi, mon petit enfant rose, tu casseras des pierres sur le chemin de la vie avec tes mains mignonnes, et tu les casseras fort bien, parce que tu as beaucoup de patience. En écoutant l'histoire du géant Yéous tu vas comprendre ce que c'est qu'une métaphore. »¹¹⁷ Nous n'évoquerons pas

¹¹⁴ Sand, *Contes, op. cit.*, (1874), p. 263.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 241.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 326.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 315.

directement les deux derniers contes de ce recueil, « La Reine Coax » et « Le nuage rose ». Cependant, il est important de souligner leurs dédicaces respectives, qui s'inscrivent directement dans la lignée de la pensée éducative de Sand. En effet, elle met l'accent sur l'apprentissage de la lecture et donc du vocabulaire, pour lesquels ses *Contes* apparaissent comme un support pédagogique idéal. Ainsi, dans « La Reine Coax », sous couvert de distraction, Sand insiste sur l'instruction, surtout maintenant qu'Aurore sait lire et qu'elle va pouvoir « apprend[re] ainsi des mots, des choses qui sont nouvelles pour [elle]. »¹¹⁸ « Le nuage rose » est dédié à Gabrielle, qui « ne saur[a] le lire que l'année prochaine », mais qu'Aurore pourra lui conter. Sand compte sur Aurore pour expliquer les mots difficiles à sa petite sœur, dans une dynamique de lecture active favorisée par des histoires rédigées précisément dans ce but : « car, si je vous fais ces contes pour vous amuser, je veux qu'ils vous instruisent un peu en vous faisant chercher une petite partie de la quantité de mots et de choses que vous ne savez pas encore. »¹¹⁹

Dans son deuxième recueil de contes, Sand file la métaphore du temps qui passe et de la patience dont nous devons faire preuve pour affronter les difficultés de la vie, en un mot, grandir, littéralement et moralement. Nous nous attarderons sur certains d'entre eux. « Le chien et la fleur sacrée » retrace les vies antérieures de M. Lechien, qui raconte les souvenirs de sa vie animale et notamment canine, et de Sir William, qui se souvient avoir été un éléphant sacré en Birmanie. Le conte expose une nécessité naturelle : « c'est la loi de la vie générale, et cette loi divine, c'est la progression »,¹²⁰ « cette lutte à reculer ou à avancer dans l'échelle des êtres. »¹²¹ « Ce que disent les fleurs » et « La fée Poussière » transportent les lecteurs jusqu'à l'origine de la vie sur terre. Dans le premier, la narratrice écoute les fleurs discuter entre elles et se disputer le titre de plus belle fleur, tandis que le Zéphir met fin aux rivalités en expliquant les raisons pour lesquelles la rose est véritablement la reine des fleurs, depuis qu'il y a de la vie sur terre. « La fée Poussière » aborde également l'origine de la vie, mais d'un point de vue plus scientifique, quoiqu'à la portée des jeunes lecteurs. La fée déclare d'ailleurs : « Tu es une enfant, je ne peux pas t'initier aux grands secrets de la création et il se passera

¹¹⁸ Sand, *Contes, op. cit.*, (1874), p. 116.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 156.

¹²⁰ Sand, *Contes d'une grand'mère* [1876]. Paris : Hachette BnF, 2016, p. 67.

¹²¹ *Ibid.*, p. 66.

encore du temps avant que tes professeurs les sachent eux-mêmes. Mais je peux te faire voir les produits de mon art culinaire. »¹²² La narratrice profite d'un aperçu en accéléré de la création de la terre, depuis « l'origine des premiers dépôts [...] à leurs merveilleuses transformations. »¹²³ Cette réflexion est également au cœur du « Marteau rouge », qui retrace la vie d'une grosse roche cornaline devenue bijou. Le lecteur suit l'histoire mouvementée de cette pierre, qui subit les aléas de l'histoire naturelle et celle de la civilisation humaine. « L'orgue du Titan » évoque également des formations rocheuses, qui prennent cette fois une dimension mythique : « ce que vous voyez là, c'est l'effort que firent les titans pour escalader le ciel. »¹²⁴ La frayeur du jeune Angelin s'avère profitable, puisqu'elle contribue à révéler son don pour la musique. La puissance de la nature est un des thèmes fondamentaux du « Chêne parlant », à travers l'histoire d'Emmi, un jeune porcher qui se réfugie dans un vieil arbre connu pour avoir la capacité de parler. La forêt devient son refuge contre la méchanceté des hommes, et il y apprend non seulement à survivre, mais à aimer et défendre cette nature magnifique et bienfaisante. Enfin, « La fée aux gros yeux » prend également le parti de la beauté de la nature, et plus particulièrement la féerie du monde des insectes, cette microsociété que seule Miss Barbara, la gouvernante irlandaise de la petite Elsie, peut distinguer grâce à sa myopie. D'ailleurs, « on lui avait donné le surnom de fée aux gros yeux ; fée, parce qu'elle était très savante et très mystérieuse ; aux gros yeux, parce qu'elle avait d'énormes yeux clairs saillants et bombés, que la malicieuse Elsie comparait à des bouchons de carafe. »¹²⁵ Sa physionomie rappelle donc ironiquement celle des insectes qu'elle aime tant admirer, et dont elle compare les couleurs à « des toilettes magnifiques ».¹²⁶ A travers une écriture de l'entre-deux, entre réalisme et merveilleux, la dimension fantastique du conte apporte des connaissances sur les petits papillons, et sert une réflexion plus philosophique sur la place de l'homme dans « les lois de l'univers ».¹²⁷

¹²² Sand, *Contes d'une grand'mère* (1876), *op. cit.*, p. 232.

¹²³ *Ibid.*, p. 234.

¹²⁴ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1876), p. 155.

¹²⁵ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1876), p. 266.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 278.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 283.

D'après Barthes, le conte relève de la parole mythique.¹²⁸ C'est-à-dire que le conte, folklorique ou merveilleux, est historiquement un médium servant à soulever des questions relatives aux problèmes insolubles de la condition humaine, son origine, son destin, et sa mort. Et Propp le confirme : « le conte merveilleux, dans sa base morphologique, est un mythe. »¹²⁹ Cette dimension mythique lui confère son « rôle médiateur [qui] résout les contradictions [...] entre la société et l'individu. »¹³⁰ Cet aspect se retrouve dans divers contes de Sand, qui insistent tantôt sur l'origine de toute chose, tantôt sur le temps qui passe, la vie et la mort. Qui plus est, cette structure et cette parole propres au conte servent de colonne vertébrale à une littérature enfantine de plus large envergure, puisque son leitmotiv est, justement, la quête initiatique qui permet de chercher des réponses à ces questions insolubles. Simone Vierre explique d'ailleurs que « toute œuvre d'art est quête de sens, dût-elle avouer à la fin que sa quête a échoué. »¹³¹ Cela s'applique en particulier aux romans d'aventures, qui proposent une réponse aux questions mythiques sur la vie et la mort *via* la notion d'initiation, permettant ainsi au personnage de renaître à lui-même, transformé par sa quête initiatique. Les robinsonnades s'y prêtent particulièrement, et se font le signal d'une telle quête heuristique, d'une réflexion sur l'homme, son origine, son destin et sa mort.

B- Les robinsonnades

1. Le genre

Verne le précise dans la préface de *Deux ans de vacances* : il y a un « nombre infini de romans qui composent le cycle des Robinsons. »¹³² En effet, ce genre est incontournable lorsqu'on se penche sur la littérature enfantine du XIX^e siècle. Escarpit rappelle que les romans d'aventures pour la jeunesse naissent d'un mouvement de récupération d'œuvres initialement pour adultes, mais qui ont été adaptées et intégrées au corpus littéraire pour enfants.¹³³ *Robinson Crusoe*, écrit par Daniel Defoe en 1719 et traduit rapidement dans plusieurs langues, fournit un véhicule privilégié à la dissémination des idéaux de la nouvelle bourgeoisie, qui

¹²⁸ Barthes, *op. cit.*

¹²⁹ Propp, *op. cit.*, p. 110.

¹³⁰ Mélétynski, dans Propp, *op. cit.*, p. 226.

¹³¹ Simone Vierre, *Jules Verne – mythe et modernité*. Paris : Presses universitaires de France, 1989, p. 88.

¹³² Jules Verne, *Deux ans de vacances* [Ed. 1909]. Paris : Hachette BnF, 2013, Préface.

¹³³ Escarpit et Bruno, *op. cit.*

promeut l'entreprise coloniale et valorise la figure de l'homme industriel. Le texte original est ainsi élagué, adapté à un lectorat ciblé, et récupéré par l'enfance. Dans ce sens, le sous-titre de *Petit Robinson* que Lemaire fait publier en 1810 affirme ouvertement qu'il s'agit là d'une adaptation du *Robinson Crusoe* de Defoe : *Petit Robinson, ou les aventures de Robinson Crusoe arrangée [sic] pour l'amusement de la jeunesse*. L'auteur explique sa démarche : s'il a souhaité conserver ce qui peut « inspirer aux jeunes gens le goût de la vertu, l'amour du travail et le désir de l'instruction », par ailleurs « *Robinson* [lui a semblé] avoir besoin d'être abrégé ou éclairci quelquefois. »¹³⁴

En France, la mode des robinsonnades est lancée avec succès en 1818 par Mallès de Beaulieu, qui écrit *Le Robinson de douze ans : histoire intéressante d'un jeune mousse français, abandonné dans une île déserte*. L'auteure résume elle-même l'histoire qu'elle va raconter à ses lecteurs :

C'est celle d'un jeune garçon de douze ans, qui n'avait aucune des qualités nécessaires pour vivre avec les hommes, ses frères, mais tous les défauts qui rendent insupportables dans la société. Vous le verrez corrigé par le malheur et par sa propre expérience.¹³⁵

Le protagoniste n'est plus le Robinson de vingt ans¹³⁶, mais Félix Francoeur, orphelin de père, naufragé sur une île déserte alors qu'il s'est engagé comme mousse contre l'avis de sa mère. Il est décrit comme un enfant désinvolte et désobéissant : « une extrême pétulance, une grande dissipation, n'étaient pas les seuls défauts de l'enfant ; il montrait avec ses camarades une humeur querelleuse qui lui attirait souvent des horions. »¹³⁷ Il va donc devoir apprendre malgré lui la valeur du travail et de la discipline. Pour Marcoin, ce roman est la première robinsonnade française à succès, même si elle fait figure d'exception dans l'œuvre de Mallès de Beaulieu, surtout connue pour ses contes moraux.¹³⁸ La portée morale du *Robinson de douze ans* est d'ailleurs évidente : le protagoniste doit se repentir

¹³⁴ Henri Lemaire, *Petit Robinson, ou les aventures de Robinson Crusoe arrangée [sic] pour l'amusement de la jeunesse* [Ed. 1825]. Paris : Hachette BnF, 2016, p.10. Les références à cet ouvrage apparaîtront désormais sous le titre de *Petit Robinson*.

¹³⁵ Jeanne Sylvie Mallès de Beaulieu, *Le Robinson de douze ans : histoire intéressante d'un jeune mousse français, abandonné dans une île déserte* [Ed. 1821]. Charleston : Bibliobazaar, 2016, p. viii–xix. Les références à cet ouvrage apparaîtront désormais sous le titre de *Le Robinson de douze ans*.

¹³⁶ Lemaire, *op. cit.*, p. 21.

¹³⁷ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 14.

¹³⁸ Marcoin, *Librairie, op. cit.*

de ses défauts afin de pouvoir réintégrer la société de ses semblables. Une fois son apprentissage de la vie achevé, il pourra accéder à la reconnaissance sociale de son identité, et devenir ainsi réellement l'incarnation de son nom (rappelons ici que le mot latin *felix* signifie heureux, chanceux, et bienfaisant ; le nom de famille Francoeur évoque évidemment l'honnêteté, quelqu'un qui aurait le cœur franc). La première étape de ce retour à la communauté passe par le petit Tomy, qu'il recueille et adopte. La solitude a façonné son caractère :

L'exercice et le travail avaient considérablement augmenté mes forces, et [...] l'habitude de réfléchir à des choses utiles avaient étendu mes idées, de manière que, tant au physique qu'au moral, j'étais beaucoup plus avancé que le commun des enfants. La nécessité m'avait rendu industriel, et surtout observateur.¹³⁹

Il se trouve donc en mesure de partager ses bonnes dispositions de caractère avec son « élève » :

Je me proposais de former son cœur à la vertu, de lui inspirer le respect et l'amour pour la Divinité, l'humanité pour tous les êtres créés, le courage dans les dangers, la résignation dans les peines, et la modération dans le succès. J'avais acquis ces qualités à l'école du malheur ; je désirais que mon enfant les possédât sans qu'il lui en coûtât si cher.¹⁴⁰

Dans cette lignée, Woillez confère également une portée morale à son *Robinson des demoiselles*, publié en 1835, qui met en scène la jeune Emma de Surville, victime d'un naufrage et se retrouvant isolée sur une île déserte pendant six ans. Cependant, Emma n'est pas décrite comme n'ayant que des défauts, bien au contraire : « à douze ans elle était déjà un petit prodige de piété, de raison, de douceur et de savoir. »¹⁴¹ Elle n'a donc aucune faute à racheter, mais, jouissant d'une vie heureuse avec son père, doit faire « l'apprentissage du malheur »,¹⁴² elle aussi, « à l'école du malheur »,¹⁴³ afin d'être pleinement consciente et reconnaissante de son bonheur, comme les épigraphes des chapitres III et XI le suggèrent : « Le passage subit de l'excès de malheur à un état supportable nous rend moins exigeants dans nos besoins : on sait se contenter de peu quand on a été privé

¹³⁹ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 122–123.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 208.

¹⁴¹ Catherine Woillez, *Le Robinson des demoiselles* [Ed. 1880]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 13.

¹⁴² *Ibid.*, p. 57.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 227.

de tout », et « Le bonheur ne nous paraît jamais si grand que quand il nous advient au milieu de l'adversité. »¹⁴⁴

2. Appropriation et évolution

Séguir semble quant à elle prendre le contre-pied de cette idée : dans *Les Vacances*, qu'Hachette publie en 1859, le naufrage représenterait plutôt l'école du bonheur. Il est mis au second plan, puisqu'il apparaît dans la diégèse sous forme d'un récit enchâssé, lorsque Paul, de retour de l'île sur laquelle il a vécu avec son père d'adoption et une tribu d'indigènes, raconte leurs aventures. Si Paul avait un défaut, souligné dans *Les Malheurs de Sophie*, c'est la poltronnerie.¹⁴⁵ Le séjour sur l'île l'en débarrasse, certes, et il revient en France « excellent »,¹⁴⁶ n'hésitant pas à courir au-devant du danger, incarnant parfaitement l'exemple du « vaillant, dévoué, chrétien »¹⁴⁷ comme M. de Rosbourg, son père adoptif, le lui a appris. Mais surtout, ce naufrage lui a permis de quitter des parents qui ne l'aimaient pas, et qui n'ont d'ailleurs pas survécu, pour trouver un père et, plus tard, une mère, qui lui donnent tout l'amour dont il a manqué étant enfant :

Non, mon père d'Aubert ne m'aimait pas, ni maman non plus ; quand je n'étais pas avec Sophie, je m'ennuyais beaucoup ; j'étais toujours avec les domestiques, qui me traitaient mal, sachant qu'on ne se souciait pas de moi. Quand je m'en plaignais, maman me disait que j'étais difficile, que je n'étais content de rien, et papa me donnait une tape et me chassait du salon en me disant que je n'étais pas un prince, pour que tout le monde se prosternât devant moi.¹⁴⁸

Les sentiments d'amour filial qu'il découvre avec M. de Rosbourg constituent un contraste frappant, alors qu'il en parle à Marguerite, la fille de son père adoptif : « Heureux comme un poisson dans l'eau ! Mon père [...] est le plus excellent des hommes. Les sauvages mêmes l'aimaient et le respectaient plus que leur roi. Tu juges comme je dois l'aimer, moi qui ne le quittais jamais et qu'il aimait comme il t'aime. »¹⁴⁹

¹⁴⁴ Woillez, *Le Robinson des demoiselles*, op. cit., p. 37 et p. 255.

¹⁴⁵ Isabelle Nières-Chevrel, « Pour en finir avec le malheur de Sophie », p. 69 : « On peut donc comprendre le séjour sur l'île comme l'épreuve que Paul a dû subir pour être délivré du poids de son prénom, pour être guéri de sa poltronnerie. » *La Revue des livres pour enfants*, n°131-132, 1990, p. 62-73.

¹⁴⁶ Sophie de Séguir, *Les Vacances* [1884]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 1.

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ Séguir, *Les Vacances*, op. cit., p. 192.

¹⁴⁹ *Idem.*

On le voit, le cycle des robinsonnades est varié, depuis l'adaptation directe de *Robinson Crusoe* au simple motif littéraire, en passant par la mise en scène d'un protagoniste qui doit corriger ses défauts ou au contraire apprendre l'adversité. Verne apporte une conclusion logique à cette évolution dans *Deux ans de vacances*, publié par Hetzel en 1888 : « il m'a paru qu[']il restait à montrer une troupe d'enfants de huit à treize ans, abandonnés dans une île, luttant pour la vie au milieu des passions entretenues par les différences de nationalités, – en un mot, un pensionnat de Robinsons. »¹⁵⁰ En effet, Verne pousse la robinsonnade jusqu'à l'observation d'un groupe d'enfants français, anglais et américains échoués sur une île et qui recréent une société idéale. Mais pour survivre, certains devront apprendre à apprivoiser leurs instincts dans un élan de solidarité afin de pouvoir affronter un groupe d'adultes venus menacer le fragile équilibre de leur petite République. L'hommage rendu par Verne à Defoe et à diverses robinsonnades apparaît tout au long du roman à travers le goût de Service pour « ses Robinsons »¹⁵¹ : « Service, à coup sûr, c'est le plus gai, le plus évaporé de la bande, le véritable loustic du pensionnat Chairman, ne rêvant qu'aventures de voyages, et nourri à fond du *Robinson Crusoe* et du *Robinson Suisse*, dont il fait sa lecture favorite. »¹⁵² C'est également Service qui trouve le surnom idéal de Kate, une femme qui rejoint le groupe des enfants après s'être échappée des mains des pirates : « Service avait proposé de l'appeler Vendredine – ainsi que Crusoe avait fait de son compagnon, d'impérissable mémoire – puisque c'était précisément un vendredi que Kate était arrivée à French-den. »¹⁵³

C- Les romans d'apprentissage

1. Les œuvres pour enfants d'Hector Malot

Malot rend lui aussi ouvertement hommage à *Robinson Crusoe* dans *Romain Kalbris*. La première œuvre pour enfants écrite par l'auteur en 1867 est en effet bâtie sur tout un réseau sous-jacent de références au *Robinson* de Defoe, depuis le domestique surnommé Samedi, son maître M. de Bihorel lui-même baptisé M. Dimanche, jusqu'à la référence textuelle directe. M. de Bihorel vit avec Samedi sur

¹⁵⁰ Verne, *Deux ans de vacances*, op. cit., Préface.

¹⁵¹ Verne, *ibid.*, p. 240 et p. 299.

¹⁵² Verne, *Deux ans de vacances*, op. cit., p. 37.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 354.

une île, qu'il a réussi à apprivoiser et à modeler au fil du temps, et dont il fait un miroir de celle de Robinson, qui l'inspire à chaque instant de sa vie. Il transmet cette passion pour *Robinson Crusoe* à son jeune élève, Romain, en lui remettant le livre entre les mains. Tout au long de ses aventures, Romain fera en effet preuve d'inventivité, même si « c'était bien le cas d'imiter Robinson ; mais, dans la réalité, on ne se tire pas si vite d'affaires que dans les livres. »¹⁵⁴ On le voit, si les robinsonnades apportent une réflexion sur l'apprentissage de la vie par le travail, mettant en scène l'homme industriel mis en avant par la bourgeoisie capitaliste du XIX^e siècle, elles s'intègrent parfaitement à la catégorie plus large des romans de formation. D'ailleurs, le XIX^e siècle y apportera une évolution capitale en généralisant l'idée du protagoniste enfant. Celui-ci entreprend un véritable voyage initiatique pour souligner « le processus de développement spirituel, intellectuel et moral qui amène l'individu à prendre conscience de son identité. »¹⁵⁵

Les protagonistes des quatre romans de formation écrits par Malot entreprennent en effet une véritable quête, tant initiatique qu'identitaire. Romain Kalbris, fils d'un marin mort en mer, quitte son village natal et sa mère afin de réaliser le rêve de s'engager dans la marine, pour finalement comprendre à travers ses aventures que ce à quoi il aspire vraiment, c'est d'être auprès de sa mère. Dans *Sans famille*, publié en 1878, Malot nous fait partager le voyage de Rémi, dont le récit commence de manière énigmatique : « Je suis un enfant trouvé. »¹⁵⁶ Cet *incipit* embarque d'emblée le lecteur dans la quête identitaire du protagoniste, dont le récit est écrit à la première personne : si le titre nous indique qu'il n'a pas de famille, la première phrase du roman souligne le mystère qui règne autour de la naissance de Rémi, qui n'est ni ouvertement orphelin, ni abandonné. Rémi parcourra la France, et ira jusqu'en Angleterre, pour retrouver les traces de sa famille et lever le voile sur ses origines. Il est accompagné dans ce voyage par divers compagnons de route : tout d'abord son premier maître, Signor Vitalis, et sa troupe, qui lui apprend « à lire, à chanter, à écrire, à compter »,¹⁵⁷ ainsi qu'à jouer de la harpe et parler italien.

¹⁵⁴ Malot, *Romain Kalbris* [Ed. 1884]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 110.

¹⁵⁵ Denis Pernot, « Du « Bildungsroman » au roman d'éducation : un malentendu créateur ? », p. 106, *Romantisme*, Vol. 22, n°76, 1992, p. 105-119.

¹⁵⁶ Malot, *Sans famille*. [Ed. 1879]. Paris : Hachette, 2012, Tome I, p. 3.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 121.

A cette « école de Vitalis »¹⁵⁸ succède une éducation plus pratique, celle du père Acquin, jardinier ; puis l'école de la vie ambulante avec Mattia, un jeune Italien exploité par « le padrone de la rue Lourcine »¹⁵⁹ nommé Garofoli, et qui s'enfuit avec lui ; le *Magister* lui apportera ensuite des connaissances scientifiques ; enfin, il retrouvera d'abord une famille apocryphe, avant de vivre avec sa véritable famille.

Perrine, l'héroïne d'*En famille*, édité en volume en 1893, poursuit elle aussi une route qui la mène vers sa famille, en l'occurrence son grand-père, un riche industriel. Orpheline de père, elle arrive à Paris avec sa mère mourante, qui la charge de retrouver ce grand-père fortuné pour sortir de la précarité dans laquelle sa mort la laissera. Malot avoue s'être laissé guider par « l'étude de la volonté »¹⁶⁰ lorsqu'il a écrit ce roman. Et c'est en effet ce dont le lecteur est témoin : chaque difficulté qui se présente sur le parcours de la jeune héroïne est vaincue par sa volonté, et lorsqu'elle désespère, un ami providentiel lui porte secours et lui redonne cette volonté essentielle à sa survie et à l'aboutissement de sa quête. Une fois son grand-père retrouvé, elle applique ce que sa mère lui a préconisé avant de mourir : ne pas se faire connaître de lui sans s'en être tout d'abord fait aimer. Il est presque aveugle, donc ne lui reconnaît pas les traits de son défunt fils, avec lequel il s'est brouillé mais dont il attend désespérément le retour. Perrine va donc se faire engager comme ouvrière dans l'usine de son grand-père puis, grâce à sa connaissance de l'anglais, gravira rapidement les échelons jusqu'à devenir sa secrétaire et son interprète. A la différence de Rémi, le voyage est somme toute peu géographique : il est plutôt intérieur, alors qu'elle vit volontairement seule sur une petite île dans les tourbières près du village de son grand-père, survivant grâce à son travail et à sa ténacité. Cependant comme Rémi, la quête se termine « en famille ».

Malot a repris ce motif de la jeune orpheline héritière d'un grand-père *a priori* hostile dans son dernier roman pour enfants, publié à titre posthume en 1997 : *Le Mousse*. Il y fait le récit du sauvetage de la petite Olwen après le naufrage du *Merthyr* dont ses parents ne réchappent pas, et de sa vie avec sa famille adoptive,

¹⁵⁸ Malot, *Sans famille*, Tome II, p. 289.

¹⁵⁹ *Ibid.*, Tome I, p. 254.

¹⁶⁰ Malot, *Le Roman de mes romans* [Ed. 1896]. Charleston : BiblioBazaar, 2016, p. 295.

les Le Houx, sous son nom de baptême français Michelle. Elle apprend le métier de mousse pour aider sa nouvelle famille, et apprend le français avec son sauveur Vincent. La famille Le Houx vit dans la précarité, ce qui amène Olwen / Michelle à renouer des liens avec son grand-père, un riche armateur anglais, brouillé avec sa fille. On retrouve ici le même schéma en miroir de ce qui est décrit dans *En famille* : Perrine et Olwen / Michelle doivent retrouver leur riche grand-père pour sortir de la misère, M. Vulfran Paindavoine et M. Penmaen sont tous les deux brouillés avec leur enfant – le fils dans *En famille*, la fille dans *Le Mousse* –, chacun est décrit comme « un vénérable patriarche »¹⁶¹ et enfin, la richesse des deux grands-pères permet d'améliorer considérablement la vie des ouvriers et des pêcheurs. Yves Pincet résume ce qui fait de cette œuvre un véritable roman d'apprentissage :

La présence d'une petite anglaise et de sa mère sur le navire naufragé, le mystère qui règne autour d'elles, les aventures qui s'ensuivent transforment en quête initiatique le simple récit d'un naufrage. Pour la jeune héroïne du *Mousse*, la recherche de son identité personnelle et sociale, outre-Manche, est aussi affirmation morale de soi, et le passage à l'âge adulte, par-delà les vicissitudes romanesques, consacre des valeurs qui fondent une ligne de vie.¹⁶²

2. La comtesse de Ségur

Les tribulations du jeune protagoniste, qui apprend la vie pour réussir son passage à l'âge adulte, forment la trame des romans d'apprentissage. Ségur traite également souvent de ce motif dans ses œuvres pour enfants, sous couvert de discours moral. Cet aspect est particulièrement marquant dans la trilogie qui s'articule autour de Sophie de Réan, publiée entre 1858 et 1859 par Hachette dans la Bibliothèque Rose. *Les Malheurs de Sophie* dépeint Sophie à l'âge de trois et quatre ans, et chaque chapitre est construit autour d'une courte anecdote retraçant une de ses nombreuses bêtises, afin de souligner une morale générale adressée aux jeunes lecteurs, à la manière d'un conte. L'initiation de Sophie la mène finalement en-dehors de la maison familiale, puisqu'à la fin du roman la famille doit quitter la France pour aller en Amérique. Au cours de cet apprentissage, souvent sous le signe de la violence, le caractère de Sophie s'apprivoise peu à peu : « elle était colère, elle

¹⁶¹ Malot, *Le Mousse*. Monaco : Editions du Rocher, 1997, p. 158. L'illustration correspondante, p. 168, provient d'ailleurs de *En famille* (Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 365), et cette description rappelle étrangement Vitalis dans *Sans famille*.

¹⁶² Yves Pincet, Préface de Malot, *Le Mousse*, *op. cit.*, p. 18.

est devenue douce ; elle était gourmande, elle est devenue sobre ; elle était menteuse, elle est devenue honnête ; enfin, elle était méchante, elle est devenue bonne. »¹⁶³ En réalité, il faudra attendre la fin des *Petites filles modèles* pour véritablement voir ces modifications accomplies. Ce deuxième volume montre Sophie dans un nouvel environnement, après le voyage en Amérique. Orpheline, elle vit dorénavant avec sa belle-mère, Madame Fichini. Si Sophie était maltraitée par Mme de Réan, elle continue de l'être, et de manière plus systématique, par sa belle-mère, qui finit par l'abandonner aux soins de Madame de Fleurville. A partir de là, Sophie est élevée avec de véritables « petites filles modèles », Camille, Madeleine et Marguerite. C'est dans ce cadre que le caractère de Sophie s'améliore réellement : elle était « méchante » parce qu'elle était « si malheureuse »,¹⁶⁴ alors que chez Mme de Fleurville, « elle se sentait si heureuse, que tous ses défauts et ses mauvaises habitudes étaient comme engourdis. »¹⁶⁵ Enfin, *Les Vacances* comble le vide diégétique entre *Les Malheurs de Sophie* et *Les Petites filles modèles* : alors que les cousins de Camille et Madeleine arrivent pour passer l'été à Fleurville, trois personnages reviennent après un séjour sur une île dû au naufrage qui a tué la mère de Sophie : Paul, le cousin de Sophie, qui a lui aussi perdu ses parents dans l'accident ; M. de Rosbourg, capitaine du navire, père de Marguerite et père adoptif de Paul ; M. Lecomte, dit Le Normand, marin sur le navire, qui n'a pas voulu quitter le bateau qui sombrait pour rester avec le capitaine et Paul, et qui a partagé pour un temps leur sort sur l'île. Le roman est construit autour d'un réseau de différents récits enchâssés, qui permettent notamment la reconnaissance identitaire et sociale de Sophie, et s'achève sur ce que sont devenus les personnages principaux une fois adultes.

Le lecteur suit également l'évolution du personnage de Charles Mac'Lance dans *Un Bon petit diable*, publié en 1865. Charles est un orphelin écossais, recueilli par sa cousine après la mort de son père. Elle incarne la méchanceté, la fausseté et la cupidité par excellence : elle maltraite Charles, le nourrissant à peine par souci d'économie, et le laissant dormir sur une « couchette misérable, composée d'une paille, d'un vieux drap en loques, d'une vieille couverture râpée et d'un oreiller

¹⁶³ Ségur, *Les Malheurs de Sophie* [Ed. 1858]. Paris : Hachette, 2004, p. 7.

¹⁶⁴ Ségur, *Les Petites filles modèles* [Ed. 1863]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 59.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 140.

en paille. »¹⁶⁶ A l’instar de Sophie, Charles est « un vrai diable » à cause de l’attitude de sa cousine envers lui, et devient « un jeune homme excellent et charmant »¹⁶⁷ grâce à son autre cousine, Juliette, une enfant aveugle dont la douceur le ramène vers de meilleures dispositions. Le lecteur suit donc les aventures de Charles, d’abord chez sa cousine Mac’Miche, puis à la pension de M. Old Nick où « les enfants détestés de leurs parents, ou bien les pauvres abandonnés [...] sont terriblement maltraités »¹⁶⁸ et où il va jouer mille tours à ses nouveaux tortionnaires pour se venger de leur abus de pouvoir. Il est ensuite placé sous la tutelle de son autre cousine, Marianne, la sœur de Juliette, jusqu’à sa majorité. Il apprend alors à contrôler ses pulsions, pour devenir un adulte responsable, preuve s’il en est que « la sévérité rend malheureux et méchant. La bonté attire, adoucit et corrige. »¹⁶⁹

3. Jules Verne

Verne quant à lui ne semble pas adhérer à ce précepte. Son roman *Les Indes-noires*, publié en 1877, raconte l’histoire de la famille Ford, des mineurs de père en fils qui ont refusé de quitter la mine quand celle-ci avait été abandonnée à la fin de l’exploitation de la houille et persistent à rechercher un nouveau filon – qui finira par être découvert. Harry Ford recueille une enfant dans un des puits de la houillère, et la ramène à la surface habitée de la mine. Elle n’a jamais vu la lumière, n’a aucune notion temporelle, et ne semble parler que le « vieux gaélique ».¹⁷⁰ Enfin, elle paraît « ignorer la plupart des choses de la vie. »¹⁷¹ Ce récit, et l’éducation de Nell, se déroule presque entièrement sous terre, mis à part le voyage initiatique qu’elle entreprend à l’air libre afin de pouvoir choisir entre les mondes sous-terrain et aérien en toute connaissance de cause. Or, Nell est assimilée à « un être secourable, [...] un ange peut-être, [...] un guide mystérieux »,¹⁷² alors que son aïeul, le vieux Silfax, représente le mal destructeur, apparaissant comme un avatar de la mort sous les traits de Charon sur le Styx : « sur ce canot, un vieillard, vêtu d’une sombre cagoule, les cheveux hérissés, une longue barbe blanche tombant sur sa poitrine, se

¹⁶⁶ Ségur, *Un Bon petit diable* [Ed. 1866]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 70.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 1.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 123.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 403.

¹⁷⁰ Verne, *Les Indes-noires* [Ed. 1877]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 181.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 184.

¹⁷² *Ibid.*, p. 195.

tenait debout », ¹⁷³ alors qu'il s'apprête à faire exploser la mine pour ensevelir tout ceux qui s'y trouvent. Nell a été élevée par Silfax après la mort de ses parents, mais son caractère est diamétralement opposé à celui de ce premier guide de sa vie.

Il en va de même pour P'tit-bonhomme : s'il a subi les violences de la vieille ivrogne chez qui il était placé étant enfant, puis du montreur de marionnettes qui l'exploitait et le payait à coups de fouet, il n'en a pour autant développé ni un caractère violent ni une propension à la mendicité. Bien au contraire, il semble posséder naturellement les qualités requises pour entrer dans l'âge adulte, à l'inverse des personnages mis en scène par Ségur. En effet, « cet enfant se montrait supérieur à sa condition, ainsi qu'il était supérieur à son âge » ¹⁷⁴ – qualité qui lui permet d'ailleurs de devenir le père adoptif de Bob à l'âge de onze ans. Le roman éponyme, publié en 1893, retrace le parcours de cet orphelin irlandais, depuis la maison d'accueil d'où il s'enfuit dans le Donegal jusqu'à son arrivée et sa réussite sociale à Dublin, en passant par son séjour dans le Mayo auprès du montreur de marionnettes ambulants violent, puis à la *ragged-school* de Galway où il est maltraité par les enfants plus âgés que lui, mais où il rencontre un soutien inébranlable en la personne de Grip, ou encore au château de Lord Piborne dans le comté de Cork, où il est exploité et humilié. Cependant des moments de bonheur ponctuent également ce triste parcours, lorsque P'tit-bonhomme est momentanément adopté par la riche mais capricieuse actrice Anna Waston avant qu'elle ne l'abandonne, et surtout durant cette parenthèse de quelques années pendant lesquelles il vit à la ferme de Kerwan chez les MacCarthy, dans le comté de Kerry. Le parcours de P'tit-bonhomme à travers l'Irlande se veut donc davantage l'illustration de son assise sociale que celle du processus de civilisation d'un enfant qui apprend les normes comportementales exigées par la vie en société. La focalisation centrée sur P'tit-bonhomme, semble-t-il, constitue un commentaire idéologique sur ces normes sociales, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

Ainsi à la lumière de ce corpus d'œuvres, nous pouvons établir que la littérature enfantine, à travers les contes, les robinsonnades ou les romans d'apprentissage, illustre le processus selon lequel un enfant grandit : l'édification

¹⁷³ Verne, *Les Indes-noires*, op. cit., p. 281.

¹⁷⁴ Verne, *P'tit-bonhomme* [Ed. 1893]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 77. Nous explorerons cet aspect du personnage dans le deuxième chapitre.

morale et sociale des personnages participe de celle des lecteurs, dans un mouvement dynamique d'apprentissage des normes et des codes nécessaires à la vie en société.

II) Niveau narratif : stratégies et enjeux discursifs

A- « Instruire » et « plaire »

1. Instruire plutôt que plaire

Si le processus de civilisation du jeune lectorat est l'enjeu principal de la littérature enfantine, la nécessité d'articuler l'instruction et la distraction, d'autant plus au XIX^e siècle, plus que tout autre porteur de l'idéologie du progrès, est au cœur d'une réflexion littéraire qui remonte au poète latin Horace. Il exposait déjà cette idée en 13 avant JC dans son *Art poétique ou Épître aux Pisons* : « Certes, il faut de l'utile, mais il faut aussi de l'agréable. [...] Au reste, l'œuvre qui emporte tous les suffrages est celle où l'utilité du fond s'enveloppe de l'agrément de la forme. »¹⁷⁵ Cette idée d'un fond instructif enchâssé dans une enveloppe distrayante deviendra le ressort essentiel de la littérature enfantine en pleine apogée dans la deuxième moitié du XIX^e siècle.¹⁷⁶ Dans *Emile*, en 1762, Rousseau propose des idées pédagogiques nouvelles et insiste sur le fait qu'il ne faut pas tant former l'enfant que le protéger des agressions de la société, grâce au contact avec la nature et au déni de l'imaginaire. Il préconise d'ailleurs d'éviter à l'enfant toute confrontation à la lecture, qu'il déplore : « la lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. »¹⁷⁷ Le seul livre qui trouve grâce à ses yeux, cependant, est *Robinson Crusoe* :

Les livres sont mauvais, car ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas. Un seul composera pendant longtemps toute la bibliothèque d'Emile : C'est *Robinson Crusoe*. Ce livre, par le spectacle d'un homme travaillant seul à assurer sa vie, élèvera Emile au-dessus des préjugés et lui apprendra à juger sainement des rapports des choses.¹⁷⁸

Rousseau met clairement en avant l'instruction au détriment de la récréation. Il fait l'éloge de *Robinson Crusoe* non pour le divertissement qu'un tel roman d'aventures procure, mais pour sa portée didactique et morale.

¹⁷⁵ Horace, *Art poétique ou Épître aux Pisons* (traduction française Fr. Richard). Paris : Garnier, 1944, vers 333–346, version en ligne (consultée le 02/03/2018) : <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/HOR/PisonsTrad.html>.

¹⁷⁶ Le titre du journal et de l'édition en volumes dirigés par Pierre-Jules Hetzel reflète bien cette volonté d'allier « éducation » et « récréation » : *Le magasin d'éducation et de récréation*, édité de 1864 à 1906.

¹⁷⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Emile, ou de l'éducation*. Paris : Larousse, 1914, p. 87.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 125.

Pourtant, dans la note de l'édition française de *Robinson Crusoe* de 1827, Rousseau est cité pour appuyer la double dimension de ce roman, à la fois édifiante et récréative :

JEAN-JACQUES [*sic*] a dit : « Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux *traité d'éducation naturelle*. Ce livre sera le premier que lira mon Emile ; seul il composera longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaires. Il servira d'épreuve, durant nos progrès, à l'état de notre jugement ; et *tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours*. Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? Est-ce Platon ? Non, c'est *Robinson Crusoe*. »
[...] Il *amuse* les enfants, *instruit* l'adolescence et *charme* la vieillesse ; c'est le livre de tous les âges, de tous les sexes, de tous les pays.¹⁷⁹

Dans cette perspective, Lemaire en offrira une version « pour l'amusement de la jeunesse », comme le sous-titre de l'œuvre l'indique, dont le but est tout de même principalement de contribuer à l'édification morale des lecteurs : « l'objet des livres, tels que celui-ci, est de faire germer dans le cœur des enfans [*sic*] les sentiments nécessaires, pour que, parvenus au midi de la vie, ils se montrent, dans toutes les circonstances, de véritables hommes. »¹⁸⁰ En effet, *Robinson Crusoe*

fournit encore une belle leçon à la jeunesse ; il lui fait nécessairement sentir l'avantage de la société, dont le bienfait le plus grand est d'éviter à chacun de nous ces souffrances, ces embarras, ces dangers ; et quand on sent bien cet avantage, on est bon citoyen, c'est-à-dire, que l'on obéit avec plaisir et avec dévouement aux lois, au prince et aux magistrats. Sous ce rapport, la vie de Robinson est donc très-utile.¹⁸¹

On le voit, l'instruction a plus de poids que la récréation : le terme « amusement » n'apparaît que dans le titre, alors que la préface souligne uniquement le rôle édifiant de ce texte, dont la portée se calcule sur le long terme, une fois que les bons « sentiments » auront « germ[é] dans le cœur » des lecteurs – à l'image de ce que Perrault anticipait pour ces contes.

Cette idée trouve d'ailleurs un écho dans *Le Robinson de douze ans*. Mallès de Beaulieu met en scène la vie de Félix sur son île, pour qui, par nécessité,

¹⁷⁹ Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*. Paris : Dauthereau, 1827, p. 10-11, nous soulignons.

¹⁸⁰ Lemaire, *op. cit.*, p. 8-9.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 5-6.

l'instruction est beaucoup plus prégnante que l'amusement, alors qu'il commence à profiter des bienfaits de son éducation passée :

Je prie [mes lecteurs] d'observer que, dans la situation où je me trouvais, toutes les pensées de mon esprit étaient tournées vers des *choses utiles* ; que n'étant distrait ni par les jeux de mon âge, ni par le *frivole* babil d'aucun autre enfant, je conversais sans cesse avec moi-même ; enfin, que les instructions que j'avais reçues de mes bons parens [*sic*] et de mes instituteurs, germaient, pour ainsi dire, dans la solitude, comme une semence jetée dans une terre où elle *ne trouve aucun obstacle* qui l'empêche de se reproduire.¹⁸²

Cependant, si Félix ne peut jouir que de très peu de distractions, la position du lecteur est toute différente. Mallès de Beaulieu évoque la qualité de ses propres contes, qui « ont eu le double avantage [d']amuser et de corriger [...] plusieurs défauts »¹⁸³. Elle prétend ainsi continuer « des récits qui [...] sont aussi utiles qu'agréables. »¹⁸⁴ Le discours sous-jacent est donc ambivalent : en soulignant l'importance de l'instruction au regard de l'amusement frivole, le récit doit cependant « amuser » et être tout de même « agréable », à l'image de la joie que ressent Félix à l'idée d'écrire le récit de ses aventures.¹⁸⁵ A travers une représentation en miroir inversé, le procédé d'écriture ici mis en abyme rappelle au souvenir des lecteurs que la lecture, tout instructive soit-elle, est également une récréation.

La vocation didactique de l'instruction basée sur le long terme – et, par extension, celle de la littérature enfantine – trouve un écho dans *Le Robinson des demoiselles*, alors qu'Emma est responsable de l'éducation de la petite Henriette. Cette situation peut être lue comme une représentation symbolique de la définition de la littérature enfantine, dans le sens où Emma « comptait sur l'avenir pour perfectionner son ouvrage, et se bornait à semer dans l'esprit de son élève les idées qui pourraient dans la suite s'y développer avec fruit. »¹⁸⁶ Mais ici, à la fois l'instruction et la récréation, même déséquilibrées, ont leur importance : n'oublions pas que « souvent la studieuse solitaire se plaisait à dessiner quelque joli point de

¹⁸² Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 127-128, nous soulignons.

¹⁸³ *Ibid.*, p. vii.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. viii.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 127 : « j'écrirais alors mes aventures, et je suis sûr que cela m'amusera beaucoup. »

¹⁸⁶ Woillez, *op. cit.*, p. 228.

vue de sa vallée, et surtout à y faire retentir ses chants mélodieux accompagnés de la guitare. »¹⁸⁷

2. Le plaisir (de lecture) avant tout

L'équilibre entre instruction et récréation est au cœur de l'organisation de la petite société des pensionnaires échoués sur leur île dans *Deux ans de vacances* : à un niveau diégétique la pêche devient à la fois nécessaire et plaisante, alors qu'« ils s'en allaient gambadant, voyant dans cette excursion moins l'*utilité* que le *plaisir* »,¹⁸⁸ tandis qu'un commentaire narratif fort à propos explique plus loin que le programme d'éducation rendu possible grâce aux « quelques livres fournis par la bibliothèque du schooner » serait une « excellente besogne, qui occuperait *utilement* et *agréablement* les longues heures d'hiver ! »,¹⁸⁹ ce qui renvoie de manière détournée, ici encore, à la vocation de la littérature enfantine.

Le fragile équilibre entre instruction et récréation est d'ailleurs difficile à atteindre, à en croire Malot, qui se plaint amèrement de la littérature religieuse qu'on lui donnait à lire étant enfant, notamment les œuvres éditées par Mame, spécialisé dans la « littérature dévote ». ¹⁹⁰ Qui plus est, cet échec des bibliothèques chrétiennes à allier éducation et récréation aurait motivé sa création de *Romain Kalbris* : « c'est miracle, que les livres qu'on me donnait dans mon enfance ne m'aient à jamais dégoûté de la lecture »¹⁹¹ déclare-t-il dans *Le Roman de mes romans*. D'ailleurs, comme Rousseau, lui aussi admire *Robinson Crusoe*¹⁹², mais justement pour la dimension onirique que prend l'œuvre à ses yeux, et qui lui fournira le prototype du personnage isolé pour un temps de la société des hommes et dont la volonté et le travail lui permettront d'accéder à la reconnaissance sociale.

En revanche, Sand « n'approuve pas du tout Rousseau de vouloir supprimer le merveilleux, sous prétexte de mensonge. »¹⁹³ Pour elle, « retrancher le merveilleux de la vie de l'enfant, c'est procéder contre les lois mêmes de la

¹⁸⁷ Woillez, *op. cit.*, p. 135-136.

¹⁸⁸ Verne, *Deux ans de vacances, op. cit.*, p. 54, nous soulignons.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 182, nous soulignons.

¹⁹⁰ Marcoin, *Librairie, op. cit.*

¹⁹¹ Malot, *Le Roman de mes romans, op. cit.*, p. 24.

¹⁹² Voir Agnès Thomas-Maleville, *Hector Malot, l'écrivain au grand cœur*. Monaco : Editions du Rocher, 2000, p. 35 et Pincet, « Préface », dans Malot, *Le Mousse, op. cit.*, p. 11.

¹⁹³ Sand, *Histoire de ma vie, op. cit.*, Tome I, p. 145.

nature. »¹⁹⁴ Un déséquilibre entre instruction et récréation est donc nécessaire, au profit de l’amusement. Le merveilleux est omniprésent dans ses *Contes d’une grand’mère*¹⁹⁵, à tel point que dans la dédicace du « Château de Pictordu » elle explique que

La question est de savoir s’il y a des fées, ou s’il n’y en a pas. Tu es dans l’âge où l’on aime le merveilleux et je voudrais bien que le merveilleux fût dans la nature, que tu n’aimes pas moins. Moi, je pense qu’il y est ; sans cela je ne pourrais pas t’en donner. Reste à savoir où sont ces êtres, dits surnaturels, les génies et les fées ; d’où ils viennent et où ils vont, quel empire ils exercent sur nous et où ils nous conduisent. Beaucoup de grandes personnes ne le savent pas bien, et c’est pourquoi je veux leur faire lire les histoires que je te raconte en t’endormant.¹⁹⁶

Cependant, le réalisme est également nécessaire : il faut que l’histoire soit ancrée dans le réel pour que la leçon soit vraisemblable et donc instructive. Sa dédicace des « Ailes du courage » parle d’ailleurs d’elle-même :

Vous voulez qu’il y ait du merveilleux dans mon récit. Il y en aura un peu, mais c’est à la condition qu’il y aura aussi des choses vraies que tout le monde ne sait pas, et que vous ne serez pas fâchées d’apprendre, non plus que vos grands cousins qui sont là. La nature est une mine de merveilles, mes chers enfants, et toutes les fois qu’on y met tant soit peu le nez, on est étonné de ce qu’elle vous révèle.¹⁹⁷

B- Réalisme et merveilleux

1. Débat pédagogique

Sand souligne bien le fait que le merveilleux et le réalisme ne s’excluent pas nécessairement l’un l’autre. Contrairement à ce que prône Rousseau, les deux styles littéraires se complètent, d’autant plus dans le domaine de la littérature enfantine : puisqu’il faut adapter le fond et la forme à un lectorat ciblé, d’après elle, le merveilleux et le réalisme trouvent là un terrain de complémentarité idéal. De plus, elle affirme qu’« on s’efforce [...] de fonder une école de *réalisme* [*sic*] qui sera un progrès si elle n’outrepasse pas son but et ne devient pas trop systématique »,¹⁹⁸ puisque d’après elle, sans fantaisie

le roman entier serait forcé de se plier aux exigences de ce caractère, et ne serait plus un roman. Cela n’aurait ni exposition, ni intrigue,

¹⁹⁴ Sand, *Histoire de ma vie, op. cit.*, Tome I, p. 146.

¹⁹⁵ Nous explorerons ce point plus en détail dans le troisième chapitre.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 3.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 203.

¹⁹⁸ Sand, *Histoire de ma vie, op. cit.*, Tome I, p. 242, note de 1854.

ni nœud, ni dénouement ; cela irait tout de travers comme la vie et n'intéresserait personne, parce que chacun veut trouver dans un roman une sorte d'idéal de la vie.¹⁹⁹

Puisque ses lecteurs sont « dans l'âge où l'on aime le merveilleux »,²⁰⁰ il semble tout naturel d'y avoir recours pour se mettre à leur portée. La comparaison de plusieurs dédicaces est assez parlante, puisqu'elles suivent les progrès de l'éducation d'Aurore et de Gabrielle, les deux petites-filles de l'auteure : nous l'avons vu, pour « La Reine Coax », Aurore sait tout juste lire, alors que pour « Le nuage rose », Gabrielle n'a pas encore appris, mais peut compter sur l'aide de sa sœur aînée pour lui expliquer les mots qu'elle ne comprend pas. Par ailleurs, grâce au « Géant Yéous », Aurore « comprendr[a] ce que c'est qu'une métaphore. »²⁰¹ Enfin, dans la dédicace des « Ailes du courage », Sand prévient que si son auditoire ne comprend pas quelque chose, elle « [s'] expliquer[a] en mots parlés, qui sont toujours plus clairs que les mots écrits »²⁰² – soulignant ainsi la valeur orale de ses contes et leur enracinement dans la tradition du conte folklorique, comme nous le verrons dans le troisième chapitre.

Rousseau, au contraire, bannissait tout recours à l'imaginaire pour « la formation du jugement » :

La manière de former les idées est ce qui donne un caractère à l'esprit humain. L'esprit qui ne forme ses idées que sur des rapports réels est un esprit solide; celui qui se contente des rapports apparents est un esprit superficiel ; celui qui voit les rapports tels qu'ils sont est un esprit juste ; celui qui les apprécie mal est un esprit faux; celui qui controuve des rapports imaginaires qui n'ont ni réalité ni apparence est un fou ; celui qui ne compare point est un imbécile.²⁰³

Dans cette lignée, Malot se montre foncièrement rationnel et rejette l'implication de tout ce qui ne serait pas réaliste pour dépeindre l'action d'un roman. Pour lui, le rôle du romancier est « de suivre la vie courante de son temps et de la peindre en mettant l'étude et la sincérité dans ses romans. » Il doit « être attentif aux transformations sociales, morales ou autres. »²⁰⁴ Le romanesque, qu'il définit comme étant « l'équivalent, ou à peu près, de merveilleux, de fabuleux,

¹⁹⁹ Sand, *Histoire de ma vie*, op. cit., Tome I, p. 242.

²⁰⁰ Sand, *Contes*, op. cit. (1874), « Le château de Pictordu », dédicace, p. 3.

²⁰¹ *Ibid.*, « Le Géant Yéous », dédicace, p. 315.

²⁰² *Ibid.*, (1874) « Les ailes du courage », dédicace, p. 203.

²⁰³ Rousseau, *Emile, ou de l'éducation*, op. cit., p. 136.

²⁰⁴ Malot, *Le Roman de mes romans*, op. cit., p. 214.

d'extraordinaire ou même de chimérique », ²⁰⁵ est le caractère propre de toute fiction, mais tourne toute l'œuvre en ridicule si ce mode d'écriture est utilisé pour le ressort de l'action ; en revanche, si le romanesque tel qu'il le définit sert de point de départ à une situation donnée, alors il devient acceptable, car proche de la vie. C'est ainsi qu'il valorise une approche réaliste de ses personnages, et des difficultés qu'ils rencontrent lors de leur voyage initiatique : « ce n'est pas tirer ses personnages d'embarras par des moyens fabuleux qui est intéressant, c'est les mettre aux prises, quelle que soit la situation, avec la réalité, et les faire triompher par des moyens à l'usage de tout le monde, que le romancier trouve dans son observation courante ou dans son ingéniosité. » ²⁰⁶ Et c'est en effet ce dont le lecteur est témoin, que ce soit dans *Romain Kalbris*, *Sans famille*, *En famille* ou encore *Le Mousse* : pas de bonne fée pour aider les protagonistes, qui ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Ainsi, Romain, pris au piège dans une malle alors que le bateau sur lequel il a embarqué clandestinement est en train de couler et est déserté par les marins, se sort-il tout seul de cette situation inextricable : « puisque personne ne venait à mon secours, c'était à moi de m'aider moi-même. » ²⁰⁷ Il en va de même pour Perrine, qui ne doit sa survie et l'amélioration de sa condition qu'à sa ténacité. Malot en fait la quintessence de la volonté, qualité qu'il met tout particulièrement en avant dans ce roman. De même, Olwen / Michelle décide de travailler avec sa famille adoptive même si « les femmes ne vont pas à la mer ». En effet, « puisqu'elle n'a ni père ni mère, il faut bien qu'elle veuille pour elle et fasse sa vie. » ²⁰⁸

2. L'héritage du conte

Cependant, même si les œuvres que nous avons choisi d'étudier sont toutes ouvertement réalistes, mis à part les *Contes d'une grand'mère* de Sand, le recours au merveilleux est tout de même sous-jacent, soit à travers un réseau de références intertextuelles à des contes de fées appartenant à la culture commune des lecteurs, comme « Blondine », *Le petit chaperon rouge* ²⁰⁹, *Le petit Poucet*, *La Belle au bois*

²⁰⁵ Malot, *Le Roman de mes romans*, op. cit., p. 212.

²⁰⁶ *Idem*.

²⁰⁷ Malot, *Romain Kalbris*, op. cit., p. 188.

²⁰⁸ Malot, *Le Mousse*, op. cit., p. 106.

²⁰⁹ *Les Malheurs de Sophie*.

dormant,²¹⁰ soit *via* des situations qui rappellent les lieux communs des contes, tels que l'intervention de l'ami salvateur,²¹¹ l'image du domaine enchanté habité par une princesse,²¹² l'errance dans une forêt²¹³ ou encore la figure de l'ogre ou de la vieille sorcière maléfique.²¹⁴ Enfin, nous trouvons également des clins d'œil à des croyances et superstitions populaires.²¹⁵ Il semble que le réseau intertextuel des contes montre l'héritage de ce genre,²¹⁶ qui se situe véritablement à la genèse de la littérature enfantine institutionnalisée en tant que littérature d'éducation au XIX^e siècle. La structure du conte se lit en effet en filigrane du tissu textuel des romans d'apprentissage et semble venir questionner notre vision du monde réel tel qu'il est décrit dans les histoires. C'est d'ailleurs la thèse que défend Rosemary Jackson²¹⁷ : l'intrusion d'un mode non réaliste dans une écriture au demeurant ouvertement réaliste met en œuvre un dialogue sous-jacent à la trame narrative entre le réel et l'irréel, qui donne une perspective défamiliarisante, voire subversive, à la représentation du réel. Cette dimension défamiliarisante est exposée par Tzvetan Todorov, qui définit le fantastique comme étant l'entre-deux, l'« incertitude »²¹⁸ entre le réel et l'imaginaire. John Stephens a démontré que, malgré la différence idéologique qui sépare le merveilleux et le réalisme – le premier servant de révélateur *via* une représentation d'un monde inversé du fonctionnement naturalisé de la société, le second reflétant simplement la société à travers une construction fictionnelle – les deux sont fondamentalement liés aux notions de vérité et de réalité, mais n'ont simplement pas la même signification. D'un point de vue discursif, il explique que le merveilleux relève du mode métonymique, alors que le réalisme

²¹⁰ Romain Kalbris.

²¹¹ *Sans famille, En famille, Le Mousse, P'tit-bonhomme, Les Indes-noires.*

²¹² *En famille.*

²¹³ *Les Malheurs de Sophie, P'tit-bonhomme.*

²¹⁴ *Les Petites filles modèles.*

²¹⁵ *Les Indes-noires, Un Bon petit diable.*

²¹⁶ John Stephens et Robyn McCallum, *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature.* London: Routledge, 2013. Les références à cet ouvrage apparaîtront désormais sous le titre *Retelling Stories.*

²¹⁷ Rosemary Jackson, *Fantasy, the Literature of Subversion.* London: Routledge, 2003. Nous approfondirons cette notion dans le troisième chapitre.

²¹⁸ Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique.* Paris : Seuil, 1970, p. 29 : « Le fantastique occupe le temps de cette incertitude ; dès qu'on choisit l'une ou l'autre réponse, on quitte le fantastique pour entrer dans un genre voisin, l'étrange ou le merveilleux. Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel. Le concept de fantastique se définit donc par rapport à ceux du réel et de l'imaginaire. »

s'écrit sur le mode métaphorique.²¹⁹ Nous pouvons lire nos robinsonnades sous cet angle. La solitude sur l'île peut être envisagée comme une métaphore de l'isolement du jeune individu qui n'a pas encore l'approbation de ses pairs pour entrer dans la société ; de même, la microsociété reconstruite peu à peu sur l'île est bien souvent dépeinte comme une réplique idéale de la macro-société, que les naufragés retrouvent à la fin de leur initiation. Verne le souligne d'ailleurs dans *Deux ans de vacances* : « A quoi tiennent les choses de ce monde ! En vérité, cette colonie de jeunes garçons n'était-elle pas l'image de la société, et les enfants n'ont-ils pas une tendance à « faire les hommes », dès le début de la vie ? »²²⁰

C- Fonction narrative de l'errance

1. Errance géographique et intérieure

L'écriture pour enfants semble tout particulièrement reposer sur cette notion de reproduction en miroir : répétition de structures et de thèmes, mais aussi de sujets d'écriture. La robinsonnade en est un exemple frappant, puisque, comme nous l'avons vu, le genre décuple et adapte l'histoire de *Robinson Crusoe*. Le thème de l'île déserte est quant à lui repris dans les romans d'apprentissage à travers la notion de solitude. Ainsi, P'tit-bonhomme, Romain ou encore Rémi et Perrine sont ignorés et meurent presque de faim, pourtant au milieu de la foule. Le personnage est isolé, concrètement ou métaphoriquement, ce qui met en valeur la dimension initiatique, picaresque, du récit. Outre l'isolement, l'héritage de l'île déserte de Robinson se retrouve dans le motif de la délocalisation, qu'il soit motivé par un but ou qu'il se fasse errance. Pour Stephens, la notion de déplacement est la pierre de refend de la littérature enfantine, et elle peut être interprétée comme le symbole du processus de lecture.²²¹ Par son expérience, le lecteur est forcé d'adopter une nouvelle position subjective : celle du personnage, qui lui-même doit modifier ses perceptions et ses certitudes en étant confronté, à travers son voyage, à un nouvel environnement. Ainsi, le texte met en scène l'expérience de lecture, et donc d'acculturation, du lecteur : cette idée met en lumière le rôle éducatif de la littérature enfantine.

²¹⁹ Stephens, *Language, op. cit.*

²²⁰ Verne, *Deux ans de vacances, op. cit.*, p. 284.

²²¹ Stephens, *Language, op. cit.*, p. 101: 'Displacement or relocation are common strategies in common children's fiction by which main characters are forced to come to terms with their own subjectivity through a new context of intersubjective relations.'

A travers notre corpus d'œuvres, plusieurs catégories de voyages peuvent être identifiées : d'un côté le déplacement concret, géographique, et de l'autre l'errance intérieure, effectuée sous le signe de la réflexion. De plus, certains de nos voyageurs entreprennent des allers simples, tandis que d'autres partent pour mieux revenir. Les robinsonnades illustrent fondamentalement un déplacement géographique, puisque le voyage, dont la destination est détournée par le naufrage, est le ressort même du récit. Qui plus est, elles mettent en scène un aller-retour : le personnage, après être sorti grandi, physiquement et moralement, de l'épreuve que représente l'isolement sur l'île, retrouve la société de ses semblables. Mais il est intéressant de noter que les robinsonnades mettent également en scène une errance intérieure : l'exploration en circuit fermé de l'île reflète le questionnement et l'évolution intellectuelle des naufragés, et correspond à différentes étapes de leur processus de civilisation. L'errance sur l'île soulignerait donc ce retour en une terre vierge, une Arcadie salubre, qui permettrait au jeune naufragé de perfectionner son apprentissage de la vie.²²² Ainsi, la fonction narrative de l'errance illustrerait-elle le processus de civilisation entrepris par le protagoniste, abandonné sur une terre vierge où il représente la seule trace de civilisation, à l'image de Félix qui constate avec « effroi » et « douleur » que « la terre où [il] se trouvai[t] était entièrement environnée de la mer, qu'enfin c'était une île, et que sans doute [il] étai[t] le seul être raisonnable qui l'habitât. »²²³ Cela dit, comme nous le verrons dans le troisième chapitre, la confrontation avec la nature sauvage oblige à réévaluer les notions de nature et de culture, de ce qui est considéré comme civilisé et barbare. Quant à Charles, il ne voyage pas très loin, mais entreprend une véritable errance morale, dont l'évolution est marquée par le changement d'espace dans lequel il évolue : de chez sa cupide Cousine Mac'Miche à la propriété qu'il achète avec son héritage, en passant par son séjour au pensionnat des frères Old Nick et sa vie chez ses cousines Juliette et Marianne. Il est ainsi transformé de « diable » en « jeune homme excellent et charmant » après diverses étapes d'édification morale, « escorté de sa Juliette. »²²⁴ Hormis lorsqu'il se rend au chevet de sa cousine mourante, son itinéraire est plutôt linéaire, et reflète l'évolution de son parcours intellectuel.

²²² Voir Hélène Chardon, « L'enfant naufragé : la littérature enfantine comme espace de civilisation », dans Ledwina, *op. cit.*, p. 29–38.

²²³ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 47.

²²⁴ Ségur, *Un Bon petit diable*, *op. cit.*, p. 1.

Les protagonistes de *Romain Kalbris*, *Sans famille*, *En famille*, *Le Mousse*, *Les Malheurs de Sophie*, *Les Vacances*, *Les Indes-noires* et *P'tit-bonhomme* entreprennent tous un déplacement géographique, en France ou à l'étranger, mais ne reviennent pas tous à leur point de départ. En effet, si le voyage de Romain et Nell s'apparente à une boucle, P'tit-bonhomme et Rémi voyagent d'un point A à un point B, mais reviennent tous les deux sur les lieux de leur enfance heureuse : P'tit-bonhomme retourne à la ferme de Kerwan, et Rémi rend visite à Mère Barberin. Quant à Olwen / Michelle, elle opère un double retour à son point de départ : elle retourne dans son pays natal, où se trouve M. Penmaen, son riche grand-père, et revient ensuite à Villerville auprès de sa famille d'adoption. Sa double identité reflète d'ailleurs ce double itinéraire identitaire. Seule Perrine suit un trajet linéaire, depuis son Inde natale jusqu'à Maroucourt, sans revenir en arrière. Outre son déplacement géographique pour retrouver son grand-père, Perrine entreprend surtout une errance psychologique, dans un mouvement de solitude volontaire, puisqu'elle préfère une « aumuche [...] construite sur un tout petit îlot »²²⁵ à une chambre partagée avec d'autres ouvrières. D'ailleurs, habiter sur son île lui permet de « vivre de la vie sauvage » tout en se trouvant « à deux pas d'un grand centre ouvrier, en pleine civilisation »²²⁶ ce qui apporte une lumière défamiliarisante, parce qu'excentrée, sur la relation entre êtres civilisés et barbares. Perrine subit en effet les affres de la civilisation, rencontrant sur son chemin des gens avarés, méprisants et méchants. De plus, cette réflexion est soulignée par l'hybridité culturelle de Perrine, mi-anglo-indienne, mi-française.

Enfin, les personnages des *Contes d'une grand'mère* de Sand voyagent aussi, bien sûr, sur le mode géographique mais aussi sur le mode métonymique, quand la mention de la partie est prétexte à évoquer le tout : une étude attentive de « ce que disent les fleurs » et de la poussière permet ainsi un discours didactique sur l'histoire de la vie sur terre,²²⁷ et les visions liées à une statue permettent à Diane d'embrasser une carrière artistique.²²⁸ Le mode allégorique est également un ressort important de la réflexion du protagoniste et du lecteur sur le courage²²⁹ et la

²²⁵ Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 184.

²²⁶ *Ibid.*, p. 509.

²²⁷ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1876), « Ce que disent les fleurs » et « La fée Poussière ».

²²⁸ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1874), « Le château de Pictordu ».

²²⁹ *Ibid.*, « Les ailes du courage ».

ténacité.²³⁰ L'histoire de la « fleur sacrée » quant à elle fait voyager les auditeurs de Sir William depuis « les jungles de la presqu'île de Malacca »²³¹ en Malaisie, jusqu'en Birmanie, quand il se souvient avoir été un éléphant blanc nommé Fleur sacrée. Le narrateur entreprend un voyage à la fois géographique et psychologique dans ses souvenirs lointains, ceux d'une de ses vies antérieures, mais également onirique : « Rêvez, imaginez, faites du merveilleux, vous ne risquez pas d'aller trop loin, car l'avenir du monde idéal auquel nous devons croire dépassera encore de beaucoup les aspirations de nos âmes timides et incomplètes. »²³²

2. Quête identitaire et processus de civilisation

Par ailleurs, le thème central du déplacement, qui se lit à différents niveaux, remplit une fonction essentielle dans la quête heuristique portée par la dimension mythique de l'écriture pour enfants. Le déplacement des personnages, au niveau diégétique, est un ressort essentiel des contes, robinsonnades et romans d'apprentissage, qui s'organisent autour du voyage initiatique du protagoniste ; l'éloignement de, puis le retour vers, la maison, qu'elle soit la même ou une autre, remplit la fonction narrative du questionnement sur l'identité et le sentiment d'appartenance ; enfin, le va-et-vient discursif entre les deux lectorats ciblés, les enfants et les adultes, souligne l'implication de la littérature enfantine dans l'éducation des lecteurs. L'impact d'une telle littérature est considérable et reflète les débats idéologiques de son époque.

Il est intéressant de noter l'appropriation idéologique de l'image du déplacement, qui, de retraite religieuse, devient symptôme d'un besoin urgent de réforme sociale, porté par la figure de l'enfant solitaire. Les évolutions idéologiques, sociales et sociétales du XIX^e siècle influent sur la représentation de l'enfant, dont les visages sont changeants tout au long du siècle. Nous l'avons vu, le mouvement romantique en particulier a fortement marqué la représentation de l'enfance. Les années 1830 marquent une évolution intéressante du Romantisme en tant que mouvement littéraire : on voit alors se dessiner un romantisme plus réaliste et social. Comme Hugo, Lamartine ou encore Chateaubriand le montrent, le vague

²³⁰ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Le nuage rose ».

²³¹ *Ibid.*, (1876) « Le chien et la fleur sacrée », p. 96.

²³² *Ibid.*, p. 142.

à l'âme cède la place à une volonté d'agir par l'art : « la lucidité réaliste esquissera une [...] critique sociale et politique progressiste. »²³³ Un courant romantique différent, qui prend davantage en compte la question sociale, se développe alors. Le romantisme social exige de reconnaître le réel tel qu'il est, surtout avec ses zones d'ombre. Ainsi, le romantisme se fait réaliste, les frontières génériques tendent à se brouiller dans un but commun : dénoncer les injustices sociales. Ce qui distingue le romantisme réaliste du réalisme, c'est la quête de l'idéal : là où la littérature réaliste relève de l'investigation objective, le romantisme conserve cette vision onirique, même à travers une réalité des plus affligeantes :

Cette inscription du possible dans la lecture du réel immédiat en transcende les limites, tout en invitant dès maintenant à les dépasser. L'amour romantique des antithèses permettra bientôt de voir dans le misérable l'homme accompli qu'il pourrait être, dans le grotesque la figure sublime d'une humanité pour l'instant niée, mais bientôt affranchie de la condition qui lui est faite.²³⁴

Si l'enfant est souvent représenté en victime, et sa souffrance mise en exergue, cette dernière porte une fonction littéraire forte : elle génère un conflit entre la pitié qu'inspirent de tels modèles de morale, et en même temps elle tend à provoquer l'indignation du lecteur, afin de déclencher une prise de conscience collective concernant la situation dangereuse des enfants, contre qui la société peut se montrer très hostile. Ainsi, le public visé s'élargit, et peut adhérer à cette démarche, que ce soit pour des raisons religieuses ou sociales. Cette problématique est essentielle au XIX^e siècle, à une époque où la société industrielle évolue à grands pas, où les inégalités se creusent, et les mentalités changent rapidement. L'image de l'enfance emblème de la misère extrême est récupérée par le roman social et sert de prisme pour l'observation des réalités sociales.

Ainsi, les protagonistes mis en scène par Malot vivent des moments très durs, dans une misère extrême, et sont également témoins de la misère des autres. Tout un réseau de représentations se crée donc entre personnages principaux et secondaires, pour former un patchwork de situations de dénuement, et véhiculer une critique de cette révolution industrielle, qui dénature, voire anéantit, les relations humaines. C'est ainsi que l'arrivée de Rémi et Mattia à Varses, la cité

²³³ Pena-Ruiz, *op. cit.*, p. 49.

²³⁴ *Ibid.*, p. 57.

minière, est prétexte à une dénonciation de la domination des machines.²³⁵ De plus, le personnage de la folle qui erre sur les chemins et qui constitue le premier contact avec la mine pour les deux enfants est représentatif de la dimension mortifère de l'activité minière. Sa folie due à la perte douloureuse des siens fait d'elle un personnage excentrique autant qu'ex-centré, le seul à porter un regard critique sur la mine :

Elle se tourna vers les bâtiments de la mine et montrant avec une énergie sauvage les cheminées de la machine qui vomissaient des torrents de fumée :

– Travail sous terre, s'écria-t-elle, travail du diable ! enfer, rends-moi mon père, mon frère Jean, rends-moi Marius ; malédiction, malédiction !²³⁶

Le lieu qu'elle indique à Rémi et Mattia est d'ailleurs le cimetière : « va dans le cimetière, compte une, deux, trois, une, deux trois, tous morts dans la mine. »²³⁷ L'effet est immédiat : « Je compris que c'était une folle qui avait perdu son mari tué par une explosion de feu grisou, ce terrible danger, et à l'entrée de cette mine, dans ce paysage désolé, sous ce ciel noir, la rencontre de cette pauvre femme, folle de douleur, nous rendit tout tristes. »²³⁸ La mine qui se trouve à l'entrée de la ville ressemble fort à une porte des enfers²³⁹, dont les caractéristiques sont réunies : le ciel est « noir », le paysage est « désolé », et la « pauvre femme, folle de douleur », pourrait bien être une âme errante, à la recherche d'un paradis inaccessible.²⁴⁰ L'idée de catabase se reflète d'ailleurs dans l'état-d'âme des deux protagonistes, qui passent de la joie d'être arrivés à Varses, à la tristesse. La solitude de ces deux enfants dans cet environnement hostile et déshumanisé constitue une des leçons de vie qui jalonnent leur apprentissage : le fait qu'ils comprennent à ce stade du récit la dimension mortifère de ce lieu où les hommes sont aussi froids que les machines

²³⁵ Malot, *Sans famille*, op. cit., Tome II, p. 35–36. Voir annexe A1.

²³⁶ *Ibid.*, p. 38.

²³⁷ *Idem.*

²³⁸ *Idem.*

²³⁹ Kiera Vaclavik s'intéresse à l'idée de catabase dans la littérature enfantine, et propose une lecture de la descente dans la mine dans *Sans famille* comme une descente métaphorique dans le monde des morts, à travers une représentation très réaliste et fondamentalement athée de ce monde sous-terrain. Elle explique qu'un tel procédé narratif permet au lecteur de dépasser sa propre expérience de la vie quotidienne. Kiera Vaclavik, *Uncharted Depths: Descent Narratives in English and French Children's Literature*. Oxford: Legenda, 2010, p. 100: 'readers [...] can therefore be carried beyond the realm of their own everyday experiences.'

²⁴⁰ Elle cherche en effet inlassablement « [u]n chemin avec des arbres, de l'ombrage, puis à côté un petit ruisseau qui fasse clac, clac, clac sur les cailloux, et dans le feuillage des oiseaux qui chantent. » (Malot, *Sans famille*, Tome II, op. cit., p. 37).

est révélateur du regard critique qu'ils sont en train d'acquérir progressivement sur le monde qui les entoure. L'errance se fait alors exploration du monde autant que découverte des dessous de la civilisation, et véhicule un discours subversif sous-jacent.

III) Le hors-texte : contexte et impact

A- L'appropriation littéraire des représentations de l'enfance

1. Dévotion et morale religieuse

Le voyage et la quête identitaire qui se trouvent au cœur de la littérature enfantine soulignent la diversité des représentations de l'enfance dans le temps et reflètent ainsi l'implication idéologique d'une telle littérature qui s'approprie ces représentations. Le mouvement romantique a particulièrement participé à la revalorisation de l'image de l'enfance dès la fin du XVIII^e siècle. Bethlenfalvay explique que l'enfant romantique est caractérisé par la piété : il suggère un monde idéal, l'apogée de l'être humain avant son inévitable déchéance. Cette représentation se retrouve aussi dans la littérature pastorale et lyrique par exemple²⁴¹, de sorte que le début du XIX^e siècle littéraire met en avant par des moyens divers la nature innocente, et souvent victime, de l'enfant, et insiste sur sa fonction spirituelle tutélaire et exemplaire dans le monde. C'est ainsi que l'enfance se voit attribuer les plus hautes vertus du christianisme : l'humilité, l'espoir et la confiance complets en Dieu. Figure christique, c'est un enfant qui accepte sa faiblesse et son destin sans révolte et montre ainsi la voie de la vertu. Les robinsonnades du début du XIX^e siècle transmettent en effet cette image. Dans cette perspective, le développement du roman d'apprentissage est intéressant et nourrit le débat entre dévotion et morale religieuse d'un côté, et raison et expérience de l'autre. En effet,

alors que la pensée des Lumières réévalue la notion d'individualité, définie désormais plus en termes d'identité qu'en fonction d'un rôle ou d'une position sociale, tandis qu'elle admet l'idée d'un perfectionnement de l'homme, la « Bildung » en vient à désigner le processus de développement spirituel, intellectuel et moral qui amène l'individu à prendre conscience de son identité.²⁴²

Les robinsonnades que nous avons choisi d'étudier reflètent cette double dimension. Trois d'entre elles axent leur démonstration sur l'acquisition d'une vie vertueuse. Le père de Robinson, en cherchant à le détourner de sa décision de s'engager en mer, espère que la morale chrétienne retiendra son fils :

Prenez-y garde, Dieu ne vous bénira pas, comme nous le souhaiterons ; vous éprouverez alors tout le regret d'avoir méprisé

²⁴¹ Voir Bethlenfalvay, *op. cit.*, p. 21 : « Il me semble que la figure de l'enfant s'est trouvée au confluent de plusieurs courants d'idées, et de plusieurs conventions littéraires en voie de formation. »

²⁴² Pernot, *op. cit.*, p. 106.

nos conseils ; et, si vous êtes condamné à ne nous revoir jamais, le souvenir de votre faute vous poursuivra par toute la terre, et vous accompagnera pendant les jours de votre vieillesse.²⁴³

L'emploi du futur évoque la parole prophétique, qui fait écho à la fonction narrative du naufrage : illustrer l'idéologie chrétienne en faisant prendre conscience de la nécessité du repentir, qui passe par la souffrance et corrige. A la suite de cette épreuve édifiante, Robinson

répondit toujours aux jeunes gens qui le félicitaient du courage et de l'habileté par lesquels il avait su maîtriser la fortune dans son île : *Mes enfans [sic], toute ma force m'est venue de Dieu ; tant que je l'ai méconnu, tout a été chez moi confusion et désordre. C'est en lui offrant mes peines, que je les ai adoucies ; c'est en lui offrant mes travaux, que je les ai fait fructifier.*²⁴⁴

La fin de la dédicace du *Robinson de douze ans* résume bien cette orientation :

Privé pendant six ans de la compagnie de ses semblables, réduit à ses seules forces, à sa seule intelligence pour se procurer les besoins de la vie et se garantir des dangers qui le menaçaient, Félix sent à chaque instant *les torts de sa conduite passée*. Il n'a besoin ni de reproches ni de remontrances pour les reconnaître et *s'en repentir*. Heureux d'avoir reçu, dès ses premières années, les *principes d'une religion qui console et qui fortifie*, il s'en rappelle les touchantes vérités ; elles font succéder *l'espérance* au découragement et la *résignation* au murmure. Il *se soumet au châtement* qu'il sait avoir *mérité*, et invoque le souverain Etre de qui seul il peut attendre du secours ; animé d'une juste confiance en lui, il emploie toutes ses forces, son intelligence et son courage à rendre sa situation supportable, et parvient à se procurer, non-seulement le nécessaire, mais quelques-uns des agréments de la vie.²⁴⁵

Le vocabulaire propre au champ lexical de la morale religieuse est omniprésent, et souligne l'importance de la piété. De même, l'épigraphe du chapitre IV du *Robinson des demoiselles* résume bien elle aussi le message général vers lequel l'œuvre veut amener le lecteur : « La prière et le travail sont deux remèdes infailibles contre les maux de la vie ; ils nous la font aimer, quelque misérable qu'elle soit. »²⁴⁶ D'ailleurs, dans une malle rejetée par la mer qu'Emma découvre peu après son naufrage, se trouvent « des livres de méditation et d'étude que lui avaient donnés son père »,²⁴⁷ parmi lesquels *L'imitation de Jésus-Christ*, « admirable livre qui

²⁴³ Lemaire, *op. cit.*, p. 19-20.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 215. Les italiques sont d'origine.

²⁴⁵ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. ix-x, nous soulignons.

²⁴⁶ Woillez, *op. cit.*, p. 59.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 69.

soutient [s]a faiblesse et dissipe [s]a douleur. »²⁴⁸ A force de méditation et de dévotion, Emma mérite le bonheur de vivre avec son père, Dominique et Henriette, dans cette maison où elle a été si heureuse étant enfant. « Ce bonheur, en effet, était bien grand ; mais, quand Dieu récompense, c'est toujours à pleines mains qu'il répand ses dons, et la *pieuse* Emma avait *mérité* ceux dont il la comblait, par sa *résignation* dans l'infortune et par ses *autres vertus* dans la prospérité. »²⁴⁹ Cependant, il est important de souligner que dans ces trois œuvres, l'expérience et la raison jouent tout de même un rôle important dans l'apprentissage de la survie.

Les Vacances met en avant l'équilibre de ces deux orientations : si l'expérience est importante pour survivre et dominer la nature par la culture, la piété l'est tout autant. Ainsi, lors de leur séjour sur l'île, Paul apprend autant que les « sauvages » à manier les outils et à construire des cabanes solides. En effet,

Paul, que cinq années d'exil avaient rendu plus adroit, plus intelligent et plus vigoureux qu'on ne l'est en général à son âge, leur apprenait une foule de choses pour l'agrément et l'embellissement de leurs cabanes. Il leur proposa d'en construire une comme celle que son père et Lecomte avaient bâties chez les sauvages.²⁵⁰

Il apprend également à devenir un « bon chrétien ». En effet, M. de Rosbourg incarne la figure du missionnaire auprès de Paul et du peuple d'indigènes : « il pria tout bas, après quoi il se leva, posa sa main sur ma tête et me dit « Mon fils, je te bénis. Que Dieu t'accorde la grâce de ne jamais l'offenser et d'être un bon chrétien ». »²⁵¹ Paul raconte ensuite le baptême des indigènes :

Mon père baptisa le roi et ses fils ; puis tous les sauvages demandèrent le baptême avec leurs femmes et leurs enfants. La cérémonie ne finit qu'à la nuit ; mon père pouvait à peine se soutenir de fatigue. "Vous voilà chrétiens, leur dit-il ; n'oubliez pas mes conseils, vivez en paix entre vous, aimez Dieu, aimez vos frères, pardonnez à vos ennemis. Adieu, mes amis, adieu."²⁵²

Dans *Les Malheurs de Sophie*, le personnage éponyme doit apprendre de ses erreurs pour s'améliorer, comme chaque chapitre, basé sur une de ses bêtises, le montre. Mais cette amélioration comportementale vise aussi l'édification morale du personnage, ainsi que le souligne son rêve, expliqué par Mme de Réan comme une

²⁴⁸ Woillez, *op. cit.*, p. 113.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 303, nous soulignons.

²⁵⁰ Ségur, *Les Vacances, op. cit.*, p. 244.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 201.

²⁵² *Ibid.*, p. 240.

parabole manichéenne. Après avoir volé et mangé tous les fruits confits malgré l'interdiction, Sophie rêve qu'elle se trouve tout près d'un jardin qui ressemble fort au jardin d'Eden, mais qui en vérité est « le jardin du mal »,²⁵³ comme l'ange le lui indique, en l'incitant à le suivre « dans le jardin du bien [dont] le chemin [...] est raboteux, plein de pierre, tandis que l'autre est couvert d'un sable fin, doux aux pieds. »²⁵⁴ Egale à elle-même, Sophie rentre bien sûr dans le « jardin des délices », et réalise rapidement qu'elle s'est laissé abuser par sa beauté attrayante, qui n'est en vérité qu'horreur. Elle rejoint son ange, qui lui avait promis de l'« attendr[e] à la barrière jusqu'à [s]a mort, et [...] [de la] mene[r] au jardin des délices par le chemin raboteux, qui s'adoucira et s'embellira à mesure qu[']elle y avancer[a]. » L'explication de Mme de Réan résonne de la pensée moralisatrice chrétienne :

Ce jardin trompeur, c'est l'enfer ; le jardin du bien, c'est le paradis ; on y arrive par un chemin raboteux, c'est-à-dire en se privant de choses agréables, mais qui sont défendues ; le chemin devient plus doux à mesure qu'on marche, c'est-à-dire qu'à force d'être obéissant, doux, bon, on s'y habitue tellement que cela ne coûte plus d'obéir et d'être bon, et qu'on ne souffre plus de ne pas se laisser aller à toutes ses volontés.²⁵⁵

La démonstration sur fond d'oppositions binaires simples, la répétition de l'expression « c'est-à-dire », et des mots « doux » et « bon », ainsi que l'insistance sur l'importance d'obéir, *via* le polyptote qui met en valeur les termes « obéissant » et « obéir », met en mots un réseau d'images emblématiques de la morale chrétienne pour former un discours didactique destiné aux enfants. On voit bien ici à quel point la trilogie de Ségur est difficile à catégoriser, tant elle convoque à la fois les codes du roman d'apprentissage, de la robinsonnade et du conte.

Jules Verne a lui aussi recours à la dimension spirituelle de l'expérience dans *Les Indes-noires*, comme lorsque Nell voit le jour pour la première fois : cette renaissance symbolique met en lumière, au sens propre comme au figuré, son expérience de la vie à la surface de la Terre alors qu'elle découvre avec stupéfaction les beautés de la nature écossaise : « tout l'imprégnait de sentiments nouveaux et traçait en elle des impressions ineffaçables. Après avoir interrogé d'abord, Nell se taisait, et, d'un commun propos, ses compagnons respectaient son silence. [...] Ils

²⁵³ Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, op. cit., p. 150.

²⁵⁴ *Idem.*

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 152.

préfèrent laisser les idées naître d'elles-mêmes en son esprit. »²⁵⁶ Après avoir vu le soleil pour la première fois de sa vie, « la pieuse enfant tomba à genoux, s'écriant : "Mon Dieu, que votre monde est beau !" [...] Nell ne pouvait parler. Ses lèvres ne murmuraient que des mots vagues. »²⁵⁷ Cette découverte s'apparente à une véritable épiphanie, et d'ailleurs « dans cet air *si pur*, devant ce spectacle *sublime*, elle [...] tomba sans connaissance dans les bras de Harry. »²⁵⁸ Le vocabulaire employé évoque une expérience spirituelle totale, qui mène à la renaissance symbolique de Nell, dont les « yeux pouvaient désormais s'ouvrir tout grands à la lumière, et ses poumons aspirer librement cet air vivifiant et salubre. »²⁵⁹ Tel un nouveau-né, ses sens s'éveillent à la nature, reflet inversé de la mine où elle a vécu toute sa vie, loin de la lumière du jour, et respirant l'air confiné des entrailles de la Terre.

Tout comme chez Verne, les *Contes d'une grand'mère* de Sand s'inscrivent dans une mouvance de moralité chrétienne, mais dont les principes sont distillés de manière sporadique, au profit de l'expérience, qui est le fil conducteur de la trame narrative : ses lecteurs ne sont pas tant visés par un discours religieux que naturaliste, facilité par le ressort narratif du merveilleux. Les contes qui traitent de qualités essentielles comme le courage (« Les ailes du courage »), la persévérance (« Le nuage rose », « Le Géant Yéous ») ou encore l'acceptation de soi (« La Reine Coax »), le font plus sur le mode allégorique que moralisateur.

2. Raison et expérience

Quant à lui, dans *Deux ans de vacances*, Verne met davantage l'accent sur l'expérience et la raison au détriment de la vertu et de la morale. Quelques références à Dieu et à la religion catholique ponctuent le texte mais restent anecdotiques, alors que l'usage de la raison est ce qui permet véritablement aux jeunes naufragés inventifs de survivre. D'ailleurs, le terme d'expérience prend ici une valeur beaucoup plus scientifique et souligne véritablement l'ambivalence de cette notion. Si l'expérience peut être le « fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une

²⁵⁶ Verne, *Les Indes-noires*, op. cit., p. 213-214.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 225-226.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 226, nous soulignons.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 227.

confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde », elle peut également être définie comme une « épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes. »²⁶⁰ Or, il s'avère que les aventures des jeunes pensionnaires illustrent cette double dimension. Ainsi, grâce aux connaissances scientifiques et pratiques de Baxter, « âgé de treize ans, garçon froid, réfléchi, travailleur, très ingénieux, très adroit de ses mains »,²⁶¹ et « d'une intelligence très ouverte aux choses de la mécanique »,²⁶² diverses expériences de constructions basées sur des calculs précis sont menées à bien, même après plusieurs essais.

Les romans d'apprentissage de Verne intégrés à ce corpus suivent la même logique : *P'tit-bonhomme* et *Les Indes-noires* narrent les expériences des protagonistes et montrent comment la mise en réseau de ces expériences participe de l'apprentissage et de l'évolution des héros. En revanche, les romans de Malot sont fondamentalement en faveur de l'expérience et de la raison au détriment de la piété et de vertu : républicain anticlérical, il soutenait les projets d'une éducation laïque.²⁶³ Pincet explique à ce sujet que « Malot, écrivain laïque et athée, voulait souligner le caractère aléatoire de la vie, l'imprévisibilité des événements. »²⁶⁴ Les protagonistes acquièrent donc une expérience pratique auprès d'un vieillard sage. Romain explique devoir sa richesse intellectuelle et pratique à M. de Bihorel, qui, voyant que Romain « est curieux de voir et de savoir », qu'« il y a en lui un fond d'intelligence qui ne demande qu'à être cultivé »,²⁶⁵ le prend avec lui pour parfaire son éducation. Vitalis, en intégrant Rémi à sa troupe, lui fournit une éducation artistique, mais aussi pratique, suivant le principe que « la vie est trop souvent une bataille dans laquelle on ne fait pas ce qu'on veut »,²⁶⁶ ce qui, d'ailleurs permet à Rémi de « résister aux coups qui plus d'une fois devaient s'abattre sur [lui], pendant [s]a jeunesse. »²⁶⁷ Il est intéressant de noter que Romain et Rémi représentent non seulement l'enfant intelligent capable d'apprendre vite par des aléas auxquels il faut

²⁶⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, version en ligne (consultée le 14/03/2018) :

<http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience>.

²⁶¹ Verne, *Deux ans de vacances*, op. cit., p. 37.

²⁶² *Ibid.*, p. 143.

²⁶³ Voir Marcoin, « Hector Malot, romancier de l'éducation intuitive », site cité.

²⁶⁴ Pincet, « Hector Malot, romancier de la jeunesse active et volontaire », p. 482, *Revue de littérature comparée*, n° 4, 2002, p. 479-91.

²⁶⁵ Malot, *Romain Kalbris*, op. cit., p. 33.

²⁶⁶ Malot, *Sans famille*, op. cit., Tome I, p. 56.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 91.

faire face, mais également l'enfant guide, à la fois pour les autres enfants qu'ils prennent sous leurs ailes, respectivement, Diélette et Mattia, mais aussi pour leur maître. C'est ainsi que Romain sauve M. de Bihorel et que Rémi guide Vitalis dans la nuit alors que ce dernier ne retrouve pas son chemin. Dans *En famille* Perrine est la dépositaire de l'avenir, et c'est le personnage du vieillard qui prend une leçon de vie. Perrine et Olwen / Michelle, chacune dans sa communauté, donnent l'impulsion à des changements de mentalité : M. Vulfran accorde tout le mérite à sa petite fille, en lui montrant son « ouvrage, [...] ces créations auxquelles entraîné par la fièvre des affaires, [il] n'avai[t] pas eu le temps de penser. »²⁶⁸ Olwen / Michelle dépense l'héritage de son riche grand-père dans la construction de plusieurs maisons pour les marins à terre, « en France comme en Angleterre »,²⁶⁹ réconciliant ainsi sa double identité et rachetant les moyens crapuleux utilisés par son grand-père – qui s'est enrichi en ne faisant aucune réparation sur ses bateaux, attendant qu'ils s'échouent pour toucher les primes d'assurance – en donnant « un exemple extraordinaire de générosité dont le monde entier allait être émerveillé. »²⁷⁰

Ces différents courants, illustrés à travers les œuvres de notre corpus, reflètent différentes visions de l'enfance au XIX^e siècle, qui en forgeront une image contrastée. Félix Francoeur, Charles Mac'Lance, Sophie de Réan ou encore Doniphan²⁷¹ sont les archétypes de l'enfant « mauvais », dans la mesure où ils ne correspondent pas aux critères imposés par les adultes : ils sont agressifs, désobéissants, et se rebellent contre les figures d'autorité imposées et légitimées par la société. Au contraire, Emma de Surville, Camille et Madeleine de Fleurville ou encore Diane Flochardet²⁷², font partie des enfants naturellement bons et généreux. Les enfants malheureux sont ceux qui ont de mauvais guides, ou des guides absents, à l'image de Sophie, Charles, Romain, Rémi et Mattia, Perrine, ou encore P'tit-bonhomme, alors que les enfants heureux ont été pris en charge par des éducateurs appropriés. Cela reflète la différence entre enfants soumis et insoumis : les enfants rebelles sont ceux dont le comportement vient mettre en exergue, et par là même dénoncer, de mauvais guides, comme Sophie

²⁶⁸ Malot, *En famille*, op. cit., p. 512.

²⁶⁹ Malot, *Le Mousse*, op. cit., p. 208.

²⁷⁰ Malot, *Le Mousse*, op. cit., p. 212.

²⁷¹ Verne, *Deux ans de vacances*, op. cit.

²⁷² Sand, *Contes*, op. cit. (1874), « Le château de Pictordu ».

et Charles. Les différentes orientations de caractérisations mettent en lumière une prise de conscience de la variété des représentations culturelles de l'enfance au XIX^e siècle, et ce portrait polychrome de l'enfance reflète, semble-t-il, la polyphonie des discours idéologiques véhiculés par la littérature enfantine.

B- Une polyphonie de discours idéologiques

1. Adapter le processus de civilisation à l'image de l'enfance

Les diverses représentations de l'enfance sont appropriées par une littérature enfantine qui apparaît comme un moyen efficace de faire valoir et de comprendre les valeurs socioculturelles dominantes dans une période donnée.²⁷³ Dans ce contexte, la prise en compte de la dimension idéologique des textes est primordiale : en manipulant les normes sociales *via* différentes stratégies narratives, les auteurs imposent de manière consciente ou non leur contrôle sur le contenu du discours, et imposent donc leur point de vue, qu'il appartient au lecteur d'interpréter²⁷⁴ pour valider le pacte de lecture. Cette relation est ambivalente : si les auteurs pour enfants portent la responsabilité de la transmission de valeurs, qu'elles soient sociales, historiques, politiques, culturelles ou humaines, celle-ci doit se faire naturellement et simplement, puisque justement le lecteur est dans sa phase d'accumulation de connaissances et d'outils qui lui serviront à décoder le monde. C'est donc une relation basée sur la simplicité du discours, mais qui doit apporter richesse et savoir, en fonction de la représentation culturelle de l'enfance à une période donnée.²⁷⁵

A ce titre, la préface de *Petit Robinson*, adressée aux adultes qui ont choisi ce livre pour des enfants, est assez évocatrice de la représentation culturelle de l'enfance au début du XIX^e siècle. Lemaire justifie la démarche d'adaptation de *Robinson Crusoe* : « Nous avons tâché de nous mettre à la portée de nos jeunes lecteurs, sans cependant nous rabaisser à leur niveau. »²⁷⁶ Les théories pédagogiques du siècle précédent avaient révélé l'image d'un enfant vierge, dont

²⁷³ Stephens, *Language, op. cit.*, General Editor's preface, Christopher N. Candin, p. ix: 'children's fiction becomes a means for an historical understanding of how, at different periods, particularistic sociocultural values dominate through being accorded the status of universal significance.'

²⁷⁴ Voir Stephens, *Language, op. cit.*

²⁷⁵ Peter Hunt, *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1994, p. 5: 'children's books very often contain what adults think children can understand.'

²⁷⁶ Lemaire, *op. cit.*, p. 8.

l'esprit était modelable comme de la cire, similaire à une feuille blanche sur laquelle il n'y avait plus qu'à imprimer les idées.²⁷⁷ Et Lemaire confirme cette idée :

Votre style ne sera jamais trop élevé pour eux, s'il est naturel, clair et simple ; c'est votre sujet qu'il faut avoir soin de choisir à leur portée. Un maître de dessin ne gâte pas une étude entière d'homme, pour que ses écoliers, encore novices, puissent tout d'un coup la dessiner ; il la laisse parfaitement conforme aux règles de l'art, mais ne la leur propose que partie par partie, en commençant par les portions les plus faciles, jusqu'à ce qu'ils soient en état de la copier entière, telle qu'elle doit être.²⁷⁸

L'évocation d'« un maître de dessin » vient souligner l'image de la page blanche qui, tout en illustrant l'innocence de l'esprit enfantin n'ayant aucune connaissance du monde, est également l'outil de travail de l'écrivain. On voit bien ici la portée idéologique de l'œuvre d'art, qui est décrite comme « parfaitement conforme aux règles de l'art » ; en outre, le but du professeur est d'amener ses élèves à « la copier [...] telle qu'elle doit être », c'est-à-dire, reproduire à l'identique un schéma normatif imposé, qui sert à « leur apprendre comment ils devront vivre un jour. »²⁷⁹

Lemaire souligne le lien inaliénable entre enfance et âge adulte : « c'est en faire, dans leur enfance, de petits hommes qui seront, dans leur âge viril, de grands enfans [*sic*]. »²⁸⁰

Le mouvement romantique porte un nouvel idéal de l'enfance, qui n'est plus une étape préparatoire, à modeler en vue de la vie adulte, mais au contraire l'élan qui oriente l'avenir.²⁸¹ Les *Contes d'une grand'mère* de Sand véhiculent tout à fait cette représentation de l'enfance comme un petit paradis dans lequel les adultes doivent venir puiser par le biais de leurs souvenirs pour ne pas être totalement aliénés, par « la masse [qui] fait loi »²⁸² : la société. « Ce que disent les fleurs » marque bien ce contraste entre enfance et âge adulte formaté, et la nécessité pour l'adulte de se souvenir de son enfance. La narratrice raconte qu'elle voulait absolument comprendre le langage des fleurs, et s'employait à les épier. Le

²⁷⁷ Cette image est utilisée par Locke dans *Some thoughts concerning education*. London: Churchill, 1693.

²⁷⁸ Lemaire, *op. cit.*, p. 9-10.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 9.

²⁸⁰ *Idem*.

²⁸¹ Voir Cunningham, *op. cit.*, p. 68: 'The romantics [...] set out an ideal of childhood in which it was transformed from being a preparatory phase in the making of an adult to being the spring which should nourish the whole life.'

²⁸² Sand, *Histoire de ma vie*, *op. cit.*, Tome II, p. 153.

décalage entre enfant et adulte est rendu visible par les sens que sont l'odorat et l'ouïe : « On m'enseignait alors la botanique. Je n'y mordais qu'à ma façon. J'avais l'odorat fin et je voulais que le parfum fût un des caractères essentiels de la plante ; mon professeur, qui prenait du tabac, ne m'accordait pas ce critérium de classification »²⁸³ ; « mon professeur de botanique m'assurait qu'elles ne disaient rien ; soit qu'il fût sourd, soit qu'il ne voulût pas me dire la vérité, il jurait qu'elles ne disaient rien du tout. »²⁸⁴ Cependant, la narratrice, qui a « l'odorat fin », comprend également parfaitement le langage des plantes, même si elle avoue être incapable de dire « quelle langue elles parlaient » : « ce n'était ni le français, ni le latin qu'on m'apprenait alors ; mais il se trouva que je comprenais fort bien. Il me sembla même que je comprenais mieux ce langage que tout ce que j'avais entendu jusqu'alors. »²⁸⁵ La réaction de la grand-mère de la narratrice est tout à fait évocatrice de la nécessité pour les adultes de ne pas laisser échapper cet état d'esprit propre à l'enfance : « Je vous plains si vous n'avez jamais entendu ce que disent les roses. Quant à moi, je regrette le temps où je l'entendais. C'est une faculté de l'enfance. »²⁸⁶ Ces « faculté[s] de l'enfance » doivent être protégées et conservées par l'adulte, qui ne doit les céder à aucun prix, sous peine de devenir sourd et anosmique, c'est-à-dire insensible aux charmes de la nature, mais aussi menteur et avili par le poids de la norme sociétale. C'est ainsi que le professeur de botanique, en raison de sa consommation de tabac, véritable phénomène lié à la mode et aux normes comportementales dans la société bourgeoise du XIX^e siècle,²⁸⁷ « ne sentait plus que le tabac, et, quand il flairait une autre plante, il lui communiquait des propriétés sternutatoires tout à fait avilissantes. »²⁸⁸ Ce commentaire peut être compris comme le symptôme de la dégradation de l'adulte cédant aux normes imposées par la société. Mais cette remarque ne peut être perçue dans sa dimension culturelle et idéologique que par des lecteurs expérimentés : le sens subversif sous-jacent n'est pas directement accessible à de jeunes enfants, même s'ils en perçoivent sans doute la raillerie.

²⁸³ Sand, *Contes, op. cit.* (1876), « Ce que disent les fleurs », p. 190.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 183.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 184.

²⁸⁶ Sand, *Contes, op. cit.* (1876), « Ce que disent les fleurs », p. 201.

²⁸⁷ Voir Didier Nourrisson, « Tabagisme et antitabagisme en France au XIX^e siècle. » *Histoire, économie et société*, n° 7.4, 1988, p. 535-547

²⁸⁸ Sand, *Contes, op. cit.* (1876), « Ce que disent les fleurs », p. 190.

2. Un lectorat multiple

La notion de double lectorat est fondamentale, et les œuvres de notre corpus assument cette double dimension en interpellant explicitement aussi les adultes, comme nous le verrons en détail dans le troisième chapitre. Nous l'avons vu, la préface de *Petit Robinson* leur est clairement adressée. Mallès de Beaulieu, Woillez et Ségur prodiguent des conseils d'éducation aux parents, soit au détour de commentaires narratifs,²⁸⁹ soit de manière directe,²⁹⁰ soit encore *via* la conclusion morale de l'histoire contée.²⁹¹ Verne quant à lui joue avec ses différents lecteurs, jeunes et moins jeunes, *via* les différents niveaux discursifs qu'il emploie tout au long de ses œuvres. Par exemple, comme nous le constaterons à plusieurs reprises dans les chapitres suivants, les commentaires narratifs ironiques sont fréquents et s'adressent plus spécifiquement à un lectorat adulte qui possède les clés culturelles lui permettant de déceler cette distance discursive. Enfin, Malot assume et revendique ce double lectorat, et fait en sorte de plaire à la fois aux enfants et aux adultes. A propos de son écriture de *Sans famille*, il déclare : « En somme, c'était un roman pour les enfants que j'écrivais, je devais donc me tenir à leur portée, tout en m'efforçant de ne pas faire hausser les épaules aux parents, comme il arrive trop souvent avec les livres de ce genre. »²⁹² La documentation très précise qu'il rassemble autour du thème choisi pour chacune de ses œuvres pour enfants permet en effet d'agrémenter chaque conte initiatique de détails réalistes et d'ancrer ainsi chaque histoire dans le réel, un réel que les adultes peuvent reconnaître, voire redécouvrir. D'ailleurs, Malot est d'abord un auteur pour adultes avant d'être un écrivain pour enfants, même si c'est pour cela qu'il est le plus connu aujourd'hui. Agnès Thomas-Maleville parle en outre de *Sans famille* comme d'un « accident dans l'œuvre de l'écrivain. »²⁹³ De plus, ses œuvres étaient en premier lieu publiées

²⁸⁹ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 210-211 : « Cette remarque me fit comprendre combien ceux qui élèvent la jeunesse doivent veiller sur toutes leurs actions, pour ne rien laisser échapper qui soit d'un dangereux exemple. C'est plutôt sur la conduite d'un maître que l'enfant forme la sienne, que sur les maximes qu'on lui débite, et qui ne sont d'aucun fruit si elles ne sont soutenues par l'exemple. »

²⁹⁰ Woillez, *op. cit.*, p. 1 : « Parents vertueux, soignez bien la première éducation de vos enfants ; ces jeunes plantes porteront un jour des fruits, et ces fruits feront vos délices. »

²⁹¹ Ségur, *Un Bon petit diable*, *op. cit.*, p. 403 : « Nous terminerons l'histoire du BON PETIT DIABLE [*sic*] en faisant observer combien la bonté, la piété et la douceur, sont des moyens puissants pour corriger les défauts qui semblent être les plus incorrigibles. »

²⁹² Malot, *Le Roman de mes romans*, *op. cit.*, p. 133.

²⁹³ Thomas-Maleville, *op. cit.*, p. 174.

en feuilleton dans des journaux pour adultes avant d'être éditées en volumes. *Romain Kalbris*, *Sans famille* et *En famille* ne font pas exception. Pour Marcoin, Malot exploite ce double lectorat pour éduquer à la fois les enfants et les adultes.²⁹⁴ Et il semble que cette analyse s'applique à chacun des auteurs sélectionnés pour nos recherches : tout se passe comme si cette écriture pour enfants portait sa vocation d'« instruction plaisante » tout en se faisant prétexte à une évaluation idéologique de la société dans laquelle elle s'inscrit, et dont elle se fait le miroir des représentations culturelles – pour les perpétuer ou au contraire les dénoncer, en les mettant en exergue. Ruth Moynihan²⁹⁵ compare la littérature enfantine à une loupe. Cette image semble pertinente puisqu'en effet, chaque œuvre propose un regard spécifique sur un aspect précis de la société, que ce soit une représentation particulière de l'enfance, la morale, le système éducatif, ou encore l'industrialisation par exemple.

Pour percevoir et analyser les différents niveaux de lectures offerts par les œuvres que nous étudions, il convient de distinguer les différents niveaux de discours qui y sont véhiculés, et qui requièrent des connaissances du monde plus ou moins étendues, ainsi qu'une interprétation plus ou moins fine. Ces différents modes d'émission et de réception du discours illustrent la variété du lectorat visé : plus le lecteur gagnera en expérience de lecture, plus il sera capable de percevoir ces différents niveaux de sens. Gérard Genette propose une distinction fondamentale entre *l'histoire*, *le récit* et *la narration*, qui permet de graduer les niveaux de discours, depuis la diégèse au choix discursif, depuis *l'histoire* qui est racontée à *comment* elle est racontée. Il semble assez évident qu'un jeune lecteur sera surtout sensible à l'histoire qui met en scène une intrigue nouée autour de personnages dont il suit les aventures. L'analyse de la voix narrative en revanche s'offre davantage à un lectorat plus expérimenté, et qui saura décoder la distance entre l'histoire et le discours, entre le *quoi* et le *comment*. La « perspective narrative », c'est-à-dire, le point de vue adopté par le narrateur, porte la fonction

²⁹⁴ Marcoin, « Hector Malot, romancier de l'éducation intuitive », site cité.

²⁹⁵ Ruth B. Moynihan, "Ideologies in Children's Literature: Some Preliminary Notes" p. 171: 'An analysis of the most popular children's literature indeed provides a magnifying glass for its society.' *Children's Literature* n° 2.1, 1973, p. 166-172,

idéologique²⁹⁶ du texte et laisse transparaître le « discours auctorial », « ce terme qui indique à la fois la présence de l’auteur (réel ou fictif) et l’*autorité* [*sic*] souveraine de cette présence dans son œuvre. »²⁹⁷ C’est l’écart entre les différents niveaux de sens qui fait toute la richesse de ces œuvres en ouvrant un espace d’analyse invitant le lecteur à la réflexion, en fonction de son expérience et de sa compréhension du monde.

C- Le débat sur l’éducation

1. Un débat animé

Nous avons sélectionné les œuvres de notre corpus pour leur implication dans le débat sur l’éducation qui anime le XIX^e siècle. Une analyse comparée des discours qu’elles véhiculent permettra de mettre en lumière leurs points communs et leurs divergences, et surtout leur positionnement idéologique dans ce débat. Si le XVIII^e propose un cadre théorique pour de nouvelles idées pédagogiques, le XIX^e siècle y apportera le cadre légal, les lois Guizot (1833), Falloux (1850) et Ferry (1881-1882) enracinant l’enseignement primaire obligatoire dans le processus d’éducation des enfants. Les textes de notre corpus mettent en évidence l’idée que l’éducation et l’instruction vont de soi dans les familles bourgeoises, alors que les enfants des familles plus pauvres vont plus souvent au travail qu’à l’école. D’ailleurs, Marie-France Doray²⁹⁸ rappelle le ressentiment grandissant de la bourgeoisie pour la masse prolétaire, à partir de la Restauration. Les travailleurs pauvres, les vagabonds, les sauvages et les enfants sont des figures menaçantes. C’est pourquoi une politique d’éducation de masse est lancée dès les années 1830 : Napoléon 1^{er} avait mis en place un enseignement secondaire étatiste et élitiste, et Louis XVIII avait insisté sur un enseignement largement religieux. Lorsque Guizot est nommé Ministre de l’Instruction publique en 1832, une commune sur trois n’avait pas d’école, et lorsqu’il y en avait une, les conditions d’enseignement étaient rudimentaires.²⁹⁹

²⁹⁶ Gérard Genette, *Figures III*. Paris : Seuil, 1972, p. 264 : il évoque le « privilège de commentaire idéologique » du narrateur.

²⁹⁷ *Ibid.*

²⁹⁸ Marie-France Doray, *La Comtesse de Ségur : une étrange paroissienne*. Paris : Rivages, 1990, chapitre 7, « L’ordre social ».

²⁹⁹ Voir Jean Mistler, *La librairie Hachette : de 1826 à nos jours*. Paris : Hachette, 1964, chapitre 4, « Louis Hachette et l’enseignement primaire ».

L'« enseignement mutuel »³⁰⁰ qui domine la première moitié du XIX^e siècle traduit une nouvelle conception de l'homme, et en l'occurrence, de l'enfant. Il s'inscrit dans la démarche du perfectionnement général de l'homme, conformément à l'idéologie du progrès. L'enfant est considéré comme un individu à part entière, pour qui on crée une éducation – et une littérature – spécifique. La pédagogie est orientée à la fois vers une éducation physique et morale, suivant une « conviction que des habitudes d'ordre et que l'activité de l'enfant peuvent faire obstacle aux dégénérescences et aux inclinaisons vicieuses. »³⁰¹ Cette première partie du XIX^e siècle marque également une foi en la régénération morale, qui passe par la propreté corporelle, associée à un bon moral. Ces trois facettes de l'éducation sont illustrées dans les œuvres de notre corpus correspondant à cette période : *Petit Robinson*, *Le Robinson de douze ans* et *Le Robinson des demoiselles* soulignent le nécessaire équilibre entre exercice physique et intellectuel – Woillez dénonce d'ailleurs l'éducation des jeunes filles, « élevées dans la mollesse »³⁰² – et l'importance de vivre dans de bonnes conditions d'hygiène. Nous l'avons vu, jusqu'au milieu du XIX^e siècle, les préoccupations relatives à l'éducation concernent en grande majorité les élites, qu'il faut préparer à occuper une place importante dans la société. L'éducation des familles nobles est traditionnellement ancrée dans la sphère privée : la mère s'occupe de la petite enfance, puis les enfants ont un précepteur à domicile. Les garçons quittent parfois la sphère domestique pour entrer au collège, mais

³⁰⁰ Octave Gréard, « Le principe de ce qu'on a appelé l'enseignement mutuel consiste « dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins » (Joseph Hamel, *L'enseignement mutuel*, 1818). », dans Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (édition de 1911), entrée « Mutuel (enseignement) ». Version en ligne (consultée le 03/09/2020) : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3249>. La méthode intuitive activement défendue par Ferdinand Buisson (voir chapitre 2, p. 101-104), basée sur l'expérience première de l'enfant, participe à cet enseignement mutuel. Cette méthode est alors concurrencée par un enseignement typiquement scolastique, traditionnel, *via* le « mode simultané », qui privilégie la classe où les enfants « recevaient la leçon tous ensemble de la bouche du maître » (*ibid.*) et l'éducation individuelle, qui s'apparente au cours particulier. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'approche scolastique est largement critiquée. Cette aversion pour la suprématie de l'apprentissage livresque systématique n'est pas propre au XIX^e siècle : nous pouvons penser notamment à la condamnation d'une telle approche éducative par François Rabelais, qui décrit avec humour les vicissitudes scolaires de Gargantua et sa niaiserie malgré son érudition, dans son plaidoyer pour une culture humaniste (*Gargantua*, 1534).

³⁰¹ Mistler, *op.cit.*, p. 23.

³⁰² Woillez, *op. cit.*, p. 90.

l'éducation publique est globalement rejetée.³⁰³ La transmission de la culture et du comportement de l'homme civilisé se fait donc principalement à la maison. Woillez, Ségur et Sand nous donnent d'ailleurs à lire une représentation excellente de cette éducation domestique des familles nobles et bourgeoises. Ceci souligne d'ailleurs la relation ambivalente entre sphères privées et publiques, et l'éducation se trouve au cœur des tensions entre ces deux espaces d'apprentissage et de représentations sociales. Les œuvres de notre corpus illustrent d'ailleurs cette idée, puisque nous avons délibérément choisi des textes qui proposent une éducation largement non scolastique. L'apprentissage des normes sociales et culturelles s'apparente en effet davantage à un cours particulier : l'enfant protagoniste est bien souvent le seul élève d'un unique maître, lorsqu'il en a un, même s'il en rencontre plusieurs sur son chemin. Ainsi, paradoxalement, les normes qui régissent la vie en société, donc en groupe, se fait individuellement. L'éducation et l'instruction apparaissent donc comme l'intrusion du public dans le privé, comme la porte qui ouvre le privé vers le public, enfin, comme un passage obligé qui permet les échanges entre sphère privée et sphère publique.

Cette éducation domestique accepte les châtiments corporels, qui sont communément admis, et même encouragés. D'ailleurs, la violence physique est très visible dans les œuvres de Ségur, qui dépeint les châtiments corporels subis par Sophie et Charles, mais aussi par des personnages secondaires tels que Jeannette ou Palmyre, de manière très détaillée, ce qui donne à ces scènes de brutalité extrême une dimension visuelle souvent impressionnante. Dans *Romain Kalbris* et *Sans famille*, Malot nous donne également à lire des scènes d'une grande brutalité contre Romain et Diélette d'une part, et les enfants victimes de Garofoli d'autre part. Ces représentations de violence à l'encontre des enfants sont portées par un discours critique sous-jacent, que nous analyserons dans les chapitres suivants. Car si le système idéologique en place jusqu'en 1870 est celui d'un régime bourgeois qui craint les révoltes, il se veut en même temps philanthrope, dans la limite de ses intérêts. Un mouvement intellectuel social et profondément républicain préconise en effet une véritable éducation pour éradiquer la misère par la connaissance et

³⁰³ Voir Marguerite Figeac-Monthus, *Les enfants de l'Emile ? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. Bern : Peter Lang, 2015, chapitre 7, « Education et condition sociale ».

l'accès à un niveau de vie décent pour tous. Ce courant de pensée est marqué par une littérature d'« éducation et de récréation », revenant au vieux précepte de Perrault qui avançait la théorie selon laquelle une « enveloppe » de divertissement aidait à mieux apprécier et retenir le contenu instructif d'un texte. Pierre-Jules Hetzel déclare ainsi que « l'instructif doit se présenter sous une forme qui provoque de l'intérêt : sans cela il dégoûte et rebute de l'instruction. »³⁰⁴ L'idée est de vulgariser sans ennuyer, et de s'adresser à tous, y compris les jeunes filles, dans un contexte d'éducation encore inégal, où elles sont souvent mises à l'écart de la volonté politique d'éducation généralisée des enfants.³⁰⁵

Cette dynamique favorise le retour à l'éducatif sous la III^e République. Tout un courant de philosophie sociale permet des avancées législatives majeures en termes de droits de l'enfant, telles que les lois de 1889 et 1898 qui défendent les enfants « moralement abandonnés » et punissent plus sévèrement les violences et actes de cruauté envers eux. Dès 1881, l'éducation est gratuite, laïque et obligatoire, et elle inclut exercices physiques, morale et éducation civique. Cependant, on peut souligner le fait que l'éducation dispensée aux enfants pauvres ne leur permet pas de sortir de leur condition. D'ailleurs, les protagonistes des œuvres que nous nous proposons d'étudier dépassent rarement leur condition sociale initiale, même après un voyage initiatique qui leur a parfois fait quitter pour un temps leur catégorie sociale : les robinsonnades mettent en scène un retour du héros à son point de départ ; les enfants aristocrates le restent, à l'image des personnages de Ségur, ou encore Olwen / Michelle ou Rémi, nés dans une famille riche, statut qui leur est rendu à la fin de leur quête identitaire ; les ouvriers demeurent ouvriers, comme Harry et Nell. Seuls Romain et P'tit-bonhomme arrivent à dépasser leur catégorie sociale. Ce déterminisme social présente une portée idéologique intéressante, puisqu'il reflète le système de valeurs lié à cette période.

2. L'implication idéologique de la littérature enfantine

Il est intéressant de relire les textes de notre corpus en lien avec le contexte dans lequel ils ont été écrits. Ainsi, par exemple, Mallès de Beaulieu nous éclaire

³⁰⁴ Cité dans Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 212.

³⁰⁵ Elles ont d'ailleurs certains journaux qui leur sont consacrés, comme le *Magasin des Demoiselles*, 1855, et nombre de contes moraux leur sont dédiés.

sur le système scolaire sous le Premier Empire. La première loi du XIX^e siècle, celle du 1^{er} mai 1802 ou 11 Floréal an X, révèle en effet la préoccupation majeure d'instruire l'élite du peuple,³⁰⁶ en lui proposant une formation complète, et, à travers les Ecoles spéciales, de choisir une discipline de spécialité. Le texte légifère un enseignement « utile » (article 23) encadré drastiquement par l'Etat, qui en contrôle les différents corps. Le texte souligne l'importance accordée à l'art de la guerre, et montre la prépondérance de la formation militaire. La devise de l'école militaire Saint-Cyr, créée par Napoléon I^{er}, montre le lien puissant qui unit l'instruction et la souveraineté nationale, dans le contexte des conquêtes napoléoniennes : « Ils s'instruisent pour vaincre. » Cette phrase met en évidence l'importance d'une instruction d'Etat, et son caractère fondamentalement idéologique : sous le Consulat, seules les élites ont accès à l'instruction, et cette instruction est clairement aiguillée dans le but de servir la patrie, et plus tard, l'Empire. Nous retrouvons cette orientation idéologique de l'éducation dans *Le Robinson de douze ans*, publié en 1820 : le père du protagoniste « avait servi trente ans son pays avec *honneur* ; sa *bravoure* et sa *bonne conduite* lui avaient acquis l'estime de ses chefs ; sa *franchise* et sa *gaieté* l'avaient fait chérir de tous ses camarades. »³⁰⁷ Lorsque le moment vient de penser à l'éducation de Félix, les vœux du père sont clairs : « J'en ferai un *honnête homme*, disait Francoeur, un *bon citoyen* et un *brave défenseur* de la patrie ; et, à ces mots, un rayon d'orgueil brillait dans les yeux du soldat. »³⁰⁸ Les descriptions du père et de ses espoirs pour son fils sont construites en miroir : à l'« honneur » du père correspond l'« honnête homme » que deviendra l'enfant ; la « bravoure » et la « bonne conduite » formeront un « bon citoyen » et un « brave défenseur de la patrie ». La construction en chiasme de cette dernière symétrie souligne la valeur essentielle qui est celle du courage patriotique. Enfin, la « franchise » et la « gaieté » du père se retrouvent dans le nom du fils, Félix Francoeur. Tout un réseau de signification vient appuyer l'orientation militaire, ou du moins, patriotique, de cette éducation.

³⁰⁶ Loi générale sur l'instruction publique du 1er mai 1802 (11 Floréal An X), version en ligne (consultée le 16/09/2018) : <http://www.education.gouv.fr/cid101148/loi-generale-sur-l-instruction-publique-du-1er-mai-1802-11-floréal-an-x.html>.

³⁰⁷ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 11, nous soulignons.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 13, nous soulignons.

Dès lors qu'il répond à un choix de l'auteur, l'acte de création littéraire est donc fondamentalement idéologique en soi, puisqu'il va contribuer à diffuser des systèmes de croyances, que ce soit pour les soutenir ou les dénoncer, de manière consciente ou non, et plus ou moins accessible aux lecteurs. Ainsi, la littérature enfantine représente un véhicule privilégié pour disséminer une multitude de visions du monde, se faisant miroir de la société pour mieux préparer les lecteurs à y entrer. La notion d'éducation se situe donc au cœur des tensions idéologiques relayées par la littérature enfantine.

Les œuvres de notre corpus présentent divers manifestes d'éducation, tantôt orientés vers la moralité religieuse, tantôt vers des connaissances empiriques. Toutes soulignent l'importance de la figure du pédagogue dans le processus de civilisation de l'enfant. En effet, pour acquérir les connaissances nécessaires à leur apprentissage de la vie, il est essentiel que les enfants aient des guides appropriés. Les œuvres fournissent en effet différents modèles de guides, les uns très pertinents et jouant parfaitement leur rôle, les autres faisant preuve d'une inaptitude coupable. Elles constituent en outre un échantillon caractéristique de différentes représentations de l'enfant et de l'enfance se trouvant au cœur des débats qui animent les XVIII^e et XIX^e siècles, et font entendre la polyphonie des discours idéologiques qui résonnent autour de la notion de progrès chère au siècle de toutes les révolutions. Dans ce contexte, l'enjeu des discours pédagogiques est fondamental.

Ces quelques rappels génériques et contextuels ont permis de situer les œuvres de notre corpus les unes par rapport aux autres et de les mettre en perspective dans le contexte social, historique et culturel qui nous intéresse particulièrement ici : la réflexion menée sur l'éducation et la pédagogie tout au long du XIX^e siècle en France. Si le lecteur est évidemment témoin de la manière dont l'enfant protagoniste grandit et donc évolue, notre corpus présente aussi un aperçu de l'évolution de l'image même de l'enfance tout au long de ce siècle en pleine mutation. Nous avons vu que la tension entre instruction et récréation, réalisme et merveilleux, était en fait instrumentalisée pour ouvrir un espace d'apprentissage, certes, mais aussi d'évaluation idéologique et de débat, dont l'errance se fait le symbole privilégié. Les enjeux discursifs de notre corpus se donnent donc à lire à

plusieurs niveaux et se prêtent simultanément à plusieurs lectures. Cela reflète directement la complexité d'une telle littérature pourtant étiquetée « pour enfants », mais qui s'inscrit bel et bien dans les débats sociétaux contemporains et dont l'implication idéologique fondamentale offre un espace de réflexion mouvant et adaptable à tous. Ainsi, les œuvres de ce corpus soulignent le rôle essentiel de la littérature enfantine dans l'espace socioculturel, en tant que véhicule privilégié pour instruire et plaire, véhicule proposant un voyage initiatique et édifiant, durant lequel les petits découvrent la vie, et les grands apprennent à l'enseigner, dans un mouvement dynamique visant la sortie de l'ignorance.

CHAPITRE 2
FORMES ET ENJEUX DES DISCOURS PEDAGOGIQUES

L'ignorance caractérise les protagonistes enfants mis en scène dans les œuvres que nous étudions, et reflète celle des jeunes lecteurs. Ce chapitre sera l'occasion d'interroger la nature fondamentalement didactique de la littérature enfantine afin d'analyser jusqu'à quel point elle fournit une réflexion sur la pédagogie et vient enrichir le débat sur les méthodes d'enseignement. Si comme Malot on considère que le rôle de l'écrivain est d'« enseigner la vie aux autres »³⁰⁹ et que l'écriture pour enfants a pour but de les accompagner sur le chemin de la connaissance, il semble fondamental de mettre en scène des modèles d'éducateurs afin de montrer aux parents comment remplir leur rôle de guide. Nous étudierons donc différentes figures de pédagogues à travers *Romain Kalbris*, *Sans Famille* et *En Famille* de Malot, que nous mettrons en contraste avec celles présentées par Ségur. La prise en compte des mises en scène d'apprentissage itinérant viendra déconstruire l'image de l'apprentissage scolaire (surtout dans *Un bon petit diable*), et l'analyse de nos Robinsons, naufragés réels et symboliques, viendra enrichir la réflexion sur l'enseignement et la pédagogie, comme nous le verrons à travers nos robinsonnades, mais aussi chez Malot et Sand, particulièrement dans « Les ailes du courage ». A cette lumière, nous mettrons en valeur les différents manifestes d'éducation révélés dans les textes de notre corpus, qui invitent chacun à une réflexion concernant l'éducation intuitive (« Ce que disent les fleurs » et les romans de Malot), l'apprentissage moral et pragmatique (les robinsonnades, les œuvres de Ségur, *Sans Famille* et *En Famille*), et l'importance de l'éducation pour le bien être individuel autant que celui de la société (*En Famille* et *Deux ans de vacances*, mais aussi *Romain Kalbris*, *Le Robinson des demoiselles*, *Les vacances* et *Un bon petit diable*). Cela nous amènera à questionner les représentations idéologiques de ces différents systèmes éducatifs, afin de montrer la double ambition portée par nos textes : refléter l'idéologie éducative propre à une époque déterminée, et inviter le lecteur à décoder cette idéologie, voire à la remettre en question, dans une véritable dynamique d'éducation à l'idéologie. Nous interrogerons la capacité de la littérature enfantine à se prêter au rôle de véhicule idéologique à travers *P'tit-bonhomme* et *Deux ans de vacances*, puis nous verrons comment l'idéologie éducative contemporaine est remise en cause dans nos

³⁰⁹ Malot, *Le Roman de mes romans*, op. cit., p. 309.

robinsonnades, mais aussi chez Ségur, et dans « Le chêne parlant » et « La fée poussière ». Enfin, nous nous concentrerons plus particulièrement sur le processus du passage de l'enfance à l'âge adulte qui se trouve au centre de toute perspective éducative et éducatrice, tel qu'il est mis en texte par chacun de nos auteurs, à travers des exemples précis.³¹⁰

I) Elèves et éducateurs

A- Les pédagogues

1- Les figures de bons pédagogues

Historiquement et étymologiquement, le pédagogue est celui qui « conduit les enfants ». Pour les Romains et les Grecs, il est « l'esclave qui accompagne les enfants » et qui est « chargé de [les] conduire à l'école »,³¹¹ et par extension le terme en est venu à qualifier toute personne en charge de l'instruction des enfants, qui possède l'art d'enseigner par sa connaissance des sciences de l'enseignement. De plus, dans ses *Dialogues*, et plus précisément dans *La République*, Platon utilise le mot « pédagogie » (*paidagôgia*) pour signifier la manière dont l'éducation est conduite. La notion d'accompagnement semble donc au cœur de toute démarche pédagogique. Il paraît alors pertinent d'explorer les figures de pédagogues dans nos œuvres, c'est-à-dire les représentations des éducateurs qui accompagnent littéralement leurs élèves pour les sortir de l'ignorance, *stricto sensu*, pour leur permettre de s'élever au-delà de leur condition. Nous l'avons vu, la démarche éducative est un des ressorts principaux de nos textes, et les auteurs le soulignent en outre dans les différentes préfaces et dédicaces. Ils endossent donc eux-mêmes le rôle de guide, de pédagogue, pour leurs lecteurs. Ce processus est mis en abyme par la mise en scène de diverses situations d'enseignement, ce qui se trouve être un point commun à toutes les œuvres que nous avons choisies.

L'acte de lecture permet aux lecteurs de voyager par l'imagination, tout en apprenant des notions de géographie, d'histoire, ou encore de sciences naturelles : au fur et à mesure des passages descriptifs, le moindre détail est prétexte à leur fournir des explications à visée ouvertement didactique. Lemaire, Mallès de

³¹⁰ Lemaire, Mallès de Beaulieu, Woillez, Ségur (*Les petites filles modèles*), Sand (« Ce que disent les fleurs », « Les ailes du courage », « Le château de Pictordu », « Le chêne parlant »), Malot et Verne.

³¹¹ Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, version en ligne (consultée le 31/03/2018) : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/pedagogue>.

Beaulieu, Woillez, Ségur et Verne vont même jusqu'à ajouter des notes de bas de pages pour expliciter certains termes ou en donner une définition pour faciliter la lecture. Ainsi, à l'instar de Jack, Harry et Nell qui découvrent les paysages écossais guidés par Monsieur Starr, une série d'explications didactiques accompagne les descriptions de paysages qui se dévoilent au fil des récits. Le commentaire d'Harry reflète d'ailleurs le projet d'écriture, en même temps que l'expérience de lecture : « Avec un guide tel que vous, [...] ce sera double profit, car vous nous raconterez l'histoire du pays pendant que nous le regarderons. »³¹² Le guide est donc celui qui apporte la connaissance, et il est important de noter ici que cette connaissance n'est pas uniquement théorique : elle est liée à la représentation concrète du paysage. Le narrateur joue ce rôle de guide pour les lecteurs en fournissant des explications historiques, géographiques ou scientifiques, dans le contexte particulier des passages de description qui, avec l'aide ponctuelle des illustrations, aident le lecteur à se représenter un décor spécifique.

Ce procédé est d'ailleurs le moteur de la création de Malot. Nous savons par la « journaliste et descendante du romancier »,³¹³ Thomas-Maleville, que lui et sa fille Lucie « sillonnent les chemins normands. La rencontre d'un paysan, le charme d'un paysage, l'observation de la vie des animaux... chaque tableau est une occasion d'enseigner à l'enfant les mystères de la vie. »³¹⁴ Nous retrouvons ici, littéralement, la notion de l'accompagnement : l'enseignement se fait dans le contexte de la découverte par les sens et l'observation, non pas selon un programme scolaire prédéfini mais au fur et à mesure des opportunités. Ce modèle éducatif largement inspiré de Rousseau est reproduit dans *Romain Kalbris* et *Sans famille*, dans lesquels nous retrouvons la proximité de la nature comme ressort d'une éducation basée sur des principes pédagogiques motivants, c'est-à-dire, axés sur les centres d'intérêt des élèves. La découverte du monde commence par l'imagination *via* des histoires racontées aux enfants, et c'est ainsi que débute celle de Romain :

Pendant six années de voyage, mon père avait vu bien des choses, et j'étais pour lui un auditeur toujours disposé. En apparence impatient et rude, il était, au fond, l'homme le plus endurant, et il

³¹² Verne, *Les Indes-noires*, *op. cit.*, p. 228.

³¹³ Thomas-Maleville, *op. cit.*, p. 13.

³¹⁴ *Ibid.*, p. 156-157.

me racontait avec une inaltérable complaisance non ce qui lui plaisait, mais ce qui plaisait à mon imagination d'enfant.³¹⁵

La figure du marin qui a parcouru les mers du monde entier correspond en effet parfaitement au conteur idéal, capable de satisfaire l'imagination de son auditoire. Mais encore faut-il qu'il dispose des qualités requises pour faire partager son expérience. La dimension hyperbolique des qualificatifs de ce père « le plus endurant » et dont la « complaisance » est « inaltérable » vient déconstruire le simple constat basé sur son « apparence », qui le montre « impatient et rude » aux yeux des individus *lambda*, c'est-à-dire, ceux qui ne le connaissent pas suffisamment pour dépasser l'*a priori*. Le point de vue de l'enfant vient ici s'opposer à celui de la foule, pour mettre en exergue la patience et la bienveillance de cet excellent pédagogue, qui favorise les centres d'intérêt de l'enfant. La répétition du verbe « plaire » souligne la nécessité de prendre en compte le plaisir d'apprendre dans le processus d'apprentissage. Les leçons se poursuivent après la mort du père par M. de Bihorel, homme solitaire et considéré comme excentrique par la communauté. Il rencontre Romain sur la grève, alors que ce dernier devrait être à l'école, et entreprend d'évaluer les connaissances de l'enfant : « Comment appelles-tu ça ? me disait-il à chaque chose. »³¹⁶ Romain ne peut pas répondre, « car, s'[il] connaissai[t] bien de vue ces herbes ou ces coquillages, [il] ne savai[t] pas leur nom. » La leçon de M. de Bihorel sur l'anémone de mer est déterminante pour Romain, et reflète l'importance que nous avons explorée plus haut de semer des bribes de connaissances qui, une fois mises en réseau, forment une trame solide. C'est ainsi que M. de Bihorel conclut sa leçon : « Il y a là une loi d'équilibre universel que *tu peux remarquer aujourd'hui* et que *tu comprendras plus tard*. »³¹⁷ D'ailleurs, Romain avoue sa fascination en s'adressant directement aux lecteurs : « J'étais émerveillé ; vous pouvez comprendre quel effet produisait cette leçon démonstrative sur un enfant naturellement curieux et questionneur, qui n'avait jamais trouvé personne pour lui répondre. »³¹⁸ L'enseignement de M. de Bihorel vient donc compléter celui du père, en apportant des notions de sciences naturelles à la connaissance pratique que Romain possédait de la faune et de la flore maritime,

³¹⁵ Malot, *Romain Kalbris*, op. cit., p. 7.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 20.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 22, nous soulignons.

³¹⁸ *Idem.*

connaissance qui lui avait été dispensée uniquement dans un but alimentaire. D'ailleurs, M. de Bihorel s'insurge contre cette vision réductrice de la mer : « pour vous autres, la mer n'est bonne qu'à piller et à ravager, c'est l'éternelle ennemie contre laquelle il faut se défendre [...] ! Cet horizon infini, ces nuages, ces flots ne vous parleront donc jamais que d'ouragans et de naufrages ! »³¹⁹ A partir de ce moment-là, le naturaliste prend en main l'éducation de Romain. D'ailleurs, ce pacte se noue d'abord littéralement, alors que les deux compagnons se sont fait surprendre par le brouillard : « Viens près de moi, mon enfant, me dit-il d'une voix douce, donne-moi la main, que nous ne nous séparions point ; une, deux, marchons au pas. »³²⁰ L'homme et l'enfant adaptent chacun leurs pas, et cette image peut symboliser la complémentarité de leurs connaissances, puisque ce sont les connaissances de Romain qui leur permettent de retrouver la direction du village, comme M. de Bihorel l'explique plus tard à la mère de l'enfant :

Vous voyez que sans lui, continua-t-il, j'étais bien perdu [...]. Je m'étais fâché contre son ignorance, parce qu'il ne savait pas le nom d'une actinie. Mais quand le danger est arrivé, ma science ne m'a plus servi à rien ; et si je n'avais pas eu pour m'aider l'instinct de cet enfant, ce seraient les actinies, les crabes et les homards qui, à cette heure, étudieraient mon anatomie.³²¹

Le brouillard se fait symbole de l'ignorance de chacun, qui doit poursuivre son apprentissage : si M. de Bihorel est érudit en matière de sciences naturelles, sa méconnaissance pratique des marées aurait pu lui être fatale sans Romain, qui de son côté doit approfondir ses connaissances de la mer en adoptant non plus le point de vue du pêcheur, mais celui du scientifique, pour véritablement comprendre ce qu'il sait déjà d'« instinct ». M. de Bihorel s'acquitte donc de sa dette envers Romain en l'accompagnant vers l'âge adulte : « sans M. de Bihorel, sans ses leçons, sans ses exemples, sans les soins qu'il a pris de mon éducation, sans sa direction, je ne serais guère aujourd'hui qu'un paysan enrichi, car ce n'est pas la fortune qui fait l'homme. »³²²

³¹⁹ Malot, *Romain Kalbris*, *op. cit.*, p. 20-21.

³²⁰ *Ibid.*, p. 24.

³²¹ *Ibid.*, p. 33.

³²² *Ibid.*, p. 211.

2- L'apprentissage itinérant et l'image de la route

Le processus d'éducation de Rémi, quoique plus varié, reflète celui de Romain. Lui aussi est pris en charge par un maître qui incarne la figure du pédagogue : « je me mis à marcher près de lui. Heureusement il ne pressa point son pas, et même je crois bien qu'il le régla sur le mien. »³²³ Vitalis applique la pratique d'enseignement chère à Malot : « Il m'avait appris à lire, à chanter, à écrire, à compter. Dans nos longues marches, il avait toujours employé le temps à me donner des leçons tantôt sur une chose, tantôt sur une autre, selon que les circonstances ou le hasard lui suggéraient ces leçons. »³²⁴ Pour Marcoin, ce mode d'enseignement est « l'école de la vie. Rémi apprend en marchant. »³²⁵ Rémi, à l'instar de Romain, est reconnaissant de cette éducation qui, selon lui, lui a permis de surmonter tous les obstacles qui se sont présentés sur cette route symbolique de la vie : « si, dans cette existence périlleuse d'un enfant perdu, je n'ai pas trébuché, je ne suis pas tombé, c'est à vous que je le dois, à vos leçons, à vos exemples, ô mon vieux maître ! »³²⁶ Cette démarche, semble-t-il, reflète l'acte de lecture : suivant les conseils de Vitalis, Rémi apprend au hasard des routes qu'il suit avec son maître, tout comme les lecteurs apprennent au fur et à mesure qu'ils voyagent en France et à l'étranger alors que l'histoire se déploie sous leurs yeux.

Puisque le hasard [...] te fait parcourir la France à un âge où les enfants sont généralement à l'école ou au collège, ouvre les yeux, regarde et apprends. Quand tu seras embarrassé, quand tu verras quelque chose que tu ne comprendras pas, si tu as des questions à me faire, adresse-les-moi sans peur. Peut-être ne pourrai-je pas toujours te répondre, car je n'ai pas la prétention de tout connaître, mais peut-être aussi me serait-il possible de satisfaire parfois ta curiosité.³²⁷

Les lecteurs sont eux aussi probablement « à un âge où les enfants sont généralement à l'école ou au collège », ce qui renforce l'identification avec Rémi.

³²³ Malot, *Sans famille, op. cit.*, Tome I, p. 49.

³²⁴ *Ibid.*, p. 121. Malot fait également référence à ce modèle pédagogique dans *En famille* : à la question de son nouveau professeur, « Tu n'as jamais été à l'école ? », Perrine répond : « Jamais. Je ne sais que ce que mon père et ma mère m'ont appris, au hasard des routes, quand on avait le temps de s'asseoir, ou qu'on restait au repos dans un pays. » (Malot, *En famille, op. cit.*, p. 402). Enfin, le même procédé sera repris dans *Le Mousse*, lorsque Vincent et Michelle s'apprennent mutuellement le français et l'anglais en traduisant ce qu'ils voient au hasard de leur route.

³²⁵ Marcoin, « Hector Malot, romancier de l'éducation intuitive », site cité.

³²⁶ Malot, *Sans famille, op. cit.*, Tome II, p. 408.

³²⁷ *Ibid.*, Tome I, p. 93.

L'humilité dont fait preuve Vitalis quant à ses connaissances rappelle celle de M. de Bihorel dans *Romain Kalbris*, et semble signaler une adresse aux lecteurs adultes : à en croire les conseils du maître, l'éducateur doit être capable de répondre aux questions de l'enfant curieux sans l'effrayer, c'est-à-dire, en se mettant patiemment à sa portée, mais doit aussi savoir reconnaître les limites de ses propres connaissances. Ainsi, d'après Marcoin, « ce faisant, la fiction indique un chemin à l'enfant, mais aussi à l'adulte qui peut y apprendre son métier de parent ou d'éducateur. C'est ce que confirmera, en 1893, *En famille*, dont l'héroïne, cette fois-ci donc une petite-fille, civilisera son grand-père, un riche manufacturier qui se convertira à la philanthropie. »³²⁸

En effet, le processus d'apprentissage grâce à un guide symbolique est représenté en reflet inversé dans *En famille* : les leçons se font bien dans le contexte privilégié des promenades, mais cette fois c'est l'enfant qui révèle le monde aux yeux de l'adulte, dont la cataracte peut être lue comme le symptôme de son ignorance des conditions de vie de ses ouvriers, et simplement, du monde qui l'entoure. Perrine guide en effet littéralement son grand-père aveugle :

« Est-ce que je dois vous donner la main ? demanda-t-elle timidement.

– Mais certainement, mon enfant, comment me guiderais-tu sans cela ; avertis-moi aussi quand nous trouvons un obstacle sur notre chemin ; surtout ne sois pas distraite. »³²⁹

C'est d'ailleurs elle qui prend la place du cocher ivrogne de M. Vulfran :

« Pas trop vite, dit M. Vulfran quand elle toucha Coco de bout de son fouet légèrement.

– Je ne tiens pas du tout à aller vite, je vous assure Monsieur. »³³⁰

On voit ici que les rôles traditionnels sont inversés. Perrine reflète la représentation de l'enfance portée par la III^e République : l'avenir de la société. C'est elle qui prend symboliquement les rênes de l'éducation, afin d'ouvrir les yeux de son grand-père, à un rythme adapté à son « élève », pour lui faire voir progressivement la réalité telle qu'elle est vécue par les ouvriers, au fil de promenades loin de son château. Ainsi, petit à petit, elle fait naître en lui de nouvelles idées, elle le met sur la voie de la philanthropie et ainsi, la machine du progrès social se met en route.

³²⁸ Marcoin, « Hector Malot, romancier de l'éducation intuitive », site cité.

³²⁹ Malot, *En famille*, op. cit., p. 286.

³³⁰ *Ibid.*, p. 336.

Cette métaphore de l'apprentissage de la vie représentée par une route à parcourir est d'ailleurs reprise une fois encore par l'élève, comme Romain et Rémi l'ont fait avant lui : « c'est elle qui par ses paroles, par ses suggestions, a éveillé dans mon cœur des idées auxquelles j'étais jusqu'alors resté étranger, et m'a mis dans une voie où je n'ai encore fait que quelques pas qui ne sont rien à côté de la route à parcourir. »³³¹ Perrine accompagne son grand-père dans cette voie et est à l'origine à la fois des progrès de son élève et des conséquences de cette forme d'éveil au monde : « Jamais elle ne prenait part à ces discussions, jamais elle n'y mêlait son mot, et il eût fallu une stupidité réelle pour ne pas comprendre qu'elle les préparait, les inspirait, et qu'en somme c'était la semence qu'elle avait jeté dans l'esprit ou dans le cœur du maître, qui germait et portait ses fruits. »³³² Ces quelques exemples, parmi tant d'autres, montrent à quel point les textes pour enfants que nous avons choisis visent véritablement un double lectorat, et se fixent pour but de laisser de telles « semence[s] » dans l'esprit des lecteurs, tantôt pour les accompagner sur le chemin de la vie, tantôt pour les encourager à être de bons guides.

B- Les mauvais parents et leur impact

1- Les châtiments corporels

Cependant, les textes de ce corpus regorgent également d'exemples de mauvais guides, comme pour mettre en exergue par un effet de contraste ce que représente une bonne pédagogie du point de vue des auteurs. Ce procédé est frappant chez Ségur, qui oppose l'archétype du pédagogue, comme par exemple, Monsieur de Rosbourg, dont la qualité première est visiblement la patience, à des adultes violents comme Madame de Réan et Madame Fichini, ou encore Cousine Mac'Miche. Paul explique comment son père adoptif a mis leur naufrage à profit afin de l'éduquer :

Pendant qu'il travaillait, j'apprenais à lire les lettres qu'il me traçait sur le sable. Il eut la patience de m'apprendre à lire et à écrire de cette façon. Quand je sus lire, je traçais à mon tour les lettres que je connaissais, puis des mots. Plus tard, mon bon père eut la patience de me tracer sur de grandes feuilles de palmier des histoires, des cartes de géographie. C'est ainsi qu'il m'apprit le catéchisme, l'histoire, la grammaire. Nous causions quelquefois des heures et

³³¹ Malot, *En famille*, op. cit., p. 480.

³³² *Ibid.*, p. 492. Nous retrouvons d'ailleurs ici encore l'idée chère à Perrault : semer des pistes de réflexion qui porteront leurs fruits à long terme.

des heures. Jamais je ne me fatiguais de l'entendre parler. Il est *si bon, si patient, si gai, si instruit* !³³³

Ce paragraphe est parfaitement structuré et donc adapté à une démonstration méthodique, qui passe par la chronologie et la cohérence de l'apprentissage : les connecteurs logiques permettent de mettre en valeur la qualité de pédagogue de Monsieur de Rosbourg, qui enseigne la lecture et l'écriture, puis « le catéchisme, l'histoire et la géographie » en s'adaptant aux progrès de son élève. La répétition des groupes verbaux « il / mon bon père eut la patience de », le polyptote hyperbolique « il eut la patience / il est [...] si patient » ainsi que la répétition du qualificatif « bon » insistent sur les qualités de Monsieur de Rosbourg qui représente la quintessence du guide « instruit » et pédagogue. La valeur hyperbolique de la conclusion a d'ailleurs pour fonction de persuader les auditeurs et lecteurs du bien-fondé de cette démonstration. La caractérisation de Madame de Réan montre un contraste frappant avec cette « patience » et cette bonté. En effet, dans *Les Malheurs de Sophie*, suite à la découverte d'un vol commis par Sophie, « sans rien dire, elle [Madame de Réan] prit Sophie et la *fouetta* comme elle ne l'avait jamais *fouettée*. Sophie eut beau crier, demander grâce, elle reçut le *fouet* bien solidement. »³³⁴ La figure du polyptote permet la triple référence au fouet sous des formes sémantiques différentes et crée un martelage efficace de cette méthode d'éducation visiblement déplorée par la voix narrative.³³⁵ Madame Fichini ne vaut pas mieux : après avoir accusé Sophie de quelque chose qu'elle n'a pas fait, elle l'empêche de se défendre et reproduit les châtiments infligés par Madame de Réan. Elle voit le châtiment corporel comme « le seul moyen d'élever des enfants ; le fouet est le meilleur des maîtres. »³³⁶ D'ailleurs, l'auteure reprendra cette méthode d'éducation quelques années plus tard dans *Un Bon petit diable*, qui met en scène, à défaut de vrais pédagogues, des éducateurs déplorables : Cousine Mac'Miche et l'équipe éducative du pensionnat de Monsieur Old Nick. La première profère qu'« administrer le fouet [...] est le meilleur moyen d'éducation »,³³⁷ devise reprise par le surveillant, Boxear – « qui porte si bien son nom ! »³³⁸ –, qui en appelle au

³³³ Ségur, *Les Vacances*, op. cit., p. 208-209, nous soulignons.

³³⁴ Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, op. cit., p. 181, nous soulignons.

³³⁵ Nous analyserons la valeur idéologique de ces commentaires narratifs dans le troisième chapitre.

³³⁶ Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 68.

³³⁷ Ségur, *Un Bon petit diable*, op. cit., p. 58.

³³⁸ *Ibid.*, p. 185.

« régime salubre du fouet »³³⁹ pour maintenir son autorité sur ses « élèves ». Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la caractérisation de ces personnages montre une véritable critique de ce mode d'éducation, à commencer par les allusions onomastiques : M. Old Nick porte en lui la malice et la méchanceté du Diable, et Boxear tire en effet très souvent les oreilles de ses *protégés*.

2- Le manque d'apprentissage

L'impact des éducateurs sur les enfants est placé au cœur du débat sous-jacent illustré par les textes de notre corpus. Outre les mauvais traitements, le manque d'instruction est également dénoncé. A y regarder d'un peu près, Sophie et Charles n'apprennent pas grand-chose tant qu'ils sont pris en charge par les mauvaises personnes. Charles constate ainsi son ignorance, après son séjour chez sa Cousine Mac'Miche et au pensionnat des frères Old Nick :

« Juliette, sais-tu que je rougis de l'éducation que j'ai reçue jusqu'ici ? Je ne suis bon à rien ; je ne sais rien. Si Marianne voulait bien me laisser aller à l'école, on y travaille de 8 heures du matin à 11 heures, puis de 1 heure à 4 : en m'appliquant, j'apprendrais bien des choses dans ces six heures de travail.

— Tu as parfaitement raison, mon ami ; bien des fois j'ai gémi de ton ignorance et de l'impossibilité où tu étais d'en sortir. La cousine Mac'Miche te faisait lire haut des histoires ; elle te dictait quelques lettres par-ci par-là : ce n'est pas une éducation. »³⁴⁰

Le résultat de l'éducation par la violence est ici incontestable : l'« ignorance », et l'« impossibilité [...] d'en sortir. » De même, la comparaison entre le billet que Sophie envoie à ses amies pour les inviter chez elle et la réponse rédigée par Camille, montre de manière visuellement flagrante l'écart d'éducation reçue par les deux petites filles, pourtant sensiblement du même âge³⁴¹ :

Mais chairs amie, veuné dinné chés moi demin; mamman demand ça à votr mamman; nou dinron a sainq eure pour joué avan é allé promené aprais. Je pari que jé fai des fêtes; ne vou moké pas de moi, je vou pri?

Sofie votr ami.³⁴²

Ma chère Sophie, Maman et Mme de Rosbourg iront dîner demain chez ta belle-mère ; elles nous emmèneront, Madeleine, Marguerite

³³⁹ Ségur, *Un Bon petit diable*, op. cit., p. 205.

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 283–284.

³⁴¹ Sophie le résume dans *Les Vacances* : elle a été abandonnée par Mme Fichini chez Mme de Fleurville à l'âge de sept ans, alors que Marguerite en avait cinq, Madeleine huit et Camille neuf (p. 320).

³⁴² Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 120.

et moi. Nous sommes très-contentes ; nous ne mettrons pas de belles robes pour pouvoir jouer à notre aise. Adieu, ma chère Sophie, je t'embrasse.
Camille de FLEURVILLE.³⁴³

On le voit, l'invitation injonctive de Sophie est totalement dénuée des tournures de politesse attendues, alors que celle de Camille, par contraste, représente un modèle normatif. La reprise de certains mots rétablit une orthographe correcte – y compris le nom de Sophie. Les signatures montrent d'ailleurs également le degré de connaissance de ces normes : Sophie signe de son prénom mal orthographié, alors que Camille ajoute son patronyme. Deux ans plus tard, Sophie a appris l'orthographe, et rit à son tour en lisant la « ridicule lettre si pleine de fautes » écrite par « Edvije Brgnprzevska, fam de conpani de madam la contece Blagofsqa »,³⁴⁴ ex-Madame Fichini, dont elle annonce la mort prochaine. Le choix de la mise en scène d'une telle lettre à la fin de la trilogie permet de souligner d'une part l'évolution de l'éducation de Sophie, et d'autre part, son intégration totale à sa communauté. En effet, la lettre de Mlle Hedwige établit par analogie, *via* les erreurs d'orthographe, un lien entre Sophie et le fait d'être étranger. Si Mlle Hedwige fait autant de fautes, c'est aussi pour souligner le fait qu'elle s'exprime dans une langue qui n'est visiblement pas sa langue maternelle, à en croire son nom à consonance slave. Ainsi, les deux lettres peuvent, si on les met en réseau, souligner l'ambivalence du caractère étranger de leurs auteures : Sophie était alors étrangère aux normes de communication et de rédaction à cause de son manque d'éducation, Hedwige est étrangère tout court.³⁴⁵

L'évolution du personnage de Sophie est révélatrice de cette conclusion : longtemps négligée, souvent battue, c'est une enfant « vive, mal élevée. »³⁴⁶ Madame de Fleurville la punit d'ailleurs pour sa « dureté envers les pauvres, [sa] gourmandise égoïste, [son] emportement [...], [son] esprit de colère et de méchanceté [...], [son] esprit de révolte.³⁴⁷ » L'éducation dispensée par Mmes de Fleurville et de Rosbourg représente la seule possibilité pour Sophie de s'améliorer

³⁴³ Ségur, *Les Petites filles modèles*, *op. cit.*, p. 121.

³⁴⁴ Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*, p. 324.

³⁴⁵ Tout comme l'était Ségur, née Rostopchine, d'ailleurs – même si son éducation lui avait permis de parfaitement maîtriser le français.

³⁴⁶ Ségur, *Les Petites filles modèles*, *op. cit.*, p. 156.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 159-160.

et d'adapter son comportement aux attentes de la société dans laquelle elle vit – en un mot, de se civiliser. Le rôle de l'éducateur est essentiel dans ce processus. Sophie le constate d'ailleurs elle-même : « quand j'étais méchante et que ma belle-mère me punissait, je me sentais encore plus méchante après ; je détestais ma belle-mère ; tandis que Mme de Fleurville, qui m'a punie, je l'aime au contraire plus qu'avant, et j'ai envie d'être meilleure. »³⁴⁸ Le portrait contrasté des deux modèles d'éducatrices est éloquent : Mme Fichini est du côté de la méchanceté et de la haine ; Mme de Fleurville apporte bienveillance et bon caractère. Cette évolution se donne à lire sur le mode chronologique : Mme Fichini appartient clairement au passé, alors que Mme de Fleurville est rattachée au moment présent, porteur d'un avenir prometteur, « j'ai envie d'être meilleure. » Enfin, l'explication nous est révélée à travers la voix d'Elisa, la gouvernante : « C'est que votre belle-mère vous punissait avec colère, et quelquefois par caprice, tandis que Mme de Fleurville vous punit par devoir et pour votre bien. »³⁴⁹ Sophie en conclut plus loin que Mme de Fleurville « est si bonne, qu'on ne peut s'empêcher de devenir bon près d'elle. »³⁵⁰

Les Malheurs de Sophie, Les Petites filles modèles, Les vacances et Un Bon petit diable sont jalonnés de représentations de guides inaptes, dont les mauvais élèves reflètent l'inadéquation par un effet de miroir. Ségur souligne l'importance du modèle fourni par l'adulte. C'est ainsi que, par exemple, la petite Jeannette, qui est fouettée régulièrement elle aussi, vient appuyer cet argument en rappelant au souvenir des lecteurs l'histoire de Sophie : « Le maître d'école [...] en est très mécontent : elle ne travaille pas, ne l'écoute pas ; elle cherche à entraîner les autres petites filles à mal faire. Ce qui est pis encore, c'est qu'elle vole tout ce qu'elle peut attraper. »³⁵¹ On croirait en effet lire la description de Sophie, désobéissante et voleuse, qui entraîne Paul dans ses mésaventures dans *Les Malheurs de Sophie*, et Marguerite dans *Les Petites filles modèles*. Mais la différence entre les deux petites filles est fondamentale et porte un message fort, adressé, semble-t-il, autant aux adultes qu'aux enfants : si Sophie a eu la possibilité de s'amender en changeant de guide, c'est qu'au fond, « elle a bon cœur »,³⁵² alors que Jeannette, elle, est

³⁴⁸ Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 163.

³⁴⁹ *Idem*.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 167.

³⁵¹ *Ibid.*, p. 196.

³⁵² *Ibid.*, p. 156.

condamnée à ne pas évoluer. Sa mère en effet « l'élève très mal, et [...] lui donne le mauvais exemple »,³⁵³ étant voleuse elle-même. D'ailleurs, l'illustration de Bertall légendée « Elle ramène Jeannette en la traînant par le bras »³⁵⁴ parle d'elle-même : la posture de la mère est répliquée exactement par celle de la fille, elles ont la jambe gauche en avant et le bras droit en l'air, et sont toutes deux penchées en avant, la mère pour battre l'enfant, l'enfant à la fois ployant sous le poids de sa mère, et essayant de s'échapper. La main gauche de la petite fille reproduit celle de sa mère, comme si elle était prête à saisir quelqu'un par le col et à le battre à son tour, comme pour montrer la reproduction du schéma de violence, prêt à être dupliqué à l'infini. Jeannette représente effectivement l'archétype de la méchanceté sauvage : « cette méchante fille cherchait à attraper les enfants avec des pierres tranchantes qu'elle lançait de toutes ses forces. »³⁵⁵ Nous apprenons dans *Les Vacances* qu'elle ne s'est pas du tout améliorée, bien au contraire : « c'est la plus méchante fille de l'école. »³⁵⁶ Ségur met en avant un déterminisme comportemental plus que social : si Jeannette est si mauvaise, c'est à cause de ses parents, « qui ont mené leur fille à mal »,³⁵⁷ « parce que son père et sa mère lui donnaient l'exemple du vol et du mensonge. [...] *Tout naturellement*, elle a voulu profiter de ces vols pour elle-même. »³⁵⁸ En d'autres termes, elle dégage l'enfant de toute responsabilité, et elle accuse ouvertement les parents, puisque, rappelons-le, « la sévérité rend malheureux et méchant. La bonté attire, adoucit et corrige. »³⁵⁹ D'ailleurs, Sophie finira par pardonner sa belle-mère pour les mauvais traitements qu'elle lui a infligés.³⁶⁰ La même évolution de caractère apparaît chez Charles, qui pardonne à sa cousine Mac'Miche.³⁶¹ Sand exploite également cette dynamique : ses personnages enfants pardonnent bien volontiers à leurs mauvais guides, méchants et inaptes. Ainsi, ces mauvais pédagogues, malgré leur influence néfaste, sont bien

³⁵³ Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 199.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 115, voir annexe A2.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 200.

³⁵⁶ Ségur, *Les Vacances*, op. cit., p. 45.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 59.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 61, nous soulignons.

³⁵⁹ Ségur, *Un Bon petit diable*, op. cit., p. 403.

³⁶⁰ « Sophie, ma pauvre Sophie, que j'ai tant détestée, martyrisée, pardonne-moi. Oh ! Dis que tu me pardonnes, pour que je meurs tranquille.

– De tout mon cœur, du fond de mon cœur, ma pauvre mère, répondit Sophie en sanglotant. » Ségur, *Les Vacances*, op. cit., p. 329.

³⁶¹ Ségur, *Un Bon petit diable*, op. cit., p. 258.

sûr condamnés, mais l'amnistie finale qui leur est accordée tend à interroger leur domination sur les enfants qu'ils ont maltraités : après avoir été pris en main avec succès par de nouveaux guides compétents, les enfants foncièrement bons ont pu compléter leur éducation, non seulement de l'esprit, mais aussi du cœur, et ainsi dépasser leurs premiers maîtres et enfin remettre leur autorité en question.³⁶² Tout comme Ségur, Sand établit une distinction très nette entre les enfants dotés d'une bonne nature, qui ont la capacité de dépasser ces mauvais exemples, et ceux dont « l'éducation première [...] chez leurs parents a été mauvaise, ou [dont la] propre nature est brutale et incorrigible »³⁶³. Ce précepte remet en question les représentations de l'enfance et l'idée de déterminisme illustrées tout au long du XIX^e siècle.

C- Les élèves livrés à eux-mêmes : Robinsons réels et métaphoriques

1- L'enfant solitaire

Ségur montre avec originalité des enfants qui, s'ils n'ont pas de guides adéquats et s'ils le méritent, peuvent en changer en se faisant adopter par des éducateurs plus convenables. Claudine Giacchetti démontre d'ailleurs qu'en cas de « déficit parental », d'autres adultes peuvent venir prendre le relais pour l'éducation des enfants : ces « adoptants », comme le code civil les nomme, se font éducateurs de substitution, ce qui tend à déstabiliser la vision traditionnelle de la structure familiale, qui n'est plus tant représentée par une relation parents / enfants, que tuteur / protégé. « Le "parentage" est une option concertée et non une loi de nature. »³⁶⁴ Cependant, le motif de l'enfant abandonné est beaucoup plus fréquent dans la littérature enfantine du XIX^e siècle, surtout après l'impulsion donnée par des romans sociaux comme *Oliver Twist*. Les romans de formation mettant en scène un enfant seul au monde apportent un point de vue tout autre sur l'éducation de ces enfants pour ainsi dire sans guide, et qui doivent apprendre seuls, ou, le cas échéant, avec d'autres enfants dont ils partagent le sort, à l'école de la vie. Nous en trouvons

³⁶² Voir Hélène Charderon, « Le mal ou l'ombre de l'ignorance, les *Contes d'une grand'mère*, manifeste d'éducation de George Sand », dans Damien Zanone (éd.), *Les cahiers George Sand* n° 41, septembre 2019, p. 91-105, p. 92-96.

³⁶³ Sand, « À Maurice Dudevant », dans *Lettres d'une vie*, éd. Thierry Bodin, Paris, Gallimard, 2004, p. 252.

³⁶⁴ Claudine Giacchetti, « Le modèle des petites filles : structure familiale dans l'œuvre de la Comtesse de Ségur », p. 197, *Romance Quarterly*, n° 50.3, 2003, p. 195-203.

quelques exemples à travers les personnages de Romain, Rémi et Mattia, Perrine³⁶⁵, ou encore P'tit-bonhomme, qui évoluent bien souvent « seuls parmi une foule indifférente. »³⁶⁶

Les robinsonnades fournissent évidemment des archétypes d'apprentissage en solitaire, puisque les protagonistes se voient abandonnés sur une île où, dans un premier temps tout du moins, ils incarnent l'unique présence humaine. Nous pouvons remarquer cependant avec Isabelle Nières-Chevrel³⁶⁷, que l'éducation pratique qu'ils entreprennent sur l'île grâce à leur expérience et leur persévérance, ne vient que compléter une éducation théorique, culturelle, déjà acquise. A l'image de Robinson Crusoe, qui fait naufrage alors qu'il est déjà adulte³⁶⁸, les protagonistes enfants mis en scène par Mallès de Beaulieu ou Woillez ne sont pas totalement ignorants. Nous l'avons vu, Felix a négligé ses études. Mais pour autant, nous savons qu'« à cinq ans, [il] fut envoyé à l'école. Son père surveillait ses études, lui faisait chaque jour répéter ses leçons, et faire, sous ses yeux, une page d'écriture ; sa mère lui apprenait des évangiles et lui enseignait à prier Dieu. Sa mémoire et son intelligence comblaient de joie ses bons parents [*sic*]. »³⁶⁹ Cet apprentissage scolastique se révélera utile sur l'île, puisqu'il permettra au naufragé d'écrire ses mémoires, de se distraire à la lecture, et de prier Dieu pour le salut de son âme et ainsi de gagner le droit de retrouver « la compagnie de ses semblables. »³⁷⁰ Toute la dimension pratique de son éducation, cependant, se fera seul, sur l'île, au fur et à mesure de son expérience et de ses besoins. Il en va de même pour Emma, qui se retrouve seule sur son île après avoir profité d'une éducation riche et stimulante, faite de « leçons données en plein air »,³⁷¹ d'« instruction religieuse »,³⁷² d'« exercices du corps »,³⁷³ et dont « le dessin et la musique venaient utilement s'entremêler à toutes ces jouissances et y apporter une variété qui les rendait

³⁶⁵ Romain dans *Romain Kalbris*, Rémi et Mattia dans *Sans famille*, Perrine dans *En famille*, trois œuvres de Malot.

³⁶⁶ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 32.

³⁶⁷ Isabelle Nières-Chevrel, « Robinsons et robinsonnes », *L'Enfance et les ouvrages d'éducation* (Tome II : *Le XIX^e siècle*), Nantes : Université de Nantes, 1985, p. 265-295.

³⁶⁸ Il quitte ses parents à l'âge de 20 ans, et fait naufrage sept ans plus tard.

³⁶⁹ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 14.

³⁷⁰ *Ibid.*, p. ix.

³⁷¹ Woillez, *op. cit.*, p. 11.

³⁷² *Ibid.*, p. 12.

³⁷³ *Ibid.*, p. 13.

toujours plus précieuses. »³⁷⁴ Elle a appris « les travaux à l'aiguille » quasiment en autodidacte, « parce qu'elle n'eut pour l'y aider que la vieille concierge du château, qui était très-loin [*sic*] d'y exceller elle-même. »³⁷⁵ M. de Surville apparaît comme un « homme éclairé »,³⁷⁶ et qui privilégie « l'exemple et le raisonnement, [...] des expériences [et] des explications. »³⁷⁷ Une fois encore, ces connaissances seront précieuses à Emma pour sa survie sur l'île, mais elle devra néanmoins les compléter par un apprentissage pratique que les nécessités rendront vital.

2- La vie en société : désapprentissage et adaptation

Nos protagonistes solitaires sont souvent amenés à passer par un processus de *désapprentissage* des normes qu'ils avaient pu apprendre dans un premier temps. Ainsi, les personnages de Malot – Romain, Rémi et Perrine – doivent d'abord désapprendre les codes qui accompagnent la sécurité du foyer familial, alors qu'ils sont violemment confrontés à la dureté de la vie vagabonde. Il est important de noter ici que malgré les mauvais modèles qu'ils croisent sur leur chemin, ils conservent l'intégrité due à leur premier apprentissage près de parents aimants. C'est ce décalage entre deux expériences de la vie, la première positive et sécurisante, la seconde négative et dangereuse, qui leur permet, semble-t-il, de porter un regard critique sur la violence et la cupidité des adultes qu'ils rencontrent tout au long de leur périple.

Clopinet, le protagoniste des « Ailes du courage »,³⁷⁸ fait la même expérience de *désapprentissage* de l'amour familial : lorsqu'il est confié par ses parents à Tire-à-gauche, l'affreux tailleur, la transition est rude pour le petit garçon. Son départ avec son nouveau maître ressemble en effet fort à un enlèvement : « Il vit sa mère qui accourait sur la porte et qui lui tendait les bras. Il réussit à s'écrier : *Maman !* au milieu d'un sanglot étouffé ; elle fit quelques pas comme si elle eût voulu le rattraper ; mais le père la retint, et elle tomba, pâle comme si elle eût été morte, dans les bras de François, son fils aîné, qui jurait de chagrin et

³⁷⁴ Woillez, *op. cit.*, p. 14.

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 15.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 10.

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 11.

³⁷⁸ Sand, *Contes, op. cit.* (1874).

montrait le poing au tailleur d'un air de menace. »³⁷⁹ Tire-à-gauche est d'ailleurs décrit comme un personnage grotesque et effrayant :

C'était un petit homme bossu *des deux* épaules, louche *des deux* yeux, boiteux *des deux* jambes. Si on eût pu le détortiller et l'étendre sur une table, il eût été grand ; mais il était *si cassé* et *si soudé* aux angles que, quand il marchait, il n'était pas plus haut que Clopinet lui-même, qui avait alors douze ans et n'était pas très-grand pour son âge. Tire-à-gauche, lui, pouvait bien avoir la cinquantaine ; sa tête, *énorme* en longueur, jaune et chauve, ressemblait à un gros concombre. Il était sordidement vêtu des guenilles qui n'avaient pu resservir dans les vêtements de ses pratiques et que l'on eût jetées aux fumiers, s'il ne les eût réclamées ; mais ce qu'il y avait en lui de *plus horrible*, c'était ses pieds et ses mains, d'une longueur *démesurée* et très-agiles, car, avec ses bras en fuseau et ses jambes en équerre, il travaillait et marchait plus vite qu'aucun autre. L'œil pouvait à peine suivre l'éclair de sa grosse aiguille quand il cousait et le tourbillon de poussière qu'il soulevait en rasant la terre pour courir.³⁸⁰

Les formules d'amplification permettent d'insister sur l'aspect monstrueux du tailleur. Tout chez lui est « démesuré » et verse dans l'extrême : sa tête est « énorme », il est « sordidement vêtu », ses pieds et ses mains sont « horribles » et encore plus effrayants que le reste de sa personne. Enfin, « le tourbillon de poussière qu'il soulevait en rasant la terre pour courir » fait de lui un animal plus qu'un homme. Et cela semble confirmé par l'image du prédateur attrapant sa proie quand il enlève Clopinet à sa famille : « le tailleur allongea son bras, et le saisit comme une araignée prend une mouche. »³⁸¹ Son aspect menaçant est renforcé par son rire métallique : « un rire affreux qui ressemblait au bruit d'une scie dans la pierre. »³⁸² A la première occasion, Clopinet décide donc de s'enfuir, et se retrouve une première fois sur une plage déserte, naufragé symbolique pris par la marée montante, ne devant son salut qu'au plus gros rocher sur lequel il a passé la nuit « tout au beau milieu de l'eau »,³⁸³ comme sur une île. Il séjournera plusieurs fois sur cette plage déserte, et chaque séjour sera porteur d'apprentissages particuliers. Le premier, le plus court (une nuit et une matinée), peut se lire comme la découverte : « Il allait et venait sur le rivage, regardant tout, touchant à tout,

³⁷⁹ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), p. 211.

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 208, nous soulignons.

³⁸¹ *Ibid.*, (1874), p. 209.

³⁸² *Ibid.*, p. 211.

³⁸³ *Ibid.*, « Les ailes du courage », p. 225.

essayant de se rendre compte de tout. »³⁸⁴ La reprise de l’adverbe « tout » souligne bien le côté général, systématique, de l’observation. Son deuxième séjour, d’environ « six mois »,³⁸⁵ est le plus formateur : il explore son nouveau domaine jusqu’à connaître tous « les contours et les anfractuosités de la grande falaise »,³⁸⁶ et concentre son apprentissage sur les oiseaux, avec lesquels il a des affinités depuis l’enfance. Depuis sa grotte, il peut observer les oiseaux de mer sans être vu, et apprend beaucoup de leurs pratiques : « Tout en regardant comment les oiseaux s’y prenaient pour pêcher, il apprit à pêcher lui-même. »³⁸⁷ Plus important encore, ce passage initiatique par la solitude l’aide tout simplement à grandir : « chaque jour qui s’écoulait rendait Clopinet moins poltron. Il apprenait à devenir prudent, c’est-à-dire brave avec tranquillité, et à raisonner le danger au lieu de le fuir aveuglément. »³⁸⁸ La métamorphose de l’enfant est spirituelle autant que physique. Enfin, il retourne sur sa plage et dans sa grotte pour une semaine³⁸⁹ après environ trois ans³⁹⁰ passés au service d’un baron passionné d’oiseaux empaillés, chez qui il peut montrer sa maîtrise en matière d’ornithologie. Ses connaissances de la morphologie des oiseaux, acquises grâce à son emploi de préparateur des animaux empaillés au château du baron, puis de conservateur des collections, lui permettent de soigner les oiseaux victimes de l’effondrement d’une partie de la falaise. Ce dernier séjour est décisif dans le parcours de Clopinet, qui prend définitivement congé de son patron pour vivre avec les oiseaux : « J’aime les oiseaux, entendons-nous, les oiseaux vivants, et il me faut vivre avec eux. »³⁹¹ Il décide de devenir « un

³⁸⁴ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1874), p. 223.

³⁸⁵ *Ibid.*, p. 265.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 248.

³⁸⁷ *Ibid.*, p. 247. Cette scène rappelle un passage du *Robinson de douze ans*, durant lequel Félix apprend à pêcher en observant son chien, juste après le naufrage : « Je cherchais des yeux Castor, je le vis au bord de la mer, pêchant fort adroitement avec ses pates [*sic*] des crabes dont il se régalaît ; je l’imitais et j’en fis une assez bonne provision. » (Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 56). Nous retrouvons également cette idée dans *En famille*, quand Perrine vagabonde sur les routes entre Paris et Maraucourt : « les bêtes maintenant devaient lui servir d’exemple, puisqu’elle vivait de leur vie. » (Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 82).

³⁸⁸ *Ibid.*, p. 248.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 294.

³⁹⁰ Nous savons que Clopinet a douze ans lorsqu’il s’enfuit de l’emprise du tailleur (Sand, *Contes*, *op. cit.* (1874), « Les ailes du courage », p. 208 et 235) et se retrouve sur la plage déserte pour la première fois, puis qu’il a passé quelques jours chez son oncle (p. 234) avant de s’enfuir à nouveau et de retourner passer presque six mois sur sa plage (p. 265). Enfin, nous apprenons qu’il demande au baron un congé pour retourner voir son domaine solitaire « à l’âge de quinze à seize ans » (p. 286).

³⁹¹ *Ibid.*, p. 306.

vrai savant, c'est-à-dire un véritable élève de la nature [...] [l]ibre et heureux dans les sites les plus sauvages, étudiant tout et se rendant compte de toutes choses par lui-même. »³⁹² L'apprentissage idéal semble donc être celui qui se fait seul, loin de la société dont il faut désapprendre les normes : Clopinet a en effet évolué grâce à ses passages par l'état de Robinson symbolique, et l'enfant naïf et illettré³⁹³ est devenu un ornithologue reconnu. La représentation de bons et de mauvais pédagogues, ainsi que d'enfants quasiment autodidactes, permet donc de mettre en lumière le débat contemporain sur l'éducation. Les œuvres que nous avons choisi d'étudier prennent parti, à travers de véritables manifestes d'éducation, ouvertement assumés, ou à lire entre les lignes.

³⁹² Sand, *Contes, op. cit.* (1874), p. 308

³⁹³ *Ibid*, p. 235 : « Clopinet n'était pas un enfant pareil à ceux qui à douze ans savent lire et écrire. Il ne savait rien du tout, il ne prévoyait rien, il n'avait jamais réfléchi, peut-être n'avait-il même pas l'habitude de penser. »

II) Aventures et formation : manifestes d'éducation

A- L'importance de l'expérience

1- L'école intuitive dans le contexte du XIX^e siècle

Les œuvres de notre corpus ont pour point commun l'apprentissage solitaire : que l'enfant soit accompagné ou non dans cette démarche, les textes donnent à lire l'expérience des protagonistes *via* leur point de vue, c'est-à-dire la manière dont ils appréhendent le monde et les leçons qu'il faut en tirer. Cette démarche reflète en même temps l'expérience de lecture, foncièrement solitaire elle aussi : même si l'acte de lecture ne se fait pas nécessairement en ermite, l'expérience est individuelle et propre à chaque lecteur. Cette approche rappelle la méthode intuitive largement inspirée de Rousseau et activement défendue par Ferdinand Buisson, inspecteur général de l'Instruction Publique, puis directeur de l'enseignement primaire sous le gouvernement Ferry. Selon lui,

c'est la seule méthode qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes ; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment. [...] La méthode intuitive n'est pas la méthode de tous les âges ; c'est exclusivement celle de l'enfance [...]. La méthode intuitive dans l'éducation, c'est l'enfant voyant, louchant, découvrant, non pas toute la science, mais successivement tout ce qui, dans la science, est à sa portée ; elle évite de décolorer, de figer, de glacer, de systématiser, de dénaturer. Elle sait donner aux enfants une première vue des choses, très sommaire, très insuffisante, mais qui a du moins ce bienheureux effet de leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront plus tard à comprendre et à aimer en hommes.³⁹⁴

Cette définition, on le voit, insiste sur le fait que la méthode intuitive soit propre à l'apprentissage naturel des enfants, puisqu'elle constitue une découverte, une première couche de connaissances, qui nécessiteront un approfondissement. Nous retrouvons exactement cette approche dans « Les ailes du courage », rédigé dans le même contexte des débuts de la III^e République et reflétant le même courant de pensée pédagogique. La narratrice remarque en effet que Clopinet, devenu adolescent, n'a plus le même regard sur sa plage déserte quand il y retourne pour la troisième fois :

³⁹⁴ Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (édition de 1911), entrée « intuition et méthode intuitive ». Version en ligne (consultée le 22/08/2018) : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>. Les références à cet ouvrage apparaîtront désormais sous le titre *Nouveau dictionnaire*.

Il est certain que, quand on est jeune, on se laisse aller à son caractère, sans bien s'en rendre compte. Clopinet n'était pourtant pas le même enfant qui avait mené six mois cette vie de sauvage ; il était maintenant relativement très-instruit [*sic*], il savait le pourquoi des choses qui lui avaient plu autrefois. Il avait aimé la mer, les rochers, les oiseaux, les fleurs et les nuages avant de savoir en quoi ces choses sont belles. L'étude et la comparaison lui avaient appris ce que c'est que le beau, le terrible et le gracieux. Il en jouissait donc doublement, et il eût pu se savoir quelque gré d'avoir aimé la nature avant de la comprendre ; mais il était modeste comme tous ceux qui vivent de contemplation et d'admiration : c'est la nature qu'il remerciait d'avoir bien voulu se révéler à lui sans le secours de personne.³⁹⁵

Nous l'avons vu plus haut, Clopinet découvre ce nouvel environnement seul. Puis son apprentissage pratique et scientifique auprès de Monsieur le curé et Monsieur le baron lui offrent un nouveau regard, complémentaire, sur sa plage : l'intuition lui avait permis de *percevoir* « le beau, le terrible, le gracieux », l'instruction lui a permis d'en *comprendre* « le pourquoi » – ce que nous retrouvons dans l'idée de Buisson selon laquelle la méthode intuitive « sait donner aux enfants une première vue des choses, très sommaire, très insuffisante, mais qui a du moins ce bienheureux effet de leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront plus tard à comprendre et à aimer en hommes. »³⁹⁶ Cette méthode de découverte naturelle par les sens, est, d'après Buisson, applicable à la classe, c'est-à-dire dans un contexte d'apprentissage où l'enfant n'est pas livré à lui-même, mais accompagné. Il explique en effet lors d'une conférence où il s'adresse à des enseignants, que la méthode intuitive est une aide précieuse pour le maître, qui peut s'appuyer sur les capacités d'observation de ses élèves, ce qui rend l'apprentissage plus attrayant : « Faites en sorte qu'il ne subisse pas l'instruction, mais qu'il y prenne une part active [...]. Au lieu d'avoir à le faire avancer malgré lui en le traînant par la main, vous le verrez marcher joyeusement avec vous. »³⁹⁷ Nous retrouvons ici l'image du

³⁹⁵ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1874), « Les ailes du courage », p. 290.

³⁹⁶ Nous retrouvons également ce décalage entre le regard enfantin, novice, et le regard adulte, expert, dans *Le Robinson de douze ans*, où le narrateur remarque par exemple que « [c]eux qui liront cette relation seront sans doute plus instruits que je ne l'étais alors, et reconnaîtront le porc-épic, au portrait que je viens d'en faire » (Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 114) Plus loin, il précise qu'il adopte le point de vue du connaisseur expérimenté par souci de clarté : « Je préviens mes lecteurs que, pour la clarté de mon récit, je désignerai désormais les [arbres et les plantes] par leurs noms, que j'ai appris depuis ma sortie de l'île. » (*ibid.*, p. 135–136).

³⁹⁷ Buisson, « L'enseignement intuitif », p. 333 dans Hippolyte Cocheris, *Les conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878*. Paris : Delgrave, 1880, p. 325–363.

professeur pédagogue, qui accompagne littéralement l'élève en adaptant son enseignement au rythme de l'enfant.

A l'image de la recommandation de Vitalis, « ouvre les yeux, regarde et apprends », ³⁹⁸ Buisson se fait le défenseur infatigable de la curiosité naturelle de l'enfant, qu'il faut cultiver et orienter pour qu'il ne verse pas dans la passivité oisive, « cette incuriosité, véritable rouille de l'intelligence, que l'éducation doit combattre avant tout. » ³⁹⁹ Selon lui la méthode intuitive peut justement servir de garde-fou contre la facilité de la passivité, qui ne demande aucun effort à l'élève. D'après le pédagogue, l'intuition est « l'acte le plus spontané de l'intelligence humaine, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation. » ⁴⁰⁰ La méthode intuitive se décline en trois catégories : le sensible, l'intellect et la morale. Nous retrouvons bien ici les trois états de l'éducation chers à Rousseau : le corps, l'esprit et le cœur. ⁴⁰¹ En outre, si les trois dimensions de l'apprentissage intuitif sont distinctes, elles n'en restent pas moins indissociables et complémentaires : les premières observations se font en effet par les sens, puis l'intellect va permettre la réflexion et la mise en réseau des premières connaissances recueillies *via* les sens. Enfin, la morale dépend nécessairement de la compréhension d'un système de valeurs donné, tissé par le réseau de connaissances accumulées.

L'apprentissage par les sens va à l'encontre de la didactique scolastique, plus figée et systématique. Le débat sur l'éducation reflète d'ailleurs l'opposition entre ces deux courants de pensée majeurs : les pédagogues qui défendent l'expérience et l'apprentissage par les sens, et ceux qui prônent un apprentissage traditionnel et conservateur. Le débat prend sa source sous l'Ancien Régime, quand « [l]'enseignement officiel n'avait encore rien assimilé des nouveaux principes rousseauistes et accablait l'enfant d'une science et d'une rhétorique livresques, n'ayant aucun rapport avec sa vie, sans tenir compte de ses besoins et de la démarche naturelle de son intelligence. » ⁴⁰² Le constat de l'échec des collèges, qui

³⁹⁸ Malot, *Sans famille*, Tome I, *op. cit.*, p. 93.

³⁹⁹ Buisson, « L'enseignement intuitif », *op. cit.*, p. 339.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 332.

⁴⁰¹ Rousseau, *Emile, ou de l'éducation*, *op. cit.*

⁴⁰² Marina Bethlenfalvay, *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle : esquisse d'une typologie*. Genève : Droz, 1979, p. 58.

gènèrent l'ennui des élèves plus qu'ils ne leur apportent de connaissances utiles, provoque le rejet par certaines élites du type d'éducation qui les a formées. On constate en effet une inadaptation de plus en plus flagrante entre un système d'éducation jugé archaïque, et les enfants et adolescents, à qui on demande une érudition inutile dans la société moderne. Notamment, le latin et le grec sont de plus en plus critiqués, surtout au sortir de la Révolution française, parce que ce sont les langues de l'église, d'une part, et qu'ils empêchent toute égalité au sein de la population en tant que critère de distinction éducative entre le peuple et les élites, d'autre part.⁴⁰³ Pour cette raison, l'influence grandissante de certains penseurs des Lumières auprès des pédagogues du XIX^e siècle – notamment en ce qui concerne l'importance d'un retour à la nature, d'une éducation qui suit l'évolution naturelle de l'enfant plutôt qu'une instruction qui ressemble plus à un carcan qui emprisonne les idées et les mentalités – donne une impulsion nouvelle au débat, et met en exergue une vision rénovée de l'enseignement. En effet, ces méthodes d'apprentissage déjà prônées au XVIII^e siècle ont le mérite de parfaitement s'accorder avec la notion d'éducation de masse, qui concernerait tous les enfants, et non plus seulement ceux des élites, suivant les idéaux de la Révolution française.

2- La critique de l'enseignement scolastique

La Révolution française est en effet porteuse d'une volonté de réforme du système d'éducation : les plans et projets de lois se multiplient, mais sont bien souvent avortés à cause de la déclaration de guerre de la France au « roi du Bohême et de Hongrie » en 1792. La fin du XVIII^e siècle et le début du XIX^e s'avère être une période très mouvementée, entre la crise sociale et sociétale qui mène à la Révolution française et les guerres menées contre l'Europe jusqu'en 1815, fin du Premier Empire. Un exemple frappant est le projet de décret présenté par le Marquis de Condorcet : il contenait déjà les fondements de l'école républicaine, à savoir l'égalité pour tous devant le droit à l'instruction, et la laïcité de l'école publique. Cependant, ce texte fondateur qui proposait de réformer l'éducation nationale en profondeur n'a pas pu être mis en œuvre à cause du contexte sociopolitique de cette année 1792. Quant à lui, Pierre Daunou avait déjà proposé en 1790 de lutter contre

⁴⁰³ Voir Figeac-Monthus, *op. cit.*, p. 103-130.

les châtiments corporels envers les enfants dans les institutions d'Etat, où « [t]out châtiment corporel, consistant à frapper des enfants, sera banni de toute école publique en France. »⁴⁰⁴

Les textes de Ségur nous montrent évidemment que ce projet de loi n'a pas abouti. En effet, si la trilogie créée autour de Sophie de Réan met en exergue les violences d'une éducation domestique punitive, *Un Bon petit diable* met en avant la violence exercée contre les enfants au sein d'une institution d'éducation : le pensionnat des frères Old Nick. Certes, l'histoire se passe en Ecosse. Mais les analyses des manuscrits et de la correspondance avec Emile Templier montrent que la Comtesse de Ségur avait tout d'abord établi ce pensionnat en France, puis qu'elle a choisi de situer son récit hors des frontières françaises pour plaire à son éditeur, Hachette, « soucieux de ménager la réputation des collèges français. »⁴⁰⁵ En effet, dans une lettre à Templier, elle explique sa démarche : « Pour vous complaire [...] j'ai transporté mes acteurs en Ecosse où tout est permis, témoin *Nicholas Nickleby* de Dickens. »⁴⁰⁶ Dickens dépeint en effet toute la cruauté à l'encontre des enfants de l'école de Mr. Squeers. Le couple Squeers est en charge de l'enseignement, mais le résultat est affligeant : non seulement les élèves n'apprennent rien, mais en plus ils sont maltraités et affamés. La scène de la révolte des élèves qui ne supportent plus la nourriture infecte qui leur est servie, et durant laquelle ils forcent Mrs Squeers à manger ce qu'elle ose leur donner, trouve un écho dans la scène du souper inversé dans *Un Bon petit diable*, où Betty sert aux adultes la soupe infâme réservée aux enfants :

Betty riait sous cape ; elle savait bien où avait passé le dîner des maîtres. Il était dans les estomacs des enfants. Profitant des cris poussés à la porte de la cave, Betty avait donné à Charles ses instructions ; il les avait mises à profit ; les enfants s'étaient éclipsés sans bruit, et l'avaient suivi à la cuisine abandonnée ; ils prirent, d'après les indications de Betty, la soupe, la viande, les légumes des maîtres, et mangèrent tout avec délices ; ensuite, Charles versa dans les casseroles vidées, la soupe, la viande, les légumes destinés aux enfants, et remit le tout au feu comme l'avait laissé Mme Old Nick.⁴⁰⁷

⁴⁰⁴ Cité dans Figeac-Monthus, *op. cit.*, p. 181. Pierre Claude François Daunou (1761-1840) était enseignant et homme politique, favorable aux idées de la Révolution.

⁴⁰⁵ Doray, *op. cit.*, p. 184.

⁴⁰⁶ Claudine Beaussant et Jacques Laurent (éds.), *Comtesse de Ségur : Œuvres*. Paris : Robert Laffont, 1990, p. 98. Voir annexe A3.

⁴⁰⁷ Ségur, *Un Bon petit diable*, *op. cit.*, p. 178. Pour la citation complète, voir annexe A4.

La réaction du directeur en dit long sur la mauvaise qualité de la nourriture imposée aux enfants : « Pouah ! Que votre soupe est mauvaise, Betty, dit Old Nick. C'est de l'eau et du sel. [...] Horreur ! s'écria-t-il. C'est affreux ! des nerfs à la chandelle ! »⁴⁰⁸ De plus, l'idée de Dickens de mettre en scène l'immersion de la tête de Mr. Wackford dans le porridge trouve un écho dans la scène du chat dans la soupe donnée aux adultes : « Supplice épouvantable de l'innocente bête... [...] qu'un monstre cruel a plongée dans la soupe, dans *ma soupe* [*sic*], messieurs. Double punition, parce qu'il y a double crime : contre la bête, et contre l'autorité la plus sacrée, la mienne ! »⁴⁰⁹ Enfin, la référence intertextuelle à *Nicholas Nickleby* dans *Un Bon petit diable* crée un lien implicite entre les deux œuvres, et semble suggérer que le roman de Ségur tient bel et bien du roman social : les scènes de maltraitance y sont en effet poignantes de réalisme, et la dénonciation d'un système d'éducation inégalitaire autant qu'inutile y est évidente. Le plaidoyer du directeur du pensionnat pour l'usage de la violence est d'ailleurs frappant :

Je voudrais pouvoir vous *fouetter* tous, vous *enfermer* tous au *cachot*. [...] Trois punitions pour les trois méfaits ; total, neuf punitions terribles [...] ; neuf jours de *cachot*, neuf jours d'*abstinence*, neuf jours de *fouet*. [...] A partir de demain, pas de récréations, *travail incessant*, etc., jusqu'à découverte du ou des *coupables*. De plus, il y aura tous les jours, à partir de demain midi, trois *exécutions* jusqu'à ce que toute la maison y passe, pour *punir* le silence.⁴¹⁰

On pourrait aisément le croire directeur d'un établissement pénitentiaire. Le vocabulaire utilisé fait en effet davantage référence au monde carcéral qu'au milieu éducatif. La seule référence à l'école, à travers les « récréations » et le « travail », est négative : les récréations, seul moment de liberté pour les élèves, sont supprimées, et le travail devient « incessant ». D'ailleurs, Ségur ne nous présente aucune scène de leçon à proprement parler : le lecteur est témoin des heures d'étude uniquement, durant lesquelles les élèves semblent faire leurs devoirs en silence, entre deux séances punitives injustifiées. Cette méthode pédagogique violente a pour objectif de brider les pulsions des enfants : le directeur trahit en effet cet objectif lorsque Charles réussit à obtenir son billet de sortie : « Quant à te faire partir d'ici et ta Betty avec toi, le plus tôt sera le mieux ; tu es trop dangereux dans

⁴⁰⁸ Ségur, *Un Bon petit diable*, *op. cit.*, p. 177.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 182-185.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 181, nous soulignons. Pour la citation complète, voir annexe A5.

ma maison ! Tu as trop d'invention, d'imagination, de volonté, d'audace ! »⁴¹¹ Les attributs de l'enfance, l'« invention » et l'« imagination », représentent un danger face à l'autorité des adultes, qui craignent visiblement de voir leur pouvoir renversé par la « volonté » et l'« audace » potentielles de leurs *protégés* – il est donc nécessaire d'étouffer ces pulsions dès le plus jeune âge. Le passage de Charles dans ce pensionnat ouvre la brèche de la révolte. Le surveillant Boxear annonce le retour à l'ordre après le départ de Charles : « Nous voici donc rentrés dans l'ordre, dans le régime salubre du fouet qui va être appliqué avec plus de rigueur que jamais, au moindre symptôme d'insubordination, de négligence. »⁴¹² En conséquence, « les malheureux élèves, tremblants, mais ruminant la vengeance à l'imitation de Charles, se mirent au travail en songeant aux moyens de s'en affranchir. »⁴¹³ L'ambivalence devient palpable : les enfants ont peur mais préparent déjà leur vengeance, ils subissent le travail tout en cherchant à s'en libérer. Charles a été l'instigateur de la rébellion, et sera l'instrument de la libération de ces enfants, qui échapperont à « leur vie de misère »⁴¹⁴ grâce à son intervention auprès du juge de paix.

En revanche, l'école du curé fournit un véritable apprentissage, y compris le catéchisme : il s'agit là d'une éducation utile pour Charles, à l'opposé de celle qui lui a été dispensée jusqu'alors, et vient nuancer la critique de l'éducation scolastique mise en exergue à travers le pensionnat Old Nick : la narratrice nous révèle non pas une critique sans appel des collèges, mais plus précisément des pensionnats, qu'elle assimile à des prisons.⁴¹⁵ Les écoles tenues par les curés de campagne ont au contraire toute la faveur de l'auteure. Ainsi, Charles s'épanouit, aucune violence n'est plus jamais mentionnée, et les notions qu'il apprend à l'école lui permettent de gérer son patrimoine et de vivre en accord avec la morale chrétienne chère à Ségur : « Charles devint de plus en plus aimable, docile, attentif

⁴¹¹ Ségur, *Un Bon petit diable*, op. cit., p. 203.

⁴¹² *Ibid.*, p. 207.

⁴¹³ *Idem.*

⁴¹⁴ *Idem.*

⁴¹⁵ Elle s'opposera d'ailleurs farouchement à ce que son premier enfant, Gaston, parte en pension, et sa correspondance montre le déchirement que son départ a représenté pour elle. Elle écrira *Un Bon petit diable* lors d'une visite à sa fille Nathalie en Angleterre, pour son petit-fils Jacques de Pitray, lui aussi envoyé en pension : les caricatures d'éducateurs devaient distraire et égayer Jacques. Voir Marie Desplechin, interviewée par Matthieu Garrigou-Lagrange dans l'émission *La Compagnie des Auteurs* intitulée « La Comtesse de Ségur, un écrivain modèle » du 24/10/2016.

pour ses cousines, soigneux pour Juliette, exact à l'accompagner à l'église et dans ses promenades, sans négliger son travail et son catéchisme. »⁴¹⁶

B- L'école de la vie

1- La morale et le pragmatisme : un équilibre essentiel

Fournir un modèle moral aux jeunes lecteurs est d'ailleurs un des rôles importants de la littérature enfantine. Il est intéressant de souligner la prépondérance du caractère industriel du protagoniste : la morale, qu'elle soit d'ordre religieux ou social, est soutenue par tout un réseau de références à l'importance du travail et de la persévérance pour accéder au bonheur. Cet équilibre illustre bien la fameuse morale proverbiale, « aide-toi, le ciel t'aidera »⁴¹⁷. C'est ainsi que Lemaire explique à ses jeunes lecteurs que malgré les difficultés auxquelles il est confronté, Robinson ne sombre pas dans le désespoir :

Il fallait cependant se résigner à son sort. Robinson aurait pu être encore plus malheureux qu'il ne l'était : il se voyait assuré pour long-temps [*sic*] de toutes les nécessités de la vie. Il remercia donc le Ciel de ne l'avoir pas traité plus rigoureusement en punition de ses fautes, et songea à améliorer sa situation par tous les moyens que la Providence avait laissés en son pouvoir.⁴¹⁸

On le voit, le protagoniste accorde sa totale confiance en « la Providence », mais ne subit pas son sort passivement pour autant : si « le Ciel » est un secours spirituel, le naufragé ne doit sa survie qu'à ses propres initiatives. Le « pouvoir » est ici du côté de l'homme, à qui il appartient d'en faire bon usage pour survivre et mériter de retrouver la société de ses semblables. Cet extrait fait écho à la préface, qui résume en quelques mots l'histoire de Robinson : « L'homme aux prises avec la fortune, et s'armant victorieusement contre elle, de la religion, de la patience et de l'industrie : voilà Robinson dans son île [qui] fournit une belle leçon à la jeunesse. »⁴¹⁹ La vie est représentée comme un combat, et si l'homme a acquis les bonnes armes, spirituelles et physiques, alors il en sortira victorieux. Cette métaphore est reprise dans la conclusion du *Robinson de douze ans*, alors que le protagoniste donne un dernier conseil à ses lecteurs :

Je prie mes jeunes lecteurs d'observer combien il est utile d'acquérir de bonne heure un grand nombre de connaissances, de

⁴¹⁶ Ségur, *Un Bon petit diable*, *op. cit.*, p. 323.

⁴¹⁷ Jean de La Fontaine (Elizabeth Müller ed.), *Fables de La Fontaine choisies pour les enfants*. Bédélet : Paris, 1845, « Le Charretier embourbé », p. 110.

⁴¹⁸ Lemaire, *op. cit.*, p. 59.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 5-6.

s'endurcir à la fatigue, aux intempéries des saisons, de bannir les vaines frayeurs et de fortifier son âme contre tous les événements [...] ; la patience et le courage sont de puissantes armes dans toutes les circonstances : avec le secours et la protection du ciel, il n'est point d'obstacles qu'on ne puisse vaincre, ni de malheurs qu'on ne puisse surmonter.⁴²⁰

Le fait que ce passage soit en conclusion des aventures du héros est important : il réunit en effet les principales leçons à tirer des événements relatés tout au long de l'histoire, et souligne l'idée selon laquelle « la patience et le courage » sont nécessaires pour sortir de toutes les situations difficiles, en appui avec « le secours et la protection du ciel. » Ici encore, les dimensions physiques et spirituelles sont indissociables, et Félix en apporte la preuve à travers son récit homodiégétique : son témoignage est présenté aux lecteurs comme un récit authentique et vraisemblable,⁴²¹ et marque le cheminement de ce « jeune garçon de douze ans, qui n'avait aucune des qualités nécessaires pour vivre avec les hommes, ses frères, mais tous les défauts qui rendent insupportable dans la société. »⁴²² L'écho entre la préface et la conclusion est porteur d'un message important : ce procédé narratif souligne la dimension exemplaire du héros, modèle que les lecteurs sont invités à suivre. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Robinson et Félix, suivant l'archétype du Robinson de Defoe, ne sont pas présentés comme étant foncièrement bons dès leur plus jeune âge : ce sont des enfants rebelles qui n'ont pas les qualités requises par la morale chrétienne, mais que le naufrage amendera. La fonction narrative du naufrage est en effet ambivalente : elle pose un cadre, un contexte hostile pour les héros, et se fait l'objet de la Providence pour leur permettre de devenir des modèles chrétiens pour les lecteurs.

L'approche de Woillez est différente : elle choisit de traiter la robinsonnade au féminin, pour démontrer qu'il faut se résigner dans les moments de malheurs, mais aussi être sans cesse reconnaissant de son bonheur. La tonalité lyrique de sa

⁴²⁰ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 278.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 30, nous soulignons : « Vous voilà, je pense, mes chers enfans [*sic*], bien satisfaits de voir notre ami Félix en sûreté sur le rivage. Je vais le laisser parler *lui-même* et vous *rendre compte* de ce qu'il pensa et de ce qu'il fit, quand il eut recouvré l'usage de ses sens, que la frayeur lui avait ôté. Il a écrit *lui-même* la relation de tout ce qui lui est arrivé depuis l'instant de son naufrage jusqu'à celui où il fut rendu à la société. J'ai eu cette relation entre les mains, et j'en ai fait un extrait pour votre usage. » Le récit enchâssé est ici présenté comme un véritable compte rendu des aventures du héros par « lui-même ». Ici le « je » encadre le « il » : la narratrice apparaît comme le metteur en scène du récit authentique du jeune naufragé, dont elle maîtrise les mots et dont elle se présente comme la porte-parole.

⁴²² *Ibid.*, p. viii–xix.

prière⁴²³ aux lectrices souligne la dimension existentielle du rôle d'Emma, « cette jeune infortunée » dont la piété est exemplaire. La longueur de la première phrase, qui remplit tout un paragraphe, accentue le pathos de sa situation, qui passe d'une vie entourée d'amour à une vie de solitude, d'une vie facile à une vie laborieuse et précaire. L'accumulation emphatique des termes choisis pour décrire les difficultés de sa vie de naufragée insiste sur le malheur intense dans lequel elle est soudainement jetée ; le recours aux tournures négatives telles que « sans appui, sans consolation », ou restrictives comme « qui n'a que la terre pour lit, [...] et qui enfin [...] ne peut se procurer les premières nécessités de la vie, qu'en se livrant aux plus rudes travaux », ainsi que l'adverbe « péniblement », ou encore la répétition du « tout » inclusif et des tournures hyperboliques soulignent bien la volonté de la narratrice de marquer un contraste fort entre la vie d'Emma et celle des lectrices supposées. En effet, ces jeunes filles, « élevées dans la mollesse », aux « doigts délicats », ne connaissent pas (encore) le malheur. La lecture édifiante des aventures d'Emma les préparera donc à affronter « quelques-unes des peines dont la vie est semée » en suivant l'exemple du « courage » et de la « résignation » dont « la pauvre Emma » a fait preuve. Le recours au discours injonctif dans le deuxième paragraphe présente la situation d'Emma comme un exemple qu'il faut garder en mémoire pour savoir comment « trouver [...] la force nécessaire pour supporter [les] maux. » D'ailleurs, la figure de l'épanalepse, c'est-à-dire la répétition, ici, de « maux » au début et à la fin du paragraphe, confirme bien la dimension incantatoire et emphatique du discours : il s'agit là de marquer les esprits des lectrices en justifiant le rôle édifiant du récit.

Séjour utilisera le même stratagème de l'enfant-modèle pour véhiculer un discours moral, comme les préfaces le mettent en évidence. Dans *Les Malheurs de Sophie*, elle invite ses petits-enfants à imiter la protagoniste : « Faites comme elle, mes chers enfants ; cela vous sera facile, à vous qui n'avez pas tous les défauts de Sophie. »⁴²⁴ Quant aux *Petites filles modèles*, l'auteure affirme qu'elles « ne sont pas une création [...]. Camille et Madeleine sont une réalité dont peut s'assurer toute personne qui connaît l'auteur. »⁴²⁵ Le titre porte en lui-même le caractère

⁴²³ Woillez, *op. cit.*, p. 90–91, voir annexe A6.

⁴²⁴ Séjour, *Les Malheurs de Sophie*, *op. cit.*, dédicace.

⁴²⁵ Séjour, *Les Petites filles modèles*, *op. cit.*, dédicace.

exemplaire des deux petites filles en question. Ensuite, dans *Les Vacances*, elle exhorte son petit-fils Jacques à devenir « excellent comme Paul, et plus tard encore, [...] vaillant, dévoué, chrétien comme M. de Rosbourg. »⁴²⁶ Enfin, *Un Bon petit diable* est l'occasion de conseiller à sa petite-fille Madeleine de suivre l'exemple de Juliette, « qui est parvenue à faire d'un vrai diable un jeune homme excellent et charmant, au moyen de cette douceur, de cette bonté chrétiennes qui touchent et qui ramènent. » Son conseil est le suivant : « Emploie ces mêmes moyens contre le premier bon diable que tu rencontreras sur le chemin de ta vie. »⁴²⁷

La morale, qu'elle soit chrétienne comme chez Lemaire, Mallès de Beaulieu, Woilliez et Ségur, ou plus sociale, comme chez Sand, Malot et Verne⁴²⁸, est ancrée dans une réalité concrète, reconnaissable par les lecteurs. Les difficultés de la réalité quotidienne servent donc le double objectif de véhiculer un message moral autant que pragmatique : l'« école de la vie », c'est aussi savoir faire face à l'adversité de façon concrète, à la manière des Robinsons qui survivent au quotidien sur une île déserte en développant des connaissances pratiques, ou encore des enfants errants et / ou malheureux qui doivent se débrouiller plus ou moins seuls dans le monde qui les entoure. Ainsi, Lemaire associe la persévérance et le goût du travail bien fait au bonheur :

Il ne se laissait pas décourager par les difficultés ; il *essayait vingt fois* la même chose plutôt que de l'abandonner, et la *recommençait quarante* plutôt que de mal faire : peu semblable à tant de jeunes étourdis qui, étudiant les sciences ou apprenant des états au milieu de toutes les commodités de la vie, *se rebutent aux moindres obstacles*, ou font mal pour avoir plus vite fait.

L'ordre ne donne pas seulement une bonne réputation, il contribue aussi au bonheur ; et Robinson était heureux.⁴²⁹

Les tournures hyperboliques pour décrire la persévérance et l'application de Robinson opposent nettement son courage à l'oisiveté des jeunes privilégiés qui ont

⁴²⁶ Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*, dédicace.

⁴²⁷ Ségur, *Un Bon petit diable*, *op. cit.*, dédicace.

⁴²⁸ Il est intéressant de souligner la double dynamique qui sous-tend cette répartition : on remarque une évolution chronologique d'une part et une répartition genrée d'autre part. En effet, la morale chrétienne et plutôt conservatrice de rigueur jusqu'à la fin du Second empire laisse la place à un discours plus laïque en fin de siècle, sous la III^e République. Il faut noter également le carcan des codes d'écriture pour enfants, beaucoup plus contraignant pour les auteures que pour leurs homologues masculins : leur écriture devait se borner davantage à l'éducation *per se* et à la propagation de la morale chrétienne. Le chronologique et le thématique fonctionnent de pair, puisque les contraintes d'écritures imposées aux auteures se libèrent peu à peu plus le siècle avance.

⁴²⁹ Lemaire, *op. cit.*, p. 63, nous soulignons.

déjà tout, et donc n'ont besoin de fournir aucun effort. Même s'ils apprennent la science, ils ne sont pas avisés pour autant : ils sont qualifiés d'« étourdis », alors que Robinson, ne possédant pas de connaissances scientifiques à ce moment-là du récit, développe des compétences bien plus utiles et qui contribuent à son bonheur. Cette conséquence heureuse crée un lien intrinsèque entre les apprentissages utiles et moraux. Nous retrouvons cette même correspondance chez Malot, par exemple dans *En famille* quand Perrine réussit enfin à achever la confection de ses espadrilles : après avoir travaillé avec acharnement pendant « quatre soirées et trois matinées commencées dès le jour levant », ponctuées de « tâtonnements, et recommencements », en plus de son travail à l'usine, le plaisir d'avoir réussi est total. C'est ainsi que « le samedi matin elle eut la satisfaction de partir chaussée de belles espadrilles grises qu'un ruban bleu croisé sur ses bas retenait bien à la jambe. » Le commentaire narratif fait explicitement le lien entre « volonté » – le sujet d'étude d'*En famille*,⁴³⁰ rappelons-le –, et « joie », c'est-à-dire entre compétences utiles et satisfaction morale : « Quelle joie ! Une fois de plus la preuve était faite qu'avec de la volonté, de la persévérance, on réussit ce qu'on veut fermement, même ce qui d'abord paraît impossible, et qu'on n'a pour tout aide qu'un peu d'ingéniosité, sans argent, sans outils, sans rien. »⁴³¹ Le rythme de la phrase prouve l'importance de la volonté : les termes « volonté », « persévérance » et « fermement » viennent s'opposer à l'adjectif « impossible » isolé au milieu de la phrase et diminué par le choix du verbe « paraître ». Le rythme ternaire et répétitif de la gradation logique « sans argent, sans outils, sans rien » vient renforcer le mérite accordé à la persévérance et à la volonté de Perrine, et renvoie une lumière valorisante sur l'exclamation première. La volonté de l'héroïne est reprise tout au long du texte, et sa persévérance face aux difficultés est résumée par son grand-père, qui explique au nouveau professeur de la petite fille, Mlle Belhomme, « comment Perrine avait habité une aumuche dans l'une de ces entailles, et comment avec rien, si ce n'est ce qu'elle trouvait sous sa main, elle avait su se fabriquer des espadrilles, et toute une batterie de cuisine dans laquelle elle avait préparé un dîner complet, fourni par l'entaille elle-même, ses oiseaux, ses poissons,

⁴³⁰ Malot, *Le Roman de mes romans*, op. cit., p. 295.

⁴³¹ Malot, *En famille*, op. cit., p. 232-233.

ses fleurs, ses herbes, ses fruits. »⁴³² Ainsi, les compétences pragmatiques acquises ici en autodidacte, pour faire face à l'adversité, sont valorisées et font partie intégrante du message moral du récit.

2- La place de l'éducation

Les œuvres de notre corpus véhiculent des modèles aisément identifiables pour les jeunes lecteurs, et préconisent des valeurs autant morales que pratiques en montrant qu'elles sont en fait indissociables. Par ailleurs, elles interrogent toutes la place de l'éducation traditionnelle dans ce double apprentissage. La discussion entre M. Vulfran et Mlle Belhomme concernant l'éducation de Perrine⁴³³ met bien cette question centrale en lumière. En effet, il en ressort que si l'écriture de Perrine n'est « pas brillante », et si son orthographe est « faible », elle fait preuve néanmoins d'une extraordinaire sensibilité pour son jeune âge, puisqu'elle possède déjà « le don de voir et de sentir, et aussi de rendre ce qu'elle voit et ce qu'elle sent. »⁴³⁴ Au détour d'un passage élogieux sur sa propre écriture, Malot semble nous montrer avec humour la plus importante qualité humaine : la sensibilité. Mlle Belhomme décrit en effet avec admiration la description que Perrine lui a faite de Maraucourt :

[Q]uatre grandes pages vraiment extraordinaires : tout s'y trouve réuni, le village lui-même, les usines, le paysage général, l'ensemble aussi bien que le détail ; il y a une page sur les entailles avec leur végétation, leurs oiseaux et leurs poissons, leur aspect dans les vapeurs du matin et l'air pur du soir, que j'aurais cru copiée dans un bon auteur, si je ne l'avais vu écrire.⁴³⁵

Les lecteurs ont déjà pu lire ces descriptions « vraiment extraordinaires », de la plume de ce « bon auteur » : par analogie nous pouvons donc voir ici Perrine comme la représentante symbolique de Malot dans le texte, porteuse de sa sensibilité mais aussi de ses idées. A travers son éducation hors normes, ayant appris sur les routes avec ses parents, puis toute seule dans son aumuche, île déserte au milieu de la civilisation, puis enfin suivant une éducation plus conventionnelle auprès d'une institutrice, le personnage de Perrine démontre la nécessaire

⁴³² Malot, *En famille*, op. cit., p. 406.

⁴³³ *Ibid.*, p. 404-409. Pour la citation complète, voir annexe A7.

⁴³⁴ *Ibid.*, p. 405.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 403.

complémentarité des différents apprentissages. A travers elle, Malot semble transmettre son propre manifeste d'éducation, et se propose de le mettre en pratique : si « savoir créer ce qui est nécessaire à ses besoins est une qualité maîtresse, enviable entre toutes », et « si l'on dit avec raison qu'on peut ce qu'on veut, au moins est-ce à condition de savoir vouloir, ce qui n'est pas donné à tout le monde, et ce qu'on devrait bien commencer par enseigner, si toutefois il est des méthodes pour cela ; mais en fait d'instruction, on ne s'occupe que de l'esprit, comme si le caractère ne devait point passer avant. »⁴³⁶ C'est ainsi que l'éducation entreprise par M. Vulfran et Mlle Belhomme fournit une complémentarité de compétences parfaite pour que Perrine jouisse d'une instruction équilibrée : M. Vulfran lui fournira l'exemple idéal de volonté et continuera de forger son caractère en ce sens, tandis que Mlle Belhomme appuiera cet apprentissage pratique et moral par ses leçons plus scientifiques et théoriques. M. Vulfran l'affirme clairement : « je n'estime rien tant dans la vie que la volonté à qui je dois d'être ce que je suis. C'est pourquoi je vous demande de la fortifier chez elle par vos leçons. »⁴³⁷ Mlle Belhomme apportera en outre un vernis de culture à Perrine pour compléter son éducation : « quelle catastrophe c'eût été que cette jeune fille restât sans culture ! »⁴³⁸ Nous l'avons vu au début de ce chapitre, cet apprentissage n'est pas en sens unique adulte-enfant : Perrine enseigne bien des leçons à ce grand-père certes volontaire mais insensible aux malheurs de ses ouvriers. Il semble donc que ce trio mette en lumière une éducation idéale, par laquelle chacun apprend et enseigne à la fois, dans des domaines aussi variés qu'indispensables à une véritable vie en communauté. Prise séparément, chaque compétence ne fait que des êtres imparfaits : la seule érudition n'éduque pas les sens et ne cultive pas la sensibilité,⁴³⁹ et l'usage unique des sens prive de la culture qui permet la vie en société.

⁴³⁶ Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 406-409.

⁴³⁷ *Ibid.*, p. 406.

⁴³⁸ *Ibid.*, p. 404.

⁴³⁹ Voir la critique du directeur, M. Talouel, dont l'éducation tardive est visiblement très incomplète. Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 348-349 : « Comment vous ne trouvez pas personnage comique un homme qui à vingt ans savait à peine lire et signer son nom, et qui a assez courageusement travaillé pour acquérir une calligraphie et une orthographe impeccables, qui lui permettent de reprendre tout le monde ni plus ni moins qu'un maître d'école ? [...] Le comique c'est que l'éducation n'a pas marché parallèlement avec cette instruction primaire, que le bonhomme s'imagine être tout dans le monde, si bien que malgré sa belle écriture et son orthographe féroce, je ne peux pas m'empêcher de rire quand je l'entends faire usage de son langage distingué dans lequel les haricots sont « des flageolets » et les citrouilles « des potirons » ; nous nous contentons de soupe, lui ne mange que « du potage » ; quand je veux savoir si vous avez été vous promener, je vous demande : « Avez-vous été

Nous retrouvons bien ici⁴⁴⁰ encore une fois les trois dimensions indissociables de l'éducation, chères à Rousseau et reprises par de nombreux pédagogues au XIX^e siècle : celle du corps, de l'esprit, et du cœur. Le déséquilibre de ces différents apprentissages nécessaires est d'ailleurs dénoncé dans les robinsonnades autant que dans les romans de formation que nous étudions. Plusieurs catégories nous apparaissent : certaines œuvres déplorent le manque de connaissances de la nature (*Petit Robinson, le Robinson de douze ans* et *Les Indes-noires*), d'autres, le manque de connaissances scolaires et théoriques (*Les Petites filles modèles, Un Bon petit diable* et *Romain Kalbris, P'tit-bonhomme*), d'autres encore, l'inadaptation d'un enseignement genré ou trop scolaire (*Le Robinson des demoiselles, P'tit-bonhomme, Deux ans de vacances* et certains *Contes d'une grand'mère* comme « Ce que disent les fleurs », « La fée poussière » ou « encore Le château de Pictordu »), enfin, les œuvres de Ségur dénoncent plus précisément une éducation trop déconnectée du monde des enfants, trop violente et inefficace. De leur côté, *Sans famille* et *En famille* s'attachent à montrer un modèle vers lequel il faudrait tendre, à travers la critique de la violence dans *Sans famille* et la critique de l'enseignement purement scolastique dans *En famille*, certes, mais il nous semble que le manifeste d'éducation se situe davantage au niveau de la démonstration qu'un enseignement varié est la clé pour une formation totale du corps, du cœur et de l'esprit. En outre, tous nos textes tentent d'apporter des solutions pour combler les lacunes qu'ils dénoncent. Et ces solutions se situent très souvent dans la méthode d'enseignement appliquée par l'enfant qui a souffert d'une éducation déséquilibrée : Robinson, Félix, Emma ou encore Paul, Rémi et Clopinet⁴⁴¹ se voient confier la tâche de transmettre leurs connaissances aux autres, qu'ils veulent les plus complètes possibles, et surtout, en accord avec leurs expériences et ce qu'ils ont analysé comme étant de véritables besoins.

vous promener ? » lui vous dit : « Allâtes-vous à la promenade ? Qu'éprouvâtes-vous ? Nous voyageâmes. » Et quand je vois qu'avec ces beaux mots il se croit supérieur à tout le monde, je me dis que s'il devient maître des usines qu'il convoite, ce qui est possible, sénateur, administrateur de grandes compagnies, il voudra sans doute se faire nommer de l'Académie française, et ne comprendra pas qu'on ne l'accueille point. »

⁴⁴⁰ Comme nous l'avons vu au début du premier chapitre, la même logique était déjà suivie dans *Sans famille* : Rémi croise plusieurs maîtres, qui lui apprennent tour à tour différentes compétences et différentes valeurs.

⁴⁴¹ Robinson : *Petit Robinson* (Lemaire) ; Félix : *Le Robinson de douze ans* (Mallès de Beaulieu) ; Emma : *Le Robinson des demoiselles* (Woillez) ; Paul : *Les Vacances* (Ségur) ; Rémi : *Sans famille* (Malot) ; Clopinet : « Les ailes du courage » (Sand).

Dans *Deux ans de vacances*, Verne établit une comparaison entre les systèmes d'éducation français et anglais, et conclut que les Anglais arrivent davantage à lier apprentissage et indépendance : « pas de pion pour les surveiller, lecture de romans et de journaux permise, jours de congé fréquemment renouvelés, heures d'étude assez restreintes, exercices du corps très bien compris, gymnastique, boxe et jeux de toutes sortes. »⁴⁴² L'enseignement anglais est présenté comme étant plus complet qu'il ne l'est en France, et en conséquence, les petits Anglais « pour la plupart, [...] sont polis, attentionnés, soignés dans leur tenue, et – ce qui est digne d'être noté – peu enclins à employer la dissimulation ou le mensonge, lors même qu'il s'agit de se soustraire à quelque juste punition. » Le narrateur déplore cependant le concept de « faggisme », cette tradition « absurde ».⁴⁴³ D'ailleurs, « [i]l va de soi que les pratiques du faggisme [...] n'eussent pas été acceptables sur l'île [...] »⁴⁴⁴ La méthode d'enseignement⁴⁴⁵ employée devient donc la quintessence de la pédagogie idéale qui rejoint une fois encore la théorie rousseauiste selon laquelle il faut cultiver à la fois le corps, l'esprit et le cœur. Cet apprentissage mutuel,⁴⁴⁶ adopté en France dans certaines écoles dans la première moitié du XIX^e siècle par une ordonnance de 1816,⁴⁴⁷ disparaît en 1876 au profit de la méthode simultanée.⁴⁴⁸ *Deux ans de vacances*, publié en 1888, semble démontrer que cette démarche est pourtant efficace, et permet de diversifier les apprentissages autant que les approches grâce à la diversité des « enseignants », qui tout en instruisant les autres, acquièrent des connaissances : « à les instruire, les grands ne laissaient pas de s'instruire eux-mêmes. »⁴⁴⁹ En outre, que ce soit au niveau diégétique ou extra-diégétique, notre corpus d'œuvres converge de manières variées vers une même conclusion, semble-t-il : l'éducation et l'instruction sont nécessaires à un apprentissage complet, il ne faut pas en privilégier une par rapport

⁴⁴² Verne, *Deux ans de vacances*, *op. cit.*, p. 35. Pour la citation complète, voir annexe A8.

⁴⁴³ *Ibid.*, nous soulignons.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 188.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, p. 189-190. Pour la citation complète, voir annexe A9.

⁴⁴⁶ Joseph Hamel, « L'enseignement mutuel », dans Buisson, *Nouveau dictionnaire*, *op. cit.* : « Le principe de ce qu'on a appelé l'enseignement mutuel consiste « dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins. »

⁴⁴⁷ Voir Figeac-Monthus, *op. cit.*, chapitre 9, « Le projet d'éducation confronté à la réalité ».

⁴⁴⁸ Buisson, *Nouveau dictionnaire*, *op. cit.* Enseignement simultané : « Il diffère de l'enseignement individuel en ce que la leçon est faite à plusieurs au lieu de n'être faite qu'à un seul ; il diffère de l'enseignement mutuel en ce que les élèves le reçoivent directement du maître au lieu de le recevoir par l'intermédiaire de condisciples désignés et préparés à cet effet. »

⁴⁴⁹ Verne, *Deux ans de vacances*, *op. cit.*, p. 299.

à l'autre. D'ailleurs, Verne le souligne explicitement quand il fait référence au système d'éducation anglais : « En un mot, l'éducation y marche de pair avec l'instruction. »⁴⁵⁰

C- Education et condition sociale

1- L'éducation comme tremplin

En 1792, Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne définit clairement la différence entre instruction et éducation, dans le contexte des grands projets de réformes dans le domaine de l'enseignement après la Révolution française :

L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur : la première doit donner des lumières et la seconde des vertus ; la première sera le lustre de la société, la seconde en sera la consistance et la force. [...] L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous : l'instruction publique est le partage de quelques-uns, elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée.⁴⁵¹

On le voit, l'éducation correspond à la formation morale du citoyen, l'instruction, au développement intellectuel de l'esprit. C'est pourquoi, dans ce contexte de la I^e République, la première est un droit pour tous, la deuxième est davantage accessible aux élites. Un siècle plus tard, sous la III^e République, le combat pour un accès universel à l'éducation est toujours d'actualité. Ceci tend à démontrer que le débat autour de différents systèmes d'enseignement est prépondérant dès l'Ancien régime, et tout au long du XIX^e siècle.⁴⁵² Marguerite Figeac-Monthus explique que cette question sensible du contrôle de l'éducation est un enjeu politique et social majeur, souligné par les lois Guizot, Falloux et Ferry : « ces lois n'arrivent pas par hasard en 1833, en 1850 et en 1881-1886. Elles sont le résultat de toute une réflexion menée en amont si bien que, de simples suggestions dans le paysage public, elles deviennent objets de débat et aboutissent à une loi. »⁴⁵³ D'ailleurs, sa définition des plans d'éducation nous permet d'associer nos textes à cette vaste catégorie d'écrits : « les plans d'éducation sont destinés à la jeunesse mais peuvent toucher un public plus large, ils visent à donner des conseils et à instruire, le style

⁴⁵⁰ Verne, *Deux ans de vacances*, *op. cit.*, p. 35.

⁴⁵¹ Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne, *Projet d'éducation nationale*, Paris : Imprimerie nationale, 1792, cité dans Marguerite Figeac-Montus, *op. cit.*, p. 28.

⁴⁵² Une synthèse de l'évolution des manifestes d'éducation, lois et programmes scolaires est développée en annexe B.

⁴⁵³ Marguerite Figeac-Montus, *op. cit.*, p. 29.

est simple, ils font appel au bon sens tout en restant sur le théorique et en faisant appel parfois à l'imaginaire. »⁴⁵⁴ Il semble d'ailleurs intéressant de noter l'ancrage idéologique de nos textes, mis en perspective avec le contexte socio-culturel dans lequel ils ont été écrits, en regard de l'orientation prise par le débat sur l'éducation à telle ou telle période : nos trois premières robinsonnades véhiculent une morale chrétienne évidente, et s'inscrivent dans une période de radicalisation⁴⁵⁵, avant et sous la Restauration. Les auteurs publiés par Hetzel sont généralement en opposition au régime bonapartiste et à la mainmise de l'Eglise sur l'éducation, légalisée par les lois Falloux. Les œuvres de Ségur reflètent un point de vue aristocratique⁴⁵⁶, certes éloigné des problématiques de l'industrialisation des villes, mais non moins révélatrices des problèmes sociaux sous le Second empire. Enfin, les œuvres rédigées sous la III^e République sont marquées par un optimisme évident placé en la jeunesse, garante de l'avenir de la France. En revanche, nos œuvres de la fin du XIX^e siècle ne trahissent pas d'élan nationaliste, mais plutôt une volonté d'ouverture sur le monde.⁴⁵⁷

L'apparition de l'enfant souffrant, exploité à outrance ou laissé à l'abandon correspond à un éveil de la sensibilité publique concernant la misère, en France mais aussi dans d'autres pays industrialisés comme la Grande-Bretagne : les études sociologiques se multiplient, à l'image de celle d'Honoré-Antoine Frégier,⁴⁵⁸ d'Eugène Buret⁴⁵⁹ ou encore de Henry Mayhew.⁴⁶⁰ L'augmentation massive de la population urbaine dans le contexte de métamorphose sociale de la révolution industrielle coïncide avec la montée en flèche de la criminalité, des épidémies et du paupérisme. Dans ce contexte, l'éducation des enfants, de *tous* les enfants, devient

⁴⁵⁴ Marguerite Figeac-Montus, *op. cit.*, p. 31.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, chapitre 2, « A la recherche des concepteurs des plans ».

⁴⁵⁶ Par bien des aspects, en décalage, voire en opposition avec les normes de la société noble de son époque, comme nous le verrons plus en détail plus loin.

⁴⁵⁷ Les *Contes d'une grand'mère* préconisent de manière récurrente le voyage, Rémi, Perrine et Olwen / Michèle sont de culture hybride, les enfants de la pension néozélandaise Chairman représentent plusieurs nationalités, *P'tit-bonhomme* se passe en Irlande et les *Les Indes-noires* en Ecosse.

⁴⁵⁸ Honoré-Antoine Frégier, *Des Classes dangereuses de la population dans les grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*, Paris : Baillière, 1838.

⁴⁵⁹ Eugène Buret, *De la Misère des classes laborieuses en Angleterre et en France : de la nature de la misère, de son existence, de ses effets, de ses causes, et de l'insuffisance des remèdes qu'on lui a opposés jusqu'ici, avec les moyens propres à en affranchir les sociétés*. Paris : Paulin, 1840.

⁴⁶⁰ Henry Mayhew, *London Labour and the London Poor; a cyclopaedia of the condition and earnings of those that will work, those that cannot work, and those that will not work. et al.*, Vol.1, London: Woodfall, 1851; Vol. 2 & 3, London: Griffin, 1861.

une solution mise en avant pour lutter contre les plaies sociales. De nombreux écrivains et politiciens s'engagent pour démontrer que l'éducation et l'instruction sont les seuls leviers possibles vers une émancipation, le seul tremplin social possible pour les plus démunis. Marina Bethlenfalvey résume la situation ainsi : « Donner des "lumières" aux "simples" – aux enfants et au peuple, et surtout aux enfants du peuple – c'est le premier pas vers la libération des opprimés et vers la réalisation de la Cité démocratique de l'avenir. »⁴⁶¹ Cette métaphore de la lumière-connaissance pour lutter contre l'ombre-ignorance est un lieu commun de cette lutte pour une éducation plus égalitaire tout au long du XIX^e siècle, et nous ramène évidemment à Hugo, défenseur acharné du droit à l'éducation et à l'instruction pour tous comme garant de l'éradication de la criminalité et de la misère sociale.⁴⁶² D'ailleurs, il définit très clairement les deux termes dans une lettre datée du 2 juin 1872 à M. Trébois, Président de la Société des écoles laïques⁴⁶³, dans laquelle il explique que « [l]'éducation, c'est la famille qui la donne ; l'instruction, c'est l'état qui la doit [...], l'éducation peut être religieuse et [...] l'instruction doit être laïque. Le domaine de l'éducation, c'est la conscience ; le domaine de l'instruction, c'est la science. » Bien sûr, cette distinction reflète le positionnement idéologique foncièrement laïque de l'écrivain. La comparaison de ces définitions avec celles mentionnées plus haut suffit bien à souligner l'implication idéologique du concept d'éducation du peuple. Si nous pouvons observer quelques variantes, la frontière entre les deux domaines de la science et de la conscience reste identique. Alors que pour Rabaut Saint-Etienne l'éducation et l'instruction doivent être « nationales »⁴⁶⁴, c'est-à-dire, dispensées par l'Etat, pour Hugo on voit que l'éducation est foncièrement privée. Or, au XIX^e siècle énormément d'enfants se trouvent sans parents, pour ainsi dire, sans famille. Rachel Fuchs explique que les causes principales d'abandon étaient la pauvreté et l'illégitimité. Les chiffres montrent

⁴⁶¹ Bethlenfalvey, *op. cit.*, p. 112.

⁴⁶² Nous pouvons citer ici, entre autres, son émouvant poème écrit en 1853 suite à la visite d'un baigneur, tiré des *Quatre vents de l'esprit* (voir annexe A10). Ce positionnement idéologique est évidemment controversé, comme nous l'avons vu plus haut (voir Christian Molaro, *op. cit.*, cité dans l'introduction).

⁴⁶³ Hugo, *Actes et paroles depuis l'exil*. Paris : Hetzel, 1876, p. 49-50. Pour la lettre complète, voir annexe A11.

⁴⁶⁴ Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne, *Edit de Tolérance*, 1792, p. 3 : « L'instruction éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur [...] L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous. » Cité dans Figeac-Monthus, *op. cit.*, p. 28.

deux pics d'abandon massif des enfants : la première moitié du XIX^e siècle, et à partir de la fin des années 1880, lorsque la notion d'enfant « moralement abandonné » est prise en compte.⁴⁶⁵ Les différentes aides sociales mises en place en faveur des familles pauvres ainsi que la santé économique du pays font varier les chiffres d'une période à une autre, et les statistiques d'abandon servent ainsi de véritable baromètre social.⁴⁶⁶ En outre, la figure de l'enfant abandonné est récurrente dans la littérature enfantine, et reflète un véritable problème de société : la misère de ces enfants devient la pierre angulaire d'une lutte contre les injustices sociales, l'enfant se trouve au cœur de ce débat et en symbolise l'importance fondamentale. D'ailleurs, pour Bethlenfalvay, l'enfant abandonné représente la quintessence de la misère réelle : « Etre "sans famille", ce n'est pas seulement un malheur, c'est une tare sociale. »⁴⁶⁷ Les héros des textes que nous avons choisi d'étudier se retrouvent tous en effet dans une situation de solitude, sans famille, quelle que soit la raison. Dans sa lettre citée plus haut, Hugo souligne bien la nécessaire complémentarité entre différents degrés d'apprentissage, et il semble que c'est exactement ce que préconisent les textes de notre corpus, tout en soulignant la difficulté.

2- Les valeurs humaines et l'ordre social

Ainsi, chacune à sa manière, les œuvres que nous étudions appuient l'idée selon laquelle l'apprentissage équilibré de la morale, quelle qu'elle soit, et des connaissances du monde, permet de conférer le caractère foncièrement humain aux enfants-adultes-en-devenir. La science sans valeurs morales ou les valeurs morales sans la science, en d'autres termes, l'instruction sans l'éducation et vice-versa, ne peuvent que former des êtres incomplets. C'est d'ailleurs ce que Romain, rappelons-le, souligne en conclusion de ses aventures : « sans M. de Bihorel, sans ses leçons, sans ses exemples, sans les soins qu'il a pris de mon éducation, sans sa direction, je ne serais guère aujourd'hui qu'un paysan enrichi, car ce n'est pas la

⁴⁶⁵ Loi de 1889.

⁴⁶⁶ Rachel G. Fuchs, "Legislation, Poverty, and Child-Abandonment in Nineteenth-Century Paris", p. 56: 'Nineteenth-century moralists and social reformers regarded child abandonment as a barometer of the morality and health of working-class society.' *The Journal of interdisciplinary history*, n° 18.1, 1987, p. 55-80.

⁴⁶⁷ Bethlenfalvay, *op. cit.*, p. 56.

fortune qui fait un homme. »⁴⁶⁸ Ceci nous amène à nous interroger sur la manière dont les textes entrent en dialogue avec un débat de société important au XIX^e siècle : comment former les citoyens de demain, et pour quel résultat ? Ces questions comportent une dimension essentiellement idéologique, bien sûr. D'ailleurs, les différentes propositions de lois liées à l'enseignement témoignent des enjeux idéologiques et sociaux que revêt le contrôle de l'éducation. Or, si nous prenons du recul par rapport aux textes que nous étudions, il apparaît que le cheminement de chaque protagoniste le / la mène à vivre parfaitement intégré(e) à la société : chacun retrouve une vie heureuse, entouré d'une famille aimante, même si ce n'est pas sa famille biologique dans le cas d'Henriette, Sophie, Paul et P'tit-bonhomme,⁴⁶⁹ qui sont orphelins.

Le cas d'Henriette mérite d'ailleurs qu'on y prête attention un peu plus en détail, au regard de la dynamique éducation / instruction qui nous intéresse ici. La petite fille a cinq ans lorsqu'elle voyage avec sa mère, Madame Duval, sur le même bateau qu'Emma et son père. Le naufrage les sépare, Emma évoluant d'un côté de l'île, et Madame Duval et sa fille de l'autre pendant un an. Mais si Emma a eu la chance d'accoster sur le côté le plus clément de l'île, il n'en a pas été de même pour Madame Duval et Henriette, qui se sont trouvées réduite à une vie pour ainsi dire sauvage :

Ce côté de l'île, où le malheur m'a conduite, ne m'offrit d'autres ressources que des coquillages, quelques œufs de tortue, et des glands que je ramassai sous ces chênes qui me servirent d'ombrage. La crainte des animaux féroces, celle des sauvages que je pourrais rencontrer, et plus encore, l'extrême faiblesse où me réduisit bientôt la fièvre qui me dévore depuis un an, m'empêchèrent de pousser plus avant mes recherches et de gravir ces rochers ; je ne trouvai même aucun moyen de me procurer du feu.⁴⁷⁰

On le voit, ce côté de l'île n'offre que peu de moyens de subsistance, et les deux naufragées sont même forcées de manger leur nourriture crue, à la manière des animaux. Elles n'ont pas pu quitter leur état premier de peur et de dénuement : le fait qu'elles n'aient pas « pouss[é] plus avant [leurs] recherches » les distingue fondamentalement d'Emma, qui s'est approprié son île et a donc pu trouver les

⁴⁶⁸ Malot, *Romain Kalbris*, op. cit., p. 211.

⁴⁶⁹ Henriette : *Le Robinson des demoiselles* (Woillez) ; Sophie : *Les Petites filles modèles* (Séguir) ; Paul : *Les Vacances* (Séguir) ; P'tit-bonhomme : *P'tit-bonhomme* (Verne).

⁴⁷⁰ Woillez, op. cit., p. 178.

moyens de dépasser sa condition première. D'ailleurs, si Emma possède les caractéristiques de l'être civilisé qui se confectionne des vêtements, cuit sa nourriture et prend soin de son hygiène autant que de son intellect, les deux autres personnages sont décrits comme des sauvages, « les cheveux en désordre, et n'ayant que des lambeaux pour cacher leur nudité. »⁴⁷¹ Dans cet état de dénuement le plus complet, où l'objectif de la survie devient prioritaire sur tout autre, l'enfant est littéralement retombé dans un état pré-civilisé :

Hélas ! la pauvre petite avait enduré de si cruelles privations, qu'en oubliant les fleurs et tous les objets qui contribuent aux plaisirs de l'enfance, elle avait oublié aussi l'usage du feu et des choses les plus simples, les plus ordinaires de la vie. Ainsi, lorsque sa jeune amie la plaça à table devant un vase de terre plein d'un excellent potage, et qu'elle lui mit dans la main une cuiller de bois pour le manger, elle demeura interdite, et il fallut qu'Emma lui montrât l'emploi de cet ustensile, pour qu'elle se décidât à s'en servir.⁴⁷²

De même, elle ne sait pas prier : « Pourquoi prier encore ? demanda l'enfant, à laquelle apparemment sa mère n'avait pas donné cette habitude ; nous avons prié hier au soir. »⁴⁷³ Elle s'impatiente quand Emma retarde le repas alors qu'elle a faim, et semble symboliser l'enfant sauvage païen, dont le sauvetage est seulement possible parce qu'elle n'est qu'une enfant et donc peut encore être civilisée. Sa mère, en revanche, ne peut pas survivre : elle n'a pas su faire preuve de résignation⁴⁷⁴ quant à sa situation, et n'a pas transmis la piété à sa fille. En conséquence, dans la logique morale du récit, sa survie est inenvisageable. Emma se trouve donc responsable à la fois de l'éducation et de l'instruction de sa protégée : sans elle, Henriette n'aurait pas pu retrouver la société de ses semblables avec Emma et son père ; elle aurait été trop en marge des pratiques sociales par ignorance et lacune culturelle. En un mot, son manque d'éducation et d'instruction l'aurait condamnée à l'exile, à la position de l'excentrée parce que foncièrement hors-norme. De là nous pouvons conclure que, à l'instar d'Henriette, nos protagonistes peuvent vivre en société parce qu'ils en ont appris les normes, morales et culturelles, grâce à la combinaison équilibrée des différents apprentissages, qui relèvent à la fois de l'éducation et de l'instruction : c'est

⁴⁷¹ Woillez, *op. cit.*, p. 172.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 192.

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 196.

⁴⁷⁴ *Ibid.*, p. 179 : « Peut-être, hélas ! ai-je manqué de résignation pour obtenir du ciel qu'il adoucît [mes maux] : je lui adressais mes plaintes et non mes prières ; il ne m'a point écoutée. »

précisément cette combinaison qui permet de former des citoyens complets, parfaitement intégrés dans la société dans laquelle ils évoluent, et porteurs de bonnes valeurs humaines. Le déséquilibre – ou le manque – de ces différents apprentissages condamne à l'excommunication. Ainsi, le voyage initiatique entrepris par nos différents héros leur permet de combler des lacunes nécessaires à une vie heureuse en société. Cette dimension est porteuse de messages importants pour les lecteurs, qui suivent ces héros-modèles dans leur parcours d'apprentissage, souvent semés d'embûches.

Ce voyage ne suit en effet pas une ligne droite, et des pièges néfastes attendent parfois nos héros, qui se font les témoins d'un ordre social ébranlé, parfois remis en question dans sa légitimité. Pour Philippe Hamon, le romancier du XIX^e siècle est « avant tout, un *déconstructeur normatif* [*sic*] : il tend toujours à analyser, à décomposer, à déconstruire un élément du réel en ses divers niveaux de détermination normative. »⁴⁷⁵ En d'autres termes, l'écrivain joue avec les normes et leurs valeurs culturelles. Ce jeu trouve un écho, semble-t-il, dans la représentation de l'enfant pour un temps marginalisé, qui représente paradoxalement le progrès, l'espoir pour une société plus juste. Ainsi, par exemple, Perrine ouvre les yeux de son grand-père quasiment aveugle et Paul, celui des autres enfants, Clopinet donne des leçons aux scientifiques les plus renommés et remet leurs théories en question, les pensionnaires de Verne prouvent qu'une petite société peut dépasser ses dissensions pour proposer un modèle utopique de solidarité et d'égalité, P'tit-bonhomme, Romain et Rémi, tout comme Perrine⁴⁷⁶ d'ailleurs, fournissent un modèle de courage et d'honnêteté, se refusant à la mendicité, ou, le cas échéant, à voler. Ces enfants nous donnent à voir, dans le non-dit, tout ce qu'ils *ne sont pas*, à travers un jeu d'oppositions, ce qui pourrait advenir de l'ordre social, qui se voit subtilement remis en question, et rétablit par ces enfants pourtant mis en marge de cette société – dont la survie dépend du respect de ses règles. Si l'ordre social est parfois menacé, il est globalement maintenu. Ségur en offre un exemple édifiant, à travers un manichéisme apparent mais plus complexe qu'il n'y paraît. Marie-France Doray affirme ainsi que « la Comtesse se situe résolument du côté de l'ordre, de la

⁴⁷⁵ Hamon, *op. cit.*, p. 123.

⁴⁷⁶ Perrine : *En famille* (Malot) ; Paul : *Les Vacances* (Ségur) ; Clopinet : *Les ailes du courage* (Sand) ; P'tit-bonhomme : *P'tit-bonhomme* (Verne) ; Romain : *Romain Kalbris* (Malot) ; Rémi : *Sans famille* (Malot).

légalité, et des gendarmes qui sont d'ailleurs toujours bons et courageux. Les personnages qui refusent d'obéir aux lois font ressortir la nécessité de respecter la propriété privée et l'ordre public. »⁴⁷⁷ La scène du vol de tissu par Jeannette dans *Les Vacances* montre bien la supériorité légale et morale de la loi : malgré les insultes proférées à leur encontre, les gendarmes venus arrêter Jeannette et ses parents font preuve de « la plus grande patience »,⁴⁷⁸ et même d'empathie, car « c'est toujours pénible de voir une jeune fille comme ça déshonorée, et des parents qui ont mené leur fille à mal. »⁴⁷⁹ D'ailleurs, M. de Rugès complimente le gendarme pour son attitude « brave et digne » : « le sentiment d'humanité que vous manifestez à l'égard de ces gens qui vous ont accablé d'injures est noble et généreux. »⁴⁸⁰ Le rythme binaire des couples « brave et digne » et « noble et généreux » insiste sur la supériorité incontestable de la loi bienveillante. M. de Rugès, palindrome de Ségur, semble ici relayer la voix narrative en faveur de l'autorité, souvent mal perçue : « Notre devoir est souvent pénible à accomplir, et peu de gens le comprennent ; c'est un bonheur pour nous de rencontrer des hommes justes comme vous, monsieur. »⁴⁸¹ L'autorité, on le voit, est inséparable de la notion de justice. L'illustration de Bertall⁴⁸² le souligne bien : l'officier se tient bien droit et possède les symboles de son rang : l'épée et les galons. La posture prostrée de la famille de voleurs à l'arrière-plan contraste fortement avec celle du gendarme, qui est situé de manière à cacher le père et le visage de la mère, comme pour symboliser le remplacement nécessaire de ces parents défectueux, qui n'ont pas su éduquer leur fille et donc l'ont menée à être marginalisée. Dans cette perspective, les méfaits de Sophie viennent prouver par contraste l'importance de la représentation légale et morale de l'ordre : ses vols sont injustement réprimés car la punition est démesurée par rapport au crime.⁴⁸³

⁴⁷⁷ Doray, *op. cit.*, p. 179.

⁴⁷⁸ Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*, p. 52.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 59.

⁴⁸⁰ *Idem.*

⁴⁸¹ *Ibid.*, p. 60.

⁴⁸² Voir annexe A12.

⁴⁸³ Cet argument va à l'encontre de celui que Bethlenfalvay développe : « *Les Malheurs de Sophie* sont écrits de manière à mettre le lecteur du côté de l'autorité (car c'est un livre pour enfants à tendance didactique). » Bethlenfalvay, *op. cit.* p. 121. Nous examinerons cette question plus en profondeur dans le chapitre suivant.

Cependant, les principes et les injustices que la société génère sont également mis en lumière et dénoncés par le regard excentré de l'enfant qui vit pour un temps en marge de cette société, et dont il se fait l'observateur privilégié et lucide. La description de ce qui se passe à Fairy's Hall, dans *Un Bon petit diable*, en est un exemple frappant, surtout si l'on met en perspective le texte et son illustration. En effet, l'autorité despotique y est dénoncée, à travers les mauvais traitements que subissent les élèves, affamés et battus. Nous avons déjà évoqué le discours de retour à l'ordre par le surveillant Boxear⁴⁸⁴, après le départ de Charles. Il est intéressant de se pencher sur l'illustration⁴⁸⁵ de cette scène, qui donne une image contrastée de la phrase qui en fait la légende : « M. Boxear fit aux élèves un discours qui les impressionna vivement. »⁴⁸⁶ On se souvient qu'ils en restent « tremblants mais ruminant leur vengeance à l'imitation de Charles. »⁴⁸⁷ Or, l'illustration nous montre une scène de désordre total, avec le surveillant dominant certes le tableau, debout sur son estrade et visiblement vociférant et tapant du poing. Mais le regard est inévitablement attiré par le groupe d'enfant central, qui joue à saute-mouton, et que M. Boxear fusille des yeux. La scène ressemble en effet davantage à une récréation qu'à un moment d'ordre exemplaire. Nous pouvons presque entendre les enfants qui rient, et parlent fort, rien qu'en voyant l'expression de leurs visages. Cette illustration montre, il semble, toute l'ambivalence du discours sous-jacent à la narration : la rébellion est bien installée dans l'esprit des enfants, qui suivent l'exemple de Charles, et Bertall semble ici non pas illustrer le texte à la lettre, mais ce qu'il contient, c'est-à-dire le signal qu'un nouvel ordre pourrait bel et bien se mettre en place, et venir supplanter ce « régime salubre du fouet qui va être appliqué avec plus de rigueur que jamais, au moindre symptôme d'insubordination, de négligence. »⁴⁸⁸ Ce « symptôme d'insubordination » est palpable, mais reste hypothétique : le décalage entre l'illustration et sa légende se fait le signe de la possibilité du non-dit.

⁴⁸⁴ Voir p. 107.

⁴⁸⁵ Voir annexe A13.

⁴⁸⁶ Ségur, *Un Bon petit diable*, *op. cit.*, p. 202.

⁴⁸⁷ *Ibid.*, p. 205.

⁴⁸⁸ *Idem.*

L'idée d'un ordre social vacillant, dont les symptômes sont visibles, est soulignée de manière ambivalente par Malot dans *Romain Kalbris*.⁴⁸⁹ En effet, Romain refuse de voler pour Biboché et sa bande, et s'insurge quand il réalise de quoi vivent ces gamins des rues. Ce qui est intéressant, c'est que Malot laisse la parole à Biboché, dont les arguments sont frappants de lucidité :

Tu sais que tu n'es qu'un imbécile, dit-il avec rage, un vrai imbécile ; tu verras si tu vivras avec ton honnêteté ; *si* tu ne m'avais pas rencontré hier, tu serais mort aujourd'hui, et, *si* tu es encore vivant, c'est *parce que* tu as mangé du jambon *volé*, c'est *parce que* tu as bu du vin *volé* ; *si* tu n'as pas les pieds gelés, c'est *parce que* je t'ai donné des souliers *volés* ; *si* tu ne meurs pas de froid en sortant d'ici, ce sera *parce que* tu auras sur le dos des habits *volés*.⁴⁹⁰

La répétition du mot « volé », qui martèle la phrase comme pour prouver la force de l'argument, déstabilise la frontière entre le bien et le mal, entre l'honnêteté et le vol. Biboché et sa troupe d'enfants survivent avec les seuls moyens que cette société leur donne : ils ne peuvent être qu'en marge, hors la loi et hors normes – ils vivent d'ailleurs dans la galerie d'une carrière abandonnée en bordure de la ville. Cette représentation de l'enfant victime d'une société capitaliste qui le laisse dans sa misère n'est pas sans rappeler le Gavroche des *Misérables*⁴⁹¹, dont la publication précède de quelques années seulement *Romain Kalbris*. La proximité phonétique des deux noms, Gavroche et Biboché, fait d'ailleurs résonner les deux histoires en un réseau d'échos éloquentes. *Les misérables* fournit en outre une dénomination précise pour cette faille créée par la société et où tant de misérables s'engouffrent dans le Paris du XIX^e siècle : « ceux qui sont à la marge, à la limite, entre l'intégration dans le peuple et la chute dans la marginalité et la criminalité. Le mot ne désigne pas un état social, mais une situation intermédiaire, précaire, de déchéance sociale. »⁴⁹² La représentation de Biboché et sa troupe de jeunes voleurs souligne la fragilité de l'ordre social, maintenu dans l'œuvre par le refus du protagoniste de verser de ce côté de la frontière entre le bien et le mal. Nous l'avons vu, cette frontière est poreuse : Biboché n'est pas entièrement du côté du mal

⁴⁸⁹ Voir Charderon, « L'enfant naufragé : la littérature enfantine comme espace de civilisation », *op. cit.*

⁴⁹⁰ Malot, *Romain Kalbris*, *op. cit.*, p. 170, nous soulignons.

⁴⁹¹ *Les Misérables*, de Victor Hugo, est publié par Lacroix en 1862, soit 7 ans avant la publication en volume de *Romain Kalbris*.

⁴⁹² Pena-Ruiz, *op. cit.*, p. 318.

puisqu'il a sauvé la vie de Romain, et est ému par son élan d'honnêteté⁴⁹³ ; de son côté, Romain avoue que les vêtements que Biboche lui a donnés, bien que volés, n'en sont pas aussi répugnants pour autant : « [c]es vêtements si bons et si chauds, je n'y pensais plus, tant je me trouvais bien dedans. »⁴⁹⁴

Ainsi, il semble que l'évocation de modes de vie alternatifs, que ce soit le groupe d'enfants voleurs vivant dans une carrière, un retour à la nature, une société utopique, ou une rébellion latente, suggère un autre ordre social possible et viable. Le retour ultime à la civilisation ancre les récits dans le réel : celui des lecteurs contemporains. Cependant, même si l'ordre est conservé, il n'en ressort pas complètement intact : le regard critique, marginal des protagonistes a ouvert une brèche qui provoque la réflexion du lecteur et l'invite à porter lui aussi un regard distant sur la société, pour en évaluer les normes idéologiques. Un dialogue s'installe donc entre le texte et le monde, entre le lecteur et la société, et aide à interpréter l'idéologie de l'éducation dans une dynamique d'éducation à l'idéologie.

⁴⁹³ « Pour être un imbécile, dit-il *d'une voix douce*, tu en es un ; mais ce que tu fais là, vois-tu, ça me remue là (il se frappa sur la poitrine) ; c'est donc bien *bon* de se sentir *honnête* ? » Malot, *Romain Kalbris*, *op. cit.*, p. 171, nous soulignons.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 70.

III) Idéologie de l'éducation, éducation à l'idéologie

A- La littérature comme véhicule idéologique

1- Classe dominante et cloisonnement social

Le maintien de l'ordre social apparaît comme un leitmotiv dans les plans d'éducation et les textes de lois qui ponctuent le XIX^e siècle.⁴⁹⁵ Cette période est marquée par une relation de pouvoir entre les élites et le peuple basée sur la méfiance, et cette attitude trouve un écho dans les projets éducatifs, d'une portée idéologique évidente. L'enjeu de l'éducation d'abord, et de l'instruction ensuite, est d'importance nationale : il s'agit non seulement de lutter contre un appauvrissement culturel de la population, mais aussi, à l'échelle internationale, de rivaliser avec d'autres puissances mondiales. L'évolution de la place de la France sur la scène internationale et le contexte géopolitique mouvementé du XIX^e siècle se reflètent dans le débat sur l'éducation et l'instruction nationales, qui joue un rôle clé dans le contrôle idéologique de la population par une classe dominante. Dès la Révolution française, le droit de tous les citoyens à l'instruction est mis en avant. Le débat sur l'éducation au XVIII^e siècle lie la dimension philosophique à l'utilitaire, dans une dynamique de recherche de société idéale, mais il est important de rappeler qu'il s'agit ouvertement d'une conception non-émancipatrice de l'éducation : éduquer, oui, instruire, pour certains, émanciper les plus pauvres, certainement pas. Figeac-Monthus démontre que l'idée d'une éducation garante du progrès du genre humain domine les manifestes jusqu'à la moitié du XIX^e siècle. Le champ lexical récurrent est celui des philosophes des Lumières, évoquant la raison, la liberté, les droits, ou encore l'idée de régénération : seule l'éducation permettrait l'accès à la raison, qui à son tour garantit la liberté. Les plans d'éducation du début du siècle montrent une grande différence entre l'éducation des élites et celle du peuple : elle est en effet adaptée à la place des uns et des autres dans la société, et le discours élitiste porte clairement le message que le peuple ne doit avoir accès qu'à quelques rudiments de culture littéraire ainsi qu'une connaissance suffisante du monde rural à travers les trois compétences fondamentales fournies par l'éducation publique : lire, écrire, compter. Cependant, le but reste de fournir au peuple une meilleure liberté d'action et de pensée – sans aller jusqu'à l'émancipation – afin de préserver l'ordre social.⁴⁹⁶

⁴⁹⁵ Voir annexe B.

⁴⁹⁶ Voir Figeac-Monthus, *op. cit.*, chapitre 7 : « Education et condition sociale ».

L'élection du « prince-président » Louis-Napoléon Bonaparte en 1848 marque un tournant idéologique : la loi Falloux, votée en 1850, est dans la lignée des lois conservatrices alors promulguées. Elle prévoit en effet le contrôle de l'enseignement par le clergé. La révolution de 1848 a attisé les rancœurs des conservateurs, qui s'en remettent à l'Eglise pour défendre l'ordre social. Pena-Ruiz analyse la situation ainsi : « [p]ar haine de la démocratie et terreur du socialisme, bourgeois et conservateurs rallient la cause de l'Eglise et acceptent de lui livrer l'enseignement primaire et de lui sacrifier la laïcité au nom de la garantie de l'ordre public. »⁴⁹⁷

La réflexion éducative subit la censure générale imposée sous le Second Empire, de manière indirecte : la mainmise de l'Eglise sur l'enseignement marque un retour à l'ordre moral, qui passe évidemment par les salles de classe. C'est dans ce contexte que les filles se voient accorder un accès plus général à l'éducation, mais qui les confine à un rôle strictement familial au sein de la société, et participe ainsi à la dynamique idéologique de cloisonnement social. Malgré la censure, une opposition se met en place, et les intellectuels et philanthropes de divers horizons participent à leur manière à la lutte contre cette mainmise cléricale sur l'enseignement. Un des plus emblématiques est sans doute Macé, qui se bat pour la « vulgarisation pédagogique »,⁴⁹⁸ c'est-à-dire, l'accès aux connaissances par le plus grand nombre. Exilé en Alsace pour ses convictions républicaines, il continue à œuvrer pour une instruction populaire, applique ses préceptes pédagogiques dans une école pour jeunes filles et crée un réseau de bibliothèques.⁴⁹⁹ Il écrit des récits édifiants destinés à la jeunesse, comme *L'histoire d'une bouchée de pain*, qui propose une description du corps humain à travers l'alimentation, et dans lequel il n'hésite pas à souligner que la science n'est pas destinée qu'aux garçons :

J'entreprends, ma chère petite, de vous expliquer bien des choses qu'on regarde en général comme très-difficiles à comprendre, et que l'on n'apprend pas toujours aux grandes demoiselles. Si nous parvenons, en nous y mettant à nous deux, à les faire entrer dans votre tête, j'en serai très-fier pour mon compte, et vous verrez combien la science de messieurs les savants est amusante pour les

⁴⁹⁷ Pena-Ruiz, *op. cit.*, p. 105.

⁴⁹⁸ Antoine Compagnon, « Macé, Jean (1815-1896) », *Encyclopædia Universalis*, version en ligne (consultée le 14/09/2018) : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jean-mace/>.

⁴⁹⁹ Jean Macé crée la Société des Bibliothèques populaires du Haut-Rhin. Cette initiative s'étend rapidement à la France entière.

petites filles, bien que ces messieurs prétendent parfois le contraire.⁵⁰⁰

La collaboration de Macé et Hetzel permet de développer un réseau d'artistes ralliés à la même cause, à travers le *Magasin d'Education et de Récréation* lancé en 1864. Deux ans plus tard, Macé officialise la création de la Ligue française de l'enseignement, qui se veut un contre-pouvoir idéologique : la Ligue défend un enseignement laïc, lutte contre le carcan de l'enseignement clérical et déplore que l'éducation d'Etat sous le Second empire soit si éloignée de l'ouverture d'esprit chère aux Lumières. La chute de l'Empire et l'avènement de la III^e République permet de relancer le débat sur l'éducation, en élargissant les champs d'action de l'école de la République pour diminuer les clivages sociaux et instaurer une plus grande égalité des chances pour toutes les couches sociales. L'école publique de la III^e République est marquée par une morale patriotique majeure.⁵⁰¹ Hugh Cunningham résume la situation du dernier tiers du XIX^e siècle, tant en France qu'en Angleterre, en expliquant que rendre l'école obligatoire n'est pas tant une marque d'intérêt pour le bien être des jeunes, mais surtout pour entretenir un certain ordre social dans un contexte de tensions internationales.⁵⁰² L'avenir de la société française est en effet clairement porté par *tous* ses enfants, qui doivent *tous* être éduqués et instruits selon un modèle national identique, afin d'éviter que ne se reproduise un affrontement aussi inégalitaire que celui entre la France et la Prusse. En effet, la défaite n'est pas attribuée aux soldats, dont le courage est au contraire valorisé, mais plutôt au système d'éducation prussien, largement supérieur à celui de la France.⁵⁰³

⁵⁰⁰ Macé, *Histoire d'une bouchée de pain*, Paris : Hetzel, 1861. Introduction, Lettre 1, p. 1.

⁵⁰¹ L'école de la III^e République met en avant trois objectifs : fonder un système éducatif national, former des citoyens en consolidant la République par l'école, et préparer la revanche par rapport à la Prusse. Le patriotisme devient donc la valeur morale qui remplace le cléricalisme : « Le patriotisme peut être le substitut, la valeur refuge, qui permettra de se passer de religion. » Bertrand Joly, interview dans « Mourir pour la Patrie, de l'école aux tranchées », film de Jérôme Lambert et Philippe Picard, 2014.

⁵⁰² Cunningham, *op. cit.*, p. 161: 'Compulsory schooling was not introduced simply or mainly to try to provide all the children with an experience of childhood. It has to be understood in a context of state rivalry, and a worry about the effectiveness of the socialisation of children in the reproduction of the social order.'

⁵⁰³ Pour l'historien Christian Amalvi, une des causes de l'infériorité de l'armée française est à chercher du côté de l'éducation des soldats : « En 1870, il y a des soldats français qui ne comprennent pas les ordres de leurs officiers, qui ne parlent que le basque ou que le breton ou le flamand. » Christian Amalvi, interview dans « Mourir pour la Patrie, de l'école aux tranchées », *op. cit.*

L'étude des programmes scolaires⁵⁰⁴ met en évidence la portée idéologique de l'éducation, dont ils permettent de tracer l'évolution. En fait, il semble que *l'enseignement* joue un rôle majeur dans cette dynamique : le même programme n'aura pas la même portée selon le mode d'enseignement, ce qui nous ramène à l'idée centrale de la pédagogie mise en lumière dans les textes de notre corpus. A titre d'exemple, nous pouvons rappeler que Mmes de Réan et de Fleurville⁵⁰⁵ ont la même ambition d'éducation pour Sophie, mais la mise en œuvre est bien différente, et ne porte pas du tout les mêmes fruits. Ainsi, il apparaît que c'est surtout le positionnement idéologique de l'enseignement qui est au cœur des débats sur l'éducation et l'instruction du peuple. En effet, comme le rappelle Rousseau, l'éducation est nécessaire pour que les enfants deviennent des hommes *bien élevés*. Et c'est justement sur ce point, il semble, que le positionnement idéologique de l'enseignement est mis en lumière : la notion d'« homme bien élevé » est à relier à la place de l'homme dans la société, à sa capacité à vivre en collectivité, et l'orientation de l'enseignement déterminera cette capacité : « [o]n façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. »⁵⁰⁶ Cette comparaison est assez révélatrice du caractère socioculturel de l'éducation, et souligne le lien fondamental entre les individus d'une société, « façonnés » par les normes sociales intrinsèques à l'éducation. Norbert Elias utilise la métaphore de la danse pour exprimer cette nécessaire synchronie des apprentissages pour que les rouages de la société fonctionnent parfaitement : chaque individu a son importance dans la chorégraphie, mais seules son interaction et son interdépendance avec les autres individus rendent la danse possible et harmonieuse.⁵⁰⁷ Et c'est bien en effet la méthode d'enseignement qui va orienter la chorégraphie finale. A cette lumière, l'éducation de masse prend tout son sens, dans la perspective de maintien de l'ordre social cher à la classe bourgeoise des XVIII^e et XIX^e siècles, ébranlés par trois révolutions successives. Il faut non seulement préparer les citoyens de demain à participer à la société, à travers le travail, la famille ou encore la guerre, et donc leur

⁵⁰⁴ Voir annexe B.

⁵⁰⁵ *Les Malheurs de Sophie* et *Les Petites filles modèles* (Séguir).

⁵⁰⁶ Rousseau, *Emile ou l'éducation*, livre I, cité dans Jean Houssaye, *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris : A. Colin, 1995, p. 13.

⁵⁰⁷ Elias, *op. cit.*, Postscript, July 1968.

fournir une instruction adaptée, mais il faut également maintenir le cloisonnement social pour éviter une nouvelle révolution.

2- Distance littéraire et appropriation de personnages exemplaires

A la lumière des plans d'éducation et des textes de loi, et du contexte dans lequel ils s'inscrivent, il est intéressant d'étudier l'implication de la littérature enfantine dans le débat général sur l'éducation et l'instruction. En effet, si l'on confronte les œuvres écrites pour les enfants, c'est-à-dire, pour leur apprentissage des normes sociales, avec leur environnement socioculturel, alors nous pouvons arriver à dégager un certain positionnement idéologique de la part des auteurs, qui nous livrent leur propre contribution à ce débat. C'est ainsi que, par exemple, Verne s'insurge contre le manque d'instruction des enfants les plus nécessiteux :

En général, ces écoles [les *ragged schools*] ne ressemblent guère aux établissements modernes d'éducation où le cube d'air est distribué mathématiquement. Le contenant est approprié au contenu. De la paille pour literie, et le lit est vite fait : on ne le retourne même pas. Des réfectoires ? À quoi bon, lorsqu'il s'agit de manger les quelques croûtes et pommes de terre, dont il n'y a pas toujours suffisance. Quant à la matière instructive, c'est M. O'Bodkins qui était chargé de la distribuer aux déguenillés de Galway. Il devait apprendre à lire, à écrire, à compter, mais il n'y obligeait personne, et, après deux ou trois ans passés sous sa férule, on n'eût pas trouvé une dizaine de ces enfants qui fussent en état de déchiffrer une affiche. P'tit-bonhomme, quoiqu'il fût l'un des plus jeunes, contrastait avec ses camarades, montrant un certain goût à s'instruire, — ce qui lui valait mille sarcasmes. Quelle *misère*, et aussi quelle *responsabilité sociale*, quand une intelligence, qui ne demanderait qu'à être cultivée, reste sans culture ! Sait-on ce que l'avenir perd à la *stérilisation* d'un jeune cerveau, dans lequel la nature a peut-être déposé de *bons germes* qui ne produiront pas ?⁵⁰⁸

La description des conditions de vie de ces enfants est révoltante, et le commentaire narratif concernant l'éducation qui leur est prodiguée accuse explicitement ce système d'irresponsabilité. Les tournures exclamative puis interrogative soulignent bien l'exaspération du narrateur, qui participe à son niveau au débat sur le cloisonnement social : la question ici n'est pas tant le maintien de l'ordre – la *ragged school* étant clairement un autre exemple de sa fragilité –, mais la « responsabilité sociale » qui incombe aux éducateurs, et par extension, à l'Etat, en

⁵⁰⁸ Verne, *P'tit-bonhomme*, op. cit., p. 29.

cette III^e République porteuse de l'idéal d'une alphabétisation généralisée à travers la scolarisation laïque, gratuite et obligatoire. Ne pas éduquer certains enfants, c'est créer une injustice sociale, mais aussi prendre le risque de « stériliser » de « jeune[s] cerveau[x] » potentiellement prometteurs, porteurs « de bons germes », et qui pourraient être d'une grande valeur pour la nation. Le récit se déroule certes en Irlande, mais le narrateur a soin de préciser que « dans tous les cas, il faudrait, pour élever ces malheureux, d'autres éducateurs que l'un de ces mannequins dont M. O'Bodkins nous offre le *déplorable type*, et qu'il n'est point rare de rencontrer, *même ailleurs que dans les comtés besogneux d'Irlande.* »⁵⁰⁹ Verne nous donne ici à voir l'archétype du mauvais enseignant, qui va à l'encontre de l'image du maître d'école formé par la République et entièrement dévoué à l'instruction de ses élèves – et qui tend à démontrer la nécessité sociale d'une éducation égalitaire et responsable.⁵¹⁰ Le nom du maître est d'ailleurs évocateur de la violence dont il fait preuve, et son autorité despotique est renforcée par l'expression « sous sa férule », qui renvoie explicitement à l'instrument utilisé pour battre les écoliers.⁵¹¹ On le voit, le vocabulaire choisi fait clairement de M. O'Bodkins l'instrument néfaste de ce cloisonnement social et culturel, dont il empêche ses « élèves » de sortir. D'ailleurs, ses « élèves » sont les « déguenillés de Galway », « des enfants orphelins ou abandonnés de leurs parents que la plupart n'ont jamais connus, nés du ruisseau de la borne, des polissons ramassés à même les rues et sur les routes, et qui y retourneront, lorsqu'ils auront l'âge de travailler. »⁵¹² Cette remarque vient contrebalancer l'idée d'éducation généralisée : certes ces enfants démunis sont pris en charge, mais ils retourneront à leur état premier dès que la loi les autorisera à

⁵⁰⁹ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 26, nous soulignons.

⁵¹⁰ Sur ce sujet, voir la « Lettre aux instituteurs » rédigée par Jules Ferry en 1883, soit une petite dizaine d'années avant la publication de *P'tit-bonhomme*. Liliane Maury explique en effet que, par la loi de 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire « Jules Ferry réalise le projet qu'il s'était lui-même fixé bien avant, en 1870 : réaliser "l'égalité d'éducation". » Liliane Maury, « Lettre aux instituteurs », *Bibnum, Sciences humaines et sociales*, version en ligne (consultée le 17/11/2018) : <http://journals.openedition.org/bibnum/799>.

⁵¹¹ Férule : « Petite palette de bois ou de cuir, à l'extrémité plate et élargie, autrefois utilisée comme instrument de discipline pour frapper les mains des écoliers fautifs. » ; prendre la férule : « Diriger un établissement secondaire, enseigner » ; être sous la férule de quelqu'un : « sous l'autorité, la discipline de quelqu'un. » Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/ferule>. Il est intéressant de noter que ce mot rassemble en lui-même le côté violent et autoritaire de l'enseignement, si bien que du sens figuré utilisé dans le texte, le lecteur peut naturellement en déduire la violence de M. O'Bodkins, dont le nom évoque une arme pointue et mortifère.

⁵¹² Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 26.

travailler. Ils auront *grandi*, mais n'auront pas *évolué*. « Quel rebut de la société ! Quelle dégradation morale ! Quelle agglomération de larves humaines, destinées à faire des monstres ! Et, en effet, de ces graines jetées au hasard entre les pavés, que pourrait-il sortir ? »⁵¹³ Ces enfants resteront hors normes : ils appartiennent à la rue plus qu'à un foyer, puisqu'ils y sont nés, y passent le plus clair de leur temps, et y retourneront probablement finir leur vie. Leur aspect monstrueux, qui provoque la frayeur, et leur lien intrinsèque avec les animaux, puisqu'ils dorment à même la paille, apparaissent comme la marque de leur dégradation, et comme le symptôme du cloisonnement social dont ils sont les victimes. Et en effet,

[r]amasser un peu de combustible pour l'hiver, mendier des lambeaux de vêtements chez les personnes charitables, recueillir le crottin des chevaux et des bestiaux pour l'aller vendre dans les fermes au prix de quelques coppers — recette à laquelle M. O'Bodkins ouvrait un compte spécial — fouiller les tas d'ordures accumulées au coin des rues, autant que possible avant les chiens et, s'il le fallait, après s'être battus avec eux, telles étaient les occupations quotidiennes de ces enfants. De jeux, de divertissements, aucuns, — à moins que ce ne soit un plaisir de s'égratigner, de se pincer, de se mordre, de se frapper du pied et du poing.⁵¹⁴

Leur attitude est comme calquée sur celle des animaux errants, dont ils ne sont pas si différents, puisqu'ils partagent leur quotidien et vont jusqu'à se battre avec eux pour leur disputer ce qu'ils ont déniché dans les ordures. Leurs relations humaines n'ont rien de sociales, et sont placées sous le signe de la violence. L'illustration de Benett⁵¹⁵ souligne d'ailleurs le côté hors norme de ces « polissons » : l'ensemble est assez flou et suggère un amas de figures presque identiques, les visages renfrognés, le bras levé pour ceux prêts à frapper pour défendre leur « bien », emblèmes de la misère vêtus de loques. Les passants qui encadrent la scène semblent faire preuve de la plus grande indifférence, l'un marchant en regardant droit devant lui, les autres discutant sur le perron. Le flou général semble d'ailleurs renforcer ce sentiment d'indifférence et d'anonymat : les traits des personnages ne sont pas nets, comme pour souligner leur interchangeabilité. Les indifférents comme les miséreux le resteront toujours, ce sont des types plus que des personnes qui nous sont donnés à voir. Ces deux groupes se côtoient dans l'indifférence la

⁵¹³ Verne, *P'tit-bonhomme*, op. cit., p. 26.

⁵¹⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁵¹⁵ Voir annexe A14.

plus totale, et ce cloisonnement social semble accepté et acquis – ce que la voix narrative critique à travers une ironie incisive. Les enfants recueillis à la *ragged school* sont en effet totalement déshumanisés : ils n'ont pas de nom, mais se voient attribuer des numéros, et O'Bodkins ne s'intéresse à leur cas que pour remplir son livre de comptes, « [u]n modèle de calligraphie doublé d'un chef-d'œuvre de comptabilité. »⁵¹⁶ Les enfants malades seront remplacés par d'autres enfants malades, leur santé n'inquiète pas O'Bodkins, qui souhaite uniquement que ses « livres de comptes soient à jour. »⁵¹⁷

Ainsi, la réalité fictive créée par l'univers de *P'tit-bonhomme* permet à la voix narrative d'exprimer sa critique incisive d'une réalité sociale révoltante. Cet écart entre les deux dimensions de cette réalité crée un espace d'évaluation critique. Dans son étude sur la représentation de l'école dans la littérature, Claude Pujade-Renaud souligne le décalage entre la réalité scolaire et la représentation qui en est faite :

Je ne pose nullement que le roman « reflèterait » la réalité scolaire. Si la littérature ressaisit une réalité du réel, c'est toujours – heureusement – en la réélaborant et en l'interprétant. Interprétation éventuellement critique. [...]
La fiction délivre une vérité qui importe plus que la supposée « réalité ». Et une vérité qui échappe, parfois, à la recherche historique ou à la recherche estampillée comme scientifique. Car la fiction crée par rapport à la réalité tout à la fois une distance et une implication.⁵¹⁸

Cette remarque est intéressante : Pujade-Renaud met bien en évidence le côté marginal de la fiction, qui peut s'inspirer de la réalité sans pour autant avoir valeur de vérité, et qui construit avec elle un dialogue pour lui opposer une vision singulière, explicite ou non, consciente ou non. Cette démarche est particulièrement évidente, semble-t-il, dans l'instrumentalisation de la littérature enfantine à des fins purement didactiques, comme l'utilisation des grands héros de l'histoire utilisés comme modèles exemplaires. L'Histoire, la réalité, sont ainsi annexées, voire déformées, à des fins idéologiques.

Nous l'avons vu, un des personnages récurrents récupérés par la littérature enfantine pour fournir un modèle aux jeunes lecteurs est sans aucun doute Robinson

⁵¹⁶ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 24. Pour la citation complète, voir annexe A15.

⁵¹⁷ *Idem.*

⁵¹⁸ Pujade-Renaud, Claude. *L'école dans la littérature*. Paris : Editions E.S.F., 1986, p. 11.

Crusoe, de par l'aspect fondamentalement initiatique de ses aventures. Il est intéressant de se pencher ici brièvement sur la fonction idéologique de l'appropriation du personnage de Robinson Crusoe comme modèle. En effet, Robinson se pose comme un autodidacte : du fait de son isolement complet, sa survie dépend de son adaptation à son nouveau milieu. Sa première éducation doit être complétée par de toutes nouvelles compétences pratiques et stratégiques. Alors qu'il a vingt-sept ans lorsqu'il échoue sur l'île, il y passe vingt-huit ans : symboliquement, il y vit une deuxième vie, aussi longue que sa première existence. De nombreuses analyses ont été faites sur la portée du récit des aventures de Robinson et sur sa dimension mythique, qui fait de ce personnage un *topos* de la littérature.⁵¹⁹ Cependant, il semble intéressant d'établir un rapprochement entre son appropriation littéraire et le débat sur l'éducation qui anime les XVIII^e et XIX^e siècles. Danièle Dubois-Marcoïn souligne que l'œuvre de Defoe représente une « double fonction pour les pédagogues », à savoir « mettre en scène la nécessité d'apprendre, ici éduquer de manière plaisante [...], et en même temps éduquer à l'épreuve, [...] tout en dispensant de réels éléments de savoirs. »⁵²⁰

L'insistance sur cette éducation solitaire peut paraître étonnante de la part d'écrivains investis d'idées républicaines et soutenant les projets d'éducation généralisée : ainsi, s'interroger sur la portée idéologique de l'appropriation de *Robinson Crusoe* dans le contexte du débat sur l'éducation semble apporter une lumière ambivalente sur les oeuvres qui se trouvent dans sa lignée. Outre les robinsonnades directes de notre corpus, qui reprennent le personnage de Robinson à des fins essentiellement morales, Malot et Verne font eux aussi directement référence à l'oeuvre de Defoe et lui rendent ouvertement hommage, tout en soutenant les projets républicains de vulgarisation de l'éducation et de l'instruction. Si cela peut sembler contradictoire à première vue, nous pouvons également y voir un moyen détourné d'afficher un manifeste d'éducation personnel, en mettant à profit à la fois le *medium* de la littérature enfantine et le personnage familier de Robinson pour exprimer un point de vue idéologique. Les écrits de Malot nous permettent en effet de comprendre qu'il ne validait pas le système des collèges, dont

⁵¹⁹ Voir Stephens and McCallum, *Retelling Stories*, *op. cit.*

⁵²⁰ Danièle Dubois-Marcoïn, « Le motif de la robinsonnade dans *Romain Kalbris* », *Revue Perrine*, 2013.

il tenait le mode d'éducation en horreur : il nous fournit un témoignage intéressant de son expérience en tant qu'écolier sous Louis-Philippe, et tient un véritable réquisitoire contre la primauté du « par cœur » sur l'imaginaire et dénonce cette contrainte d'un apprentissage routinier, qui ne développe ni l'intelligence, ni le jugement des élèves.⁵²¹ A cette lumière, rien d'étonnant à ce qu'il encourage sa fille Lucie à apprendre de son expérience au détour de longues promenades dans la nature, et qu'il approuve la primauté de l'expérience sur l'éducation scolastique à la fois dans *Romain Kalbris*, *Sans famille* et *En famille*. Il se positionnait cependant en faveur de la formation scolaire et de l'alphabétisation généralisée.⁵²² Le parti pris de se référer ouvertement à l'éducation solitaire prend ainsi une coloration ambivalente : il souligne la nécessité de réforme d'un système scolaire trop éloigné des besoins de l'enfant et qui doit être recentré sur l'élève ; il souligne également le besoin impératif de l'éducation comme étape essentielle de la formation de l'adulte en devenir.

Le même paradoxe frappe l'œuvre de Verne, à première vue : républicain et défenseur des minorités et de la sociabilité des individus,⁵²³ la reprise de l'histoire de Robinson peut surprendre, puisque l'isolement sur une île déserte sur laquelle il faut lutter pour sa survie semble à mille lieues de représenter un endroit propice à la sociabilisation. Et pourtant, *Deux ans de vacances* propose bien, nous l'avons vu, une petite société reconstituée où la solidarité et l'instruction scolaire autant que l'observation de la nature vont de pair. Là encore, n'est-il pas possible d'y lire, comme chez Malot, la mise en lumière à la fois d'un système scolaire à réformer, et néanmoins vital pour l'équilibre de la société? D'ailleurs, Daniel Compère explique que Verne s'amuse à « présenter une critique de la société de son temps, avoir un regard qui ne ménage pas ses contemporains et présenter aussi les travers

⁵²¹ Voir Malot, *Le Roman de mes romans*, *op. cit.*, et Thomas-Maleville, *op. cit.*

⁵²² Par exemple, Malot a participé à la préface de la troisième édition du *Dictionnaire de la Société Philologique Française* (1894), qui a pour vocation de « faciliter l'étude et l'extension de la langue française, sans défigurer les mots » (adresse au lecteur). Pierre Malvezin (dir.), *Dictionnaire de la société filologique [sic] française*, Paris : Librairies-imprimeries réunies, 1894.

⁵²³ Jean-Luc Steinmetz interviewé par Matthieu Garrigou-Lagrange pour l'émission *La compagnie des auteurs*, « Les voyages de Jules Verne » diffusée sur France Culture le 26/04/2016. Voir aussi l'interview d'un de ses biographes, Jean-Paul Dekiss, pour *l'Express* : « En 1888, il est élu conseiller municipal d'Amiens sur une liste républicaine. » Version en ligne (consultée le 12/11/2018) https://www.lexpress.fr/culture/livre/qui-etait-vraiment-jules-verne_809816.html.

de la société. »⁵²⁴ Il semble donc que l'appropriation littéraire des aventures de Robinson serve *aussi* l'objectif idéologique de mise à distance, pour mieux isoler un problème social qu'il est urgent de traiter, notamment, l'éducation égalitaire pour tous comme pilier de la nation.

B- L'apprentissage en marge de la société : la remise en cause d'une idéologie éducative

1- Espaces liminaires : l'île et la forêt

« Peu importe au fond le but du voyage, l'essentiel chez Jules Verne c'est le voyage lui-même, car cet état d'errance est une destabilisation, une rupture avec le quotidien, un état privilégié dans lequel l'expérience est possible, plus particulièrement l'expérience initiatique. »⁵²⁵ Cette remarque de Michel Lamy est intéressante car elle souligne bien l'importance significative de la notion de déplacement, et peut être appliquée, semble-t-il, non seulement à l'œuvre de Verne, mais aussi aux autres récits centrés sur le voyage. En effet, parce qu'il génère l'isolement, le déplacement cristallise cette « destabilisation », cette « rupture avec le quotidien », qui apparaît au cœur des œuvres de notre corpus, à des degrés différents. Le voyage, qu'il soit loin de la maison ou à sa lisière, favorise l'apprentissage *via* l'expérience : le personnage en ressort nécessairement plus mûr. Il semble en effet que le déplacement dans des espaces liminaires marque un tournant décisif dans l'apprentissage des protagonistes, qui y apprennent des éléments-clés de leur éducation. Nous avons évoqué dans le chapitre précédent la fonction narrative de l'errance ; il semble intéressant d'interroger l'enjeu pédagogique qui se cache derrière la représentation de l'isolement dans des espaces ambivalents, à la fois éloignés et proches de la civilisation, où l'apprentissage se fait en marge de la société. L'éducation prend ainsi une dimension insulaire : l'enfant est au cœur du dispositif d'apprentissage, puisqu'il apprend de sa propre expérience – ce qui reflète d'ailleurs l'expérience de lecture. Cet apprentissage solitaire est surtout mis en lumière par les deux espaces que sont l'île et la forêt, qui représentent à la fois l'inconnu, le danger et l'interdit, l'espace *autre* non civilisé et

⁵²⁴ Daniel Compère interviewé par Matthieu Garrigou-Lagrange pour l'émission *La compagnie des auteurs*, « Jules Verne, la machine à écrire » diffusée sur France Culture le 27/04/2016.

⁵²⁵ Michel Lamy, *Jules Verne, initié et initiateur : la clé du secret de Rennes-Le-Château et le trésor des Rois de France*. Paris : Payot, 1984, p. 31.

donc potentiellement mortifère. Cet espace vierge, sauvage se montrera pourtant sinon un refuge, une zone liminaire jamais très loin de la civilisation rassurante. En effet, même si l'île des robinsonnades se trouve isolée, rappelons que les naufragés trouvent tout de même à leur portée ce dont ils ont besoin pour faciliter leur adaptation dans un milieu pourtant fondamentalement hostile : tout se passe comme si le foyer n'était jamais bien loin, puisque après tout, Robinson, Félix, Emma, Clopinet ou encore Perrine⁵²⁶ recréent un simulacre de maison accueillante sur leur île, y apportant tout le confort qu'il leur est donné de créer, tels que les meubles, les ustensiles, ou encore les vêtements. Quant à la forêt, elle est bien souvent limitrophe des zones d'habitation, et représente cette *inquiétante étrangeté*,⁵²⁷ ce familier dépaysant lourd de tout un héritage de contes folkloriques et de superstitions. Si comme Sophie⁵²⁸ l'on peut s'y faire attaquer par des loups, on y apprend aussi à survivre loin des hommes menaçants, comme Emmi⁵²⁹.

Ces lieux isolés sont des espaces où la véritable expérience est possible, et où un apprentissage authentique se met en place, que ce soit à des fins morales comme dans les premières robinsonnades, ou plus pragmatiques comme dans les romans d'apprentissage et les contes. En d'autres termes, l'isolement et l'errance servent une étape essentielle de la formation du personnage enfant dans son évolution vers l'âge adulte. A l'instar de Rémi, dont l'apprentissage est jalonné de jardins, de l'espace clos et restreint chez mère Barberin au parc familial ouvert aux touristes⁵³⁰, et qui représentent autant d'étapes dans son éducation à la vie, l'espace délimité de l'île et de la forêt apparaît comme une étape nécessaire pour pouvoir réintégrer l'espace ouvert de la société, que ce soit à l'échelle de la famille comme chez Ségur et Sand, ou au sens plus large de société des hommes dans les robinsonnades et les romans d'apprentissage. Le passage par l'apprentissage solitaire met à l'épreuve la résilience du protagoniste, et la distance concrète entre

⁵²⁶ Robinson : *Petit Robinson* (Lemaire) ; Félix : *Le Robinson de douze ans* (Mallès de Beaulieu) ; Emma : *Le Robinson des demoiselles* (Woillez) ; Clopinet : « Les ailes du courage » (Sand) ; Perrine : *En famille* (Malot).

⁵²⁷ Ce concept a été développé par Sigmund Freud dans un essai (« *Das Unheimliche* ») publié en 1919, dans lequel il explore l'aspect inquiétant et effrayant de ce qui est pourtant familier.

⁵²⁸ Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, *op. cit.*, chapitre 13, « Les loups ».

⁵²⁹ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1876), « Le chêne parlant ».

⁵³⁰ Sur ce sujet, voir Guillemette Tison, « Les jardins de Rémi », *Revue Perrine*, 2018, p. 6 : « [c]es trois jardins qui jalonnent le parcours de Rémi, au début, au milieu et à la fin du roman, marquent autant d'étapes de son évolution, de l'enfant qui prend plaisir à observer la nature, puis qui découvre les contraintes du travail de la terre, à l'homme fait qui a trouvé sa place dans le monde. »

le protagoniste et la société permet une prise de recul sur les normes et les codes qui la régissent – notamment en termes d'éducation et d'instruction. Ainsi, un des codes ancestraux de la littérature enfantine est porteur d'une dimension mythique et idéologique : la mise à distance permet le questionnement existentiel, l'apprentissage solitaire favorise une réflexion idéologique et sociale.

2- Mise à distance : réflexions sur une idéologie sociale de l'éducation

Les personnages mis à distance dans de tels espaces liminaires se retrouvent en position privilégiée lorsqu'ils réintègrent la société de leurs semblables : ils ont acquis connaissance et sagesse, qu'ils transmettent dès leur retour à la vie sociale. Leur passage par l'étape fondamentale de la solitude, semble-t-il, renforce leur aura : l'éloignement temporaire dans un espace liminaire prend la dimension d'un discours pédagogique. La mise en parallèle des différentes œuvres de notre corpus permet de mettre en lumière la diversité de ces discours, et de dégager différents courants de pensée. Lemaire, Mallès de Beaulieu et Woillez placent l'île sous le signe de l'étape fondamentale pour passer de l'enfance à l'âge adulte, puisque ce n'est que lorsque l'enfant a complété son apprentissage et acquis des connaissances suffisantes qu'il se voit confier un élève, et ce changement de statut déclenche le retour à la société. Nous l'avons vu, ces robinsonnades du premier tiers du XIX^e siècle mettent en avant la nécessité du passage par la solitude pour tantôt reconnaître « l'avantage de la société », ⁵³¹ acquérir les « qualités nécessaires pour vivre avec les hommes », ⁵³² ou encore faire « l'apprentissage du malheur ». ⁵³³ L'île apparaît alors comme l'espace privilégié du processus de civilisation : tout se passe comme si le retour à un état primitif, sauvage, pouvait seul assurer l'intégration des protagonistes dans le cadre normatif de la société, comme si cet apprentissage ne pouvait se faire que dans la solitude, tant il est fondamentalement personnel, et ici, spirituel. Ainsi, seule la retraite, qui prend un sens religieux évident, permet à l'enfant de trouver sa place d'adulte parmi ses semblables : ni l'école ni la famille ne peuvent le lui apprendre. Ce processus est détourné chez Malot et Verne : le passage par l'île, réelle ou métaphorique, pour une période plus ou moins longue,

⁵³¹ Lemaire, *op. cit.*, p. 6.

⁵³² Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. ix.

⁵³³ Woillez, *op. cit.*, p. 57.

et de manière plus ou moins solitaire, n'a pas tant pour fonction de corriger des inclinations contraires à la vie en société, mais plutôt de révéler la nature humaine des personnages, en recréant une microsociété à la lisière du monde. Le personnage du chef est particulièrement intéressant à étudier dans le contexte du discours pédagogique qui se cache derrière le *topos* de l'île : chez Malot comme chez Verne, le meneur est foncièrement ambivalent, il est intègre mais cache aussi une part d'ombre qui interpelle et le rend complexe, à l'image de Vitalis, cet artiste marginal qui cache son passé ou, à un degré différent, Biboché, le chef de la bande de voleurs troglodytes dans *Romain Kalbris*, ou encore Doniphon et Briant, les chefs rivaux de *Deux ans de vacances*. Sa mise à la marge lui permet d'acquérir un regard distancé et de dispenser ses connaissances, en bon observateur de ses contemporains, pour apparaître comme « une solution laïque à la barbarie sociale. »⁵³⁴ Les épreuves subies sont autant de leçons qu'il sait mettre à profit pour (r)établir un idéal républicain dans lequel l'apprentissage et l'instruction sont accessibles à tous, et où l'humanité prévaut sur la barbarie.

Séjour privilégié quant à elle l'importance de « grandir sans perdre les privilèges et les illusions de la petite enfance. »⁵³⁵ En effet, le passage par l'île pour Paul se fait essentiellement sur le mode ludique : l'aventure qu'il raconte à ses camarades est placée sous le signe du jeu, une fois passée la frayeur du premier contact avec les « sauvages ». Il résume les cinq ans passés sur l'île en racontant les chants, la construction des cabanes, les courses avec les autres enfants. Même l'aspect scolaire de son séjour est plaisant : il apprend la lecture, l'écriture, l'histoire, la géographie sur des feuilles de palmier ou *via* des dessins tracés dans le sable.⁵³⁶ Ainsi, si le titre fait explicitement référence aux vacances d'été passées en famille au château de Fleurville, nous pouvons aussi le lire comme le reflet de l'expérience insulaire de Paul. Il a grandi et gagné en maturité, certes, mais n'en a pas perdu son âme d'enfant pour autant, puisqu'à son retour il continue à jouer, courir, construire des cabanes. Quant aux passages de Sophie par la forêt, dans *Les Malheurs de Sophie* et *Les Petites filles modèles*, il se fait sur le mode du conte, reliant ainsi fondamentalement l'expérience de l'enfant au monde enfantin : ses

⁵³⁴ Yves Gilli, Florent Montclair, et Sylvie Lenormand-Petit, *Le naufrage dans l'œuvre de Jules Verne*. Paris : L'Harmattan, 1998, p. 136.

⁵³⁵ Doray, *op. cit.*, p 39.

⁵³⁶ Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*, 210-211.

aventures prennent en effet des allures de Petit Chaperon rouge quand elle manque de se faire dévorer par les loups ; elle y est également confrontée à la représentation-même de l’ogre avec Marguerite : l’analogie entre la viande fraîche et les enfants est explicitement établie par Mme de Rosbourg et Hurel, le boucher qui fournit le château en viande, et qui a recueilli les deux enfants perdues.⁵³⁷ La leçon est d’ordre moral, mais ne sort pas les enfants de leur univers enfantin, et par là a encore plus de poids, à la fois au niveau diégétique et pour l’enfant lecteur. D’ailleurs, les petites filles lisent les contes de Grimm⁵³⁸, que les lecteurs connaissent certainement, ce qui crée un point d’ancrage dans le texte entre éducation, enfance, et réalité. La lecture fait partie intégrante de la formation des enfants chez Ségur : ils lisent non seulement les contes de Grimm, mais aussi *Le Robinson suisse*⁵³⁹, et Paul et Sophie évoquent même un des contes de Ségur, « Blondine ».⁵⁴⁰ D’ailleurs, dans ce conte, Blondine acquiert toute son éducation dans la forêt. Il est intéressant de noter qu’ici l’éducation est présentée comme étant ennuyeuse, et que seul le conte, par son aspect féérique, permet de lui donner une coloration magique : le discours pédagogique qui se cache derrière la forêt souligne l’horreur de Ségur pour une éducation formatée⁵⁴¹ mais pourtant nécessaire à la vie en société. La forêt, par son aspect labyrinthique, apparaît comme une image du parcours tortueux mais inévitable de la nécessité de se conformer aux normes : l’enfant doit se perdre pour mieux se reconnaître, et la forêt semble en être le symbole, à la fois effrayante et en même temps fondamentalement liée au monde de l’enfance, période essentielle de l’apprentissage

Enfin, Sand exprime le même désaccord que Ségur avec l’éducation dispensée à son époque. Elle critique ouvertement les collèges, « où l’égalité ne règne qu’à coup de poing, où la discipline est abrutissante, où l’autorité est brutale,

⁵³⁷ Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 252 : « Hurel : Une dette ? Madame ne me doit rien ; je ne me souviens pas d’avoir livré à madame ni mouton, ni bœuf, ni... – Madame de Rosbourg : Non, pas de mouton ni de bœuf, mais deux petites filles que voici et que vous avez trouvées dans la forêt. »

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 100.

⁵³⁹ *Idem.*

⁵⁴⁰ Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, op. cit., p. 163.

⁵⁴¹ Marie Desplechin explique que Sophie de Ségur s’insurge à l’idée que ses fils partent en pension, où, d’après elle, les enfants sont battus et vivent dans des conditions horribles. Interviewée par Matthieu Garrigou-Lagrange pour l’émission *La compagnie des auteurs*, France Culture, le 24/10/2016. Cette idée est sans aucun doute à rapprocher de la pension Old Nick dans *Un Bon petit diable*.

puérile et bornée – sans parler des vices qui règnent dans toutes les institutions de ce genre. »⁵⁴² Elle préconise en effet une éducation familiale, pour pallier les failles d'un système d'éducation trop éloigné de la sensibilité de l'enfant. Dans une lettre à Gustave Flaubert, elle confie ses doutes quant à l'efficacité de la méthode éducative généralement employée : « Nous ne sommes pas développés dans tous les sens par une éducation bien logique. On nous comprime de toutes façons et nous poussons nos racines et nos branches où et comme nous pouvons. »⁵⁴³ L'image de l'arbre est assez révélatrice, semble-t-il, de la pensée éducative sandienne : elle préconise en effet un apprentissage aussi diversifié que possible, mais toujours centré sur la sensibilité de l'individu, comme autant de branches solidement rattachées au tronc, et qui se fortifient mutuellement. A cette lumière, la fonction narrative de la forêt prend une dimension toute symbolique dans l'œuvre de Sand, et notamment ses *Contes* : elle reflète l'éducation tout en y participant, puisque c'est par la nature que les personnages apprennent de vraies expériences : « [d]ans la dure école de la nécessité, la nature devient éducatrice. »⁵⁴⁴ En effet, de nombreux personnages des *Contes* font l'expérience d'un état de solitude temporaire, pour initier, compléter, ou achever leur formation vers l'âge adulte. Tous ont en commun leur inébranlable résilience, doublée d'une connaissance véritable d'eux-mêmes. La formation de Diane passe également par le rêve, et il est intéressant de lier cet autre espace liminaire à ceux de l'île et de la forêt dans l'économie de l'œuvre de George Sand. « La Fée Poussière » en est un exemple particulièrement intéressant, parce que la dimension onirique vient y compléter la situation de solitude concrète dans la nature. La narratrice est transportée dans un univers qui relève du voyage initiatique autant que de la quête heuristique, et dont la composante palingénésique apparaît comme une révélation de la foi de Sand en le progrès et la capacité de l'homme à améliorer le monde. En effet, la régénération incessante et systématique qui régit la formation de l'univers, d'après la Fée Poussière, vient souligner l'importance de l'apprentissage de la persévérance pour les jeunes protagonistes :

⁵⁴² Sand, *Œuvres autobiographiques*, Paris : Gallimard, collection Pléiade, 1970, volume I, p. 77, cité dans Debra Linowitz-Wentz, *Fait et fiction : les formules pédagogiques des Contes d'une grand'mère de George Sand*, Paris : A.-G. Nizet, 1985, p. 48.

⁵⁴³ Sand, *Correspondance 1812-1876*, Tome V : 1864-1870, Paris : Calmann-Lévy, 1883-1884. Lettre du 30 novembre 1866, p. 156.

⁵⁴⁴ Linowitz-Wentz, *op. cit.*, p. 106.

l'idée de renaissance est porteuse d'une dimension spirituelle autant que philosophique. La solitude est primordiale dans le processus d'éducation de l'enfant parce qu'elle permet l'introspection nécessaire à la renaissance dans le monde : les espaces liminaires sont les foyers de ce processus, parce qu'ils fournissent tous l'ingrédient principal d'une telle connaissance du monde et de soi – la nature⁵⁴⁵.

C- Apprendre à grandir

1- Le passage à l'âge adulte

Nous l'avons vu, les différents plans d'éducation et textes de lois mettent l'accent, sous une lumière certes différente en fonction du contexte socioculturel dans lequel ils s'inscrivent, sur le passage de l'enfance à l'âge adulte : le but de l'éducation et de l'instruction est de modeler les enfants pour en faire des citoyens pleinement capables de participer à la vie en société en y remplissant le rôle qui leur est assigné. Nous pouvons ici établir un parallèle avec un des codes principaux de l'écriture pour enfants : les lecteurs voient les protagonistes grandir tout au long du récit, et les enfants qu'ils étaient sont souvent devenus adultes à la fin de l'histoire. Cette stratégie remonte aux premiers contes, tels que Propp en a analysé la structure fondamentale.⁵⁴⁶ D'après lui, la première situation, « l'éloignement », correspond au fait qu'un des membres de la famille se retrouve éloigné de la maison, laissant un ou plusieurs enfants isolés. Le jeune héros entreprend un voyage initiatique qui lui permet de grandir et de pouvoir recréer la vie de famille qui précédait la situation initiale du récit : il s'agit de la trente-et-unième fonction, le « mariage », qui fait office de conclusion. D'ailleurs, certaines des œuvres de notre corpus empruntent cette caractéristique du conte : *Les Vacances* et *Un Bon petit diable* s'achèvent sur les mariages des personnages, *Romain Kalbris*, *Sans famille* et *Le Mousse* également – le mariage de Perrine n'est pas effectif à la fin d'*En famille*, mais son évocation clôt néanmoins le récit.⁵⁴⁷ Enfin, *Les Indes-noires* et *P'tit-bonhomme*

⁵⁴⁵ Sand, *Contes, op. cit.*, (1876) « La Fée Poussière », p. 244 : « le seul maître à étudier, c'est la nature. »

⁵⁴⁶ Propp, *op. cit.*

⁵⁴⁷ Malot, *En famille, op. cit.*, p. 512 : « Voilà ton ouvrage, dit-il, ces créations auxquelles entraîné par la fièvre des affaires, je n'avais pas eu le temps de penser. Mais pour que cela dure et se développe, il te faut un mari digne de toi, qui travaille pour nous et pour tous. Nous ne lui demanderons pas autre chose. Et j'ai idée que nous pourrions rencontrer l'homme de bon cœur qu'il nous faut. Alors nous vivrons heureux... en famille. »

aboutissent eux aussi au mariage des protagonistes.⁵⁴⁸ En outre, dans les œuvres qui ne s'achèvent pas sur un mariage, à savoir nos quatre robinsonnades, la fin évoque tout de même l'âge adulte des personnages, qui retrouvent la vie familiale dont ils jouissaient avant le naufrage. En ce qui concerne les trois premières, le temps passé sur l'île représente en effet douze⁵⁴⁹ et six ans.⁵⁵⁰ Les naufragés de Verne ne restent quant à eux que deux ans sur leur île, comme le titre l'indique, et pourtant cela suffit à les faire grandir de manière assez remarquable pour que le narrateur le souligne en guise de conclusion : « Surtout, qu'ils [les enfants] n'oublient pas, en songeant aux jeunes naufragés du *Sloughi*, mûris par les épreuves et faits au dur apprentissage de l'existence, qu'à leur retour, les petits étaient presque des grands, et les grands presque des hommes. »⁵⁵¹

Parallèlement, s'il est indéniable que nos textes donnent à lire des aventures qui font grandir et mûrir les héros, il est intéressant de signaler la présence de personnages presque sortis de l'enfance ou *déjà adultes* malgré leur jeune âge. Les illustrations de Benett pour *Deux ans de vacances* représentent d'ailleurs des enfants-adultes : les personnages de la grande classe ressemblent en effet plus à des jeunes hommes qu'à des adolescents de treize - quatorze ans.⁵⁵² D'ailleurs, Briant s'impose comme un des leaders du groupe de naufragés, en « déployant une énergie très supérieure à son âge »⁵⁵³ ; de même, « Gordon était résolu à tout faire pour maintenir l'ordre parmi ses camarades. »⁵⁵⁴ La notion d'ordre est en outre vraiment intrinsèque au personnage, puisque son nom même semble résonner comme un écho à « ordre » et « ordonner ». C'est donc sans surprise qu'il est « proclamé chef

⁵⁴⁸ Ici encore, le mariage n'est qu'évoqué en conclusion du récit : « Quant à P'tit-bonhomme, il n'oublie pas, il n'oubliera jamais qu'il est leur enfant par adoption, et il pourra bien se faire, un jour, qu'il se rattache à eux par des liens plus étroits. En effet, Jenny va sur ses dix ans, elle promet d'être une belle jeune fille... Mais c'est sa filleule, dira-t-on ?... Eh bien ! qu'importe, et pourquoi pas ?... » Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 455.

⁵⁴⁹ Lemaire, *op. cit.*, p. 212 : « Il y avait douze ans deux mois et dix-neuf jours qu'il vivait dans cette sorte d'exil. »

⁵⁵⁰ Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, p. 215 : « Il y avait bientôt six ans que j'étais dans mon île. » ; Woillez, *op. cit.*, p. 298 : « Emma revit enfin les côtes de Brest, qu'elle avait quittées avec tant de regret six ans auparavant. »

⁵⁵¹ Verne, *Deux ans de vacances*, *op. cit.*, p. 468.

⁵⁵² Voir les portraits des pensionnaires de Chairman en annexe A16.

⁵⁵³ Verne, *Deux ans de vacances*, *op. cit.*, p. 45.

⁵⁵⁴ *Ibid.*, p. 84.

de la colonie »⁵⁵⁵, suivi par Briant l'année suivante.⁵⁵⁶ Le narrateur nous fournit un commentaire intéressant concernant Gordon, précisant qu'il est « le plus âgé et aussi le plus maître de soi »⁵⁵⁷ : grandir, en somme, reviendrait à maîtriser ses émotions. C'est aussi ce qu'Elias met en avant dans sa théorisation du processus de civilisation : les restrictions et contraintes des pulsions naturelles telles que les émotions sont nécessaires pour assurer l'espace pacifique de la société. D'après lui, la condition *sine qua non* pour une société sans violences arbitraires est le contrôle comportemental, norme sociale indissociable de la vie en communauté. Cette maîtrise des émotions est imposée à l'enfant par l'adulte et la société dans son ensemble, de manière à ce que le comportement socialement accepté des individus devienne inconscient.⁵⁵⁸ Ainsi, « [à] mesure que l'enfant grandit, qu'il s'adapte à la civilisation et à ses exigences, il est sevré du contact avec ses émotions. »⁵⁵⁹ Il nous semble que certains personnages sont caractérisés de manière à être beaucoup plus mûrs que ne le sont habituellement des enfants de leur âge. Nous avons déjà évoqué un des rôles clés de la littérature enfantine, qui est de fournir aux jeunes lecteurs des modèles de moralité et de comportement social. Ces enfants *déjà vieux* semblent participer directement à ce procédé : le *topos* du *puer senex*, l'enfant qui possède déjà la sagesse du vieillard, représente en effet un personnage idéal dans cette perspective, puisqu'il est enfant, ce qui facilite l'identification du lecteur, et qu'il fournit simultanément un modèle de maturité, vers lequel le lecteur doit tendre. Il semble que le personnage de l'enfant-adulte incarne cette ambivalence inhérente à la littérature enfantine. Ainsi, Verne choisit de caractériser P'tit-bonhomme comme un enfant naturellement plus mûr que son âge. Il possède déjà à quatre ans⁵⁶⁰ la conscience du comportement moral *adequat* à tenir en société, puisque d'instinct il connaît l'idée d'honnêteté et a naturellement de bonnes manières :

⁵⁵⁵ Verne, *Deux ans de vacances*, *op. cit.*, p. 187.

⁵⁵⁶ *Ibid.*, p. 294 : « A partir de ce jour, Briant était pour une année le chef des jeunes colons de l'île Chairman. »

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p. 24.

⁵⁵⁸ Elias, *op. cit.*, p. 413: 'From earliest youth, individuals are trained in the constant restraint and foresight that they need for adult functions. This self-restraint is ingrained so deeply from an early age that [...] a "reason", a more differentiated and more stable "superego", develops within them and a part of the forgotten drive impulses and inclinations is no longer directly within reach of the level of consciousness at all.'

⁵⁵⁹ Bethlenfalvay, *op. cit.*, p. 126.

⁵⁶⁰ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 26.

[S]a conscience lui disait qu'il n'avait pas le droit de disposer de la chose d'autrui. Il savait cela d'instinct, car Thornpipe pas plus que M. O'Bodkins ne lui avaient jamais enseigné ce que c'est que d'être honnête. Heureusement, il y a de ces cœurs d'enfant où c'est écrit tout de même.⁵⁶¹ [...]

Une observation : bien que P'tit-bonhomme n'eût jamais reçu ce qu'on appelle des leçons de belles manières — et ce n'étaient ni Thornpipe ni même M. O'Bodkins qui auraient pu les lui enseigner — il était d'une nature réservée et discrète, d'un caractère doux et affectueux, qui avaient toujours contrasté avec les turbulences et les polissonneries des déguenillés de la *ragged-school*. Cet enfant se montrait supérieur à sa condition, ainsi qu'il était supérieur à son âge, par les façons et les sentiments.⁵⁶²

La confrontation de ces deux descriptions met en évidence le caractère inné du comportement moral et social de P'tit-bonhomme : le narrateur insiste en effet sur le fait que les adultes que l'enfant a rencontrés jusque-là, et notamment le montreur de marionnettes Thornpipe et le directeur de la *ragged school* de Galway, M. O'Bodkins, se sont montrés totalement incompetents dans leur rôle d'adultes. P'tit-bonhomme est donc *naturellement* « supérieur à sa condition », mais aussi, et c'est important dans le processus de croissance, « supérieur à son âge par le développement de son intelligence, le sérieux de ses idées, la tension permanente de son esprit. On eût dit qu'il était né à vingt ans, et qu'il en avait maintenant trente ! »⁵⁶³ A l'instar de P'tit-bonhomme, qui doit son salut à sa vive intelligence qui lui a permis, outre de mûrir vite, de survivre à toutes les misères qu'il a dû endurer, il est intéressant de noter ce *leitmotiv* au sein de notre corpus d'œuvres. En effet, les personnages d'enfants confrontés à la solitude développent tous ce vieillissement accéléré : nous pouvons évoquer le cas des naufragés, que les nécessités de l'isolement forcent à une adaptation rapide et à une maturité développée par l'instinct de survie. D'autres naufragés symboliques, nous l'avons vu, semblent coupés de l'innocence de l'enfance très tôt dans leur vie, à cause de la même situation d'abandon, ou de la misère. Nous pouvons penser ici à Diélette, dans *Romain Kalbris*, qui symbolise bien toute l'ambivalence de ces personnages encore enfants et pourtant déjà tellement adultes :

Bien que nous fussions *du même âge*, Diélette avait, en me parlant, le ton d'autorité qu'*une grande personne* prend avec un *enfant*.⁵⁶⁴

⁵⁶¹ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 54.

⁵⁶² *Ibid.*, p. 77.

⁵⁶³ *Ibid.*, p. 368.

⁵⁶⁴ Malot, *Romain Kalbris*, *op. cit.*, p. 123, nous soulignons.

Diélette était une petite personne à laquelle on ne résistait pas, et elle avait une façon de vous regarder, avec ses grands yeux bleus pleins de *timidité* et de *hardiesse*, de *candeur* et d'*expérience*, de *douceur* et de *dureté*, qui ne souffrait pas le refus ou la contradiction.⁵⁶⁵

Le premier paragraphe pose clairement cette double dimension inhérente à l'enfant-adulte : Romain et Diélette ont le « même âge », et pourtant Romain ressent bien toute l'« autorité » naturelle qui se dégage de son amie. Enfant volée, puis maltraitée, elle n'a jamais connu l'innocence de l'enfance, dont elle porte tout de même les caractéristiques : la « timidité », la « candeur », « la douceur » ; ces attributs de l'enfance sont contrebalancés par les stigmates laissés par le calvaire qu'elle a vécu : la « hardiesse », l'« expérience », la « dureté ». Le rythme ternaire de ces oppositions binaires matérialise bien l'ambiguïté et la position d'entre-deux de cette enfant pas encore tout à fait adulte, et pourtant prématurément vieille. Malot reprendra ce *topos* dans *Sans famille*, à travers le personnage de Mattia, par bien des aspects beaucoup moins enfant que Rémi, du fait de ses conditions de vie plus que précaires, et également dans *En famille*, où Perrine veille sa mère mourante, puis devient orpheline et livrée à elle-même dès l'âge de douze ans. Ces personnages d'enfants-adultes, qui prennent d'ailleurs souvent un autre enfant sous leur aile, semblent témoigner d'une critique sous-jacente d'une société indifférente, mais également du triomphe de l'enfance, puisque, malgré leur expérience de la vie, ils deviennent néanmoins bons et transmettent des valeurs fortes.

2- Littérature enfantine et pensée éducative

La transmission des connaissances est en effet au cœur des œuvres de notre corpus, parfois sous l'impulsion d'adultes compétents, mais aussi entre enfants. Ségur par exemple met ce processus en avant dans sa trilogie. Nous l'avons vu, Sophie est tout d'abord soumise aux mauvais traitements de mauvais guides, puis trouve en Mmes de Fleurville et de Rosbourg des mères de substitution qui prennent leur rôle au sérieux. L'éducation proposée au château de Fleurville est en effet axée sur la capacité des enfants à retenir les leçons qui leurs sont prodiguées, afin de pouvoir les transmettre à leur tour :

⁵⁶⁵ Malot, *Romain Kalbris*, *op. cit.*, p. 131, nous soulignons.

Mes chères enfants, si vous voulez me rendre toujours heureuse comme vous l'avez fait jusqu'ici, il faut redoubler encore d'application au travail, d'obéissance à mes ordres et de complaisance entre vous. Marguerite est plus jeune que vous. C'est vous qui serez chargées de son éducation, sous la direction de sa maman et de moi. Pour la rendre bonne et sage, il faut lui donner toujours de bons conseils et surtout de bons exemples.⁵⁶⁶

Madame de Fleurville responsabilise ses enfants, des petites filles déjà modèles malgré leurs « imperfections ».⁵⁶⁷ Elles ont été formées au « travail », à l'« obéissance » et à la « complaisance », éléments d'éducation qui les préparent à remplir leur rôle futur dans la société. On le voit, Mme de Fleurville les entraîne également à devenir de bonnes éducatrices, en leur proposant une première élève : elles sont « chargées de son éducation », à savoir « la rendre bonne et sage. » Leur fonction de modèle passe par l'exemplarité de leur propre comportement, à travers les « bons conseils » et les « bons exemples » qu'elles ont reçus et sont en mesure de prodiguer à leur tour. Grandir est donc étroitement lié à l'éducation, qui permet d'assimiler le comportement social et moral adapté, et ainsi reproduire un schéma traditionnel. Il est cependant important de rappeler qu'à la différence des robinsonnades du premier tiers du XIX^e siècle, les enfants ne doivent pas grandir trop vite pour Ségur : ils conservent une part d'enfance importante, et les jeux ponctuent le récit tout au long de la trilogie. Son positionnement idéologique s'éloigne en effet de la pensée plus conservatrice véhiculée par les œuvres sous le Premier empire et la Restauration, qui mettent en scène des enfants brutalement confrontés à la perte de leur enfance au profit d'une prise de conscience et de responsabilités qui les projette subitement dans l'adversité du monde réel. Nous nous rappelons en effet de la résignation exemplaire d'Emma face à sa nouvelle vie :

Il lui eût été si doux de revenir à ses études chéries, et de se retracer dans le calme du repos toutes les instructions de son excellent père ! Mais hélas ! avant tout, il fallait vivre. Là, ce n'étaient ni les plaisirs du monde, ni l'importunité des gens désœuvrés qui s'opposaient à ses goûts d'étude ; c'était le besoin, l'impérieux besoin qui lui criait : Laisse là ces occupations douces et faciles, qui naguères ont fait le charme de ta vie ; cesse de lire, de méditer, abandonne tes crayons et cette douce harmonie à laquelle ton jeune cœur était si sensible : roidis-le ce cœur déjà brisé par l'adversité, roidis-le contre l'isolement et la perte du meilleur des pères, renonce aux doux

⁵⁶⁶ Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 20.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, Dédicace p. 2.

plaisirs de ton enfance : ploie aussi tes membres délicats aux plus rudes fatigues ; car si tu cesses, un jour, de travailler, si tu ne te presses de récolter les productions de cette terre déserte où le malheur t'a jetée, la faim, la cruelle faim bientôt déchirera tes entrailles ; tu périras de misère sans qu'un seul être humain vienne pleurer sur toi, et recueille ton dernier soupir !⁵⁶⁸

La tonalité pathétique rend le message on ne peut plus clair : il faut apprendre à s'astreindre à un travail pénible mais vital. Si l'enfant possède un « cœur sensible » et des « membres délicats » que le naufrage initiatique se charge de « roidir » et de « ployer » pour les fortifier, elle en ressortira adulte, endurcie aux malheurs de la vie. Sa résignation et sa pitié lui permettent de sortir grandie de cette épreuve, au sens propre comme au sens figuré : « elle a tiré du malheur et de la nécessité d'utiles leçons, qu'elle met sagement en pratique, parce qu'elle sait qu'il faut éprouver ici-bas des amertumes, pour obtenir du Ciel la récompense promise à la résignation et au courage. »⁵⁶⁹

Le lien fondamental qui unit l'apprentissage et l'acte de grandir est révélateur, semble-t-il, d'une pensée éducative porteuse d'un message sous-jacent : dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, on voit se dessiner une critique de la société qui fait grandir ses enfants trop vite. Il semble en effet que les personnages gardent toujours une part d'enfance en eux. Nous pouvons donner en exemple la stupéfaction de Rémi quand il croit voir des « apparitions mystérieuses »⁵⁷⁰ dans la Lande, ou la joie de Rémi et Mattia quand ils réalisent le projet d'offrir une belle vache à mère Barberin avec leurs économies, et jouent leur petite « féerie : *La vache du prince* »⁵⁷¹ pour lui faire la surprise ; ou encore la superstition enfantine de Perrine, qui confie la décision de son avenir au hasard des pétales de fleurs⁵⁷² ; ou

⁵⁶⁸ Woillez, *op. cit.*, p. 102–103.

⁵⁶⁹ *Ibid.*, p. 134.

⁵⁷⁰ Malot, *Sans famille*, Tome I, *op. cit.*, p. 104 : « de loin ces buissons, ces genêts et ces arbres ressemblaient à des êtres vivants appartenant à un monde fantastique. Cela était bizarre, et il semblait qu'avec l'ombre la lande s'était transfigurée comme si elle s'était peuplée d'apparitions mystérieuses. »

⁵⁷¹ Malot, *Sans famille*, Tome II, *op. cit.*, p. 31.

⁵⁷² Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 163–164 : « d'une main que l'émotion rendait tremblante, elle commença à effeuiller une corolle :

« Je réussirai, un peu, beaucoup, tout à fait, pas du tout ; je réussirai, un peu, beaucoup, tout à fait, pas du tout. »

Et ainsi de suite, scrupuleusement jusqu'à ce qu'il ne restât plus que quelques pétales.

Combien ? Elle ne voulut pas les compter, car leur chiffre eût dit leur réponse ; mais vivement, quoique son cœur fût terriblement serré, elle les effeuilla :

« Je réussirai, ... un peu, ... beaucoup, ... tout à fait. »

enfin l'émerveillement de P'tit-bonhomme lors de son voyage aux lacs de Killarney, et son intérêt pour « les contes et légendes du pays »⁵⁷³, et les jeux des jeunes naufragés du pensionnat Chairman, qui construisent même un bonhomme de neige, « avec une grosse tête, un nez énorme, une bouche démesurée – quelque chose comme un Croquemitaine. »⁵⁷⁴ En cela, Ségur nous semble beaucoup moins conservatrice que ce que bien des critiques ont avancé⁵⁷⁵ : elle expose au contraire un point de vue moderne, subversif, qui contraste avec les conceptions catholiques de son temps, notamment en ce qui concerne l'éducation des enfants. Elle dénonce, à travers la violence injustifiable de Mmes de Réan et Fichini, ou encore de Cousine Mac'Miche⁵⁷⁶, les châtiments corporels visant à contraindre les pulsions des enfants, comme nous l'avons vu plus haut. Elle propose plutôt une vision moderne de l'éducation des enfants, à contre-courant des dogmes conservateurs.

Cette philosophie éducative est explicitement défendue par Sand, qui choisit le format du conte adressé à ses deux petites filles pour développer toute une pensée éducative hybride, inspirée du rousseauisme mais aussi du courant romantique. En effet, elle préconise un apprentissage progressif, adapté à l'âge de l'enfant et à ses centres d'intérêt. Elle a conscience qu'il est important de suivre le développement de l'enfant : « Tant qu'ils ont besoin du merveilleux, il faut leur en donner. Quand ils commencent à s'en dégoûter, il faut bien se garder de prolonger l'erreur et d'entraver le progrès naturel de leur raison. »⁵⁷⁷ Elle déplore une éducation trop rigide et déconnectée des besoins de l'enfance : l'imagination n'y joue pas une part suffisante.⁵⁷⁸ Sa dédicace des « Ailes du courage » est révélatrice de cette pensée éducative qui soutient ses contes pour enfants : « Vous voulez qu'il y ait du

En même temps un souffle tiède lui passa dans les cheveux, et sur les lèvres : la réponse de sa mère, dans un baiser, le plus tendre qu'elle lui eût donné. »

⁵⁷³ Verne, *P'tit-bonhomme*, op. cit., p. 277.

⁵⁷⁴ Verne, *Deux ans de vacances*, op. cit., p. 194.

⁵⁷⁵ Par exemple, voir Claire-Lise Malarte-Feldman, qui explique que si Ségur a été longtemps mal comprise et accusée de sadisme et de conservatisme religieux, les mentalités vis-à-vis de son œuvre ont évolué, et on met en avant aujourd'hui la dimension éducatrice et à contre-courant de ses textes : 'underneath is revealed a writer who prepared all children – not only her own grandchildren – to adapt to a new society in the difficult times at the dawn of the Industrial Revolution.' "La Comtesse de Ségur, a witness of her time", p. 135, *Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 20, n° 3, Fall 1995, p. 135-139.

⁵⁷⁶ Mme de Réan : *Les Malheurs de Sophie* ; Mme Fichini : *Les Petites filles modèles* et *Les Vacances* ; Cousine Mac'Miche : *Un Bon petit diable*.

⁵⁷⁷ Sand, *Histoire de ma vie*, op. cit., Tome I, p. 146.

⁵⁷⁸ « Ce que disent les fleurs » est un bon exemple de ce précepte.

merveilleux dans mon récit. Il y en aura un peu, mais c'est à la condition qu'il y aura aussi des *choses vraies* que tout le monde ne sait pas, et que vous ne serez pas fâchées d'*apprendre*. »⁵⁷⁹ Les connaissances se tissent donc en un réseau relevant à la fois du merveilleux et du rationnel. Clopinet symbolise parfaitement cet apprentissage hybride : « Clopinet avait l'esprit très-romanesque, il croyait volontiers aux oiseaux fées, c'est-à-dire aux génies prenant des formes et des voix d'oiseau ; mais il avait déjà trop observé les lois de la vie pour partager les erreurs et préjugés de son oncle. »⁵⁸⁰ La vie de château et les connaissances scientifiques accumulées lui font peu à peu perdre sa foi en le merveilleux, comme nous avons vu au début de ce chapitre. Mais il est important de souligner que la perte de son innocence le rend malheureux :

Où sont les courlis dont les douces voix d'enfant m'appelaient dans les nuits sombres, et me faisaient pousser des ailes enchantées, des ailes de courage ?

On voit que Clopinet ne croyait plus aux esprits de la nuit. Il n'était pas plus content pour cela ; il regrettait le temps où il avait cru distinguer les paroles de ses petits amis du ciel noir et du vent d'orage. Le milieu où il se trouvait transplanté ne le portait point au merveilleux.⁵⁸¹

Ce va-et-vient constant entre merveilleux et rationnel conduit à la conclusion fantastique⁵⁸² du conte : alors que Clopinet, devenu « M. le Baron », ne rentrait pas de sa promenade solitaire sur la plage, et que tous le cherchaient depuis des jours, « [u]ne vieille femme, qui pêchait des crevettes sur la grève au lever du jour, assura qu'elle avait vu passer un grand oiseau de mer dont elle n'avait jamais vu le pareil auparavant, et qu'en rasant presque sa coiffure, cet oiseau étrange lui avait crié avec la voix de M. le baron : — Adieu, bonnes gens ! ne soyez point en peine de moi, j'ai retrouvé mes ailes. »⁵⁸³ Le fait que ce soit « une vieille femme » qui rapporte ces faits remet en question la fiabilité de cette information ; cependant, la référence

⁵⁷⁹ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Les ailes du courage » p. 202, nous soulignons.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, p. 266. La citation suivante explique « les erreurs et préjugés » de Laquille, et précède directement le texte cité : « Laquille avait fait le tour du monde sans avoir appris à lire, et Clopinet commençait à voir, en causant avec lui, qu'il avait les notions les plus fausses sur les choses les plus simples, comme de croire que certains oiseaux ne mangeaient pas et vivaient de l'air du temps, que d'autres ne se reproduisaient pas et naissaient des anatifes, mollusques à tubercules qui s'attachent à la carène des navires. »

⁵⁸¹ *Ibid.*, p. 285.

⁵⁸² Todorov, *op. cit.*, p. 29 : « Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel. »

⁵⁸³ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Les ailes du courage », p. 311.

aux ailes ne peut qu'évoquer pour le lecteur le personnage de Clopinet. L'hésitation entre l'étrange et le merveilleux est ici légitimée par la mise en perspective de ces deux éléments. La dimension fantastique du conte dans son ensemble est à relier, semble-t-il, à l'« esprit romanesque »⁵⁸⁴ du protagoniste, qui apparaît comme une représentation en miroir de l'auteure. En effet, dans son œuvre autobiographique, Sand affirme que « [l]e penchant romanesque est un appétit du beau idéal. »⁵⁸⁵ A la lumière de ses contes pour enfants, nous voudrions avancer l'idée qu'elle nous fournit ici la clé de toute sa pensée éducative⁵⁸⁶ : la recherche du « beau idéal » comme condition du bonheur, puisque « les esprits les plus romanesques [sont] les plus positifs. »⁵⁸⁷ En effet, à travers ses contes, on voit l'importance accordée au « beau », qui passe d'ailleurs souvent par une vision merveilleuse du monde. Dans « Le château de Pictordu », l'esthétique est une question centrale : Diane cherche à dessiner un portrait parfait de sa mère. Sa technique du dessin n'est pourtant pas bonne, mais Diane persiste à vouloir atteindre la perfection.⁵⁸⁸ Deux sortes d'éducation sont en conflit au sein du conte : Diane, de faible composition, est désireuse de s'instruire, « [e]lle s'inquiétait du pourquoi et du comment des choses de ce monde. C'est trop tôt, lui disait le docteur ; à ton âge on est bien heureux de ne rien comprendre à la folie humaine. »⁵⁸⁹ La seule éducation qui lui est prodiguée concerne sa toilette : sa belle-mère, qui « n'était point naturellement sotte, mais elle était si jolie, si jolie, qu'elle n'avait jamais trouvé le temps de réfléchir et de s'instruire »,⁵⁹⁰ cherche à lui inculquer l'art de se coiffer et de s'habiller à la mode. Devant l'inaptitude de Diane dans ce domaine, elle s'insurge contre son manque d'éducation :

⁵⁸⁴ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Les ailes du courage », p. 266.

⁵⁸⁵ Sand, *Histoire de ma vie, op. cit.*, volume I, p. 445.

⁵⁸⁶ Voir Chardeyron, « Le mal, ou l'ombre de l'ignorance : les *Contes d'une grand'mère*, manifeste d'éducation de George Sand », *op. cit.*

⁵⁸⁷ Sand, *Histoire de ma vie, op. cit.*, volume I, p. 445.

⁵⁸⁸ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Le château de Pictordu », p. 50-51 : « Je vous tromperais, mes enfants, si je vous disais qu'elle dessinait bien. Elle était trop jeune et trop livrée à elle-même : mais elle avait déjà acquis une grande chose : c'est qu'elle comprenait que ses dessins ne valaient rien. Autrefois, elle se contentait de tout ce qui venait au bout de son crayon. Elle voyait, avec son imagination et avec son ignorance, de charmants personnages à la place des magots qu'elle venait de tracer, et quand elle avait fait une boule avec quatre jambages au-dessous, elle se persuadait avoir fait un mouton ou un cheval. Ces faciles illusions-là étaient dissipées, et, chaque fois qu'elle avait fait une ébauche, le docteur avait beau lui dire : eh, eh ! ce n'est pas mal ! — elle se disait à elle-même — non, c'est mal, je vois bien que c'est mal. »

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p. 63.

⁵⁹⁰ *Ibid.*, p. 20.

- [...] elle est niaise, distraite, et je crois un peu idiote.
- Pauvre petite ! Est-ce qu'on ne lui apprend rien ?
- Rien du tout ! Elle ne sait même pas s'attacher un ruban ni mettre une fleur dans ses cheveux.⁵⁹¹

On le voit, l'idée d'éducation est conflictuelle et n'a pas la même définition pour tous. Le docteur, féru d'art, prend Diane sous sa protection et lui permet de s'instruire réellement, à tel point que « [q]uand Diane fut devenue une grande personne de douze ans, elle était encore une charmante enfant, simple, gaie, bonne pour tout le monde, ne se faisant jamais valoir ni remarquer, et pourtant elle était très-solidement instruite pour son âge, et son esprit avait des côtés sérieux et ardents qu'on ne connaissait pas. »⁵⁹² Nous retrouvons ici le *topos* du *puer senex* que nous avons vu plus haut : Diane a un corps d'enfant mais une sagesse d'adulte. Contrairement aux autres personnages cités, il est intéressant de noter qu'elle n'acquiert pas cette sagesse de manière forcée, à cause d'une vie de solitude ou de misère, mais au contraire parce qu'elle a trouvé sur son chemin un guide approprié qui a su développer son intelligence. Nous pouvons interpréter cela comme un manifeste d'éducation de la part de l'auteure, et le relier à ses propos cités plus haut, selon lesquels il faut adapter l'éducation aux aspirations de l'enfant. Diane semble en effet parfaitement symboliser cette démarche. Ce qu'il est important de souligner, c'est que malgré les connaissances accumulées, elle n'en a pas pour autant perdu son « esprit romanesque », et poursuit sa recherche du « beau idéal » en la figure de sa mère, qu'elle essaye de dessiner avec l'aide de sa muse, la « dame voilée », qui lui apparaît parfois et la guide. Elle s'est promis de ne regarder le portrait de sa mère que son père lui a donné qu'une fois qu'elle aurait réussi à voir clairement les traits de sa muse. Un matin, après une nuit agitée par l'angoisse du malheur laissé par la mort de sa mère, elle dessine « machinalement sans songer à l'occupation de ses mains »,⁵⁹³ et retrace sans s'en rendre compte le portrait qu'elle a vu en rêve. C'est la réplique exacte de celui de sa mère, qu'elle n'a pourtant pas regardé. Devant l'émotion de son père à la vue de ce dessin,

Diane n'osait pas se retourner, elle craignait de rêver, elle se penchait sur la fenêtre pour cacher son trouble, sans s'occuper du soleil qui frappait vivement sur sa tête et qui lui enfonçait, comme des aiguilles rouges dans les yeux, ses rayons de rubis. *Dans cet*

⁵⁹¹ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Le château de Pictordu », p. 54.

⁵⁹² *Ibid.*, p. 64-65.

⁵⁹³ *Ibid.*, p. 77.

éblouissement, elle vit une grande figure blanche, d'une merveilleuse beauté, dont la robe verdâtre brillait comme une poussière d'émeraude. C'était la muse de ses rêves, c'était sa bonne fée, la dame au voile ; mais elle n'avait plus ce voile sur la figure, il flottait autour d'elle comme un nimbe d'or, et son beau visage, qui était celui du camée vu en songe, était exactement celui que Diane avait dessiné, celui que Flochardet contemplait sur le papier avec une admiration mêlée d'un certain effroi.⁵⁹⁴

Les rayons du soleil qui éblouissent Diane permettent d'ancrer sa vision dans la réalité. Ici encore, le recours au fantastique porte une fonction narrative fondamentale : celle de mêler le merveilleux et l'étrange en une révélation qui relève de l'épiphanie.

Diane courut à son secrétaire et y prit la boîte de maroquin qu'elle avait liée d'un ruban de satin noir, pour n'avoir pas la tentation de l'ouvrir trop tôt. Elle l'ouvrit enfin, se mit à genoux sur un coussin et baisa le médaillon avant de le regarder ; puis, elle ferma les yeux pour revoir dans sa pensée la *figure idéale* qui lui avait promis de revenir. Elle la revit bien nette, et, sûre de son consentement, elle regarda enfin le portrait. C'était bien la même figure qu'elle avait dessinée ; c'était la muse, c'était le camée, c'était le rêve, et c'était pourtant sa mère ; *c'était la réalité trouvée à travers la poésie, le sentiment et l'imagination.*⁵⁹⁵

Il semble que la recherche du « beau idéal » propre à l'« esprit romanesque » soit intrinsèquement liée à l'enfance⁵⁹⁶, qui n'a pas perdu le contact avec son imagination. Sand semble ici non seulement exposer sa pensée éducative, mais aussi la règle même de son projet d'écriture.

Cette pensée éducative, cette manière de grandir en accumulant des connaissances sans perdre contact avec son esprit d'enfant, parcourt l'ensemble des contes de Sand. En effet, l'imagination est souvent en concurrence avec une vision très logique et rationnelle de la vie, et il est intéressant de noter que si le merveilleux émane certes beaucoup des enfants, il y a tout de même quelques contes qui mettent en avant des adultes qui essaient de transmettre une vision poétique du monde. Nous l'avons vu, Diane continue de croire en sa muse, la « dame voilée », malgré son instruction, et malgré les explications rationnelles⁵⁹⁷ qui lui sont apportées pour

⁵⁹⁴ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Le château de Pictordu », p. 80, nous soulignons.

⁵⁹⁵ *Ibid.*, p. 82, nous soulignons.

⁵⁹⁶ Cette idée est renforcée par Flochardet, qui dit à sa fille : « rêve l'impossible, c'est le bonheur de la jeunesse. » *Ibid.*, p. 73.

⁵⁹⁷ Par exemple, dès l'incipit du « Château de Pictordu », Flochardet refuse d'envisager l'existence de « la statue parlante » dont lui parle Diane : « Ce que tu prends pour une dame est une statue, dit-

expliquer son expérience merveilleuse. Dans la même logique, Emmi, le protagoniste du « Chêne parlant », cultive sa croyance en les pouvoirs merveilleux de son chêne, et s'insurge contre ceux qui pensent que son arbre ne parle pas, comme la Catiche :

— Vous croyez que les arbres ne parlent pas ? Vous vous trompez bien !

— Tous les arbres parlent quand le vent se met après eux, mais ils ne savent pas ce qu'ils disent ; c'est comme s'ils ne disaient rien.

Emmi fut fâché de cette explication positive d'un fait merveilleux.⁵⁹⁸

La narratrice semble déplorer la civilisation moderne, qui préfère la réalité logique à la poésie, le rationnel au merveilleux : « Emmi a fini de vivre, et l'arbre vit toujours. *Il ne parle plus, ou s'il parle, il n'y a plus d'oreilles capables de le comprendre.* On n'a plus peur de lui, mais l'histoire d'Emmi s'est répandue, et, grâce au bon souvenir que l'homme a laissé, le chêne est toujours respecté et béni. »⁵⁹⁹ De croyance superstitieuse, la relation au chêne a évolué en simple souvenir folklorique, le merveilleux a cédé le pas à l'étrange. Cependant, la narratrice laisse le doute possible : « il ne parle plus, ou s'il parle, il n'y a plus d'oreilles capables de le comprendre » : la *doxa* (« il ne parle plus ») est mise en concurrence avec une réminiscence poétique (« s'il parle »), certes anéantie par le fait que personne aujourd'hui n'a la faculté de l'entendre, mais dont la dimension hypothétique insinue qu'il suffirait de la cultiver pour entendre à nouveau le chêne parler. C'est exactement l'opinion qui est soutenue dans « Ce que disent les fleurs », et cette fois l'espoir est bien réel⁶⁰⁰, et placé en la jeune génération, non encore formatée par une société dénuée de toute poésie – et cela inclut, bien sûr, les jeunes lecteurs. L'expérience de lecture est donc fondamentalement placée sur le mode poétique : le parti pris affiché est celui de l'« esprit romanesque » si cher à l'auteure, et qu'il faut absolument cultiver pour poursuivre la quête du « beau idéal ».⁶⁰¹ L'acte de lecture participe donc directement au processus d'éducation, mais aussi d'instruction, des lecteurs, en les accompagnant dans leur passage de l'enfance à

il à sa fille, et tu as rêvé qu'elle te parlait. » Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Le château de Pictordu », p. 9.

⁵⁹⁸ Sand, *Contes, op. cit.*, (1876), « Le chêne parlant », p. 22.

⁵⁹⁹ *Ibid.*, p. 61, nous soulignons.

⁶⁰⁰ *Ibid.*, « Ce que disent les fleurs », p. 201.

⁶⁰¹ Voir Charderon, « Le mal, ou l'ombre de l'ignorance : les *Contes d'une grand'mère*, manifeste d'éducation de George Sand », *op. cit.*

l'âge adulte. Cet apprentissage se lit à différents niveaux : si les textes offrent une base éducative aux jeunes lecteurs, ils proposent aussi une méthode d'enseignement pour adultes, et mêlent ainsi simultanément une réflexion pédagogique et didactique. Ainsi, la dimension traditionnelle du livre comme espace d'apprentissage est appropriée et détournée pour faire du texte lu un espace d'apprentissage protéiforme, aux destinataires multiples, offrant connaissances et base de réflexion, dans une dynamique de défamiliarisation du livre comme seul source d'apprentissage. En effet, il semble que tout en fournissant des connaissances, les œuvres de notre corpus questionnent simultanément les méthodes traditionnelles de transmission de ces connaissances, réinventant ainsi le rôle de la littérature pour enfants en l'impliquant directement dans le questionnement autour de nouvelles méthodes d'enseignement. Si nous définissons l'idéologie de l'éducation comme un ensemble de préceptes liés à l'acculturation de la population, la littérature enfantine participe alors pleinement à la réflexion menée dans ce contexte tout au long du XIX^e siècle – et propose même une éducation à l'idéologie, en aidant le lecteur à apprendre à lire le monde.

Nous l'avons vu, les bons pédagogues et les mauvais guides ont une conséquence directe sur le développement du protagoniste enfant. Ainsi, si le message est plus ou moins ouvertement adressé aux parents et autres éducateurs, il apporte aussi une réflexion sur la pédagogie, c'est-à-dire *comment* l'enseignement est délivré, et sur l'importance d'un apprentissage équilibré. L'image de la route est d'une importance fondamentale : elle représente autant le chemin que sont l'éducation et l'instruction que l'idée essentielle d'accompagnement, qui implique une mutualité professeur – élève. En l'absence de guide, l'apprentissage solitaire devient un passage obligé, et nécessite souvent un désapprentissage des normes acquises au préalable, et une réadaptation à la nouvelle situation à laquelle l'enfant est confronté ; nous l'avons vu, à un autre niveau de lecture, cette réadaptation s'accompagne d'une remise en question et offre par conséquent un espace de réflexion et d'analyse. Et cet espace permet justement à nos auteurs d'exprimer leurs opinions sur la question sensible de l'éducation et de participer au débat à leur façon, en laissant de véritables manifestes d'éducation inscrits dans la trame de leurs textes, qu'il s'agisse de valoriser une école intuitive, un apprentissage moral

et pratique, ou encore le rôle fondamentalement social de l'éducation. La mise en avant de cet espace de réflexion dans notre étude a permis de lire les œuvres de notre corpus comme de véritables outils idéologiques pour décrypter, voire remettre en cause, en tout cas, interroger, l'idéologie éducative d'une époque définie : la France du XIX^e siècle. La littérature enfantine se fait alors le véhicule privilégié pour mener une réflexion sur une idéologie éducative protéiforme par le biais de la mise à distance et d'une écriture de l'entre-deux, afin d'offrir au lecteur l'opportunité d'appréhender toute une pensée éducative sous un jour nouveau : celui de la fiction, et qui plus est, pour enfants.

CHAPITRE 3

PROPOSER UNE VOIE ET FAIRE ENTENDRE SA VOIX

Qui dit éducation dit transmission de connaissances ; qui dit idéologie éducative dit manipulation discursive d'une telle transmission. Ce concept est le ressort principal de toute réflexion pédagogique et didactique : en effet, *comment* on transmet les connaissances et *quelles connaissances* sont transmises sont au cœur des tensions qui se jouent dans le débat idéologique sur l'éducation, particulièrement pendant la période qui nous intéresse ici. Ainsi, étudier les procédés narratifs par lesquels les personnages transmettent leurs connaissances à leurs pairs fictifs, et par lesquels les narrateurs transmettent les leurs aux lecteurs, semble essentiel dans une démarche qui vise à inclure, à véritablement inscrire, la littérature enfantine dans le débat contemporain sur l'éducation. Une analyse détaillée de la diégèse des œuvres que nous étudions ici permettra de mettre en lumière la manière dont les personnages transmettent leurs expériences, et la fonction discursive d'un tel procédé narratif. Dans ce cadre, les personnages de Robinson, Félix, Emma, Romain, Rémi et Sophie nous fourniront plus particulièrement un terreau d'étude enrichissant pour considérer l'importance fondamentale de la transmission des connaissances dans une démarche dynamique d'éducation. Les contes de Sand viendront appuyer cette analyse par leur perspective particulière axée sur le progrès et sa dimension idéologique à travers une *écriture orale*. Nous verrons que les œuvres pour enfants d'Hector Malot, une fois mises en réseau, soulignent également cette idéologie du progrès. D'ailleurs, la complémentarité oral / écrit inscrite intrinsèquement dans la littérature enfantine vient souligner la dimension fondamentalement mythique de la transmission des connaissances, et *Les Indes-noires* nous en fournira un exemple riche de sens. La tension entre voix et parole est aussi révélatrice d'une démarche idéologique particulière : celle de la responsabilisation du lecteur *via* la transmission de connaissances. Le décalage entre diégèse et narration se fait donc progressivement espace de dialogue : espace non seulement de dissémination, mais aussi espace commun à différentes générations de lecteurs. Ce *hiatus* permet ainsi de proposer une vision dénaturisée du discours idéologique éducatif, qui vient déconstruire tout un système de valeurs communément accepté. Jules Verne s'en amuse d'ailleurs beaucoup. Ce procédé est particulièrement visible et efficace quand il s'agit de confronter les jeunes lecteurs à l'Autre social et culturel, surtout dans le contexte du débat sur l'éducation, fondamentalement axé sur la représentation de

l'altérité dans un effort constant de tendre vers une unité nationale, sur fond de luttes coloniales et de conflits internationaux. Si les auteurs font passer de véritables manifestes d'éducation *via* leurs textes pour enfants, il est important de se concentrer sur le support en tant que tel, et donc sur son impact idéologique. En analysant la perspective éducative des deux principaux éditeurs pour enfants au XIX^e siècle, Hetzel et Hachette, nous nous attacherons à mettre en lumière leurs choix éditoriaux et d'en souligner la stratégie idéologique et commerciale. Le paysage éditorial mouvant du XIX^e siècle apporte un éclairage particulièrement intéressant sur le processus de création des œuvres pour enfants qui, mis en perspective avec le système de censure souvent invasif, devient bel et bien un acte et un choix idéologiques : il s'agit de faire entendre sa voix malgré tout, en déployant des stratégies de contournement d'un système de censure bien rôdé et efficace. Les exemples de Sand, puis de Ségur, apporteront une lumière fascinante sur la lutte de ces écrivaines pour faire entendre leur voix, dans un monde masculin et largement dominé par une *doxa* conservatrice, que le potentiel subversif de leurs textes tend à déconstruire. Enfin, puisque l'impact sur le lecteur se trouve au cœur de toute démarche créatrice, il nous semble que la charge émotionnelle des histoires contées et lues est primordiale car elle contribue largement à imprimer le texte dans l'esprit du jeune lecteur, qui se l'approprie et grandit avec lui. Ainsi, il ne cesse jamais de s'éduquer tout en se divertissant, et les œuvres pour enfants deviennent par là même œuvre pour adolescent, puis pour adulte : nous insisterons sur l'idée selon laquelle la portée didactique de ces œuvres ne s'arrête pas aux confins de l'enfance, mais se poursuit tout au long de la vie, et prend une dimension inter- et multigénérationnelle.

I) Personnages conteurs

A- Quand les personnages transmettent leur témoignage

1. Enfants conteurs et autobiographie fictive : fonction narrative

La transmission des connaissances est un des ressorts essentiels des textes que nous étudions ici. Ainsi, si la lecture joue un rôle symbolique au sein des œuvres de notre corpus, il apparaît que l'écriture est tout aussi fondamentale. L'acte d'écriture inscrit dans la diégèse permet une mise en abyme qui vient souligner le côté fictif des aventures de ces enfants et est intéressant à étudier puisqu'il signale

la position hybride, entre-deux et donc fondamentalement décalée de ces voix. Cette notion de voix trouve bien sûr tout son sens dans les œuvres qui mettent en scène des protagonistes conteurs, car si nos personnages transmettent parfois leur témoignage par écrit, ils le font aussi et surtout à l'oral. Ainsi, au sein des œuvres de notre corpus, la tradition écrite est complétée par la tradition orale. En effet, Robinson, Felix et Emma⁶⁰², Paul et Sophie⁶⁰³, Miquel⁶⁰⁴, M. Lechien et Sir William⁶⁰⁵, Angelin⁶⁰⁶, ou encore Perrine⁶⁰⁷, partagent le récit de leurs aventures avec un public captivé. Dans ce cadre, les protagonistes se font conteurs, et adoptent toutes les stratégies d'énonciation pour raconter leur histoire et cultiver la curiosité et l'intérêt de leur auditoire. C'est ainsi que Perrine, par exemple, est prête à adapter son récit en fonction des réactions de son grand-père, à qui elle raconte ses aventures :

Pendant son récit elle ne quitta pas M. Vulfran des yeux, prête à couper court, si elle voyait se produire des signes d'ennui, qui certainement ne lui échapperaient pas.

Mais ce ne fut pas de l'ennui qui se manifesta, au contraire ce fut de la curiosité et de l'intérêt.

« Tu as fait cela ! » interrompit-il plusieurs fois.

Alors il l'interrogea pour qu'elle précisât ce que, par crainte de le fatiguer, elle avait abrégé, et lui posa des questions qui montraient qu'il voulait se rendre un compte exact non seulement de son travail, mais surtout des moyens qu'elle avait employés pour remplacer ce qui lui manquait :

« Tu as fait cela ! »⁶⁰⁸

⁶⁰² Les trois naufragés racontent en effet leurs aventures à leurs proches, une fois retrouvée la « compagnie de leurs semblables ». Robinson : *Petit Robinson* (Lemaire) ; Félix : *Le Robinson de douze ans* (Mallès de Beaulieu) ; Emma : *Le Robinson des demoiselles* (Woillez).

⁶⁰³ Paul raconte son naufrage et les cinq ans passés sur l'île avec M. de Rosbourg et la tribu de « sauvages », ce qui répond au récit de Sophie, dont la mémoire revient en entendant son vrai nom, Mlle de Réan. (Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*).

⁶⁰⁴ Sand, *Contes*, *op. cit.* (1874), « Le Géant Yéous », p. 320 : « Quand nous serons chez moi, je vous raconterai toute mon histoire, qui est assez drôle, et vous verrez ! »

⁶⁰⁵ *Ibid.* (1876), « Le chien et la fleur sacrée », p. 68 : « Il prétend se souvenir ! Alors qu'il raconte ses existences antérieures, vite ! nous écoutons. »

P. 88 : « Quelques jours après que M. Lechien nous eut raconté son histoire, nous nous retrouvions avec lui chez un Anglais riche qui avait beaucoup voyagé en Asie, et qui parlait volontiers des choses intéressantes et curieuses qu'il avait vues. »

⁶⁰⁶ *Ibid.*, « L'orgue du titan », p. 144 : « Pressé de s'expliquer, il céda et nous raconta ce qui suit. »

⁶⁰⁷ Malot, *En famille*, *op. cit.* Perrine raconte ses aventures à plusieurs reprises : à La Rouquerie, qui la découvre évanouie dans un bois (« Hé bien tu ne l'auras qu'après m'avoir raconté ton histoire ; pendant le temps qu'elle te prendra, ce que tu as déjà mangé se tassera. » p. 122), à Rosalie, sa compagne de travail (« Et sans rien dissimuler, elle raconta son installation dans l'aumuche, ainsi que ses travaux pour fabriquer ses ustensiles, ses chasses aux œufs, ses pêches dans l'entaille, ses cuisines dans la carrière. » p. 258), et à son grand-père (« — La place que je te destine auprès de moi, exige que je sache ce que tu es. — Eh bien, monsieur, je vais vous le dire. » p. 322).

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 325.

En conteuse expérimentée, Perrine sait que maintenir l'intérêt de son auditoire est essentiel. L'admiration du patriarche pour la persévérance de la petite fille prouve que la conteuse a rempli son rôle puisque la dimension édifiante de son récit est pleinement reconnue. Zipes insiste sur le fait que l'activité du conteur est primordiale parce qu'il porte la responsabilité de la cohésion de la communauté : il dispense son expérience et sa connaissance à travers diverses modalités narratives dans le but de fournir à son auditoire des stratégies de compréhension du monde.⁶⁰⁹ En effet, chaque personnage propose un récit édifiant de ses aventures, qui sert de leçon aux destinataires – fictifs et réels. Le récit dans le récit, qu'il soit écrit ou oral, apparaît donc comme un des ressorts principaux des œuvres que nous étudions ici. La triple dimension lecture – écriture – oralité au cœur de la trame narrative de chacune de nos œuvres, souligne la tension entre culture orale et culture écrite propre à la littérature enfantine, dont les textes peuvent être contés à un auditoire trop jeune pour lire de manière autonome, puis lus par des lecteurs plus expérimentés. Ainsi cette dimension reflète-t-elle l'acte d'écriture en même temps que l'acte de lecture.

Le récit que Félix, Romain et Rémi font de leurs aventures s'apparente à ce que nous pouvons qualifier avec Philippe Lejeune d'autobiographie fictive, c'est-à-dire un texte de fiction qui ne présente pas exactement une identité entre auteur, narrateur et personnage, mais plutôt simplement entre narrateur et personnage, à travers une narration à la première personne. Lejeune définit en effet l'autobiographie comme étant un « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. »⁶¹⁰ Dans les œuvres qui nous intéressent, les narrateurs ne racontent évidemment pas l'histoire des auteurs : pas plus Mallès de Beaulieu que Malot n'ont vécu les aventures relatées par Félix, Romain et Rémi. Nous nous trouvons donc ici dans le cas d'un « pacte romanesque » validé par la non-identité entre auteur et narrateur, doublé d'une

⁶⁰⁹ Jack Zipes, *Sticks and stones: the troublesome success of children's literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge, 2001, p. 134: 'Genuine story telling is the frank presentation and articulation of experience and knowledge through different narrative modalities in order to provide a listener with strategies for survival and pleasure and to heighten one's awareness of the sensual pleasures and dangers of life.'

⁶¹⁰ Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil, 1996, p. 14.

« attestation de fictivité », ⁶¹¹ puisque la dimension imaginaire des histoires en question est ouvertement assumée. ⁶¹² Nos trois protagonistes relatent leur vie d'enfant alors qu'ils ont atteint l'âge adulte. En effet, nous apprenons que Felix « a écrit lui-même la relation de ce qui lui est arrivé depuis l'instant de son naufrage jusqu'à celui où il fut rendu à la société. » ⁶¹³ De nombreuses remarques, lexicales notamment, nous montrent que Felix n'a pas écrit le récit de ses aventures sur l'instant, mais bien une fois rentré auprès des siens : il a complété ses connaissances en botanique, par exemple, et se trouve alors en mesure de fournir les noms exacts aux lecteurs – noms qu'il avoue ne pas avoir connus pendant son séjour sur l'île. ⁶¹⁴ Quant à Romain, il interpelle directement le lecteur pour lui confier une mission :

[J]e fis mon entrée dans le monde, et comme c'était en mars, un vendredi, jour de nouvelle lune, on s'accorda pour prédire que j'aurais des aventures, que je ferais des voyages sur mer, et que je serais très-malheureux [*sic*], si l'influence de la lune ne contrariait pas celle du vendredi : – des aventures, j'en ai eu, et ce sont elles précisément que je veux vous raconter; – des voyages sur mer, j'en ai fait ; – *quant à la lutte des deux influences, elle a été vive ; c'est vous qui direz à la fin de mon récit laquelle des deux l'a emporté.* ⁶¹⁵

Rémi reprend le même procédé autobiographique, non pas pour que le lecteur juge de sa destinée, mais pour « offrir à chacun [de ses amis] un récit des aventures auxquelles ils ont été mêlés, comme un témoignage de gratitude pour le secours qu'ils [lui] ont donné ou l'affection qu'ils ont eue pour le pauvre enfant perdu. » ⁶¹⁶ L'« enfant trouvé » ⁶¹⁷ de l'*incipit* s'est « perdu » au cours de ses aventures, pour

⁶¹¹ Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, op. cit., p. 27.

⁶¹² Mallès de Beaulieu établit en effet dans la préface du *Robinson de douze ans* un parallèle entre « les contes qu[']elle nous] a faits jusqu'à ce moment » (p. vii) et l'histoire de Felix : « Je continuerai donc des récits qui vous sont aussi utiles qu'agréables » (p. viii). Quant à Malot, il annonce sans détour dans le chapitre du *Roman de mes romans* consacré à *Sans famille*, qu'« inventer exige moins de travail que se souvenir. » (Malot, *Le Roman de mes romans*, op. cit., p. 131). En revanche, il avoue s'être inspiré d'événements personnels pour *Romain Kalbris*, à savoir, la perte d'un être cher : « Mais en même temps, j'ai voulu mettre en scène une idée sous l'obsession de laquelle je suis resté pendant plusieurs années. J'avais perdu ma mère et je me disais qu'on était fou de s'éloigner de ceux qu'on aime en prenant pour prétexte les nécessités de la vie qui, en réalité, ne sont pas si impérieuses que l' imagine l'égoïsme. » (*ibid.*, p. 25).

⁶¹³ Mallès de Beaulieu, *Le Robinson de douze ans*, op. cit., p. 28.

⁶¹⁴ Par exemple : « Je prévient mes lecteurs que, pour la clarté de mon récit, je désignerai désormais les uns et les autres [tous les arbres et toutes les plantes] par leurs noms, que j'ai appris depuis ma sortie de l'île ; je leur en donnais alors d'analogues à ce qu'ils me fournissaient pour mes besoins. J'appelais le karatas à fleurs rouges l'arbre à amadou, parce que sa moelle m'en tenait lieu, et ainsi des autres. » *Ibid.*, p. 135-136, nous soulignons.

⁶¹⁵ Malot, *Romain Kalbris*, op. cit., p. 2, nous soulignons.

⁶¹⁶ Malot, *Sans famille*, Tome II, op. cit., p. 407.

⁶¹⁷ *Ibid.*, Tome I, p. 3.

finalement retrouver ses racines, et rassemble ses souvenirs pour en laisser une trace à ceux qui ont compté pour lui.

Ce procédé narratif est intéressant parce qu'il met en lumière l'écart de point de vue entre l'enfant personnage et l'adulte conteur. Les événements sont vus à travers la focalisation de celui qui les a vécus, c'est-à-dire l'enfant, et sont simultanément commentés par l'adulte qui se souvient de ces événements. Pujade-Renaud parle à juste titre d'*entre-deux enfant-écrivain*. Elle ajoute que ces récits font résonner une « voix étrange, voix de l'enfant-élève devenu adulte-écrivain. Voix qui par sa position d'entre-deux, par son ambiguïté même, s'avère révélatrice. »⁶¹⁸ Elle est en effet révélatrice du message véhiculé par les récits, auquel elle donne du poids : de la morale religieuse à une morale athée et républicaine, en passant par une morale sociale. En outre, ce choix narratif permet de faciliter l'identification des lecteurs avec les protagonistes, et représente bien de manière symbolique le passage de l'enfance à l'âge adulte illustré par la littérature enfantine en général, et notamment à travers les contes et romans d'apprentissage. En effet, d'après John Warren Stewig,⁶¹⁹ les récits pour enfants rédigés à la première personne favorisent une expérience de lecture plus intense et immédiate, non seulement grâce à une identification instantanée entre lecteur et narrateur, mais aussi à travers la façon dont le narrateur compose avec les changements qui interviennent dans sa vie. En définitive, il semble que le recours à l'autobiographie fictive participe pleinement d'emblée au passage de l'enfance à l'âge adulte, tant d'un point de vue narratif que symbolique.

Dans *Le Robinson des demoiselles*, les lettres qu'Emma rédige pour son père, sans savoir s'il pourra les lire un jour, participent également à ce procédé de mise en abyme : la narration à la première personne vient compléter le récit-cadre et permet de changer de point de vue narratif. En effet, *via* les lettres, qui participent à cette impression d'« autobiographie en pièces détachées »,⁶²⁰ le lecteur a accès à des anecdotes que la voix narrative avait passées sous silence, ou à l'inverse, les

⁶¹⁸ Pujade-Renaud, *op. cit.*, p. 213.

⁶¹⁹ John W. Stewig, "Chapter 11– Contemporary fiction: views of life", in *Children and Literature*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1988.

⁶²⁰ Anne E. McCall Saint-Saëns, *De l'être en lettres : l'autobiographie épistolaire de George Sand*. Amsterdam : Rodopi, 1996, cité dans Sand, Thierry Bodin (éd.), *Lettres d'une vie*. Paris : Gallimard, 2004, p. 8.

lettres rappellent brièvement un événement déjà raconté, ce qui permet d'insister sur la véracité et la fiabilité de la voix narrative, mais aussi de rappeler à la mémoire du lecteur les passages significatifs. Ainsi, par exemple, la mort de Madame Duval est évoquée dans une lettre qu'Emma écrit à l'attention de son père :

Dès que le jour parut, elle se mit à écrire à ce père si tendrement aimé ; il lui semblait ainsi rapprocher l'instant d'une réunion pour laquelle elle eût donné la meilleure partie de son existence ; mais ce qu'elle écrivit se ressentit des tristes impressions qu'elle avait reçues. « Ô mon bien-aimé père ! disait-elle, après avoir raconté la fin déplorable de madame Duval, cette affreuse mort a répandu dans mon esprit des craintes qui ne s'y étaient pas encore présentées... »⁶²¹

Les lecteurs s'identifient ainsi plus facilement à l'héroïne, dont les aventures semblent plus authentiques grâce à l'inclusion des lettres, sorte de micro-récits, dans la trame narrative. En effet, l'enchâssement de passages rédigés à la première personne a pour fonction non seulement de procurer une illusion d'authenticité, mais aussi de cultiver l'intérêt des « jeunes lectrices » et d'imprimer sur leurs esprits la morale attachée à cette histoire en renforçant leur identification avec la protagoniste. Le témoignage d'Emma est d'autant plus fort qu'il est transmis de manière directe et vient appuyer la morale générale du récit en ravivant – ou en déclenchant si besoin – le sentiment de pitié et d'empathie qu'un tel personnage est censé catalyser. Le même processus est employé lorsque les protagonistes racontent leurs aventures à un auditoire : un récit à la première personne vient s'intercaler dans le récit enchâssant, y apportant authenticité et relançant l'intérêt des lecteurs. Ce procédé peut également permettre de mettre en contraste les deux points de vue, celui du narrateur et celui du protagoniste, dont la distance vient souligner la tension entre regard d'enfant et regard d'adulte sur les événements, tension au cœur de la littérature enfantine en général.

Les récits enchâssés permettent d'assurer la validité du message idéologique par le lecteur implicite. Leur fonction narrative est donc, outre de faciliter l'identification avec le protagoniste, de relayer un système de valeurs spécifique, notamment les tenants de la morale du récit. Si l'on en croit Hamon, le protagoniste sert en effet de « discriminateur idéologique » : « [c]'est le personnage que le lecteur soupçonne d'assumer et d'incarner les valeurs idéologiques "positives" »

⁶²¹ Woillez, *Le Robinson des demoiselles*, op. cit., p. 193.

d'une société – ou d'un narrateur – à un moment donné de son histoire. »⁶²² Cette validation des valeurs véhiculées par le protagoniste est essentielle dans le processus d'identification : si le lecteur aligne sa vision des choses sur le point de vue spécifique du personnage, alors il en validera les principes naturellement.⁶²³ Bien sûr, tout ceci participe de l'apprentissage des lecteurs, qui apprennent à décoder le monde qui les entoure à travers le récit des aventures d'enfants sensiblement du même âge qu'eux – d'ailleurs tout est mis en œuvre pour qu'ils s'identifient facilement à eux.

2. Proposer un modèle édifiant

Pour que l'apprentissage soit efficace, la mémoire doit être prise en compte comme donnée fondamentale. Comme nous l'avons vu plus haut, Zipes considère que le conteur représente la pierre angulaire du groupe social, parce qu'il dispense ses connaissances et permet donc aux autres membres, son auditoire, d'évoluer dans le monde avec les outils nécessaires. Pour qu'un récit, quel qu'il soit, permette de transmettre des savoirs, il se doit d'être édifiant, c'est-à-dire, mémorisable – et mémorable : il doit imprimer un souvenir ineffaçable sur l'esprit du public. Nos conteurs rassemblent d'ailleurs leurs souvenirs pour les faire partager : l'exercice de mémoire concerne autant l'émetteur que le récepteur du message. Il s'agit en effet de transmettre un héritage, de laisser une trace – ce dont Sand souligne l'importance dans *Histoire de ma vie* : « [l']oubli est un monstre stupide qui a dévoré trop de générations. Combien de héros à jamais ignorés parce qu'ils n'ont pas laissé de quoi se faire élever une tombe ! »⁶²⁴ Elle relie ainsi directement l'oubli à la monstruosité et à la stupidité, soulignant par contraste le besoin nécessaire de connaissances et de mémoire pour un esprit éclairé. Puisque la littérature enfantine intervient aux prémices du processus d'apprentissage, la nécessité de la mémoire est primordiale. Ainsi, nous pouvons souligner un effet de miroir entre personnages et lecteurs : la mémoire est au centre de la démarche des protagonistes qui

⁶²² Hamon, *op. cit.*, p. 47.

⁶²³ Sur ce point, voir par exemple Beverly Lyon Clark and Margaret R. Higonnet, *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture*. Baltimore & London: JHU Press, 2000, p. 132: 'Readers' alignment with the point of view of the focalizing characters and evaluation of that point of view construct a reading position from which the narrative outcomes are affirmed as coherent and socially satisfactory.'

⁶²⁴ Sand, *Histoire de ma vie, op. cit.*, volume I, p. 71.

rassemblent leurs souvenirs et content leur histoire, histoire dont la fonction narrative est précisément de fournir un récit édifiant aux lecteurs, qui en retireront les leçons voulues.

Dans cette perspective, le cas de *Deux ans de vacances* est intéressant : Baxter est chargé de rédiger le journal de bord de la petite colonie, afin de garder une trace écrite, et donc, un support fiable pour se souvenir exactement de tous les événements vécus par les pensionnaires. Il ne s'agit pas tant d'un récit rétrospectif⁶²⁵ que d'un compte-rendu dont les entrées sont quasi concomitantes avec les événements relatés. « Autre décision qui fut également prise : c'est qu'il serait tenu un journal de tout ce qui s'était passé et de tout ce qui se passerait pendant le séjour sur l'île Chairman. Baxter s'offrit pour ce travail et, grâce à lui, le « journal de French-den » allait être fait avec une minutieuse exactitude. »⁶²⁶ Ce journal sera publié, puis traduit, à leur retour en Nouvelle-Zélande.

[L]e journal, qui avait été tenu par Baxter, – on peut dire d'heure en heure, – le journal de French-den ayant été imprimé, il en fallut des milliers et des milliers d'exemplaires, rien que pour contenter les lecteurs de la Nouvelle-Zélande. Enfin les journaux des deux Mondes le reproduisirent en toutes les langues, car il n'était personne qui ne se fût intéressé à la catastrophe du *Sloughi*. La prudence de Gordon, le dévouement de Briant, l'intrépidité de Doniphan, la résignation de tous, petits et grands, cela fut universellement admiré.⁶²⁷

L'on se croirait face à un procédé de fractale : tout se passe comme si le texte faisait référence à lui-même, par un effet de miroir, incluant dans la diégèse son reflet exact, se décuplant ainsi textuellement et symboliquement. Cet autotélisme révélateur vient soutenir tout un réseau de remarques faites par la voix narrative, ce qui souligne avec ironie et de manière répétée la dimension fondamentalement fictive de cette histoire. Le journal n'est pas cité dans le récit-cadre, donc les lecteurs n'y ont pas accès, et pourtant ils en connaissent parfaitement le contenu, raconté par la voix narrative : ce que rédige Baxter au jour le jour n'a pas pour but de venir conforter le récit proposé par la voix narrative, ni d'apporter un semblant d'authenticité. De plus, la similitude entre *Deux ans de vacances* et le « journal de French-den » est marquée par leur dimension internationale, les romans des

⁶²⁵ Comme c'est le cas pour Robinson, Romain et Rémi.

⁶²⁶ Verne, *Deux ans de vacances*, op. cit., p. 190.

⁶²⁷ *Ibid.*, p. 467.

Voyages extraordinaires ayant en partie été traduits du vivant de leur auteur. Enfin, le résumé constitué par la simple phrase « La prudence de Gordon, le dévouement de Briant, l'intrépidité de Doniphan, la résignation de tous, petits et grands, cela fut universellement admiré » reflète exactement ce que le lecteur doit retenir du récit des aventures des naufragés. De fait, les lecteurs fictifs constituent une reproduction fidèle des lecteurs implicites.

Le personnage pour qui le récit de son histoire est le plus intrinsèquement lié au processus de mémorisation est indubitablement Sophie, qui, dans *Les Vacances*, recouvre la mémoire en même temps que son identité grâce au retour des naufragés, dont les aventures lui rappellent des souvenirs enfouis depuis cinq années. Le premier élément déclencheur est le recouvrement de sa véritable identité : « pardon, mamzelle ; mais n'êtes-vous pas mamzelle Sophie de Réan ? »⁶²⁸ Le récit du naufrage par Le Normand fait remonter des souvenirs d'abord flous : Sophie n'avait que quatre ans lors des événements. Mais l'effort de mémoire s'avère profitable :

Sophie cherchait à rappeler ses souvenirs pour les raconter à ses amis ; son naufrage, la perte de sa mère, de son oncle et de sa tante, de son cousin Paul qu'elle aimait comme un frère, les dangers qu'elle avait eus, le second mariage de son père suivi de si près de la mort de ce dernier protecteur de son enfance, les mauvais traitements de sa belle-mère, tous ces événements se représentèrent si vivement à son souvenir, qu'elle ne comprit pas comment elle avait pu les oublier et n'avait jamais éprouvé le désir d'en parler.⁶²⁹

On le voit, tout l'intérêt des souvenirs est de les faire partager : Sophie cherche dans sa mémoire pour pouvoir « raconter [son histoire] à ses amis » ; l'oubli est associé au silence, alors que le souvenir est associé à la parole. Ainsi, l'interdiction de parole avait généré l'oubli : « J'ai oublié beaucoup de choses, parce que papa m'a défendu de jamais lui parler de ce naufrage, de pauvre maman, et de lui faire aucune question sur son mariage avec ma belle-mère. »⁶³⁰ La mémoire retrouvée, Sophie est maintenant prête à « parler ». D'ailleurs, le fait de conter son passé à ses amis participe de cet effort de mémoire : les souvenirs ressurgissent au fil de son récit, les dernières pièces du puzzle se remettent en place :

⁶²⁸ Ségur, *Les Vacances*, op. cit., p. 106-107.

⁶²⁹ *Ibid.*, p. 124.

⁶³⁰ *Ibid.*, p. 132.

A force de n'en pas parler, je n'y ai plus pensé, et je l'avais pour ainsi dire oublié. La vue du Normand et le peu qu'il m'a raconté ont tout rappelé à ma mémoire ; je me suis souvenue de ce que j'avais si bien oublié. Même tout à l'heure, en vous racontant mon naufrage et le mariage de papa, beaucoup de choses me sont revenues [...]. C'est singulier qu'on puisse si bien oublier pendant des années ce dont on se souvient si clairement après.⁶³¹

On le voit, si la rencontre avec Le Normand sert de déclencheur, le récit lui-même permet le souvenir : la parole délivrée rétablit la vérité, Sophie conteuse retrouve la mémoire et son identité, Sophie Fichini redevient Sophie de Réan. De plus, dans le cas présent, l'histoire racontée représente une échappatoire pour la conteuse comme pour l'auditoire. En effet, en retrouvant la mémoire, Sophie la rend à Camille et Madeleine qui, elles aussi, avaient pour consigne de passer la véritable identité de Sophie sous silence :

Je me souviens qu'une fois maman nous a dit : « Vous allez bientôt revoir votre petite voisine Sophie ; elle s'appelle maintenant Fichini au lieu de Réan ; mais ne lui parlez jamais ni de son papa ni de sa maman qui sont morts, ainsi que son cousin, sa tante et son oncle. Elle a une belle-mère avec laquelle elle vit et qui doit nous l'amener un de ces jours. » C'est pourquoi nous ne t'en avons jamais parlé, et j'avoue que je n'y ai même plus pensé puisque je ne devais pas en parler.

Ainsi, la loi du silence entraînant l'oubli ne peut être brisée que par la parole qui nourrit et est nourrie par la mémoire retrouvée, dans un mouvement réciproque.

B- La transmission des connaissances

1. Complémentarité oral / écrit : les contes

Sophie retrouve donc la mémoire et par là-même, accès à sa propre histoire. Sa prise de parole est mise en scène d'une manière bien spécifique, qui rappelle les veillées d'antan :

Quand les enfants purent se trouver seuls, ils demandèrent à Sophie de leur raconter son naufrage.

« Allons, dit Jacques, dans notre cabane ; nous y serons bien tranquilles ; personne ne nous dérangera, et nous ne craignons pas que Mme de Rosbourg nous entende. »

Les enfants trouvèrent l'idée bonne et coururent tous à leur petit jardin. Jacques, qui avait couru plus fort que les autres, les reçut à la porte de sa cabane : chacun se plaça de son mieux, les uns sur les chaises et les tabourets, les autres sur la table et par terre. On avait installé Sophie dans un fauteuil, et elle commença au milieu d'un grand silence.

⁶³¹ Ségur, *Les Vacances*, op. cit., p. 137-138.

« J'étais bien petite ; car j'avais à peine quatre ans, et j'avais tout oublié ; mais à force de chercher à me rappeler, je me suis souvenue de bien des choses, et entre autres de la visite d'adieu que je vous ai faite avec mon pauvre petit cousin Paul, maman et ma tante d'Aubert. »⁶³²

Tous les ingrédients sont réunis. Les enfants se retrouvent dans un lieu propice aux histoires, une cabane construite de leurs mains, c'est-à-dire, leur propre univers, où ils peuvent « se trouver seuls », « tranquilles », sans adulte pour les écouter ; tous se placent de manière à pouvoir bien entendre l'histoire ; la conteuse est installée à la meilleure place, dans « un fauteuil » – il ne manque que le feu dans la cheminée. Tous écoutent dans « un grand silence » l'histoire qui commence comme un conte : « J'étais bien petite. » Pas de « il était une fois », cependant : ce récit n'a pas pour vocation, dans l'économie du roman, d'être un conte imaginaire, mais de révéler des événements véridiques. On aurait d'ailleurs pu lui prêter les mots de M. Lechien : « [c]e n'est pas de l'imagination que j'ai, c'est de la mémoire. »⁶³³ Sophie commence par le commencement : sa dernière « visite d'adieu » à Camille et Madeleine, avant de s'embarquer pour l'Amérique – départ qui clôt *Les Malheurs de Sophie*. Sophie rétablit son histoire personnelle en la racontant ; Nières-Chevrel parle de « renaissance » grâce à la parole retrouvée : « [e]lle n'a pas de robinsonnade à raconter, mais elle a quelque chose d'exceptionnel à dire. Sophie prend la parole pour dire ce que les autres ignorent et ce qu'elle-même ne sait pas toujours qu'elle savait. A travers *Les Vacances*, la comtesse de Ségur tente d'élucider la relation entre la reconquête de la parole et la remontée du souvenir. »⁶³⁴ La fonction diégétique du récit enchâssé de Sophie est donc de lui rendre identité et mémoire. La fonction narrative, bien sûr, est différente : le but de tout conte est de délivrer un message sous forme de morale. L'histoire de Sophie s'apparente à ce que Soriano⁶³⁵ qualifie de conte d'avertissement, dont le dessein est d'effrayer les enfants. La fin malheureuse participe de cette pédagogie par la peur propre à des contes comme *Le petit chaperon rouge* par exemple. L'objectif est de transmettre une leçon bien précise : se méfier du mal, le plus souvent

⁶³² Ségur, *Les Vacances*, op. cit., p. 127-128.

⁶³³ Sand, *Contes*, op. cit. (1876), « Le chien et la fleur sacrée », p. 68.

⁶³⁴ Isabelle Nières, « Pour en finir avec le malheur de Sophie », p. 71, dans *La Revue des livres pour enfants*, n° 131-132, 1990, p. 62-73.

⁶³⁵ Soriano et Julia Bloch Frey. "From Tales of Warning to Formulettes: The Oral Tradition in French Children's Literature." *Yale French Studies*, n° 43, 1969, p. 24-43.

symbolisé par un animal sauvage et menaçant, dont l'aspect monstrueux matérialise le danger. Le conte de Sophie ne fait aucune référence à un loup ou à un ogre, mais à sa belle-mère, dont la violence inhumaine est dépeinte dans toute son horreur. La dimension édifiante de ce récit est entièrement validée par l'assistance ; c'est une histoire triste du début à la fin, puisque « Sophie pleurait en terminant l'histoire de son naufrage, tous ses amis pleuraient aussi. »⁶³⁶ L'histoire s'achève sur l'issue fâcheuse du remariage de son père :

Depuis ce malheureux jour, continua Sophie après quelques minutes d'interruption et de larmes, vous ne pouvez vous figurer combien je fus malheureuse. Ma belle-mère tint la promesse qu'elle avait faite à papa, et me battit avec une telle cruauté que tous les jours j'avais de nouvelles écorchures, de nouvelles meurtrissures.⁶³⁷

Le *pathos* de la situation déclenche la réaction attendue chez le public de Sophie, et qui est censée représenter dans la diégèse la réponse attendue du lecteur implicite : « L'indignation des enfants était à son comble ; les uns pleuraient, les autres entouraient Sophie, l'embrassaient, lui promettaient de l'aimer toujours pour la dédommager des malheurs de sa première enfance. »⁶³⁸ Le monstre dont il faut se méfier est bien évidemment la marâtre, qui, si elle porte les caractéristiques de la méchante belle-mère des contes de fées, comme Doray⁶³⁹ l'a souligné, peut également se lire comme le symbole de cette monstruosité, dont la fonction narrative est de prévenir les enfants contre le mal. La leçon que chacun retire de ce récit est bien sûr de se méfier des mauvais parents, mais aussi d'apprendre à voir les choses en perspective : en comparant leurs propres parents à la mère, puis à la belle-mère de Sophie, ses amis – et les lecteurs – peuvent analyser la qualité de leurs propres parents.

Ainsi, la dimension orale de l'histoire contée vient s'insérer dans le roman pour faire passer le message de la manière la plus efficace : la complémentarité de l'oral et de l'écrit participe de l'éducation des jeunes lecteurs, en associant les deux formats, ici bien complémentaires, de la littérature enfantine. Comme Zipes, entre autres, l'a mis en évidence, la littérature enfantine trouve son origine dans les contes folkloriques, c'est-à-dire, la tradition orale, s'appropriant leurs *topoi*.

⁶³⁶ Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*, p. 132.

⁶³⁷ *Ibid.*, p. 135.

⁶³⁸ *Ibid.*, p. 136.

⁶³⁹ Doray, *op. cit.*, « Chapitre 1 : du conte au roman réaliste ».

L'appropriation littéraire de ces contes a servi de tremplin pour l'acculturation massive des enfants.⁶⁴⁰ La tension entre tradition orale et écrite se trouve donc au cœur du concept de littérature enfantine, et se lit en filigrane, quand les protagonistes prennent la parole pour raconter leur histoire. La complémentarité entre oralité et écriture se retrouve aussi chez Sand, qui *rédige ses contes à l'oral*, pourrait-on dire. D'ailleurs, elle préconise à ses petites filles de ne pas hésiter à l'interrompre si elles ne comprennent pas quelque chose : « Je m'expliquerai en mots parlés, qui sont toujours plus clairs que les mots écrits. »⁶⁴¹ Ainsi, par exemple, la narratrice fait référence à l'expérience des deux petites filles, qui ont demandé à ce que « la scène se passât dans un lieu remarqué par [elles] durant [leurs] voyages »⁶⁴² : « On avait établi là autrefois une vigie, c'est ce qu'on appelle aujourd'hui un sémaphore ; vous en avez vu un dans une autre partie de ces mêmes dunes. Cela sert à noter tout ce qui se passe sur la mer et à transmettre des avis. »⁶⁴³ Cet aparté, pour expliquer un mot de vocabulaire spécifique potentiellement difficile à comprendre pour de jeunes enfants, s'insère dans le texte comme une parenthèse que l'on ferait volontiers à l'oral : elle n'a aucun intérêt pour la diégèse, et sert donc uniquement d'éclaircissement lexical.⁶⁴⁴

Clopinet est d'ailleurs caractérisé comme un personnage ancré à la fois dans la tradition orale et dans la culture livresque : sa première éducation est faite de « superstitions rustiques »⁶⁴⁵, principalement par les anecdotes transmises par son oncle marin, qu'il complète par des études scientifiques.⁶⁴⁶ Le conte lui-même peut se lire sur les deux modes : soit comme un conte folklorique retraçant la vie d'un homme-oiseau, soit comme un mini-roman d'apprentissage – puisque la narratrice nous prévient que « cette fois-ci, [...] l'histoire sera longue »⁶⁴⁷ – spécialement rédigé pour fournir aux enfants une métaphore du passage de l'état d'enfant à celui

⁶⁴⁰ Zipes, *Happily Ever After – Fairy Tales, Children and the Culture Industry*, op. cit., p. 3-4: 'In other words, literary fairy tales appropriated oral folk tales and created new ones to reflect upon rituals, customs, habits, and ethics and simultaneously to serve as civilizing agents.'

⁶⁴¹ Sand, *Contes*, op. cit. (1874), « Les ailes du courage », p. 202.

⁶⁴² *Idem*.

⁶⁴³ *Ibid.*, p. 257.

⁶⁴⁴ D'autres auteurs de notre corpus, comme Lemaire, Woillez, Ségur ou encore Verne, emploient plus facilement la note de bas de page.

⁶⁴⁵ Sand, *Contes*, op. cit. (1874), « Les ailes du courage », p. 285.

⁶⁴⁶ Le même schéma se retrouve dans « Le géant Yéous ».

⁶⁴⁷ Sand, *Contes*, op. cit. (1874), « Les ailes du courage », p. 202. En effet, « Les ailes du courage » fait 112 pages : il s'agit du deuxième plus long conte de ce volume, après « Le château de Pictordu » qui en fait 116.

d'adulte. Marie-Christine Vinson résume très bien cette hybridité, du point de vue du lecteur :

Si le lecteur est plutôt sensible aux « mots parlés », à la voix de la tradition orale et partagée avec la vieille femme la croyance dans le merveilleux, Clopinet est bel et bien devenu oiseau, disparu dans les airs pour un autre destin. Si le lecteur entend mieux les « mots écrits », il sait alors que la métamorphose du héros est une image poétique de l'aventure de chaque homme. Mais sans doute le lecteur idéal se doit d'entendre tout à la fois les « mots parlés » et les « mots écrits » et s'approprier ainsi, comme le héros, les armes de la culture écrite sans renier les charmes de la culture orale. L'utopie culturelle de G. Sand est bien de dessiner l'horizon mythique d'une oralité retrouvée qui n'exclurait pas une raison graphique incorporée.⁶⁴⁸

2. Le XIX^e siècle : « l'ordre de l'écrit »

Sand, tout comme Ségur, semble montrer une certaine nostalgie pour la tradition orale, fondamentalement communautaire, en opposition au format écrit, dont la lecture porte un caractère foncièrement individuel. Roger Chartier⁶⁴⁹ explique que le passage des sociétés occidentales à une culture de l'écrit est indéniablement une des évolutions les plus importantes de l'âge moderne. Cette domination de l'écrit trouve évidemment sa source dans le processus d'alphabétisation de grande ampleur, qui atteint son apogée au XIX^e siècle avec la scolarisation universelle. Vinson souligne d'ailleurs cette tension entre cultures orale et écrite, entre savoir populaire et éducation « légitime et surveillée. »⁶⁵⁰ Elle analyse le « basculement inéluctable dans l'ordre de l'écrit »,⁶⁵¹ notamment, de Rémi et Clopinet : « chaque personnage devient, en fin de récit, [...] un producteur d'écrit, écrits présentés comme constitutifs de leur personne. »⁶⁵² En effet, Clopinet participe à, et parfois même remet en question, la connaissance scientifique des oiseaux. Quant à Rémi, il entreprend un travail de grande ampleur : écrire ses mémoires. Le voilà adulte : « [L]es années se sont écoulées, – nombreuses, mais courtes »⁶⁵³ depuis le début du récit.

⁶⁴⁸ Marie-Christine Vinson, « Comment Gaspard, Rémi, Clopinet apprirent à lire et ce qu'il advint », dans *Romantisme*. 3 (2009) : 65-78, p. 78.

⁶⁴⁹ Roger Chartier, « Les pratiques de l'écrit », dans Ariès, *op. cit.* (Tome II) : *De l'Europe féodale à la Renaissance*.

⁶⁵⁰ Vinson, *op. cit.*, p. 65.

⁶⁵¹ *Ibid.*, p. 70.

⁶⁵² *Ibid.*, p. 69.

⁶⁵³ Malot, *Sans famille*, *op. cit.*, Tome II, p. 405.

L'enfant sans famille, sans soutien, abandonné et perdu dans la vie, ballotté au caprice du hasard, sans phare pour le guider au milieu de la vaste mer où il se débat, sans port de refuge pour le recevoir, a non-seulement une mère, un frère qu'il aime, et dont il est aimé, mais encore il a des ancêtres qui lui ont laissé un nom honoré dans son pays et une belle fortune.

Le petit misérable, qui enfant a passé tant de nuits dans les granges, dans les étables, ou au coin d'un bois à la belle étoile, est maintenant l'héritier d'un vieux château historique que visitent les curieux, et que recommandent les *guides* [*sic*].⁶⁵⁴

Rémi s'applique désormais à retracer l'histoire de cet « enfant sans famille » qui a finalement retrouvé ses racines :

Depuis six mois [...] j'ai passé bien des heures dans le chartrier où sont conservés les chartes, les titres de propriété, les papiers de la famille, penché sur une large table en chêne noircie par les ans, occupé à écrire ; ce ne sont point cependant ces chartes ni ces papiers de famille que je consulte laborieusement, c'est le livre de mes souvenirs que je feuillette et mets en ordre.⁶⁵⁵

Le décalage entre la focalisation de l'enfant et le point de vue de l'adulte est enfin expliqué, dans le tout dernier chapitre de ce « livre de [...] souvenirs. » Ce décalage est signalé dans le texte par le bref recours à la troisième personne pour parler de l'enfant qu'il n'est plus, c'est-à-dire « sans famille, sans soutien, abandonné et perdu dans la vie », ce « petit misérable » qui était dépourvu de tout et qui aujourd'hui ne manque de rien, tant sur le plan humain que matériel.

Les souvenirs sont agencés par l'enfant devenu adulte, qui « me[t] en ordre », « laborieusement », la mémoire de toute une vie. Pour Vinson, « [l]e travail d'écriture organise les aventures et les fixe pour toujours en les faisant entrer dans un genre codifié, l'autobiographie romanesque et en en transformant le héros, jeune garçon vagabond en quête d'identité, en narrateur-écrivain. »⁶⁵⁶ La culture écrite nécessite l'organisation des idées en un ensemble cohérent, en opposition à la tradition orale, plus spontanée. Jean-Paul Sartre définit d'ailleurs le roman comme étant une forme d'écriture foncièrement organisée : « l'histoire qu'on livre au public a pour caractère principal d'être déjà pensée, c'est-à-dire classée, ordonnée, clarifiée, ou plutôt de ne se livrer qu'à travers les pensées qu'on forme rétrospectivement sur elle. »⁶⁵⁷ Dans le cas de l'autobiographie tout

⁶⁵⁴ Malot, *Sans famille, op. cit.*, Tome II, p. 405.

⁶⁵⁵ *Ibid.*, p. 406.

⁶⁵⁶ Vinson, *op. cit.*, p. 69.

⁶⁵⁷ Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ? op. cit.*, p. 143.

particulièrement, qu'elle soit romanesque ou réelle, l'écriture devient ainsi un filtre codifié entre les événements relatés et le souvenir que l'auteur ou le narrateur en a, c'est-à-dire que la pensée retranscrite porte nécessairement la marque de la distance, critique comme temporelle.

Cette distance est réduite au minimum dans le cas de l'écriture journalière, quasi concomitante des événements décrits. Nous avons évoqué plus haut les lettres qu'Emma écrit régulièrement à son père, et qui sont insérées dans le récit-cadre à des moments stratégiques. La jeune fille écrit à son père pour lui faire part de ses états d'âme, et lui raconter les événements marquants de sa vie sur l'île. La lettre en tant qu'espace de parole fait d'ailleurs parfaitement bien le lien entre culture orale et écrite : elle permet de transcrire l'histoire personnelle adressée à un destinataire privilégié, confident physiquement absent. Pour Darach Sanfey, la lettre « devient *trace* [*sic*] durable, susceptible d'être transmise, non plus seulement de bouche à oreille, mais de main en main. »⁶⁵⁸ Il est intéressant de lire les lettres d'Emma dans la perspective de cette culture de l'écrit largement globalisée au XIX^e siècle, qui est à relier avec la sphère de l'intimité, l'écriture fournissant une possibilité de refuge et de retraite.⁶⁵⁹ Nous apprenons en effet que la rédaction des lettres représente pour Emma « un besoin impérieux »,⁶⁶⁰ puisque cette activité lui permet de « mettre en ordre sur le papier toutes les pensées et tous les sentiments qui agitaient son cœur. »⁶⁶¹ Ce besoin d'ordonner ses pensées et sentiments est directement lié dans le texte au besoin d'ordre tout court :

Ayant résolu de ne pas s'établir dans la grotte avant que tout ce qu'elle y avait apporté y fût mis en ordre, Emma retourna encore dans le creux de son arbre ce soir-là, après avoir soupé de fort bon appétit avec son zélé compagnon, et se leva le lendemain dès l'aube du jour pour commencer ses arrangements.

Dès cet instant aussi, elle commença à mettre en ordre sur le papier toutes les pensées et tous les sentiments qui agitaient son cœur : c'était pour elle un besoin impérieux.⁶⁶²

L'expression « mettre en ordre » est répétée deux fois, tantôt en lien avec la grotte, tantôt avec les pensées de la jeune fille. Le rangement et l'écriture sont

⁶⁵⁸ Darach Sanfey, « La « petite histoire » de Jean-Jacques Rousseau », dans Tribout, Bruno and Ruth Whelan (éds.), *Narrating the Self in Early Modern Europe / L'écriture de soi dans l'Europe moderne*. Oxford: Peter Lang, 2007, p. 245.

⁶⁵⁹ Voir Roger Chartier, *op. cit.*

⁶⁶⁰ Woillez, *op. cit.*, p. 73.

⁶⁶¹ *Idem.*

⁶⁶² *Ibid.*, p. 73.

explicitement liés, comme pour souligner la nécessité d'une bonne organisation dans tous les aspects de la vie. Cette idée est aussi présente dans nos autres robinsonnades, qui soulignent toutes l'importance d'une vie bien réglée comme garante d'une vie saine. Tous ont un emploi du temps régulier et systématique, et un intérieur bien organisé. Cela n'est pas sans rappeler « la conviction que des habitudes d'ordre et que l'activité de l'enfant peuvent faire obstacle aux dégénérescences »,⁶⁶³ qui accompagne l'enseignement mutuel en France dans le premier tiers du XIX^e siècle. Peu de place est laissée à l'improvisation, qui signale une absence de contrôle : c'est justement là que les lettres d'Emma sont évocatrices de toute une pensée éducative, qui préconise avant tout le contrôle. L'orientation politique et morale de l'éducation est alors « au service de la reconduction de l'organisation sociale. »⁶⁶⁴ En outre, Juliette Frølich souligne l'importance de l'objet, dont la mention est significative et vient illustrer le culte de l'intérieur qui atteint des sommets au XIX^e siècle. Les objets apportent une lumière sur l'histoire des mœurs, des mentalités, des goûts et des savoir-vivre, de la mode et des morales. « Lire les objets dans les romans, c'est lire dans les objets l'image que se fait d'elle-même une société à différents moments donnés de son histoire [...], c'est centrer la lecture sur cette fonction anthropologique que la littérature se propose de détenir au sein de la société historique. »⁶⁶⁵

Dans le cas de Felix, Romain, Rémi et Emma, l'écriture de soi reflète également, outre le contrôle et l'organisation des souvenirs, le processus fondamentalement solitaire de l'écriture, qui vient symboliser la vie de solitude que nos quatre personnages relatent : le récit autographe se fait donc aussi le stigmate de cette solitude. Or, ils transforment ce dur apprentissage de la vie en un moteur de création, se servant de leur propre expérience pour éclairer leurs lecteurs potentiels de leurs connaissances. Ainsi, l'écriture des misères qu'ils ont pu subir prend une dimension cathartique, dont l'action libératrice permet de fournir un regard radicalement différent sur la société qui leur est contemporaine. C'est ainsi que Rémi, par exemple, sait par son expérience que si la solitude est souvent synonyme de liberté pour un enfant *lambda*, elle est un danger pour lui :

⁶⁶³ Molaro, *op. cit.*, p. 23.

⁶⁶⁴ *Ibid.*, p. 22.

⁶⁶⁵ Juliette Frølich, *Des hommes, des femmes et des choses : langages de l'objet dans le roman de Balzac à Proust*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 1997, p. 5.

Le monde était ouvert devant moi, et je pouvais tourner mes pas du côté du nord ou du sud, de l'ouest ou de l'est, selon mon caprice.

Bien que n'étant qu'un enfant, j'étais mon maître. Hélas ! c'était là ce qu'il y avait de triste dans ma position.

Il y a bien des enfants, n'est-ce pas, qui se disent tout bas « Ah ! si je pouvais faire ce qui me plaît ; si j'étais libre ; si j'étais mon maître ! » [...].

Moi je me disais : « Ah ! si j'avais quelqu'un pour me conseiller, pour me diriger. » C'est qu'entre ces enfants et moi il y avait une différence... terrible.

Si ces enfants font des sottises, ils ont derrière eux quelqu'un pour leur tendre la main quand ils tombent, ou pour les ramasser quand ils sont à terre tandis que moi, je n'avais personne ; si je tombais, je devais aller jusqu'au bas ; et une fois là me ramasser tout seul, si je n'étais pas cassé.

Et j'avais assez d'expérience pour comprendre que je pouvais très-bien me casser ; – ce qui me faisait peur, j'en conviens.

Malgré ma jeunesse, j'avais été assez éprouvé par le malheur pour être plus circonspect et plus prudent que ne le sont ordinairement les enfants de mon âge ; c'était un avantage que j'avais payé cher.⁶⁶⁶

L'alternance entre passé et présent est révélatrice de la double focalisation⁶⁶⁷ qui s'opère ici : la situation est vue du point de vue de l'enfant et doublée par le commentaire narratif du narrateur adulte, qui vient compléter l'expérience déjà riche de l'enfant. On le voit, le message qui sous-tend ce passage semble signaler aux lecteurs qu'ils doivent avoir conscience de leur chance de faire partie de ces enfants qui « ont derrière eux quelqu'un pour leur tendre la main quand ils tombent, ou pour les ramasser quand ils sont à terre. » Au niveau diégétique, nous savons que ceux qui vont lire ce récit sont les proches de Rémi, qui soit ont connu cette vie « éprouvé[e] par le malheur », comme Mattia, soit doivent connaître leur chance d'avoir été mieux traités, c'est-à-dire Arthur et Lise. L'expérience malheureuse de Rémi lui sert donc à déclencher une prise de conscience chez ses lecteurs, fictifs et réels : il « a payé cher » pour avoir une telle connaissance de sa réalité sociale, et profite de cette sagesse durement acquise pour conseiller implicitement les lecteurs, et les amener à considérer les choses avec prudence et circonspection.

⁶⁶⁶ Malot, *Sans famille*, *op. cit.*, Tome II, p. 1-2.

⁶⁶⁷ Genette emploie le terme d'« altérations » pour désigner ces variations de focalisation, surtout s'il s'agit d'interventions ponctuelles dans un récit focalisé pour la plupart dans une seule perspective. La « double focalisation » fait référence à une oscillation plus régulière, ce qui est le cas dans *Sans famille*. Voir Genette, *op. cit.*

Les aventures de nos protagonistes soulignent la dimension picaresque de la plupart des romans d'apprentissage de notre corpus : ils mettent en effet en scène « les aventures de héros populaires aux prises avec toutes sortes de difficultés et de péripéties, dans un monde pittoresque, hétéroclite, et qui se prêtent à de vigoureuses études de mœurs et à la critique de l'ordre établi »,⁶⁶⁸ de manière plus ou moins transparente : « [l]'image qui est donnée de l'enfance est amplifiée par l'élément picaresque qui permet de broser une fresque de la misère du peuple face à une bourgeoisie prospère. »⁶⁶⁹ En effet, les récits de Ségur et de Sand, dont les héros ne sont pas principalement d'origine populaire, et n'évoluent pas dans un monde hétéroclite qui se prête à une telle étude⁶⁷⁰, livrent néanmoins une certaine critique sociale. Nos trois robinsonnades du début du siècle représenteraient plutôt une mise à distance de la société qui permet un retour sur soi déclencheur de réflexion sur les priorités fondamentales d'une vie vertueuse ; les romans de Verne étudient clairement la société industrielle et en fournissent un tableau incisif ; enfin, les œuvres de Malot proposent une critique sous-jacente, sous couvert de peinture réaliste du monde dans lequel les protagonistes évoluent – mais dont le regard lucide invite à la réflexion.

C- Refléter la société

1. Montrer la voie : guider le lecteur pour améliorer la société

Dans son essai *Qu'est-ce que la littérature ?*, Sartre propose d'« examiner l'art d'écrire sans préjugés »⁶⁷¹ et conclut que le rôle de l'écrivain est de créer une prise de conscience chez ses lecteurs : « [l]a fonction de l'écrivain est de faire en sorte que nul ne puisse ignorer le monde et que nul ne s'en puisse dire innocent. »⁶⁷² Il souligne le lien indéfectible entre auteur et lecteur : si l'écrivain délivre un message, c'est le lecteur qui le dévoile et le fait entendre : « [é]crire, c'est faire appel au lecteur pour qu'il fasse passer à l'existence objective le dévoilement que j'ai entrepris par le moyen du langage. »⁶⁷³ En d'autres termes, la création d'un auteur n'a de sens que si le livre est ouvert et lu, sinon il ne reste que des mots

⁶⁶⁸ « Picaresque », définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, version en ligne (consultée le 16/01/2019) : <http://www.cnrtl.fr/definition/picaresque>.

⁶⁶⁹ Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 237.

⁶⁷⁰ Même si, en réalité, plusieurs contes pourraient être lus à cette lumière.

⁶⁷¹ Sartre, *op. cit.*, p. 12.

⁶⁷² *Ibid.*, p. 29-30.

⁶⁷³ *Ibid.*, p. 53.

imprimés sur des pages. S’instaure donc entre l’écrivain et le lecteur ce que Sartre appelle un « pacte de générosité »,⁶⁷⁴ c’est-à-dire une confiance réciproque centrée sur le plaisir esthétique. Cependant, il n’en reste pas moins que l’écrivain guide son lecteur en choisissant des situations et des mots qui forment une direction, que le lecteur choisit de suivre ou non, et qui déclenche diverses réactions attendues comme l’attente ou l’émotion : « [e]n un mot, la lecture est création dirigée. »⁶⁷⁵

Cette remarque est d’autant plus pertinente, semble-t-il, si l’on considère la littérature enfantine, qui noue un tel lien de confiance entre auteur et lecteur *en devenir*, dont l’expérience est restreinte. Les jeunes lecteurs doivent en effet être guidés pour apprendre à lire et à interpréter les textes qui leur sont proposés. Pour Margaret Meek, cette étape est fondamentale pour les narrations un peu plus longues que les fables et les contes, et qui représentent véritablement la manière dont les écrivains prennent en compte le processus de lecture pour apprendre à leurs lecteurs à commencer à décoder l’implicite qui se cache dans les textes.⁶⁷⁶ En effet, cet accompagnement des lecteurs est particulièrement visible dans les œuvres pour la jeunesse de Malot : si l’on en considère l’évolution depuis *Romain Kalbris* jusqu’au *Mousse*, soit pendant près de quarante ans, l’écrivain guide progressivement ses lecteurs vers une morale sociale, moderne et juste. Comme Pincet l’a mis en évidence, les deux premières œuvres, *Romain Kalbris* et *Sans famille*, mettent en scène des protagonistes masculins, et suivent parfaitement l’archétype du roman populaire, reléguant des personnages féminins conventionnels au second plan. Cependant, il est important de se souvenir que *Sans famille* est dédié à sa fille Lucie, et s’adresse donc, de prime abord, à un lectorat plutôt féminin. Cette décision pourrait souligner une volonté idéologique de renforcer un schéma patriarcal. Néanmoins, cette interprétation est immédiatement contredite lorsque l’on considère le lien direct qui unit *Sans famille* et le roman suivant, *En famille*, dont le titre reprend l’intitulé du dernier chapitre de *Sans famille*, et dont le personnage central est cette fois une jeune fille, Perrine. *Sans famille* semble donc servir de transition, de jalon posé pour susciter la réflexion des jeunes lecteurs sur le clivage des rôles dans la société. Si chacun tient une place

⁶⁷⁴ Sartre, *op. cit.*, p. 62.

⁶⁷⁵ *Ibid.*, p. 52.

⁶⁷⁶ Meek, *op. cit.*, p. 24: longer narrations are ‘ways that the tellers of stories in books teach children how to read them.’

plutôt conventionnelle dans l'économie du texte, les filles ont une influence fondamentale, et semblent préparer l'arrivée des deux héroïnes, Perrine et Olwen / Michelle. Ainsi, dans *En famille* et *Le Mousse*, Malot semble illustrer les progrès des mentalités en ce qui concerne la place des femmes dans la société.⁶⁷⁷

Dans ce contexte, l'étude des rôles féminins attribués par Malot est intéressante, qu'il s'agisse de personnages principaux ou secondaires. En effet, dans *Romain Kalbris*, Diélette est une enfant qui a déjà énormément souffert, et que Romain admire pour sa force et son courage : « Le voyage s'annonçait mal ; cependant je n'osais pas faire part à Diélette de mes craintes ; elle cheminait *courageusement*, et *toujours* elle avait quelque parole gaie qui faisait du bien. »⁶⁷⁸ Puis, plus loin, nous apprenons que « Diélette avait un *incroyable* esprit de patience. Elle ne s'irritait ni contre [l]es déconvenues, ni contre les méchancetés. »⁶⁷⁹ Les adverbes « courageusement » et « toujours », ainsi que l'adjectif « incroyable » sont autant de marques de la focalisation interne qui transcrivent la subjectivité de la voix narrative et insistent sur l'admiration que suscite la jeune fille chez le narrateur. Nous avons vu dans le chapitre précédent que Diélette était caractérisée comme un *puer senex* : c'est une enfant-adulte qui a déjà vécu tant de misères qu'elle n'a pas eu d'enfance et présente déjà toute la maturité d'un adulte. Elle semble être relayée par Etiennette qui, dans *Sans famille*, représente la résilience et l'abnégation alors qu'elle n'a que quatorze ans :

A porter Lise sur ses bras, à trainer Benjamin par la main, à travailler toute la journée, se levant tôt pour faire la soupe du père avant son départ pour la halle, se couchant tard pour remettre tout en ordre après le souper, à laver le linge des enfants au lavoir, à arroser l'été quand elle avait un instant de répit, à quitter son lit la nuit pour étendre les paillasons pendant l'hiver quand la gelée prenait tout à coup, Etiennette n'avait pas eu le temps d'être une enfant, de jouer, de rire.⁶⁸⁰

La longue liste des propositions infinitives à valeur causale martèle cette longue phrase et souligne le côté répétitif – et épuisant – des tâches quotidiennes de la jeune

⁶⁷⁷ Pincet, « Hector Malot, romancier de la jeunesse active et volontaire. », *op. cit.*, p. 489 : « La part grandissante attribuée aux héroïnes dans les romans de Malot correspond à une évolution de la réflexion sur l'instruction et sur les rôles des filles et des femmes dans la famille et dans la société. »

⁶⁷⁸ Malot, *Romain Kalbris*, *op. cit.*, p. 147, nous soulignons.

⁶⁷⁹ *Ibid.*, p. 149, nous soulignons.

⁶⁸⁰ Malot, *Sans famille*, *op. cit.*, Tome I, p. 303.

filles. La conséquence de cette vie de « servante »,⁶⁸¹ dont la subjectivité-même semble annulée par les formes infinitives et participiales des verbes, tombe comme un couperet, rejetée en fin de phrase : « Etiennette n'avait pas eu le temps d'être une enfant, de jouer, de rire. » Mais c'est Lise surtout qui a les faveurs de Rémi : la petite fille l'attendrit au plus haut point. Enfant muette, elle fait preuve d'une très grande sensibilité, et s'exprime parfaitement bien par le regard : « ces yeux étaient étranges, ils parlaient. »⁶⁸² Son intelligence n'a pas pâti de son infirmité soudaine : elle « s'était au contraire développée avec une précocité extraordinaire ; non-seulement elle comprenait tout, mais encore elle disait, elle exprimait tout. »⁶⁸³ Lise est caractérisée par « sa gentillesse et sa vivacité, son humeur douce et sa bonté expansive. »⁶⁸⁴ Ces symboles de courage et de sensibilité qui affleurent à la surface de la trame narrative trouvent leur matérialisation naturelle en Perrine, puis Olwen / Michèle, caractérisées par leur force de caractère, leur courage et leur volonté hors du commun, ainsi que leur sensibilité, humaine comme artistique. Elles se donnent ainsi à lire comme les synthèses de Diélette, Etiennette et Lise, dont elles apparaissent comme le prolongement logique. Ces exemples, parmi tant d'autres dans les œuvres de notre corpus, viennent illustrer l'idée de Peter Hunt⁶⁸⁵, selon laquelle les livres pour enfants reflètent le monde tel que nous souhaiterions qu'il soit : ils se posent comme une réaction au monde adulte, pour préparer le lecteur enfant à l'appréhender avec un regard lucide, voire critique.

Guider le lecteur, en prenant en compte la progression nécessaire de son apprentissage, pour lui montrer une vérité, celle que l'auteur promet : voilà donc, semble-t-il, une des caractéristiques essentielles de la littérature, et en particulier de la littérature enfantine. D'ailleurs, Bettelheim⁶⁸⁶ suggère que les contes de fées sont résolument tournés vers l'avenir et guident l'enfant vers l'indépendance – argument qui par ailleurs peut indéniablement être repris pour le compte des romans

⁶⁸¹ Malot, *Sans famille*, op. cit., Tome I, p. 303 : « on avait oublié qu'elle était fille, qu'elle était sœur, et l'on avait vite pris l'habitude de ne voir en elle qu'une servante. »

⁶⁸² *Ibid.*, p. 202.

⁶⁸³ *Ibid.*, p. 303.

⁶⁸⁴ *Idem.*

⁶⁸⁵ Hunt, *An Introduction to Children's Literature*, op. cit., p. 106: 'children's books reflect the world as we would like it to be; they react to the adult world.'

⁶⁸⁶ Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: the Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books, 1977, p. 9: 'the fairy-tale is future-oriented and guides the child.'

d'apprentissage. En outre, Maria Lozano Sampedro⁶⁸⁷ a mis en évidence dans plusieurs articles un thème essentiel dans la création littéraire de Sand : l'espoir d'un avenir idéal. Plusieurs de ses contes insistent en effet sur l'idée de progrès inévitable, entraîné par la force d'inertie entretenue par une nature en constante évolution. La notion d'évolution est intimement liée à la foi de Sand dans le progrès possible de l'homme, et est à relier avec son combat pour améliorer la société. Dans sa *Lettre au Peuple*, au lendemain de la révolution de 1848, elle expose la nécessaire évolution de la marche de l'Histoire : « tu serais aussi coupable de recommencer littéralement le passé, que nous le serions tous de maudire l'histoire de l'humanité et la loi de la perfectibilité fondée sur l'imperfection même. »⁶⁸⁸ Le progrès est non seulement inévitable, mais aussi, impératif. Parce que l'homme est caractérisé par son « imperfection », l'évolution suit un principe de « loi » inéluctable, dans une dynamique de constante recherche de la perfection. Ce cheminement n'est pas sans peine : « tout progrès implique un déchirement, une souffrance, un travail. »⁶⁸⁹ Nous retrouvons cette idée sous forme métaphorique dans « Le marteau rouge » par exemple, qui décrit les divers états par lesquels passe une roche cornaline, qui, de rocher brute qui « mesurait peut-être un mètre sur toutes ses faces »⁶⁹⁰ devient une petite pierre enchâssée sur une bague. La narratrice prévoit la destruction de la pierre, qui deviendra finalement poussière. Mais cette étape est synonyme de renaissance : « La vie se sert de tout, et ce que le temps et l'homme détruisent renaît sous des formes nouvelles, grâce à cette fée qui ne laisse rien perdre, qui répare tout et qui recommence tout ce qui était défait. Cette reine des fées, vous la connaissez fort bien : c'est la nature. »⁶⁹¹

Ce précepte est développé dans le conte suivant, « La Fée Poussière », qui met en scène l'histoire de la création, racontée par le personnage éponyme à la narratrice alors qu'elle était enfant. D'après Sampedro, le personnage de la « femme-fée » est fondamental dans l'œuvre de Sand, parce qu'elle vient relayer la

⁶⁸⁷ Maria Teresa Lozano Sampedro. « La Nature et le merveilleux dans les *Contes d'une grand'mère* : La Fée Poussière », *Ull crític*, n° 13, 2009, p. 313-331.

⁶⁸⁸ Sand, *Questions politiques et sociales*, Paris : Calmann Lévy, 1879. *Lettres au Peuple*, « Aujourd'hui et demain », 19 mars 1848, p. 219.

⁶⁸⁹ *Ibid.*, p. 221.

⁶⁹⁰ Sand, *Contes, op. cit.* (1876), « Le marteau rouge », p. 204.

⁶⁹¹ *Ibid.*, p. 222.

voix auctoriale dans la trame narrative.⁶⁹² La recherche constante de ces vérités participe du travail incessant de l'humanité et est à relier à l'idée de progrès :

[L]es savants du siècle ne savent pas tout. Quelques-uns ont menti : plusieurs ont cherché avec sincérité ; beaucoup se sont trompés, en cherchant trop loin une vérité qui était proche ; aucun, à l'heure qu'il est, ne pourrait sans crime ou sans folie, te dire qu'il possède la vérité absolue. Et comment le pourrait-il ? où l'aurait-il donc trouvée ? Est-elle dans les livres ? Oui, jusqu'à un certain point. Elle est dans les religions, dans les traditions, dans les grandes œuvres de l'esprit humain, dans les enseignements de l'histoire, dans les inspirations de la conscience individuelle, comme dans l'action éternellement progressive et collective de l'humanité ; mais elle y est d'une manière incomplète, tantôt trop abstraite, tantôt trop relative.⁶⁹³

Nous retrouvons bien ici l'idée de progrès constant, cette « action éternellement progressive et collective de l'humanité », directement associée à la recherche de vérités téléologiques. Cependant, ces vérités fondamentales, d'après Sand, ne sont pas, ne *peuvent* pas, être révélées entièrement : les connaissances de l'homme vont de pair avec son évolution, c'est en progressant qu'il gagnera en connaissances, qui le feront évoluer, dans un mouvement réciproque et continu. Cette idée transparait également dans « La Fée Poussière » : « Tu es une enfant, je ne peux pas t'initier aux grands secrets de la création et il se passera encore du temps avant que tes professeurs les sachent eux-mêmes. »⁶⁹⁴ Cependant, la petite fille a droit à un cours accéléré du renouvellement incessant des espèces, qui s'adaptent et évoluent.

Je regardai, de tous mes yeux, la succession des aspects de la terre. Je vis naître et mourir des végétaux et des animaux de plus en plus ingénieux par l'instinct et de plus en plus agréables ou imposants par la forme. A mesure que le sol s'embellissait de productions plus ressemblantes à celles de nos jours, les habitants de ce grand jardin que de grands accidents transformaient sans cesse, me parurent moins avides pour eux-mêmes et plus soucieux de leur progéniture. Je les vis construire des demeures à l'usage de leur famille et montrer de l'attachement pour leur localité. Si bien que, de moment en moment, je voyais s'évanouir un monde et surgir un monde nouveau, comme les actes d'une féerie.⁶⁹⁵

⁶⁹² Sampedro. « La Femme-Fée ou le don de la parole : de *La Petite Fadette* au *Château de Pictordu* », p. 209 : « Le rôle de la femme-fée est essentiel car elle véhicule les vérités fondamentales que l'écrivaine désire faire arriver au lecteur », *Ull crític*, n° 13, 2009, p. 209-234.

⁶⁹³ Sand, *Questions politiques et sociales, op. cit., Lettres au Peuple*, « Hier et aujourd'hui », 7 mars 1848, p. 206.

⁶⁹⁴ Sand, *Contes, op. cit.* (1876), « La Fée Poussière », p. 232.

⁶⁹⁵ *Ibid.*, p. 241-245.

Le rythme des phrases donne l'impression d'une ronde infinie. De plus, les oppositions binaires viennent renforcer cette impression de bouleversement constant dans une dynamique de progrès et d'adaptation, « un monde nouveau » venant sans cesse remplacer le monde précédent dans une version améliorée. Le merveilleux vient ici soutenir tout un réseau de références métaphoriques : à travers les deux contes que nous avons cités en exemple, l'approche didactique de la géologie et de l'évolution de l'humanité sert de prétexte pour délivrer un message sous-jacent, optimiste pour l'avenir, soulignant le besoin impérieux et inévitable de réforme. Le lecteur est ainsi pris par la main pour apprendre à décoder tout un réseau de signes qui s'offrent à différents niveaux de lecture : les contes participent ainsi à l'apprentissage de connaissances empiriques, tout en mettant le lecteur sur la voie de la lecture critique. La métaphore semble être la figure la plus appropriée à une lecture progressive : elle est en effet adaptable à plusieurs degrés de compréhension du texte, qu'on la voie comme simple image poétique ou qu'on décode l'image référente qui apparaît en filigrane. Debra Linowitz-Wentz l'analyse dans l'œuvre de Sand comme un pont symbolique entre deux mondes, celui du rêve, et celui de la réalité. Ainsi, « le lecteur apprend qu'il doit interpréter les métaphores car ce sont des signes inépuisables que chacun traduit selon ses capacités. Ce sont des mythes à base verbale. »⁶⁹⁶

La dimension universelle des mythes est en effet bien apparente dans ces métaphores, qui renvoient une image naturalisée⁶⁹⁷ des valeurs idéologiques soutenues par l'auteur. Sartre insiste d'ailleurs sur le rôle fondamentalement idéologique de la littérature, qui permet de « présenter son image »⁶⁹⁸ à la société, de lui proposer une réflexion en miroir pour déclencher une prise de conscience : « Par la littérature, [...] la collectivité passe à la réflexion et à la méditation, elle acquiert une conscience malheureuse, une image sans équilibre d'elle-même qu'elle cherche sans cesse à modifier et à améliorer. »⁶⁹⁹ Nous retrouvons ici l'idée de progrès inhérent à la marche de l'histoire et de la civilisation. Contrairement aux

⁶⁹⁶ Linowitz-Wentz, *op. cit.*, p. 81.

⁶⁹⁷ Voir Barthes, *op. cit.*, p. 246 : « Ce que le monde fournit au mythe c'est un réel historique, défini [...] ; et ce que le mythe restitue, c'est une image *naturelle* de ce réel [...], le mythe est constitué par la déperdition de la qualité historique des choses. »

⁶⁹⁸ Sartre, *op. cit.*, p. 89.

⁶⁹⁹ *Ibid.*, p. 294.

écrivains réalistes de son époque, dans ses contes Sand ne dépeint pas la réalité brute mais plutôt retravaillée, vue à travers le prisme du merveilleux, qui lui permet de mettre certaines dimensions de la société à nu, de les observer à la loupe, comme la Fée aux gros yeux observe l'infiniment petit, ou au contraire de prendre du recul pour en avoir une vision plus globale, comme le voyage dans l'espace et le temps que la Fée Poussière fait entreprendre à la narratrice.

2. Voix et parole

Si le conte se définit comme un récit où sont intriquées les trois composantes du merveilleux, de l'oralité et de la moralité – cette dernière plus ou moins explicite –, s'il permet de rêver, mais aussi de réfléchir aux grandes questions qui agitent l'homme, s'il est soutenu par des valeurs universelles, le conte représente alors une forme privilégiée de fiction, "écran lumineux et contrasté où l'on peut lire à l'envers la réalité et la vérité la plus concrète de l'existence".⁷⁰⁰

Escarpit résume bien les différentes facettes du conte, forme littéraire riche de sens et de modalités d'écriture – et donc de lecture. Dans cette perspective, les notions de voix et de parole, c'est-à-dire le verbe et le discours, sont capitales et mêlent ainsi l'oralité fondamentale du conte à la parole mythique qu'il permet de véhiculer. Barthes rappelle d'ailleurs que le mythe⁷⁰¹ correspond non seulement à une parole, mais à une « parole *volée et rendue*. Seulement la parole que l'on rapporte n'est plus tout à fait celle que l'on a dérobée. »⁷⁰² Il s'agit d'un déplacement, puisque « [l]a parole mythique est formée d'une matière *déjà* travaillée en vue d'une communication appropriée. »⁷⁰³ L'appropriation littéraire de la parole mythique illustre bien ce déplacement : si « [l]a source des mythes est l'*inconscient collectif* où se conservent les expériences primitives et les schémas fondamentaux du rapport de l'individu au monde, en particulier, de l'homme avec la mort »,⁷⁰⁴ il est facile de se rendre compte à quel point la parole littéraire puise dans cet « inconscient

⁷⁰⁰ Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 362. La citation enchâssée provient d'Alain Montandon, *Du récit merveilleux ou l'ailleurs de l'enfance*, Paris : Imago, 2001, p. 9.

⁷⁰¹ Étymologiquement, le mot grec *μῦθος* (*mythos*) signifie « suite de paroles qui ont un sens, discours, fiction, mythe. » Dictionnaire étymologique du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, entrée « mythe », version en ligne (consultée le 19/01/2019) :

<http://www.cnrtl.fr/etymologie/mythe>.

⁷⁰² Barthes, *op. cit.*, p. 198, les italiques sont de l'auteur.

⁷⁰³ *Ibid.*, p. 182, les italiques sont de l'auteur.

⁷⁰⁴ Pierre Albouy, *Mythes et mythologies dans la littérature française*. Paris : Armand Colin, 1998, p. 145.

collectif ». Cela est d'autant plus vrai pour la période que nous étudions, celle du progrès par excellence, propice à tout un questionnement heuristique non seulement sur les origines, mais aussi sur la place de l'homme dans le monde à l'ère industrielle, qui génère un discours ambivalent. Le XIX^e siècle peut en effet se lire comme une période prophétique, annonçant le risque de la déchéance de l'humanité supplantée par les machines – discours sous-jacent chez Verne et Malot – ou au contraire une véritable idéologie de l'utopie.

Dans *Les Indes-noires*, Verne fait justement référence à cet inconscient collectif que sont les mythes et légendes écossaises, tradition qui remonte à la nuit de temps et dont la transmission se fait exclusivement à l'oral.⁷⁰⁵

On sait ce que sont les croyances superstitieuses dans les hautes et basses terres de l'Écosse. [...] L'instruction, quoique largement et libéralement répandue dans le pays, n'a pas pu réduire encore à l'état de fictions ces légendes, qui semblent inhérentes au sol même de la vieille Calédonie. C'est encore le pays des esprits et des revenants, des lutins et des fées. [...]

Il va de soi que la population des houillères écossaises devait fournir son contingent de légendes et de fables à ce répertoire mythologique. Si les montagnes des Hautes-Terres sont peuplées d'êtres chimériques, bons ou mauvais, à plus forte raison les sombres houillères devaient-elles être hantées jusque dans leurs dernières profondeurs. [...]

Or, les houillères d'Aberfoyle, précisément parce qu'elles étaient exploitées dans le pays des légendes, devaient se prêter plus naturellement à tous les incidents du surnaturel.⁷⁰⁶

Verne pose le décor : le récit se passe sur une terre de légendes, peuplée d'esprits. D'ailleurs, Lamy⁷⁰⁷ propose une analyse intéressante du nom de la mine, « Aberfoyle », qu'il décompose en « aber », le creux, et « fowl » / « owl », l'oiseau, le hibou, ce qui explique pourquoi la mine est le refuge du harfang avec qui Nell a grandi. Aberfoyle abrite donc les esprits des croyances ancestrales. La voix narrative souligne que « [l]'instruction, quoique largement et libéralement répandue dans le pays, n'a pas pu réduire encore à l'état de fictions ces légendes, qui semblent inhérentes au sol même de la vieille Calédonie. » C'est précisément ce que Verne

⁷⁰⁵ Verne, *Les Indes-noires*, op. cit., p. 72-73 : « Les récits se transmettaient ainsi avec une rapidité merveilleuse, passant de bouche en bouche et s'accroissant comme il convient. [...] Peut-être la bonne Madge avait-elle quelque penchant au surnaturel, comme toute Écossaise des Hautes-Terres. Mais ces histoires d'apparitions, elle était réduite à se les raconter à elle-même, — ce qu'elle faisait consciencieusement, d'ailleurs, pour ne point perdre les vieilles traditions. »

⁷⁰⁶ *Ibid.*, p. 69-71.

⁷⁰⁷ Lamy, op. cit., troisième chapitre, III, « Jules Verne franc-maçon ».

se propose pourtant de faire : il puise dans la parole mythique écossaise pour la transformer en « fiction », utilise la propension de cette terre à offrir un cadre privilégié pour « les incidents du surnaturel » pour les mettre en scène et explorer les thèmes de l'origine de la civilisation, de la connaissance, et de la mort. D'ailleurs, « le décor était posé, pourquoi les personnages surnaturels n'y seraient pas venus jouer leur rôle ? »⁷⁰⁸ Les personnages de Silfax et de Nell représentent cette veine surnaturelle, renforcée par la présence menaçante du harfang. Le mystère entoure ces personnages, qui provoquent des incidents interprétés comme étant l'apanage de « quelque génie de la mine. »⁷⁰⁹ Les deux personnages sont caractérisés en totale opposition, Silfax représentant la menace mortifère, Nell, la générosité et la vie. Ainsi, Silfax fait en sorte que les explorateurs soient pris au piège dans un des gisements, alors que Nell leur dépose à manger et guide les secours. D'ailleurs, Nell sortira des ténèbres, sauvée par Harry, double de l'Orphée mythique qui vient sauver Eurydice du fleuve infernal – symbolisé dans le texte par le lac sous-terrain sur lequel Silfax, figure des Enfers, se déplace en canot. On le voit, Verne retravaille ce mythe, puisque dans *Les Indes-noires*, Harry sauve bel et bien Nell des ténèbres. Ce sauvetage est un point déterminant dans l'économie du texte, et ouvre tout une réflexion sur la voix et la parole. En effet, Harry descend dans les tréfonds de la terre, guidé par la voix de Nell. Mais elle ne possède pas encore la parole : elle ne peut communiquer qu'avec difficulté, ce qui renforce son étrangeté – elle semble venir d'un autre monde, celui de la nuit et du silence.

Jack Ryan, avec quelque raison, la compara à un farfadet d'aspect un peu surnaturel. Était-ce dû aux circonstances particulières, au milieu exceptionnel dans lequel cette jeune fille avait peut-être vécu jusqu'alors, mais elle paraissait n'appartenir qu'à demi à l'humanité. Sa physionomie était étrange. Ses yeux, que l'éclat des lampes du cottage semblait fatiguer, regardaient confusément, comme si tout eût été nouveau pour eux [et] on sentait que Nell n'était pas habituée à parler. La langue dont elle se servait était ce vieux gaélique, dont Simon Ford et les siens faisaient souvent usage.

[...] La jeune fille, ayant recouvré ses forces dès le lendemain de son entrée au cottage, fut interrogée par lui avec la plus grande sollicitude. Elle lui parut ignorer la plupart des choses de la vie. Cependant, elle était intelligente, on le reconnut bientôt, mais certaines notions élémentaires lui manquaient : celle du temps, entre autres. [...] Il fut aussi constant que son cerveau n'avait jamais

⁷⁰⁸ Verne, *Les Indes-noires*, op. cit., p. 72.

⁷⁰⁹ *Ibid.*, p. 70.

reçu les impressions du monde extérieur, que nul autre horizon que celui de la houillère ne s'était développé à ses yeux, que l'humanité tout entière avait tenu pour elle dans cette sombre crypte.⁷¹⁰

Nell est associée à l'ancien temps des mythes et légendes : assimilée à « un farfadet », elle semble « n'appartenir qu'à demi à l'humanité », et parle le « vieux gaélique ». Le mythe de la caverne de Platon⁷¹¹ se lit clairement en filigrane de l'histoire de la jeune fille : elle est bien plus à l'aise dans l'obscurité, où ses yeux distinguent bien mieux les choses, et elle ne montre aucune connaissance des codes qui régissent la vie civilisée, comme la notion du temps, par exemple. En outre, « nul autre horizon que celui de la houillère ne s'était développé à ses yeux, [...] l'humanité tout entière avait tenu pour elle dans cette sombre crypte. » Isolée du monde, seule avec son grand-père, elle a « vécu pendant quinze ans, dans les recoins les plus reculés de la mine. »⁷¹² Dans ce monde, la parole est censurée : « Il avait horreur du bruit. Il m'avait appris le silence. »⁷¹³ Cependant, en découvrant le monde et la civilisation, Nell gagne cette parole, et se fait même *porte-parole* : symbole de l'entre-deux, entre ténèbres et ombres⁷¹⁴, entre mythe et réalité, elle incarne à la fois ce bon génie de la mine, qui a sauvé les mineurs piégés, et apporte l'explication rationnelle de ce qui s'est réellement passé. Allégorie de cet *infans*, celui qui ne possède pas encore le verbe, elle va renaître à la lumière du jour et regagner son droit au *logos* : d'être surnaturel elle devient humaine, de voix, elle devient parole. Elle permet ainsi la transition du *mythos* au *logos* par la connaissance, étape essentielle de l'appropriation culturelle des mythes, qui, désacralisés, deviennent allégoriques.⁷¹⁵ N'oublions pas que « [p]arler, c'est agir : toute chose qu'on nomme n'est déjà plus tout à fait la même, elle a perdu son innocence. »⁷¹⁶ La parole-action permet donc non seulement la transmission des connaissances, mais aussi l'implication subjective de celui qui parle – et de son interlocuteur. Aux niveaux diégétique comme narratif, la voix se fait parole quand

⁷¹⁰ Verne, *Les Indes-noires*, *op. cit.*, p. 181-185.

⁷¹¹ Platon, *La République*, livre VII, c. 315 av. JC.

⁷¹² Verne, *Les Indes-noires*, *op. cit.*, p. 267.

⁷¹³ *Idem.*

⁷¹⁴ Lamy, *op. cit.*, p. 47 : « elle est fille de la nuit et du royaume des ténèbres (hell), mais elle est aussi promesse de clarté (hel celtique). »

⁷¹⁵ Voir Mircea Eliade, *Myth and Reality*. New York London: Harper & Row, 1975.

⁷¹⁶ Sartre, *op. cit.*, p. 27.

la communication s'établit, que les connaissances peuvent se transmettre, enfin, que la parole donnée est simultanément reçue.

II) Responsabiliser le lecteur par l'éducation et l'instruction

A- Double lectorat

1. Le décalage entre diégèse et narration

Le rôle d'accompagnement de la littérature enfantine permet d'ouvrir des espaces d'évaluation idéologique pour que les lecteurs, au fil de leur expérience de lecture et de l'accumulation et mise en réseau de leurs connaissances, puissent peu à peu voir se détacher de la trame narrative des indices démasquant la voix de l'auteur, qui se révèle progressivement à leur vue. L'histoire racontée agit donc comme un agent de socialisation, un véhicule idéologique⁷¹⁷ : et c'est en cela que la notion d'éducation est fondamentale, puisque le réseau de significations construit par les textes pour enfants relève en effet du décodage, que ce soit pour transmettre au lecteur des normes qu'il devra respecter, ou lui apprendre à les déconstruire. En participant à l'instruction du lecteur, la littérature enfantine contribue aussi à le responsabiliser. Marian Keyes et Áine McGillicuddy soutiennent que la littérature enfantine peut être porteuse de transformation, sur le plan politique et social, à travers la confrontation entre les sphères privée et publique⁷¹⁸, dont la frontière est entaillée, pourrait-on dire, par la littérature, qui crée une brèche et permet une ouverture évaluative. Ainsi, le lecteur apprend à interroger le monde qui l'entoure, en même temps que le texte qu'il est en train de lire.⁷¹⁹

Barbara Wall a identifié trois modes de voix narratives propres à la littérature enfantine : l'adresse *unique*, quand le seul narrataire est l'enfant ; la *double* adresse, quand le texte s'adresse surtout à des enfants, mais aussi à des adultes, de manière consciente ou non ; enfin, l'adresse *mixte*, quand le texte génère un intérêt similaire pour des enfants et des adultes.⁷²⁰ Cette distinction est intéressante quand on se penche sur la question du double lectorat et de son

⁷¹⁷ Voir Stephens, *Language, op. cit.*, p. 8: 'A narrative without an ideology is unthinkable: ideology is formulated in and by language, meanings within language are socially determined, and narratives are constructed out of language.'

⁷¹⁸ Marian Keyes and Áine McGillicuddy, *Politics and ideology in children's literature*. Dublin: Four Courts Press, 2014, p. 11: 'Children's literature therefore can also serve as a vehicle for social and political transformation, where the private and public spheres elide.'

⁷¹⁹ Pour Margaret Meek, l'histoire devient alors un lieu de rencontre privilégiée entre auteur et lecteur. Meek, *op. cit.*, p. 31: the story as the 'meeting place of reader and writer, the intersection of culture and cognition.'

⁷²⁰ La théorie de Barbara Wall (*The Narrator's Voice, the Dilemma of Children's Fiction*, London: Palgrave Macmillan, 1991, p. 35) est synthétisée par Hunt, dans *An Introduction to Children's Literature, op. cit.*, p. 12-13: "'single", "double" and "dual" modes of address', nous traduisons.

implication dans la construction du message de la voix auctoriale.⁷²¹ Les dédicaces et préfaces des œuvres de notre corpus nous aident à les classer selon les trois catégories mises en évidence par Wall : *Petit Robinson*, *Le Robinson de douze ans*, et les œuvres de Ségur sont ouvertement sur le mode d'adresse *unique*, ainsi que les *Contes d'une grand'mère*,⁷²² *Sans famille* et *Le Mousse*. *Le Robinson des demoiselles* est écrit sur le mode narratif *double*, puisqu'il s'adresse principalement aux « jeunes lectrices », mais aussi à leurs parents.⁷²³ Les œuvres de Verne s'adressent quant à elles aux enfants comme aux parents, suivant la politique éditoriale de Hetzel pour son *Magasin d'Education et de Récréation* : dans l'adresse aux lecteurs du premier numéro lancé le 20 mars 1864, il est stipulé que le but du *Magasin* est de « constituer un enseignement de famille dans le vrai sens du mot, un enseignement sérieux et attrayant à la fois, qui plaise aux parents et profite aux enfants »,⁷²⁴ ce qui correspond au mode *mixte* établi par Wall. Les autres œuvres ne présentant pas de dédicace ou de préface peuvent être catégorisées par défaut dans le mode d'adresse le plus commun, c'est-à-dire, le *double* narrataire enfant-adulte, le deuxième étant clairement secondaire. Cependant, les apparences peuvent être trompeuses : dans les chapitres précédents, nous avons vu que les textes classés comme explicitement adressés à un destinataire unique offraient plusieurs niveaux de lecture, et sont donc, contrairement à ce que la préface ou la dédicace peut laisser sous-entendre, destinés *aussi* à des adultes, et entreraient plutôt dans le deuxième mode narratif, celui du *double* narrataire, comme les œuvres de Ségur, par exemple.

Le décalage entre la diégèse et la narration nous permet de déterminer les différents niveaux de lecture, et donc, les différents lectorats visés. En effet, si l'on se penche sur la manière dont l'histoire est racontée, et particulièrement sur les commentaires que la voix narrative dissémine çà et là dans la trame du texte, alors les multiples facettes du récit se dévoilent, et différentes voix se font entendre. Ceci est d'autant plus intéressant lorsqu'on étudie les textes pour enfants, qui présentent

⁷²¹ Sur ce point, voir Stephens, *Language, op. cit.*, p. 26: 'Point of view is the aspect of narration in which implicit authorial control of audience reading strategies is probably most powerful.'

⁷²² A l'exception du « Château de Pictordu », explicitement adressé aux « grandes personnes » (Sand, *Contes, op. cit.*(1874), p. 3) autant qu'aux enfants, et « La Reine Coax », soumis à l'approbation des « parents » (*Ibid.*, p. 116).

⁷²³ Woillez, *Le Robinson des demoiselles, op. cit.*, p. 1 : « Parents soignez bien la première éducation de vos enfants ; ces jeunes plantes porteront un jour des fruits, et ces fruits feront vos délices. »

⁷²⁴ Cité dans Jean-Paul Gourévitch, *Hetzel : le bon génie des livres*. Monaco : Editions du Rocher, 2005, p. 197.

les aventures relatées du point de vue des jeunes protagonistes, doublés des commentaires d'une voix narrative distante. Les stratégies narratives mises en place par Malot sont révélatrices de cet écart fondamental entre vision enfantine et commentaire adulte. Ainsi, à travers ce que Jean Foucault qualifie d'« esthétique de l'extrêmement proche », l'auteur parvient à provoquer un sentiment d'évasion même – et surtout – dans un décor de tous les jours : « les situations évoquées, sous des apparences plausibles, amorcent cette étrangeté du quotidien, du banal. »⁷²⁵ Il semble que cette alternance entre point de vue enfantin et commentaire adulte contribue à générer cette « étrangeté du quotidien. » Nous pouvons citer en exemple la description des vêtements que Vitalis achète à Rémi :

Bientôt j'eus le bonheur de chausser mes pieds dans des souliers ferrés qui pesaient bien dix fois le poids de mes sabots.

La générosité de mon maître ne s'arrêta pas là ; après les souliers, il m'acheta une veste de velours bleu, un pantalon de laine et un chapeau de feutre ; enfin tout ce qu'il m'avait promis.

Du velours pour moi, qui n'avais jamais porté que de la toile ; des souliers ; un chapeau quand je n'avais eu que mes cheveux pour coiffure ; décidément c'était le meilleur homme du monde, le plus généreux et le plus riche.

Il est vrai que le velours était froissé, il est vrai que la laine était râpée ; il est vrai aussi qu'il était fort difficile de savoir quelle avait été la couleur primitive du feutre, tant il avait reçu de pluie et de poussière, mais ébloui par tant de splendeurs, j'étais insensible aux imperfections qui se cachaient sous leur éclat.⁷²⁶

Cette description de simples habits résonne des deux voix de l'enfant et de l'adulte, l'un « ébloui par tant de splendeurs », l'autre réaliste et conscient de la pauvre qualité et des « imperfections » du nouvel appareil. Emmerveillé par tant de belles choses, l'enfant voit en son maître « le meilleur homme du monde, le plus généreux et le plus riche » ; ces tournures superlatives sont d'ailleurs relayées par des expressions laudatives qui encadrent ce passage. L'adulte, lui, expérimenté et surtout, rappelons-le, loin d'être dans le besoin au moment où il écrit ces lignes, se montre plus sensible aux défauts que présentent ces vieux habits d'occasion, et renforce l'autorité de son jugement par la triple répétition de « il est vrai », locution introduisant le présent dans cette description au passé, comme pour en souligner la valeur de vérité historique. Deux réalités sont donc en concurrence : celle du petit

⁷²⁵ Jean Foucault, « Les personnages d'Hector Malot, au-delà des mères », dans Jean Foucault et Francis Marcoin, *Diversité d'Hector Malot, Cahiers Robinson* n° 10, octobre 2001. Arras : Presses de l'Université d'Artois, 2001, p. 25.

⁷²⁶ Malot, *Sans famille, op. cit.*, Tome I, p. 66.

garçon, qui n'a jamais porté que des « sabots », « de la toile », a toujours eu la tête nue et est fou de joie à l'idée de recevoir ces cadeaux, et celle de l'adulte, le narrateur, qui vient rétablir la vraisemblance et apporter de la crédibilité au récit.

Ces deux réalités concurrentes reflètent deux niveaux de lecture possibles : l'enfant pourrait facilement croire à l'« éclat » de ces « splendeurs », mais l'adulte ne le peut pas, il sait que Vitalis, artiste ambulante, n'est certainement pas suffisamment riche pour offrir des vêtements flambant neufs à son nouveau protégé ; lui offrir de vieux vêtements de seconde main, en revanche, correspond parfaitement à la situation économique du maître, et est tout à fait plausible. On le voit, Malot arrive à contenter ses jeunes lecteurs comme leurs parents : « il savait fort bien que les prescripteurs et acquéreurs d'ouvrages pour la jeunesse étaient alors les adultes, qu'il fallait convaincre des bienfaits et de la qualité des romans pour enfants. »⁷²⁷ En fait, tout se passe comme s'il arrivait à dédoubler une même image pour simultanément en montrer deux facettes, à l'instar des images à double perception, qui proposent deux sens différents d'une même représentation, et impliquent un choix cognitif. Ici, au fur et à mesure de la lecture, l'on se représente d'abord Rémi dans des vêtements splendides, puis comme par un tour de passe-passe, une autre image vient se superposer, remplaçant la première par celle d'un enfant portant un pantalon de velours froissé, une veste en laine râpée, un chapeau en feutre délavé. La première relève du point de vue diégétique, c'est-à-dire, suivant la focalisation de Rémi enfant, qui se perçoit portant des vêtements magnifiques ; la deuxième correspond à la voix narrative, qui vient corriger la perception enfantine, comme ajuster l'objectif de la caméra pour voir les choses avec plus d'acuité. Le regard poétique de l'enfant est corrigé par le regard réaliste de l'adulte, qui n'en efface pas pour autant toute trace : la phrase commencée par l'autorité de la voix narrative se termine en effet sur l'émerveillement de l'enfant, l'adulte blasé s'efface à nouveau derrière l'enfant ébloui. La voix auctoriale nous semble précisément se faire entendre ici, comme pour guider le jeune lecteur : tout se passe comme si, en donnant le mot de la fin à la vision poétique, fondamentalement optimiste, de l'enfant, l'auteur venait arbitrer ce dialogue, et donner sa faveur à l'enfant. Lorsqu'on est confronté à une image à double perception, il faut faire un

⁷²⁷ Pincet, « Hector Malot, romancier de la jeunesse active et volontaire », *op. cit.*, p. 480.

choix visuel, puisqu'on ne peut pas voir les deux images impliquées simultanément. L'auteur semble nous orienter vers la première version, pour partager l'émerveillement de l'enfant, même pour des choses aussi banales que des chaussures et des vêtements.

2. Double lectorat : l'idéologie dé-naturalisée

Verne se fait lui aussi illusionniste, mais il semble s'en amuser : comme nous l'avons vu plus haut pour *Deux ans de vacances*, l'illusion est immédiatement mise en lumière par la voix narrative qui décortique le processus d'écriture et le déconstruit en révélant les trucs. Cet aspect du style vernien est analysé par Vierne, pour qui la technique du trompe-l'œil contribue à manipuler l'esprit critique du lecteur : ces trompe-l'œil sont autant de « clins d'œil qui remettent en cause l'effet qu'il veut apparemment produire », ⁷²⁸ et participent à la dynamique de « l'ambiguïté du réel fictionnel. » ⁷²⁹ Ici aussi, deux voix se font entendre et se répondent : l'une évoque ce « réel fictionnel », l'autre intervient de temps en temps, en arrière-plan, comme un écho, pour avertir le lecteur qu'il s'agit de fiction et qu'il doit en être conscient. Il semble que Verne s'amuse également à jouer avec le lecteur, à déconstruire sa connaissance du monde pour mettre en lumière certaines absurdités. Un exemple frappant est la manière dont il dénonce les rapports de pouvoir, communément acceptés parce qu'ils sont établis de longue date. L'ironie est la figure privilégiée : puisqu'elle permet d'affirmer le contraire de ce qui est dit, elle crée un décalage entre la phrase et son sens. Elle est également intéressante pour sa fonction didactique : elle pousse en effet le lecteur à prendre du recul, à réfléchir, et éventuellement, à modifier sa pensée.

Lord Piborne, [...] accentua son regard d'un imperceptible mouvement de sourcil.

C'est de cette façon aristocratique, sans aucune autre contraction des traits du visage, que Sa Seigneurie manifestait ordinairement ses contrariétés les plus vives.

⁷²⁸ Vierne, *op. cit.*, p. 66. Timothy Unwin reprend cette idée dans son analyse de l'écriture vernienne en expliquant que l'auteur joue sur la dichotomie entre réel et fiction pour en souligner l'interdépendance. («[Verne's works] blur the traditional boundaries between 'fiction' and 'reality'. [...] Verne creates the sense not so much that his own imaginary world is in some sense 'real' or 'believable', but that the world beyond the text is itself a vast narrative mediated through different discourses, and that it remains to be explored, retold, rewritten, re-read, remapped.» Timothy Unwin, *Jules Verne: Journeys in Writing*. Liverpool: Liverpool University Press, 2005, p. 10.)

⁷²⁹ Vierne, *op. cit.*, p. 68.

Une légère inclinaison du buste indiqua qu'il était sur le point de se baisser, afin de jeter un coup d'œil sous la table, recouverte jusqu'aux pieds d'un tapis à grosses franges ; mais, se ravisant, il daigna pousser le bouton d'une sonnette à l'angle de la cheminée. Presque aussitôt John, le valet de chambre, parut sur le seuil de la porte et s'y tint immobile.

« Voyez si mon portefeuille n'est pas tombé sous cette table », dit lord Piborne.

John se courba, souleva l'épais tapis, se releva les mains vides.

Le portefeuille de Sa Seigneurie ne se trouvait point en cet endroit.

Second froncement du sourcil de lord Piborne. [...]

— Présentez mes compliments à Sa Seigneurie lady Piborne, en lui disant que je désirerais avoir l'honneur de lui parler le plus tôt possible. »

John tourna tout d'une pièce sur lui-même — un domestique bien stylé n'a point à s'incliner dans le service — et il sortit du cabinet, d'un pas mécanique, afin d'exécuter les ordres de son maître.⁷³⁰

La voix narrative nous décrit ici d'un œil amusé les codes comportementaux de l'aristocratie : la théâtralité de la scène vient souligner la superficialité de ces normes, qui font ressembler les acteurs à des pantins plus qu'à des hommes. Lord Piborne semble littéralement coincé dans ce corps rigide, dénué de toute expression. L'opposition entre l'« imperceptible mouvement de sourcil » qui vient « accentuer » le regard et sa signification, les « contrariétés les plus vives » souligne le côté ridicule de ces normes comportementales extrêmes, que seul un œil exercé peut percevoir et comprendre. La voix narrative prend littéralement le lecteur par la main pour décoder ses normes avec lui, et l'entraîner dans un jeu d'investigation. John est tout aussi raidi que son maître par les règles de bonnes manières et est décrit comme un robot : il apparaît immédiatement au son de la sonnette, « immobile » et attendant les ordres, qu'il exécute de manière « mécanique ». Ainsi, nous pouvons lire le langage corporel décrit ici comme ce que Hamon appelle un « foyer normatif », c'est-à-dire un lieu d'évaluation normative constitué de l'interaction entre norme, valeur et médiation, « éléments indispensables et nécessaires pour construire ces foyers normatifs du texte. »⁷³¹ L'évaluation est proposée par le narrateur, qui sert d'intermédiaire entre un système préexistant et le lecteur, et qui établit des comparaisons *via* un « discours d'escorte évaluatif »,⁷³² c'est-à-dire un lexique spécifique, qui sert, ici, l'ironie. Lord Piborne et John

⁷³⁰ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 225-226. Voir le passage entier en annexe A17.

⁷³¹ Hamon, *op. cit.*, p. 24.

⁷³² *Ibid.*, p. 105.

servent de sujet d'étude : « [d]ans un texte, c'est certainement le personnage-sujet en tant qu'actant et patient, en tant que support anthropomorphe d'un certain nombre d'« effets » sémantiques, qui sera le lieu privilégié de l'affleurement des idéologies et de leurs systèmes normatifs : il ne peut y avoir norme que là où un « sujet » est mis en scène. »⁷³³

L'évaluation des normes peut aussi mener à un processus de mise à distance, de *dé-naturalisation* d'un système de valeurs qui apparaît comme naturel. Il en est ainsi, semble-t-il, de la pensée idéologique de « Ses Seigneuries » :

Sa Seigneurie lord Piborne est âgé de cinquante ans — cinquante ans à joindre aux quelques siècles que compte sa noble famille, vierge de toute dérogeance ou forlignage. Membre considérable de la Chambre haute, c'est de bonne foi qu'il regrette les antiques privilèges de la féodalité, le temps des fiefs, rentes, alleux et domaines, les pratiques des hauts justiciers, ses ancêtres, les hommages que leur rendait sans restriction chaque homme lige. Rien de ce qui n'est pas d'une extraction égale à la sienne, rien de ce qui ne peut se recommander d'une telle ancienneté de race, ne se distingue, pour lui, des manants, roturiers, serfs et vilains. Il est marquis, son fils est comte. Baronnets, chevaliers ou autres d'ordre inférieur, c'est à peine, à son avis, s'ils ont droit de figurer dans les antichambres de la véritable noblesse. Grand, maigre, la face glabre, les yeux éteints tant ils se sont habitués à être dédaigneux, la parole rare et sèche, lord Piborne représente le type de ces hautains gentilshommes, moulés dans l'enveloppe de leurs vieux parchemins, et qui tendent à disparaître — heureusement — même de cet aristocratique royaume de Grande-Bretagne et d'Irlande.⁷³⁴

On le voit, toutes les considérations de hiérarchie sociale sont logiques du point de vue du personnage : situé au sommet de la chaîne, il considère *naturellement* toute personne en-dessous de lui comme inférieure. Ici encore, la voix narrative intervient pour démontrer l'invalidité d'un tel raisonnement, en dessinant en creux le portrait d'un homme désuet, reflet du décalage de cette lignée arriérée avec la réalité. Elle interpelle le lecteur, le force à évaluer, lui aussi, cette norme de rigueur dans « cet aristocratique royaume de Grande-Bretagne et d'Irlande. » Le positionnement idéologique de la voix narrative est clairement posé par l'adverbe « heureusement », qui souligne son soulagement quant à la disparition progressive de « ces hautains gentilshommes ».

⁷³³ Hamon, *op. cit.*, p. 104.

⁷³⁴ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 226-227. Voir le passage entier en annexe A17.

Verne joue sur les multiples niveaux de lecture de son texte pour toucher différents lectorats. Si les enfants et les adultes peuvent être amusés par la dimension caricaturale de ces personnages d'un autre temps, en revanche, seuls les adultes peuvent percevoir l'humour acéré qui se lit entre les lignes, ridiculisant ce « membre considérable de la Chambre haute » et ces « hautains gentilshommes ». Leur mépris s'inscrit jusque dans leur fonction sociale. Si l'adulte ne peut pas manquer le clin d'œil créé par la proximité entre les deux locutions, il est moins accessible par des enfants. Il en est de même pour la dernière pique adressée à ces hommes de haute naissance, réduits dans le texte à des « gentilshommes de parchemins »⁷³⁵ par un astucieux hypallage. La voix narrative déconstruit une logique sociale et invite ses lecteurs à prendre du recul, à analyser ce qui apparaît pourtant comme naturel précisément parce que la même logique a été répétée à l'identique pendant des générations. L'issue optimiste de cette évolution permet de tracer un progrès, lent, mais néanmoins présent : les « antiques droits féodaux » ont disparu, les « hautains gentilshommes [...] tendent à disparaître » eux aussi et Verne semble agir à sa manière pour que ce système idéologique progresse : « œuvrer au progrès, c'est travailler à la démystification et à la défatalisation des dominations, en élucidant, pour la dénoncer, l'idéologie qui présente comme naturel, normal ou logique ce qui résulte d'un simple rapport de forces historiques. »⁷³⁶

Le mode d'adresse *double* ou *mixte* permet à l'auteur de jouer sur différents niveaux de lecture, afin de contenter une plus grande variété de lecteurs que ne le permet l'adresse *unique*. Si les contes et romans de formation prennent le lecteur par la main dès les prémices de son apprentissage, il est important de souligner qu'ils peuvent l'accompagner littéralement jusqu'à l'âge adulte : les multiples niveaux de lecture que les textes proposent permettent de les redécouvrir et d'enrichir son horizon en gagnant en expérience de lecture. Stephens explique d'ailleurs que le processus de *relecture* est important et permet au lecteur

⁷³⁵ « Gentilhomme de parchemin (plais.) : roturier (Dict. XIX^e et XX^es.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, version en ligne (consultée le 20/01/2019) : <http://www.cnrtl.fr/definition/gentilhomme>.

⁷³⁶ Pena-Ruiz, *op. cit.*, p. 412.

d'améliorer sa capacité à décoder les récits et les stratégies narratives.⁷³⁷ Le plaisir de lire est donc renouvelé à chaque relecture : même si l'on connaît déjà l'histoire, l'expérience personnelle, unique, de lecteur s'enrichit et permet de dévoiler chaque fois un peu plus du sens implicite à décoder entre les lignes. L'apprentissage est continu, puisque les lecteurs gagnent en expérience au fur et à mesure qu'ils grandissent et que leurs connaissances du monde se précisent et s'élargissent. Le précepte de Vitalis, « ouvre les yeux, regarde et apprends »⁷³⁸ est en effet valable à tous les âges de la vie, et c'est un des messages principaux des œuvres de notre corpus, et de la littérature enfantine en général.

D'ailleurs, certains récits de notre corpus participent explicitement à l'instruction du lecteur adulte. Nous l'avons vu, Woillez donne volontiers des conseils d'éducation aux parents de ses jeunes lectrices. Quant à Felix, il remarque en aparté combien le rôle d'éducateur est primordial pour le développement de l'enfant et combien il est nécessaire d'adopter une attitude responsable et exemplaire.⁷³⁹ Ségur, à travers ses archétypes de bons et de mauvais parents, et de bons et de mauvais enfants, montre de manière plus subtile, moins directe, qu'elle s'adresse *aussi* aux parents, malgré les dédicaces à ses petits-enfants et le style délibérément infantin qu'elle adopte. Claire-Lise Malarte-Feldman affirme d'ailleurs que Ségur met en scène des enfants gâtés, arrogants, égoïstes et méchants davantage pour donner une leçon aux parents que pour fournir des exemples aux enfants.⁷⁴⁰ Cette perspective est intéressante : on voit que le lectorat infantin devient aussi un prétexte, finalement, pour faire passer un message à un lectorat adulte, et transmettre une position idéologique, en l'occurrence l'éducation des enfants, et l'opposition aux châtiments corporels, dans le cas de Ségur – thème qui lui tient particulièrement à cœur. En d'autres termes, les textes de notre corpus ont pour vocation de rappeler aux parents la bonne conduite à tenir pour éduquer leurs

⁷³⁷ Stephens, *Language, op. cit.*, p. 277: 'the subject position of a reader undergoes considerable change in a rereading of the text, from one of little power over the decoding of story to one of considerable power, but the change nevertheless does not alter reader subjection to the book's implicit ideology.'

⁷³⁸ Malot, *Sans famille, op. cit.*, Tome I, p. 93.

⁷³⁹ Mallès de Beaulieu, *Le Robinson de douze ans, op. cit.*, p. 210-211 : « Cette remarque [« le goût imitatif qui distingue les enfans [sic] »] me fit comprendre combien ceux qui élèvent la jeunesse doivent veiller sur toutes leurs actions, pour ne rien laisser échapper qui soit d'un dangereux exemple. C'est plutôt sur la conduite d'un maître que l'enfant forme la sienne que sur les maximes qu'on lui débite, et qui ne sont d'aucun fruit si elles ne sont soutenues par l'exemple. »

⁷⁴⁰ Malarte-Feldman, *op. cit.*, p. 137.

enfants, à travers une grande variété d'exemples, de manière plus ou moins explicite et directe. Ainsi, tout se passe comme si ces textes proposaient aux parents de s'initier au rôle de guide avant d'initier leurs enfants à la vie : il apparaît donc que la littérature enfantine joue un double rôle didactique, adapté au double lectorat visé, et tend à responsabiliser les lecteurs à tous les âges de la vie par l'éducation et l'instruction.

B- Représenter l'Autre

1. L'Autre social et l'Autre culturel

Contribuer à l'éducation et à l'instruction des lecteurs implique de les confronter à la nouveauté et, notamment, à l'*autre*, qu'il soit social ou culturel. L'accent est bien souvent porté sur le pauvre et le vagabond, figures inquiétantes pour la bourgeoisie du XIX^e siècle, comme en témoignent, notamment, les différents plans d'éducation et autres discours. Quintessence du sentiment d'*inquiétante étrangeté*, le pauvre est à la fois familier et effrayant, fondamentalement Autre. Omniprésent mais pourtant à la marge, il remplit un rôle ambivalent : si l'on cherche à éradiquer la misère sociale, certes pour des raisons humaines, mais surtout pour éviter toute menace de l'ordre établi, on en a paradoxalement besoin pour satisfaire tout un pan de normes comportementales visant à secourir les miséreux. On le voit notamment dans les œuvres de Ségur : la charité envers les plus démunis fait partie intégrante de l'activité de la bourgeoisie, notamment pour les femmes et les enfants.

D'ailleurs Ségur la pratique elle-même, comme certaines de ses lettres en attestent : « j'écris au profit des pauvres », annonce-t-elle à Templier. Elle fait un double usage de son écriture : elle redistribue une partie des fonds qu'elle gagne en écrivant, ainsi que ses propres livres, et d'autres qu'elle commande régulièrement à la maison Hachette, ce qui lui « permet de propager un bon livre, en le distribuant à de pauvres gens qui n'ont pas les moyens de l'acheter. »⁷⁴¹ De cette manière, ses œuvres atteignent ainsi les enfants de la classe ouvrière, qui n'auraient pas nécessairement eu accès à ses livres. Cette diffusion parallèle et la propagation de ses histoires dans les bibliothèques populaires, grâce à l'aide de son fils Gaston principalement, élargissent son lectorat de manière considérable et efficace. Elle

⁷⁴¹ Beaussant et Laurent, *op. cit.*, lettres du 5 février 1858, p. 65 et du 27 juillet 1866, p. 117.

contribue donc à la propagation de la littérature enfantine, à son niveau⁷⁴², parmi les couches sociales moins favorisées. Cette information est importante parce qu'elle permet de lire les représentations de la pauvreté qu'elle met en scène en gardant à l'esprit qu'elle n'écrit pas uniquement pour des enfants de familles aisées : le lectorat enfantin visé est ici socialement double. Et il faut que les enfants des différentes couches sociales puissent en retirer le message voulu. L'image de la pauvreté dans *Les Petites filles modèles* est révélatrice de cette réalité sociale familière et pourtant vaguement étrangère. Le malheur extrême de Lucie s'entend avant de se voir : ses pleurs annoncent déjà sa détresse :

Et toutes quatre s'élançèrent dans le bois, du côté où elles entendaient gémir. À peine eurent-elles fait quelques pas, qu'elles virent une petite fille de douze à treize ans, couverte de haillons, assise par terre [...]

LA PETITE FILLE.

Mes bonnes petites demoiselles, nous sommes dans le pays depuis un mois : ma pauvre maman est tombée malade en arrivant ; elle ne peut plus travailler. J'ai vendu tout ce que nous avons pour avoir du pain, je n'ai plus rien ; j'avais pourtant bien espéré qu'on m'achèterait au moulin ma pauvre robe qui cache mes haillons, mais on n'en a pas voulu ; j'ai été chassée, et même une petite fille m'a lancé des pierres.⁷⁴³

La narration se fait sur le mode de la négation : la mère « ne peut plus travailler », l'enfant « n'a plus rien ». Le mauvais accueil que Jeannette lui a fait au moulin est révélateur d'une réalité sociale connue de tous. La « vieille mesure » où elle vit avec sa mère fait autant pitié que ses habitantes :

C'était une cabane, une hutte de bûcheron, abandonnée et délabrée. Le toit était percé de tous côtés ; il n'y avait pas de fenêtre ; la porte était si peu élevée que Mme de Rosbourg dut se baisser pour y entrer ; l'obscurité ne lui permit pas au premier moment de distinguer, au fond de la cabane, une femme, à peine couverte de mauvais haillons, étendue sur un tas de mousse : c'était le lit de la mère et de la fille. Aucun meuble, aucun ustensile de ménage ne garnissait la cabane ; aucun vêtement n'était accroché aux murs. Mme de Rosbourg eut peine à retenir ses larmes à la vue d'une si profonde misère ; elle s'approcha de la malheureuse femme pâle, amaigrie, qui attendait avec anxiété le retour de Lucie et la nourriture qu'elle devait acheter avec le prix de sa pauvre vieille robe. Mme de Rosbourg comprit que la faim était en ce moment la plus cruelle souffrance de la mère et de la fille.⁷⁴⁴

⁷⁴² La politique éditoriale de la maison Hachette contribue également à la diffusion de ses œuvres à un lectorat hétéroclite, comme nous le verrons dans la dernière partie de ce chapitre.

⁷⁴³ Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 200-201.

⁷⁴⁴ *Ibid.*, p. 208.

La mère et la fille vivent dans ce qui s'apparente à la tanière de quelque bête sauvage. Par métonymie, la mesure révèle à la fois le dénuement de Lucie et Françoise, et leur mise au ban de la société, forcées de vivre recluses et misérables à cause de leur inadéquation avec le cadre social qui exige une source de revenu pour être socialement acceptable. Il est d'ailleurs révélateur que la protection apportée par Mme de Rosbourg s'accompagne immédiatement d'une réintégration dans la société : Lucie et Françoise vont désormais vivre « au village ». ⁷⁴⁵ La même stratégie narrative est adoptée pour décrire la vieille femme à qui Sophie tient absolument à faire la charité :

Elle reste dans une maisonnette qui est à l'entrée du village en sortant de la forêt ; elle s'appelle la mère Toutain. C'est une pauvre petite vieille pas plus grande qu'un enfant de huit ans, avec de grandes mains, longues comme des mains d'homme. Elle a quatre-vingt-deux ans ; elle se tient encore droite, tout comme moi ; elle travaille le plus qu'elle peut ; mais, dame ! elle est vieille, ça ne va pas fort. Elle a une petite chaise qui semble faite pour un enfant, elle couche dans un four, sur de la fougère, et elle ne mange que du pain et du fromage, quand elle en a. ⁷⁴⁶

L'image de la misère véhiculée par ces trois personnages est ambivalente, à la fois familière et étrange. Les trois personnages sont caractérisés suivant les types du conte : elles habitent en lisière de forêt, dans des mesures qui rappellent celles des sorcières – d'ailleurs Madame Toutain « couche dans un four », qui n'est pas sans rappeler *Hansel et Gretel*. Adultes et enfants ont les mêmes caractéristiques de petitesse : elles sont chétives, et leur côté enfantin cristallise le sentiment de pitié que leur extrême misère inspire. Ainsi, le thème est d'un réalisme indéniable mais traité de telle manière qu'il apparaît comme étranger, comme sorti tout droit d'un conte. ⁷⁴⁷

⁷⁴⁵ Ségur, *Les Petites filles modèles*, op. cit., p. 211 : « Je me charge de votre avenir, ma pauvre Françoise, ajouta-t-elle ; ne vous inquiétez ni de votre petite Lucie ni de vous-même. En rentrant à Fleurville, je vais immédiatement vous envoyer une charrette qui vous amènera au village. Je m'occuperai de vous loger, de vous faire soigner, de vous procurer tout ce qui vous est nécessaire. Dans deux heures vous aurez quitté cette habitation malsaine et misérable. »

⁷⁴⁶ *Ibid.*, p. 226-227.

⁷⁴⁷ Pour Zipes, le conte permet justement de véhiculer le point de vue idéologique de l'auteur ('channel [the author's] ideological views') : la réécriture des contes traditionnels met en lumière des problèmes sociaux contemporains ('re-create traditional fairy tales in order to address contemporary social problems.'). Zipes, *Happily Ever After – Fairy Tales, Children and the Culture Industry*, op. cit., p. 10.

Cet écart entre le familier et l'étranger ouvre un espace d'évaluation, offert au lecteur en fonction de son expérience de cette réalité et de sa connaissance du monde réel :

[L]a *morale*, ou l'*éthique*, au sens le plus large de ces termes, peut être l'*interprétant universel* des autres systèmes de médiation et d'évaluation. [...] au lieu d'être *neutralisé*, le système évaluatif peut être *naturalisé* par référence à des savoirs (pseudo-) objectifs ne relevant pas de normes, mais de la connaissance encyclopédique du monde (les « choses », le « déjà-là », le « ça existe », le « réel »).⁷⁴⁸

En d'autres termes, le prisme du conte, qui apporte un filtre défamiliarisant à la vision de cette douloureuse réalité, permet aux lecteurs de différents horizons de s'appuyer sur leurs propres connaissances pour juger de ces scènes dont le but est d'attirer l'attention sur la question sociale, sous couvert de fiction légère pour jeunes enfants.

La question sociale de la misère extrême est traitée dans d'autres textes de notre corpus, bien sûr, et notamment dans ceux de Malot, dont les héros vivent eux aussi en haillons, dans le froid, sans abri ni nourriture suffisants. Ici, cependant, pas de filtre : il nous révèle la dure réalité des enfants vagabonds qui n'ont rien ou presque pour vivre. Ils n'ont pour les aider que leur volonté à toute épreuve – et l'intervention d'amis providentiels qui les tire d'embarras. Malot ne verse cependant pas dans le stéréotype : la subjectivité du protagoniste est toujours mise en avant, et donc, son individualité. Ainsi, il parvient lui aussi à défamiliariser le familier, par un procédé de parallaxe, en changeant simplement l'angle de vue.⁷⁴⁹ Il traite alors d'un sujet de société depuis l'intérieur : ses protagonistes eux-mêmes sont vagabonds, leur individualité les met en lumière dans la masse des autres miséreux. Et, comme nous l'avons évoqué plus haut, leur perspective enfantine permet une mise à distance poétique qui présente cet Autre social sous un jour original.

Si présenter l'Autre social de manière à le rendre à la fois familier et étranger est un moyen efficace de retenir l'attention des lecteurs et de les responsabiliser en les impliquant dans le débat social, le même principe peut être analysé pour les confronter à l'Autre culturel. Le XIX^e siècle est celui des rivalités internationales,

⁷⁴⁸ Hamon, *op. cit.*, p. 109. Les italiques sont de l'auteur.

⁷⁴⁹ Sur cette notion du point de vue parallaxique, voir le travail de Slavoj Žižek : *The Parallax View*. Cambridge, MA / London: MIT Press, 2009.

mais aussi la scène de toute une réflexion sur la dialectique barbare / civilisé, qui implique tout un réseau discursif autour des relations de pouvoir. Ainsi, tout un réseau de références parcourt certains de nos textes et vient procurer un effet de réel. Cependant, l'Autre culturel n'est pas forcément d'une autre nationalité : dans *Les Indes-noires*, Verne met en évidence l'étrangeté des Ecossais dont l'aspect fait d'eux des êtres hybrides, mi-hommes mi-bêtes. Ainsi, « entre le lac Lomond et le lac Katrine », ⁷⁵⁰ se trouve un peuple reclus : « [d]e misérables huttes, semblables à des tanières [...], gisaient au milieu des bergeries en ruine. On n'eût pu dire si elles étaient habitées par des créatures humaines ou des bêtes sauvages. Quelques marmots, aux cheveux déjà décolorés par l'intempérie du climat, regardaient passer les voitures avec de grands yeux ébahis. » ⁷⁵¹ La description de ces êtres et de leur lieu de vie ne peut que rappeler Nell : elle aussi a vécu dans un endroit aussi sordide qu'une « tanière », a observé son nouvel environnement « avec de grands yeux ébahis », et semé le doute quant à son origine humaine. D'ailleurs, l'environnement même « présentait un aspect sauvage. La vallée commençait par des défilés étroits qui aboutissaient au glen d'Aberfoyle. Ce nom rappela douloureusement à la jeune fille ces abîmes remplis d'épouvante, au fond desquels s'était écoulée son enfance. » ⁷⁵² L'identification entre ces « marmots » livrés à eux-mêmes et Nell est explicite. Elle aussi cristallise les tensions entre être sauvage et civilisé, puisqu'elle a été élevée par « [l]'homme au harfang [...]». Une sorte de sauvage, qui ne frayait avec personne, qui passait pour ne craindre ni l'eau ni le feu ! [...] On le disait méchant, et il n'était peut-être que fou. Sa force était prodigieuse. » ⁷⁵³ Cette fois, les sauvages sont pourtant bien à l'intérieur de la nation : ils ne correspondent pas aux critères communément admis qui définissent ce que signifie « être civilisé », donc ils sont naturellement catégorisés dans son opposé binaire, « être sauvage ».

Les textes pour enfants présentent d'ailleurs le « sauvage » sous des caractéristiques similaires, révélatrices des différentes perspectives communément adoptées au XIX^e siècle. La confrontation avec l'Autre convoque les concepts d'exclusion et de différence, et donc, une réflexion sur le monde familier, domestique, des jeunes lecteurs, en l'opposant à ce qui relève de l'exotique par

⁷⁵⁰ Verne, *Les Indes-noires*, op. cit., p. 226.

⁷⁵¹ *Ibid.*, p. 226.

⁷⁵² *Ibid.*, p. 226.

⁷⁵³ *Ibid.*, p. 262–263.

excellence. C'est ainsi que nos robinsonnades transmettent un portrait stéréotypé, donc aisément reconnaissable, du sauvage barbare et cannibale, depuis *Petit Robinson* jusqu'à *Deux ans de vacances*⁷⁵⁴, suivant l'héritage de *Robinson Crusoe*. La nature est aussi hostile que ses habitants potentiels : Petit Robinson « reconnu avec douleur une nature brute et sauvage »⁷⁵⁵, et découvre avec horreur l'« abominable peuple »⁷⁵⁶, dont « la coutume »⁷⁵⁷ consistait à faire des « festins horribles »,⁷⁵⁸ laissant derrière eux « la terre parsemée de crânes, de mains, de pieds, et d'autres ossements d'hommes. »⁷⁵⁹ Les robinsonnades véhiculent un discours qui transmet une vision européenne, de différence et de supériorité : elles regorgent de ce que Hamon qualifie de « foyers normatifs », la description des « sauvages » et de leurs coutumes étant clairement mis en perspective d'après le mode de vie « civilisé ».

En outre, il est intéressant de noter la nuance de propos qui se glisse dans cette vision stéréotypée, et ce, même depuis *Robinson Crusoe* : les sauvages ne sont pas tous inhumains. La dichotomie entre le « bon sauvage » et le « barbare » apparaît de manière plus ou moins explicite. Felix se souvient ainsi des « récits de matelots » : « on trouve, parmi les sauvages, quelques nations à qui l'humanité n'est pas étrangère [...] ; mais [...] il en existait d'autres dont la plus atroce barbarie formait le caractère, et [...] les infortunés qui tombaient entre leurs mains ne devaient s'attendre qu'à une mort cruelle. »⁷⁶⁰ Les nations les plus humaines sont évoquées au présent, contrairement aux plus barbares, mentionnées au passé. Cette opposition, optimiste, peut être lue comme la présence dans le texte d'un avertissement au lecteur : ne pas amalgamer les bons et mauvais sauvages, donc, constamment remettre son jugement en question. Cette distinction est intéressante si l'on se penche sur l'utilisation de la littérature enfantine comme véhicule de

⁷⁵⁴ Verne fait référence brièvement aux différents types d'indigènes que les enfants pourraient rencontrer, en fonction de la partie du monde où ils se trouvent. La tradition littéraire – il ne peut pas y avoir d'île vierge sans la menace d'y rencontrer des sauvages – se fait l'occasion d'un rappel géographique et culturel : « ces indigènes ne pouvaient être que des Indiens, si cette contrée se rattachait au Nouveau-Continent, ou des Polynésiens et même des Cannibales, si c'était une île appartenant à l'un des groupes de l'Océanie !... Cette dernière éventualité eût été grosse de périls. » (Verne, *Deux ans de vacances*, *op. cit.*, p. 107).

⁷⁵⁵ Lemaire, *Petit Robinson*, *op. cit.*, p. 44.

⁷⁵⁶ *Ibid.*, p. 130.

⁷⁵⁷ *Ibid.*, p. 138.

⁷⁵⁸ *Ibid.*, p. 136.

⁷⁵⁹ *Ibid.*, p. 129.

⁷⁶⁰ Mallès de Beaulieu, *Le Robinson de douze ans*, *op. cit.*, p. 204.

connaissances et d'ouverture culturelle : si l'opposition civilisé / sauvage est en apparence binaire et manichéenne, nos textes démontrent que la distinction est en fait bien plus complexe. Là encore, plusieurs niveaux de lecture se superposent et font la richesse de ces récits : si, comme Ruth Carver Capasso le soutient, ils permettent de transmettre des messages clairs sur les différences ethniques et culturelles pour asseoir un discours nationaliste et colonialiste⁷⁶¹, il apparaît qu'ils tendent aussi, en filigrane, à déconstruire ces représentations, du moins, à les questionner, et ainsi, à participer pleinement à l'apprentissage des lecteurs, en leur fournissant les codes tout en les aidant simultanément à les remettre en question.

2. Détourner la force civilisatrice du processus de civilisation

La pauvre petite est si épouvantée à la vue des deux effrayants colosses, dont la large face bronzée est bizarrement sillonnée par des lignes de toutes couleurs, qu'elle se cache, en pleurant, derrière Emma. Celle-ci était trop enivrée de son bonheur, pour avoir jusqu'alors remarqué les deux sauvages ; mais cherchant quelle pouvait être la cause de l'effroi de sa jeune compagne, elle les vit et recula épouvantée.

Ne crains rien, lui dit alors M. de Surville, ces hommes ont sauvé mes jours et ceux de Dominique ; ils sont bons et humains.⁷⁶²

Ce passage du *Robinson des demoiselles* est révélateur de l'ambivalence inhérente au discours racial du XIX^e siècle. Le rythme binaire fonctionne ici par couples plus que par oppositions. Les deux représentants des « sauvages » en portent des traits distinctifs et leur caractère étrange effraie les petites Européennes.⁷⁶³ Et pourtant, malgré leur apparence effrayante, « ils sont bons et humains ». Quelques pages plus tôt, un détail vestimentaire est remarqué par Emma : elle voit débarquer « six hommes, parmi lesquels se trouvaient deux sauvages *couverts de peaux*. »⁷⁶⁴ On voit ici que les sauvages sont vêtus comme le lecteur l'attend, *mais aussi*

761 Ruth Carver Capasso, "La Bibliothèque Rose", Children, and Imperialism in Nineteenth-Century France", p. 276, concernant *Les Vacances* (Ségur) : 'the tale gives readers clear messages about race, culture and gender fundamental to colonialist and national discourse.' *The French Review*, Vol. 77, n° 2, 2003, p. 274-285.

762 Woillez, *Le Robinson des demoiselles*, op. cit., p. 263.

763 Emma véhicule dans un premier temps la vision traditionnelle du sauvage bestial : « Hélas ! le son d'une voix humaine ne viendra-t-il donc plus retentir à mon oreille ? Ah ! fût-ce celle d'un sauvage, il me semble que je l'entendrais avec tant de plaisir !... D'un sauvage, ai-je dit ! non, non, mon Dieu, n'exaucez pas ce vœu insensé : mon isolement, il est vrai, est bien affreux, et tous les jours j'ai plus de peine à m'y soumettre ; mais je souffrirais bien autrement si je tombais au pouvoir de ces hommes que l'on dit si féroces, et dont la vue seule me ferait mourir de peur... » (Woillez, *Le Robinson des demoiselles*, op. cit., p. 124.)

764 *Ibid.*, p. 259-260, nous soulignons.

exactement comme Emma et Henriette. Cet élément tend à déconstruire l'association traditionnelle entre homme sauvage nu ou couvert de peaux et barbarie : tout comme les deux fillettes, les deux sauvages sont couverts de peaux *et* bons et généreux. La peau de bête tisse un lien entre sauvage et civilisé, qui tend à déplacer la frontière communément admise entre les deux termes : les fillettes civilisées sont habillées en sauvages, et les sauvages n'en sont pas moins civilisés. Ce paradoxe se retrouve dans *Petit Robinson* : Robinson est d'apparence grotesque avec ses vêtements en peaux⁷⁶⁵, alors que Vendredi a « dans ses traits, cette douceur qui est particulière aux Européens. »⁷⁶⁶ De caractère agréable, il a une intelligence vive : « il [...] apprit beaucoup plus vite qu'une infinité d'Européens n'auraient pu le faire. »⁷⁶⁷ Ici encore, le lien intrinsèque qui unit Robinson et les sauvages d'une part, et Vendredi et les Européens d'autre part, contribue à déconstruire l'opposition traditionnelle et remet en question les notions de *civilisé* et de *sauvage*.

La frontière sémiologique et sémantique entre ce qui relève du civilisé et du sauvage est ainsi brouillée. Pour reprendre la théorie de Jacques Derrida⁷⁶⁸, les valeurs centrale et marginale de l'opposition binaire « civilisé / sauvage » sont déplacées et perdent leur valeur et leur signification culturelles premières. C'est d'ailleurs le passage de nos jeunes protagonistes, provenant du monde civilisé, par un état de nature, un état sauvage, si l'on prend le terme en son acception étymologique, qui déstabilise le sens qui leur est communément attribué. Cette distance entre une représentation culturelle commune à tous les lecteurs et une vision déformée de cette représentation culturelle ouvre un espace d'évaluation critique. L'éloignement de la civilisation peut permettre, semble-t-il, d'adopter un regard décentré, *excentré*, sur la société concernée. A ce titre, dans *Les Vacances*, le récit de Paul est porteur de ce regard décalé, notamment sur les représentations d'êtres dits civilisés, et les sauvages. Il nous donne en effet à voir un peuple pacifique, dont le comportement se rapproche fortement de celui de jeunes enfants,

⁷⁶⁵ Lemaire, *Petit Robinson*, *op. cit.*, p. 120 : « Si l'on rencontrait un homme dans l'équipage où il était alors, ou l'on s'épouvanterait ou l'on éclaterait de rire. » La voix narrative opte pour la première solution : « cette figure, si propre à épouvanter » (p. 122). Le lieu, semble-t-il, décide de la réaction appropriée : sur une île vierge, l'accoutrement de Robinson contribue au caractère effrayant du lieu ; projeté dans la civilisation, son aspect grotesque deviendrait risible.

⁷⁶⁶ *Ibid.*, p. 143.

⁷⁶⁷ *Ibid.*, p. 145.

⁷⁶⁸ Jacques Derrida, « Lettre à un ami japonais », [in] *Psyché-Inventions de l'autre*, Paris : Galilée, 1987, p. 387-93.

qui « ont l'air doux, on dirait des agneaux », ⁷⁶⁹ curieux d'apprendre et aimant jouer. Quant à M. de Rosbourg et Paul, ils adoptent le mode de vie des sauvages : « Nous marchions nu-pieds comme les sauvages ; nous avions autour du corps une ceinture de lianes, dans laquelle nous passions nos couteaux, et mon père sa hache. » ⁷⁷⁰ A travers un réseau de représentations ambiguës, de références et de mises en parallèles, l'auteure construit une représentation ambivalente de la société, relayée par Paul – considéré comme un sauvage par ses cousins et amis. Sophie et Marguerite remarquent en effet que Paul « cour[t] comme un vrai sauvage ». ⁷⁷¹ Cette analogie est renforcée par le fait qu'il apprend à ses camarades à construire des cabanes comme chez les sauvages. Or, le décalage du système de références tend à déplacer la dichotomie entre « sauvage » et « civilisé » :

Paul, que cinq années d'exil avaient rendu *plus adroit, plus intelligent* et *plus vigoureux* qu'on ne l'est en général à son âge, leur apprenait une foule de choses pour l'*agrément* et l'*embellissement* de leurs cabanes. Il leur proposa d'en construire une comme celle que son père et Lecomte avaient bâties [*sic*] *chez les sauvages*. Les enfants acceptèrent cette proposition avec joie. Ils se mirent tous à l'œuvre *sous sa direction*. ⁷⁷²

Malgré son lien intrinsèque avec le monde des sauvages, il est décrit comme étant supérieur à ses semblables, pourtant civilisés, dont il devient le modèle. La frontière entre le sauvage et le civilisé est ainsi brouillée. Ce flou référentiel est renforcé à travers une anecdote qui relance le débat : qui est le sauvage, qui est le barbare, quand le supposé civilisé devient le sauvage barbare, c'est-à-dire, celui aux mœurs qui nous sont étrangères ? Cette question est soulevée par l'arrivée de Mademoiselle Yolande Tourne-boule, une petite fille hautaine issue d'une famille de nouveaux riches ruinés, que Paul ridiculise en travestissant son nom : « Tourne-boule, Tourne-broche, c'est tout un. Laissez-nous tranquille avec vos grands airs. » ⁷⁷³ M. de Rosbourg relève l'incident « en riant » : « Je ne blâme qu'une chose, [...] c'est le tourne-broche de Paul et de Marguerite. Ceci était de goût un peu *sauvage* en effet. » Paul s'en excuse avec ironie : « C'est vrai, mon père ; une autre fois je tâcherai d'être plus *civilisé*. » ⁷⁷⁴ Ségur détourne les notions de *sauvage* et de

⁷⁶⁹ Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*, p. 175.

⁷⁷⁰ *Ibid.*, p. 211.

⁷⁷¹ *Ibid.*, p. 193.

⁷⁷² *Ibid.*, p. 244, nous soulignons.

⁷⁷³ *Ibid.*, p. 287.

⁷⁷⁴ *Ibid.*, p. 300–301, nous soulignons.

civilisé, et brouille les pistes avec humour.⁷⁷⁵ Ainsi, le point de vue décentré permet de réévaluer les notions de nature et de culture, de ce qui est considéré comme civilisé et barbare. Cette perspective s'applique également aux œuvres de notre corpus qui ne font pas intervenir d'île vierge dans leur diégèse : les naufragés symboliques, en pleine civilisation, rencontrent sur leur chemin des gens avarés, méprisants et méchants – incarnation de la barbarie en pleine civilisation. Ainsi, la marginalisation de ces personnages apporte une lumière défamiliarisante, parce qu'excentrée, sur la relation entre êtres civilisés et barbares. Le processus de civilisation apparent est donc déstabilisé, et détourné à des fins subversives : la représentation de l'Autre, qu'il soit social ou culturel, force le questionnement de soi, l'étranger interroge le familier.

C- Lire ou « le bonheur immobile »⁷⁷⁶

1. Le voyage par la lecture comme véhicule de l'apprentissage

Ce questionnement suggéré par la confrontation avec l'Autre génère un ailleurs, et passe donc nécessairement par l'idée d'éloignement : alors que nos protagonistes sont eux-mêmes déplacés, plus ou moins loin, et pour plus ou moins longtemps, la trame narrative transporte quant à elle les lecteurs en leur proposant de décaler leur point de vue pour voir les choses sous un angle légèrement – ou radicalement – différent. Ainsi, le voyage comme métaphore de l'apprentissage apparaît à divers niveaux de signification – diégétique, narratif, et extra-textuel. Le voyage des personnages se double de celui des lecteurs, transportés dans un autre monde *via* la lecture et l'évasion que procure l'imagination. Verne prend d'ailleurs cette approche très au sérieux : « Mes lecteurs sont les passagers, et mon devoir est de veiller à ce qu'ils soient bien traités pendant la traversée et satisfaits à leur retour », écrit-il dans le *Magasin d'Education et de Récréation* du 20 mars 1869.⁷⁷⁷ En effet, ses lecteurs sont « bien traités pendant la traversée » : ils ont loisir de découvrir une grande variété de paysages et d'apprendre des notions de géographie, d'histoire, de botanique, ou encore de mécanique. Ils rient avec les jeunes

⁷⁷⁵ Voir Charderon, « L'enfant naufragé : la littérature enfantine comme espace de civilisation », *op. cit.*

⁷⁷⁶ Emprunté à Marcoin, *La comtesse de Ségur, ou, le bonheur immobile*. Arras : Artois presses université, 1999.

⁷⁷⁷ Jean-Paul Dekiss, *Jules Verne, l'enchanteur : biographie*. Paris : Editions du Félin, 1999, *Magasin d'Education et de Récréation*, Tome II, p. 1, cité p. 123.

pensionnaires de French-den qui s'amuse dans la neige, sont tristes et révoltés devant l'infinie misère de P'tit-bonhomme, rêvent des profondeurs de la terre avec Harry Ford et ses compagnons. La question de savoir s'ils sont « satisfaits à leur retour » est bien subjective, mais en tout cas, ils n'en ressortent pas indemnes : leurs connaissances ont été enrichies, et leur jugement, ébranlé.

Ce voyage est édifiant, autant pour les personnages que pour les lecteurs. Tout comme le spectacle vivant, la lecture favorise le *voyage immobile* : le processus de lecture ouvre la porte de l'imaginaire, et transporte les lecteurs vers un ailleurs, proche ou lointain, leur permettant pour un temps de s'évader de leur réalité quotidienne pour pénétrer dans un autre monde, celui de la réalité fictive. Les lecteurs s'évadent tout en restant confortablement installés, un livre dans les mains ou profitant d'une lecture à voix haute, comme le préconise Sand à ses petites filles dans la dédicace des « Ailes du courage » : « Prenez votre tricot ou vos découpures, soyez sages. »⁷⁷⁸ Le voyage imaginaire se transforme même parfois en rêve, lorsque le conte est lu à l'enfant pour l'endormir⁷⁷⁹, ou à l'image de la narratrice de « La Fée Poussière », qui entreprend un voyage dans le temps et dans l'espace sans bouger de son lit. Il s'agit d'ailleurs d'un des ressorts favoris de Sand, dont « l'œuvre [...] se place sous le signe de la quête du sens de l'univers dans le voyage et le rêve. »⁷⁸⁰

Tout disparut, et, quand j'ouvris les yeux, je me retrouvai dans mon lit. Le soleil était levé et m'envoyait un beau rayon. Je regardai le bout d'étoffe que la fée m'avait mis dans la main. Ce n'était qu'un petit tas de fine poussière, mais mon esprit était encore sous le charme du rêve et il communiqua à mes sens le pouvoir de distinguer les moindres atomes de cette poussière.

Je fus émerveillée ; il y avait de tout : de l'air, de l'eau, du soleil, de l'or, des diamants, de la cendre, du pollen de fleur, des coquillages, des perles, de la poussière d'ailes de papillon, du fil, de la cire, du fer, du bois, et beaucoup de cadavres microscopiques ; mais, au milieu de ce mélange de débris imperceptibles, je vis fermenter je ne sais quelle vie d'êtres insaisissables qui paraissaient chercher à se fixer quelque part pour éclore ou pour se transformer, et qui se fondirent en nuage d'or dans le rayon rose du soleil levant.⁷⁸¹

⁷⁷⁸ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Les ailes du courage », p. 202.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, « Le Château de Pictordu », p. 3 : « Beaucoup de grandes personnes ne le savent pas bien, et c'est pourquoi je veux leur faire lire les histoires *que je te raconte en t'endormant.* » Nous soulignons.

⁷⁸⁰ Sampedro, « La Nature et le merveilleux dans les *Contes d'une grand'mère : La Fée Poussière.* », *op. cit.*, p. 320.

⁷⁸¹ Sand, *Contes, op. cit.* (1876), « La Fée Poussière », p. 245.

Tout est là : les deux paragraphes de conclusion de ce conte résument ce voyage dans l'ailleurs, et Sand arrive à synthétiser de manière poétique l'évasion et l'accumulation de connaissances prodiguées par le « charme » du voyage onirique ; le voyageur en ressort transformé : il a le « pouvoir » de voir les choses différemment, sa sensibilité est développée, et ses connaissances, plus solides. L'accumulation de tous les éléments que la narratrice arrive désormais à distinguer dans ce qu'elle voyait auparavant comme une simple poudre grisâtre⁷⁸² démontre la dimension édifiante de ce rêve, et le rythme accéléré procuré par la liste s'apparente à un tourbillon qui met en évidence l'enthousiasme de la jeune fille. Ces connaissances acquises et l'émotion qu'elles génèrent montrent au lecteur un reflet de lui-même : le conte apparaît ici comme un miroir dans lequel le lecteur peut observer son propre processus de lecture et l'accumulation de ses connaissances, qui se font en même temps que le rêve de la narratrice progresse. Enfin, l'« émerveillement » est le signe indéniable de la « satisfaction » du passager, dont les horizons sont élargis, non seulement grâce à de nouvelles connaissances acquises pendant le voyage, mais aussi par les infinies possibilités qui s'offrent à lui. La petite fille souligne qu'il lui reste encore beaucoup à découvrir et que, maintenant que sa curiosité est piquée, elle est prête pour un nouveau voyage : « *mais, au milieu de ce mélange de débris imperceptibles, je vis fermenter je ne sais quelle vie d'êtres insaisissables qui paraissaient chercher à se fixer quelque part pour éclore ou pour se transformer, et qui se fondirent en nuage d'or dans le rayon rose du soleil levant.* » A ce stade, elle ne peut qu'émettre des hypothèses, qui demanderont vérification. Le « soleil levant » se fait ici le signe métaphorique d'une aventure qui ne fait que commencer, puisque la narratrice n'en est alors qu'à l'aube de son existence, et pourra entreprendre bien d'autres voyages durant sa longue vie⁷⁸³ – tout comme le lecteur. Le plaisir de lecture et l'apprentissage qu'il favorise – donc, l'interdépendance fondamentale entre divertissement et instruction – entre dans une dynamique qui implique à la fois l'instantané et le différé. Le voyage initiatique ne dure certes que le temps de la

⁷⁸² Sand, *Contes, op. cit.* (1876), « La Fée Poussière », p. 224 : « Elle portait toujours une vilaine robe grise traînante et une sorte de voile pâle que le moindre vent faisait voltiger autour de sa tête ébouriffée en mèches jaunâtres. »

⁷⁸³ *Ibid.*, p. 223 : « Autrefois, il y a *bien* longtemps, mes chers enfants, j'étais *jeune* », nous soulignons.

lecture, mais il laissera des traces indélébiles sur la mémoire des jeunes lecteurs, ce qui permet au voyage de se poursuivre à long terme, et de s'enrichir tout au long de l'apprentissage de la vie. Cela n'est pas sans rappeler le précepte de Perrault évoqué plus haut, selon lequel une bonne histoire est en fait « des semences qu'on jette »⁷⁸⁴. Ainsi, si les œuvres que nous étudions ici s'adressent évidemment principalement à de jeunes lecteurs, elles illustrent également leur dimension fondamentalement multigénérationnelle. Cela met en lumière une autre tension, celle qui apparaît entre l'oubli et l'accumulation des expériences de lecture à mesure que les lecteurs grandissent et que leur réseau de connaissances s'enrichit. L'impact de la lecture se fait donc à la fois à court et à long terme, dans l'immédiateté tout autant que par étapes successives : elle est un point de départ qui participe à l'élaboration de tout un réseau de références.

La simultanéité entre les découvertes des personnages et celles des lecteurs fait exister deux réalités en même temps, l'une, concrète, l'autre, fictive. Žižek utilise de manière très pertinente l'image du ruban de Möbius, cette bande qui ne possède qu'une seule face, pour expliquer l'écart insoluble entre deux points de vue qui ne peuvent jamais se rejoindre – ce qu'il appelle l'écart parallaxique.⁷⁸⁵ Ainsi, chaque réalité n'a qu'une face, et ne peut pas interagir directement avec l'autre : les deux dimensions sont d'ordres différents et donc cloisonnées. Cependant, l'acte de lecture crée une porosité, ouvre une brèche : l'une et l'autre réalités sont en contact le temps de la lecture, l'écart parallaxique est réduit *via* la subjectivité des lecteurs qui entrent dans la réalité virtuelle le temps de la lecture. Le ressenti crée des souvenirs et enrichit l'expérience de lecture, et fait entrer la réalité fictive dans la réalité concrète.⁷⁸⁶ Žižek apparente ce point de contact à un court-circuit, qui ne se produit que lorsque deux éléments qui ne devraient pas se toucher entrent en contact. Ce court-circuit symbolise la lecture critique⁷⁸⁷ dont les lecteurs font

⁷⁸⁴ Perrault, *op. cit.*, p. 21.

⁷⁸⁵ Žižek, *op. cit.*, p. 4: 'the unsurmountable *parallax gap* [sic].'

⁷⁸⁶ Pour Máire Kennedy, le plaisir de lecture est primordial dans la construction d'une culture personnelle, puisque les livres appréciés pendant l'enfance accompagnent le lecteur dans l'âge adulte. Máire Kennedy, "Instruction with delight : evidence of children as readers in eighteenth-century Ireland from the collections of Dublin City Library and Archive" in Keith O'Sullivan and Pádraic Whyte, *Children's Literature Collections: Approaches to Research*. New York: Palgrave, 2017.

⁷⁸⁷ Žižek, *op. cit.*, p. ix: 'A short circuit occurs when there is a faulty connection in the network – faulty, of course, from the standpoint of the network's smooth functioning. Is not the shock of short-

l'apprentissage au fur et à mesure que leur réseau de connaissances se consolide. Žižek insiste sur la nécessité de la vision parallaxique, c'est-à-dire, le va-et-vient constant entre plusieurs points de vue⁷⁸⁸ : ce changement de perspective fournit une nouvelle approche, une manière différente d'appréhender l'objet observé,⁷⁸⁹ et ainsi, vient enrichir la réflexion critique. Il semble que la littérature enfantine, dont la lecture participe directement de l'apprentissage des lecteurs à lire le monde, facilite ce changement de perspective, en proposant un point de vue original, que les lecteurs sont invités à adopter et à confronter avec le leur pendant la durée du voyage qu'ils entreprennent dans la réalité fictive.

2. L'imaginaire comme puissance créatrice et moteur de la transmission des connaissances

Ce point de contact entre deux réalités cloisonnées se retrouve, semble-t-il, dans l'interdépendance entre réalisme et merveilleux. Ce lien fondamental est souligné par Hunt, qui insiste sur le fait que chacun contribue à l'autre, dans une double dynamique de complémentarité et de réciprocité, chacun permettant d'observer un même objet d'un point de vue différent, de pointer l'objectif de manière à prendre en compte différents angles.⁷⁹⁰ Cet argument est repris par Noémie Budin, qui voit la féerie comme un exutoire, qui permet « de voir le monde autrement, grâce au filtre du merveilleux, afin de mieux le comprendre. »⁷⁹¹ Elle avance la théorie selon laquelle le recours au merveilleux permet de susciter la réflexion du lecteur en lui présentant non pas un modèle à suivre nécessairement, mais surtout une *autre* perception, suggérant un recul critique avec la réalité concrète pour en mettre en lumière certains aspects.⁷⁹² Ainsi, les deux dimensions

circuiting, therefore, one of the best metaphors for a critical reading? Is not one of the most effective critical procedures to cross wires that do not usually touch?'

⁷⁸⁸ Žižek, *op. cit.*, p. 4: 'constantly shifting perspective between two points between which no synthesis or mediation is possible.'

⁷⁸⁹ *Ibid.*, p. 17: 'The standard definition of parallax is: the apparent displacement of an object (the shift of its position against a background), caused by a change in observational position that provides a new line of sight.'

⁷⁹⁰ Hunt, *An Introduction to Children's Literature, op. cit.*, p. 171: 'it could be said that realism is a matter of degree, a matter of where the lens is pointed.'

⁷⁹¹ Noémie Budin, « Comment le petit peuple féérique subvertit les adolescents », Christian Chelebourg et Francis Marcoin (éds.), *Civiliser la jeunesse*. Arras : Artois Presses Université, 2016, p. 145.

⁷⁹² *Ibid.*, p. 146 : « Autrement dit, la littérature féérique destinée à la jeunesse a bel et bien pour but de subvertir la jeunesse, dans le sens de « retourner », en lui présentant une autre image du monde à travers la représentation d'un univers merveilleux qui agit comme un miroir déformant la réalité afin de mettre en exergue les problématiques que l'auteur souhaite soulever. »

de la réalité concrète et de la réalité fictive se chevauchent, mettent chacune en lumière un aspect spécifique de l'autre par un procédé que l'on peut rapprocher du clair-obscur en peinture. Cette mise en contraste est particulièrement visible dans les textes de notre corpus qui présentent un « rapport imaginaire au monde réel », ⁷⁹³ c'est-à-dire, quand les textes traitent d'un réel supposé connu par les lecteurs.

Le cas des textes réalistes est particulièrement intrigant, puisque le recours au merveilleux en est souvent exclu. Malot le met pourtant habilement en scène pour marquer de manière convaincante l'opposition entre regard enfantin, qui n'est pas encore perverti par la société, et donc objectif, et regard adulte, conforme et conformiste. Ainsi, par exemple, dans *En famille*, M. Vulfran souhaite trouver une personne de confiance et choisit Perrine pour remplir cette tâche : « Depuis que la maladie m'a rendu aveugle, j'ai besoin de quelqu'un qui voie pour moi, et qui sache regarder ce que je lui indique aussi bien que m'expliquer ce qui le frappe. » ⁷⁹⁴ Or, justement, Malot caractérise Perrine comme un personnage au regard très critique sur la société industrielle, « civilisée », mais aussi comme une petite fille dont le goût pour le merveilleux est souligné à plusieurs reprises. C'est ainsi qu'en devenant « les yeux » de son grand-père, en lui « expliquant ce qui la frappe », elle va lui faire entrevoir ce merveilleux qu'il ne voit pas et qu'il rejette dans un premier temps par aigreur et déception. Lorsque M. Vulfran la prend à son service, et lui offre de renouveler ses « vêtements d'ouvrières [...], des guenilles », ⁷⁹⁵ Perrine émerveillée oublie le vieil infirme et une autre image vient se superposer au modèle d'origine : « Perrine écoutait comme si au lieu d'un vieillard aveugle à la figure grave, c'était une belle fée qui parlait, la baguette au-dessus d'elle. M. Vulfran la rappela à la réalité. » ⁷⁹⁶ Cette référence succincte au merveilleux à travers l'image de la fée bienfaitrice vient mettre en lumière l'écart de perspective entre l'enfant et l'adulte : point d'affleurement évaluatif du texte ⁷⁹⁷, elle vient pointer du doigt une nécessité de mise en perspective à cet endroit précis de la trame narrative. Ce que le grand-père donne machinalement, la petite fille le reçoit comme un trésor ; il remplit son rôle et répond à un consensus prédéfini, elle vient au contraire

⁷⁹³ Hamon, *op. cit.*, p. 8.

⁷⁹⁴ Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 310.

⁷⁹⁵ *Ibid.*, p. 311.

⁷⁹⁶ Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 312.

⁷⁹⁷ Pour reprendre la théorie de Hamon ; voir *Texte et idéologie*, *op. cit.*

démontrer que ce n'est pas un acte anodin, mais une marque de générosité merveilleuse, pour elle qui a vécu dans la misère. Cette comparaison est aussi cataphorique : elle annonce le château vu comme un palais enchanté⁷⁹⁸. Finalement, elle prend une valeur performative, quand s'opère la transfiguration du patriarche indifférent en mécène généreux, « magicien tout-puissant » :

Quand on est enfant... et pas heureux, on pense souvent, n'est-ce pas, à tout ce qu'on demanderait à un magicien tout-puissant, à un enchanteur si on le rencontrait et qui n'a qu'à vouloir pour réaliser tous les souhaits ; mais quand on est soi-même cet enchanteur, est-ce qu'on ne pense pas quelquefois à ce qu'on peut faire pour rendre heureux ceux qui ne le sont pas, qu'ils soient enfants ou non ; puisqu'on a aux mains le pouvoir, n'est-ce pas amusant de s'en servir ? Je dis amusant parce que nous sommes dans une féerie, mais dans la réalité il y a un autre mot que celui-là.⁷⁹⁹

La petite fille manipule parfaitement les deux sphères, réelle et féerique, enfantine et adulte, et arrive à faire sentir à son grand-père combien il serait « amusant », ou tout simplement humain, de se servir de son « pouvoir » pour « rendre heureux ceux qui ne le sont pas », au lieu de garder ce pouvoir extraordinaire pour lui et de ne rien en faire. Le recours au merveilleux permet de faire passer le message de manière détournée, imagée et efficace. Ce merveilleux sous-jacent, parfois effacé mais toujours présent, en creux de la réalité, met en lumière la nécessité de la vision parallaxique que nous avons mentionnée plus haut : le changement de perspective est salutaire en cela qu'il ouvre des horizons, permet un recul critique en proposant de mettre en évidence un aspect déterminé de l'objet observé. En outre, le recours au merveilleux dans la trame narrative d'un texte réaliste confirme bien la conscience de l'auteur de son double lectorat⁸⁰⁰ : si le merveilleux parle bien aux jeunes lecteurs, le côté reconnaissable des circonstances relatées de manière réaliste est évocateur d'une compréhension plus adulte du monde. Si la fonction diégétique de l'inclusion ponctuelle du merveilleux est de changer la vision des choses de

⁷⁹⁸ Malot, *En famille*, *op. cit.*, p. 382 : « Elle descendit et suivit le vieux valet de chambre, marchant éblouie, comme si elle était transportée dans un palais enchanté. Et réellement, le hall monumental, d'où partait un escalier majestueux aux marches en marbre blanc, sur lesquelles un tapis traçait un chemin rouge, n'avait-il pas quelque chose d'un palais : à chaque palier, de belles fleurs étaient groupées avec des plantes à feuillage dans de vastes jardinières et leur parfum embaumait l'air renfermé. » On le voit, le mot « enchanté » disparaît dans l'ombre du « réellement », mais reste tout de même présent, à travers l'association explicite avec le mot « palais » : le regard de la petite fille peut « réellement » voir le merveilleux dans son entourage « réel ».

⁷⁹⁹ *Ibid.*, p. 482.

⁸⁰⁰ Voir Hunt, *An introduction to Children's Literature*, *op. cit.*, p. 185: 'In many ways, the use of fantasy is at the heart of the adult-child relationship in literature.'

l'adulte, ici symboliquement aveugle, la fonction narrative est de toucher un maximum de lecteurs possible – en initiant les enfants à la réalité par le prisme du merveilleux, et en rappelant aux adultes que la réalité teintée de merveilleux est bien plus acceptable, et génératrice de progrès, tant sur le plan social qu'humain.

Ceci est révélateur de « la préoccupation sociale dans le roman pour la jeunesse », qui, par son implication dans les débats qui animent la société, surtout par l'intermédiaire des romans d'apprentissage, participe à tout un réseau de « littérature à message ». ⁸⁰¹ L'imaginaire sert le double dessein de puissance créatrice et de transmission des connaissances : le plaisir de lecture et l'apprentissage se font simultanément, la récréation et l'instruction fonctionnent de pair. Sand admet ce principe de base, qui lui fournit un des ressorts essentiels de l'écriture de ses contes. Elle en donne le manifeste dans la dédicace de « La Reine Coax » :

Puisqu'à présent tu sais *lire*, ma chérie, je t'*écris* les contes que je te *disais* pour t'*instruire* un tout petit peu en t'*amusant* le plus possible. Tu *apprends* ainsi des mots, des choses qui sont nouvelles pour toi. Je me décide à *publier* un de ces contes pour que d'autres enfants puissent en *profiter* aussi : leurs *parents* ne m'en sauront point mauvais gré. ⁸⁰²

La lecture prend le pas sur l'écoute, mais la finalité reste la même : s'instruire en s'amusant. Le public s'élargit : le conte est « publié » pour faire « profiter » un maximum d'enfants, et du même coup venir aider les « parents » dans l'éducation de leurs enfants. L'auteure inscrit la présence du texte, en tant que conte écrit d'abord pour amuser ses petites-filles, dans la trame narrative : la dédicace est intégrée au conte, auquel elle sert d'introduction directe. Ainsi, le livre concret, que le lecteur tient littéralement entre ses mains, sert de point de départ, précède la lecture de l'histoire elle-même. Le paratexte – la dédicace – se fait donc aussi métatexte – un commentaire sur l'acte d'écriture et de lecture. Nous pouvons lire cet ancrage du livre réel dans la trame fictive comme un clin d'œil au rôle fondamental de la lecture dans le processus d'apprentissage-plaisir. D'après Nières-Chevrel, « le livre est un des *topoi* du récit d'enfance, qu'il s'agisse d'évoquer la découverte des livres, de dire la lecture comme lieu de formation ou comme lieu de

⁸⁰¹ Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 405.

⁸⁰² Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « La Reine Coax », p. 116, nous soulignons.

rêverie. »⁸⁰³ Il semble que ces trois aspects soient présents dans les *Contes*, à travers lesquels le jeune lecteur fait ses premiers pas, apprend et imagine. Prétexe d'écriture, l'imaginaire est également une stratégie narrative explicite non seulement pour développer l'imagination, mais aussi pour enseigner le respect pour une nature merveilleuse⁸⁰⁴ et le nécessaire équilibre entre science et rêve.

L'association du rêve et de la science se retrouve, bien sûr, chez Verne, qui concilie nature et féerie, prouesse scientifique et merveilleux – caractère double que les illustrations viennent appuyer.⁸⁰⁵ Passionné de géographie et de science, constamment émerveillé par les progrès techniques de son temps, mais en même temps sceptique et prudent quant au développement massif et rapide des machines, Verne semble mettre son imagination au service de ses connaissances, pour les partager avec les jeunes lecteurs du *Magasin d'Education et de Récréation*. Le thème du voyage est un des ressorts principaux de l'imaginaire vernien et se présente comme le terreau propice de la transmission de connaissances *via* l'imagination. Comme Loïc Guyon le souligne⁸⁰⁶, la science est une source d'inspiration importante pour Verne, qui s'applique à donner une dimension scientifique à ses *Voyages extraordinaires*. D'ailleurs, le titre de la série est évocateur : si « voyage » renvoie inévitablement à toute une littérature en vogue, le récit de voyage, l'adjectif « extraordinaire » vient renforcer l'importance de l'imagination. Ces voyages ont pour vocation d'être ancrés dans l'*ordinaire*, qu'ils vont rapidement dépasser pour se transformer en aventures épiques et fabuleuses. L'imaginaire est un moteur puissant de transmission des connaissances : « Principal média de la vaste entreprise d'éducation et d'instruction de la jeunesse dirigée par Hetzel, le voyage vernien se devait, à l'image de l'authentique récit de voyage, d'intégrer cette dimension didactique. »⁸⁰⁷ Par exemple, alors que Simon et Harry Ford explorent les entrailles de la terre à la recherche d'un nouveau filon de houille, la trame narrative est régulièrement interrompue pour fournir au lecteur des détails

⁸⁰³ Isabelle Nières-Chevrel, « Faire une place à la littérature de jeunesse », p. 106, *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 102.1, 2002, p. 97-114.

⁸⁰⁴ Sand, *Contes, op. cit.* (1874), « Les ailes du courage », p. 202 : « La nature est une mine de merveilles, mes chers enfants, et toutes les fois qu'on y met tant soit peu le nez, on est étonné de ce qu'elle vous révèle. »

⁸⁰⁵ Voir Le Men, *op. cit.*

⁸⁰⁶ Loïc Guyon, « Le voyage « façon Verne » », *Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes / Romanistische Zeitschrift Für Literaturgeschichte*, Jahrgang 26, 2002, p. 339-358.

⁸⁰⁷ *Ibid.*, p. 344.

sur les techniques d'exploitation du charbon, les données précises sur la consommation moyenne et « l'épuisement des combustibles minéraux »,⁸⁰⁸ des explications géologiques et botaniques, ou encore des éclaircissements quant aux traditions écossaises. Les mineurs sont assimilés à des « explorateurs »,⁸⁰⁹ et à des naufragés quand l'exploitation de houille doit s'arrêter sur le site d'Aberfoyle.⁸¹⁰ Les *topoi* des grands voyages se lisent donc en filigrane et servent de support à la trame narrative. Les prouesses techniques qui permettent à Coal City de sortir de terre sont teintés de vision poétique qui traduit l'émerveillement du narrateur – ce que Jean-Paul Gourévitch nomme « le merveilleux scientifique » de Verne.⁸¹¹

Aucune mine, en n'importe quel pays du nouveau ou de l'ancien monde, ne présentait un plus curieux aspect.

Tout d'abord, le visiteur était transporté sans danger ni fatigue jusqu'au sol de l'exploitation, à quinze cents pieds au-dessous de la surface du comté. [...]

Le visiteur, arrivé à Coal-city, se trouvait dans un milieu où l'électricité jouait un rôle de premier ordre, comme agent de chaleur et de lumière.

En effet, [...] une lumière intense emplissait ce sombre milieu, où de nombreux disques électriques remplaçaient le disque solaire. Suspendus sous l'intrados des voûtes, accrochés aux piliers naturels, tous alimentés par des courants continus que produisaient des machines électromagnétiques — les uns soleils, les autres étoiles —, ils éclairaient largement ce domaine. Lorsque l'heure du repos arrivait, un interrupteur suffisait à produire artificiellement la nuit dans ces profonds abîmes de la houillère.⁸¹²

La fée électricité remplace la lumière du jour et les étoiles, la technique prend des allures de prodige. Coal-City est d'ailleurs célèbre pour son « curieux aspect », et « les Guides Joanne ou Murray recommandaient, « comme grande attraction », aux nombreux touristes qui parcouraient le comté de Stirling, une visite de quelques heures aux houillères de la Nouvelle-Aberfoyle. »⁸¹³ Les illustrations⁸¹⁴ viennent concrétiser la représentation de l'« aspect quelque peu fantastique, d'un effet

⁸⁰⁸ Verne, *Les Indes-noires*, *op. cit.*, p. 31.

⁸⁰⁹ *Ibid.*, p. 79 : « les trois explorateurs, – on verra qu'il s'agissait d'une exploration ; – arrivèrent à l'orifice du tunnel. »

⁸¹⁰ *Ibid.*, p. 81 : « La gravité avec laquelle le vieil overman prononça ces paroles impressionna l'ingénieur, bien près de partager de tels sentiments [d'émotion et de deuil]. Ce sont ceux du marin qui abandonne son navire désarmé. »

⁸¹¹ Gourévitch, *op. cit.*, p. 225.

⁸¹² Verne, *Les Indes-noires*, *op. cit.*, p. 153-155.

⁸¹³ *Ibid.*, p. 153.

⁸¹⁴ Voir annexe A18.

étrange »⁸¹⁵ de cette ville sous-terrainne, dont l'ombre des piliers et les voûtes joue avec la lumière et crée une impression de fantasmagorie. Ces projections de figures d'apparence surnaturelle viennent nourrir l'imagination, et rappellent l'omniprésence de Silfax et de son harfang, qui observent dans l'obscurité. Ce jeu d'ombres et de lumière peut aussi être lu comme un avertissement, comme pour prévenir d'une catastrophe imminente, et rappeler qu'à trop jouer les apprentis-sorciers avec la nature, on en paie les conséquences – message récurrent dans l'univers des *Voyages extraordinaires*.⁸¹⁶ Ces quelques exemples tendent à montrer que la littérature enfantine s'offre comme un véhicule privilégié favorisant l'imaginaire comme puissance créatrice et moteur de la transmission de connaissances. Elle propose aux lecteurs une expérience de lecture à la fois plaisante et édifiante, durant laquelle ils sont confrontés à une altérité qui leur permet de questionner le monde dans lequel ils vivent, en ajustant leur point de vue, en changeant de perspective. Les lecteurs ainsi responsabilisés continuent d'apprendre et d'enrichir leurs savoirs, puisque, après tout, « on est enfant à tout âge pour ce qu'on ignore ».⁸¹⁷

⁸¹⁵ Verne, *Les Indes-noires*, *op. cit.*, p. 158.

⁸¹⁶ Verne, *op. cit.*, p. 94 : « Finalement, le XIX^e siècle oscillera entre une figure où la Science (savoir, technique, connaissance philosophique et mystique) apporte à l'homme la liberté et la dignité, et celle où, en conquérant la maîtrise de la terre et du ciel, il viole toutes les lois divines et naturelles, ce pourquoi il est justement puni. »

⁸¹⁷ *Magasin d'Education et de Récréation*, adresse au lecteur, 1^e semestre 1864-5, cité dans Dekiss, *op. cit.*, p. 76.

III) La littérature enfantine : un choix idéologique ?

A- Deux cas d'école : Hachette et Hetzel

1. Pensée éducative

Ce précepte est la pierre angulaire du projet de Hetzel, le *Magasin d'Education et de Récréation*, revue enfantine bimensuelle, dont le premier numéro est publié le 20 mars 1864. « Figure majeure de l'édition pour la jeunesse au XIX^e siècle », ⁸¹⁸ Hetzel impose une pensée éducative originale. Certes, « le thème de l'instruction amusante est devenu un *topos* éducatif dès la seconde moitié du XVIII^e siècle. » ⁸¹⁹ Cependant, ces deux attributs deviennent la marque de fabrique de la maison Hetzel. Ils soulignent à la fois une pensée éducative non-conformiste ⁸²⁰ et un combat idéologique, tout en jonglant avec la censure, accrue sous le Second empire. En effet, le *Magasin d'Education et de Récréation*, puis la version en volumes de la *Bibliothèque d'Education et de Récréation*, revendique un parfait équilibre entre « éducation » et « récréation », les domaines se complétant parfaitement dans des œuvres qui réunissent grands écrivains et grands illustrateurs. De plus, la collaboration entre Hetzel et Macé permet de concrétiser une pensée éducative hybride, délibérément tournée vers les enfants, pour « les amuser en exerçant leur imagination au profit de leur cœur. » ⁸²¹ Cette triple dimension d'une littérature à la fois récréative, instructive et édifiante vient combler un vide dans ce domaine – les autres ouvrages à destination des enfants ne mettant pas autant d'énergie pour équilibrer les trois aspects, comme Hetzel le fait lui-même remarquer : « *Education, Instruction, Récréation [sic]... voilà le triple objet que nous nous engageons à ne pas perdre de vue, pour ne pas tomber dans le défaut des autres journaux qui s'adressent, comme le nôtre, à la jeunesse.* » ⁸²² L'ambition de

⁸¹⁸ Marie Galvez, « « Éducation » et « récréation » : Pierre-Jules Hetzel (1814-1886), figure majeure de l'édition pour la jeunesse au XIX^e siècle », *Blog Gallica BnF*, 07/09/2017. Version en ligne (consultée le 27/01/2019) : <https://gallica.bnf.fr/blog/07092017/education-et-recreation-pierre-jules-hetzel-1814-1886-figure-majeure-de-ledition-pour-la>.

⁸¹⁹ Le Men, *op. cit.*, p. 70.

⁸²⁰ Hetzel joue sur l'ambivalence de la littérature enfantine de la 1^e moitié du XIX^e siècle : « La situation du livre pour enfants à l'époque est paradoxale. Il y a profusion d'ouvrages car on vient de découvrir l'importance du lectorat enfantin que le développement de l'éducation va élargir. Ceux-ci sont segmentés en catégories selon le contenu ou l'illustration [...]. Mais les ouvrages illustrés sont peu éducatifs, les ouvrages éducatifs restent pauvres en illustrations et les ouvrages illustrés et éducatifs, à quelques exceptions près comme *Les voyages de Gulliver pour la jeunesse*, sont rarement distrayants. » Gourévitch, *op. cit.*, p. 49.

⁸²¹ *Ibid.*, p. 48.

⁸²² Hetzel, cité dans Le Men, *op. cit.*, p. 70. Gourévitch précise d'ailleurs que « [l]a frontière entre la branche récréation et la branche éducation n'étant pas étanche, le trio Macé-Verne-Hetzel, un

« renouveler en France la littérature enfantine »⁸²³ est clairement posée, et définira la direction donnée à ce travail monumental. Hetzel – sous son nom de plume P.-J. Stahl –, Macé et Verne travaillent ensemble à ce projet de grande ampleur, et leur collaboration permet l’association de « la morale, la connaissance et l’imaginaire [qui] sont les trois piliers de leur œuvre commune »,⁸²⁴ suivant une pensée éducative en faveur de la vulgarisation des connaissances pour tous. Cela inclut les filles, à une époque où elles sont les laissées-pour-compte d’un système éducatif inégal et inégalitaire.

Le créneau de la littérature pour la jeunesse est déjà exploité par différentes maisons d’édition, comme Hachette, spécialisée dans le domaine scolaire ainsi que la littérature divertissante et morale. D’ailleurs, Hachette développe lui aussi une pensée éducative originale, persuadé que le monde de l’édition est intimement lié à celui de l’éducation.⁸²⁵ « Ce que Guizot a vu en professeur, le jeune libraire l’a déjà conçu en industriel, il a introduit dans l’édition la notion de production massive, base de toute industrie moderne, et il l’a réalisée, sans toutefois perdre de vue la mission éducative qu’il s’était tracée. »⁸²⁶ D’ailleurs, c’est après avoir tenté l’enseignement qu’il a acquis un fonds de librairie, avec pour devise « *Sic quoque docebo*, « De cette façon j’enseignerai encore » ». ⁸²⁷ La force de Hachette est d’avoir une double intuition, commerciale et pédagogique. « Et, en effet, à côté de l’industriel, du marchand, comme il aimait à se nommer, [...] il y eut toujours chez Louis Hachette non seulement l’homme de savoir et de goût, [...], mais aussi le patriote dévoué à l’instruction »⁸²⁸ – une instruction pour tous, puisque Hachette s’investit particulièrement dans « l’éducation des enfants et celle des classes populaires »,⁸²⁹ en gommant les clivages sociaux et culturels à travers « une littérature moyenne, amusante et morale. »⁸³⁰ Il participe pleinement à l’instruction

pédagogue, un conteur et un moraliste souriant, constitue la force de frappe de cette publication. » Gourévitch, *op. cit.*, p. 199.

⁸²³ Albert Durant, « Hetzel » dans Buisson, *Nouveau Dictionnaire*, *op. cit.*

⁸²⁴ Dekiss, *op. cit.*, p. 74.

⁸²⁵ Hachette fonde la *Revue universitaire*, qui paraît de 1827 à 1831, *Le journal d’instruction élémentaire* dès 1830 et la *Revue de l’instruction publique* dès 1842, *L’ami de l’enfance* entre 1835 et 1882. Il fonde la Bibliothèque des chemins de fer, dont la *Bibliothèque Rose* fait partie, en 1852. Voir Jean Mistler, *op. cit.*

⁸²⁶ *Ibid.*, p. 36.

⁸²⁷ Charles Defodon, « Hachette » dans Buisson, *Nouveau Dictionnaire*, *op. cit.*

⁸²⁸ *Idem.*

⁸²⁹ *Idem.*

⁸³⁰ Marcoin, *Librairie*, *op. cit.* « Quatrième partie, l’enfant de la modernité ».

primaire obligatoire promulguée en 1833 : « Louis Hachette livra au gouvernement, pour les préfetures et sous-préfetures, qui les distribuèrent gratuitement dans les écoles, des masses considérables de livres élémentaires, dont plusieurs étaient excellents, et qui sont longtemps restés les seuls classiques de l'école. »⁸³¹ Conscient de l'ampleur de la tâche face à une alphabétisation généralisée là où elle était absente, il constate avec amertume que la construction des écoles ne se fait pas vite, et que le seul moyen de pallier ce manque passe nécessairement par l'apport de livres scolaires : « [e]n 1834, [...] l'instruction primaire n'existait pour ainsi dire pas en France : il n'y avait ni maisons d'école, ni maîtres, ni livres. Les maisons d'école ne sortent pas de terre au commandement ; les écoles normales ne s'organisent pas en un jour. Les livres seuls peuvent se produire rapidement. »⁸³²

Ainsi, les deux maîtres de l'édition pour enfants ont participé ensemble au grand chantier de l'instruction et de l'éducation par les livres. D'ailleurs, leur empire finira par ne faire qu'un, lorsqu'en 1876 le *Magasin d'Education et de Récréation* absorbe *La Semaine des enfants*, journal pour la jeunesse publié chez Hachette, qui reprendra à son tour le *Magasin d'Education et de Récréation* à la mort de Hetzel en 1886, jusqu'à la fin de la publication en 1906.⁸³³

2. Stratégie éditoriale et idéologie

Hachette et Hetzel ont chacun adopté une stratégie éditoriale qui porte leur vision de l'éducation et de l'instruction.

Mais ce n'est pas seulement comme éditeur de livres classiques et de journaux d'enseignement que Louis Hachette a rendu service à l'instruction populaire, c'est aussi et surtout peut-être par cette préoccupation constante qui l'a porté toute sa vie à rechercher les moyens pratiques de répandre le goût de la lecture, nous entendons de la lecture utile et saine, dans toutes les classes et jusqu'aux derniers rangs de la société.⁸³⁴

De son côté, Hetzel a dû lui aussi « rechercher [c]es moyens pratiques », notamment depuis l'étranger, pendant la période durant laquelle ses opinions républicaines l'ont obligé à s'exiler en Belgique, d'où il a continué à publier des œuvres clandestinement – principalement d'auteurs exilés comme lui. Tous les deux dans

⁸³¹ Defodon, *op. cit.*

⁸³² Hachette, cité dans l'article de Defodon, *op. cit.*

⁸³³ Gourévitch, *op. cit.*, « Chapitre 8, les années *Magasin* ».

⁸³⁴ Defodon, *op. cit.*

l'opposition⁸³⁵, ils apprennent à s'adapter au paysage économique et idéologique de leur temps pour le tourner à leur avantage de manière magistrale, et faire passer leurs idées éducatives. Prudents, ils évitent toute polémique directe. C'est en effet ce que Hachette annonce en présentant la *Bibliothèque Rose*, « [u]n respect sincère de la morale et de la religion, un soin scrupuleux d'écartier toute déclamation politique devaient présider à notre publication. »⁸³⁶ En outre, la variété des éditions proposées, de la moins sophistiquée à la plus luxueuse, permet de viser un lectorat élargi ; la multiplication des supports, depuis le journal à l'édition en volume en passant par les livres de prix et les étrennes participe également à cette stratégie éditoriale efficace, et ambivalente : si toucher un maximum de lecteurs permet de gagner plus d'argent, cette technique commerciale permet aussi d'atteindre différentes couches sociales, et donc de diffuser plus largement une base de connaissances vulgarisée par des textes littéraires.

Le positionnement idéologique des deux géants de l'édition est clair : promouvoir la diffusion des savoirs. L'édition prend alors une dimension sociale, politique et morale, et s'implique directement dans les débats concernant la généralisation de l'alphabétisation et de l'instruction. D'ailleurs, Jean-Paul Dekiss souligne la motivation politique de Hetzel qui, d'après lui, était prioritaire sur la finalité financière, reléguée au second plan de la stratégie éditoriale de l'éditeur : « Hetzel considère la lecture comme acte politique »,⁸³⁷ son but ultime est de contribuer, surtout sous la III^e République, à façonner le nouveau citoyen républicain. Et pour ce faire, il lui fallait un outil novateur, qui marque les esprits et soit plébiscité par son lectorat. C'est ainsi qu'il rentre de plain-pied dans le débat séculaire sur les contes de fées :

Alors que ses concurrents ont parfaitement intégré l'idée, en vogue depuis la fin du XVIII^e siècle et les théories de l'écrivain Arnaud Berquin (1747-1791), selon laquelle l'univers de la féerie et de la chevalerie n'a plus sa place dans la littérature de jeunesse, où elle doit s'effacer au profit de la représentation du monde réel, celui des Lumières et de la bourgeoisie, Hetzel prend le contre-pied et s'emploie à défendre les contes de fées.⁸³⁸

⁸³⁵ Ils ont en effet participé à différents mouvements de manifestations, et surtout à la révolution de 1830 pour Hachette et celle de 1848 pour Hetzel.

⁸³⁶ Hachette, cité dans Mistler, *op. cit.*, p. 129.

⁸³⁷ Dekiss, *op. cit.*, p. 77.

⁸³⁸ Galvez, *op. cit.*

Gourévitch explique en outre que Hetzel y voit une opportunité éditoriale : en associant conte de fées et science, « une voie nouvelle s'ouvre dans la littérature pour enfants », ⁸³⁹ et il met ce concept à l'essai dès 1861 en publiant *L'Histoire d'une bouchée de pain*, de Macé. ⁸⁴⁰ La science se fait conte de fées, elle est abordée de manière simple et efficace, et permet d'élargir le lectorat bourgeois aux couches plus défavorisées de la société *via* la culture populaire. Le projet de « créer une littérature pour enfants en faisant appel à des hommes de science et d'expérience qui leur parleraient dans un langage approprié », ⁸⁴¹ contrarié par les huit années d'exil, peut enfin voir le jour. Cette idée de parler aux enfants « dans un langage approprié » est intéressante : elle souligne les avancées faites dans le domaine de la psychologie infantine, et une réelle prise de conscience qu'ils ont leur propre rythme d'évolution et leur propre système de références, auxquels il faut s'adapter pour pouvoir vraiment « provoquer [r] l'intérêt » et proposer une littérature « utile ». ⁸⁴² L'importance de *parler enfant* est d'ailleurs revendiquée par Sand, éditée chez Hetzel, et Ségur, éditée chez Hachette, qui contribuent pleinement à aider leurs éditeurs à se mettre à la portée du lectorat qu'ils souhaitent atteindre – les jeunes enfants.

En effet, Sand constate amèrement qu'« [i]l n'existe point de littérature à l'usage des petits enfants. Tous les jolis vers qu'on a faits en leur honneur sont maniérés et farcis de mots qui ne sont point de leur vocabulaire. Il n'y a guère que les chansons des berceuses qui parlent réellement à leur imagination. » ⁸⁴³ Elle trouve pourtant les mots pour s'adresser à eux, notamment dans ses *Contes*, où le langage spécialisé est explicité pour se mettre à la hauteur de l'enfant lecteur. D'après elle, elle doit cette facilité au fait qu'elle ait eu la chance de toujours « rester

⁸³⁹ Gourévitch, *op. cit.*, p. 182.

⁸⁴⁰ Escarpit explique que Hetzel et Macé créent ainsi un documentaire pour la jeunesse, un genre nouveau donc difficile à définir par les contemporains, qui découvrent un fait naturel et scientifique intégré à et expliqué via un récit où le protagoniste est un enfant. Escarpit et Bruno, *op. cit.*, « Ouverture sur l'enfant et le monde ».

⁸⁴¹ Gourévitch, *op. cit.*, p. 195-196.

⁸⁴² Hetzel, cité dans Gourévitch, *op. cit.*, p. 197 : « Education, récréation, sont à mes yeux deux termes qui se rejoignent. L'instructif doit se présenter sous une forme qui provoque l'intérêt ; sans cela il rebute et dégoûte de l'instruction ; l'amusant doit cacher une réalité morale, c'est-à-dire utile ; sans cela il passe au futile et vide les têtes au lieu de les remplir. »

⁸⁴³ Sand, *Histoire de ma vie*, *op. cit.*, Tome I, p. 144.

enfant ». ⁸⁴⁴ La même remarque est souvent faite à propos de Ségur. ⁸⁴⁵ Elle déplore d'ailleurs les demandes de corrections dans *Les Petites filles modèles* : « J'admets parfaitement la justesse de vos observations mais je ne me trouve pas toujours d'accord avec *mon correcteur* [*sic*] qui fait tenir aux enfans [*sic*] un langage très au-dessus de leur âge. » ⁸⁴⁶ En effet, elle revendique l'idée qu'« on parle enfant comme on parle français. » ⁸⁴⁷ Ses textes sont d'ailleurs truffés de mots et d'expressions enfantines, même si elle s'exprime dans un langage soutenu. Elle demande même à ce que la présentation des textes soit respectée selon son idée, pour faciliter la lecture des jeunes enfants : « Veuillez me dire si *Les Malheurs de Sophie* [...] seront imprimés avec les caractères des *Douzes Histoires* ; je désirerais beaucoup que vous les fassiez imprimer avec ces caractères si faciles à lire pour les enfans [*sic*]. » ⁸⁴⁸ Dans cette perspective, elle demande à ce que la présentation théâtrale de ses textes soient conservée : « les noms formant scène, donnent beaucoup plus de vie au dialogue ; les *dit-il, répondit-elle, reprit-il, s'écria-t-il, continua-t-elle*, sont fatigans [*sic*] et engourdissent l'action. » ⁸⁴⁹

B- Proposer sa voix

1. S'adapter à un appareil de censure efficace

L'étude de la correspondance entre auteurs et éditeurs nous renseigne sur les coulisses de l'édition, toutes les étapes par lesquelles un texte doit passer avant d'être publié, toutes les transformations qu'il a subies, les combats que son auteur a menés pour le préserver. Les éditions Hachette comme les éditions Hetzel soumettent leurs auteurs à un véritable carcan de coupes et de réécriture, afin de se conformer à la morale bourgeoise qui fait foi au moins dans les trois premiers quarts du XIX^e siècle, et à une censure d'Etat parfois très lourde – surtout sous le Second Empire. Le Premier Empire avait déjà imposé une « remise en ordre de l'espace

⁸⁴⁴ Sand, *Histoire de ma vie*, *op. cit.*, Tome I, p. 846 : « Me voilà assez vieille, et, pourtant, à beaucoup d'égards, j'ai eu cette grâce de Dieu de rester enfant. »

⁸⁴⁵ Desplechin, interviewée par Garrigou-Lagrange pour l'émission *La Compagnie des Auteurs*, « La Comtesse de Ségur, un écrivain modèle » du 24/10/2016 : « On n'a pas l'impression que c'est une vieille dame qui écrit, mais qu'elle est dans l'enfance. [...] Elle a gardé un lien miraculeux avec l'enfance. »

⁸⁴⁶ Beaussant et Laurent, *op. cit.*, lettre n° 10 du 2 mars 1858, p. 66.

⁸⁴⁷ *Ibid.*, note 4.

⁸⁴⁸ *Ibid.*, lettre n° 15 du 29 avril 1858. La note 1 spécifie que « *Les Malheurs de Sophie* ont en effet paru avec des caractères beaucoup plus gros que *Les Petites filles modèles* et *Les Vacances*. »

⁸⁴⁹ *Ibid.*, lettre n° 34 du 20 février 1861, p. 78. Les italiques sont de l'auteure.

intellectuel », ⁸⁵⁰ en opposition avec l'idéologie éducative républicaine qui mettait en avant un idéal de progrès hérité des Lumières. « L'organisation impériale des savoirs » réoriente cette mission de progrès allouée à la transmission des connaissances vers une élite restreinte qui détient le contrôle exclusif des normes. Les sciences deviennent alors un véhicule idéologique pour le contrôle et la domination. ⁸⁵¹ L'idéal républicain d'une communauté intellectuelle et du partage des savoirs est balayé par un système de contrôle drastique de la transmission des connaissances. Dans ce contexte, la presse devient le terreau privilégié pour cultiver une opposition à ce contrôle et redonner vie à une conception collégiale des savoirs. Le code de la librairie promulgué en 1810 impose un contrôle administratif sur le monde de l'édition et génère une multitude d'initiatives éditoriales privées en opposition à cet élitisme intellectuel. Dictionnaires encyclopédiques et auteurs contemporains sont publiés malgré tout, afin « de démontrer que les contours du monde littéraire sont beaucoup plus larges que ceux érigés par les autorités et les écrivains consacrés, de défendre le fait que l'identité d'écrivain ne saurait être confisquée par une élite restreinte et choisie par l'empereur. » ⁸⁵² La censure sous le Premier empire pose les jalons non seulement de la mainmise de l'Etat sur les connaissances et leur transmission, mais aussi d'un courant intellectuel d'opposition. Après la chute de l'Empire, les éditeurs s'organisent peu à peu pour former une corporation puissante : le Cercle de la Librairie, créé en 1847, réunit toutes les branches de ce secteur, depuis le constructeur de machines à l'éditeur. Ce dernier devient d'ailleurs de plus en plus influent. ⁸⁵³

Ainsi, en marge d'une seconde phase de censure lourde sous le Second Empire, le réseau des éditeurs est consolidé mais le monde de l'édition est tout de même paralysé. Cette dialectique se retrouve en effet dès 1852, qui marque un fort conservatisme et une réduction massive des libertés, ce qui pousse d'ailleurs un

⁸⁵⁰ Jean-Luc Chappey, « Héritages républicains et résistances à "l'organisation impériale des savoirs" », *Annales historiques de la Révolution française*, n° 346, 2006. Armand Colin, Société des études robespierristes, p. 99.

⁸⁵¹ *Ibid.*, p. 106 : « les sciences ne sont plus considérées comme des instruments d'amélioration et de perfectionnement des hommes, mais viennent légitimer le renforcement des individus ou des populations dans des catégories [...] sur lesquelles se greffent de nouvelles normes de contrôle et d'asservissement. »

⁸⁵² *Ibid.*, p. 116.

⁸⁵³ Gourévitch, *op. cit.*, p. 33 : « le milieu du XIX^e siècle voit ainsi le triomphe de l'éditeur qui mène le jeu de l'industrie du livre et impose sa loi tant aux auteurs qu'aux libraires. »

grand nombre d'artistes et d'intellectuels à l'exil : « [l]a liberté d'expression était réduite drastiquement. »⁸⁵⁴ Malot témoigne en effet de « la dureté de cette époque noire » : « il n'y avait pas de portes où frapper pour qui voulait garder son indépendance, ses opinions ou simplement sa dignité : pas de journaux ; des procès aux livres, les éditeurs, les imprimeurs paralysés par la crainte de la prison et de la ruine. »⁸⁵⁵ L'ami de l'écrivain, Jules Levallois, s'insurge également contre ce vide littéraire :

Nous étions libres, libres de quoi ? De ne rien dire, de ne rien écrire, de ne rien imprimer. Et cela pour deux raisons : la première c'est qu'aucune manifestation indépendante, même purement littéraire, n'eût été tolérée ; la seconde, c'est qu'en grande partie, journaux et revues avaient disparu.⁸⁵⁶

Dès son accession au pouvoir, Louis Napoléon Bonaparte avait en effet mis en place une censure sur le théâtre en 1849, suivie en 1850 par le cloisonnement des libertés de la presse et de réunion.⁸⁵⁷ S'ils ne se pliaient pas à l'appareil de contrôle administratif, les éditeurs pouvaient être arrêtés, et leur commerce fermé. Ainsi, certains composent avec la censure, comme c'est le cas pour Hachette, et d'autres sont condamnés à fermer – ou à s'exiler, ce pour quoi Hetzel optera. L'Etat impose en effet l'accord du Ministère de l'Intérieur préalable à l'édition d'un manuscrit. Les remises en cause de l'ordre établi sont bien sûr interdites, mais aussi tout ce qui ne relève pas de la stricte expression de la morale, comme la violence, la passion amoureuse, ou encore la critique des hiérarchies sociales ou familiales.⁸⁵⁸ Les modifications imposées aux auteurs par Hachette et Templier d'une part et Hetzel de l'autre, viennent confirmer cette censure drastique. Certaines œuvres sont quasiment réécrites pour être plus appropriées aux enfants, et ce procédé est mis en évidence par la récupération de récits pour adultes, tronqués et adaptés pour un jeune lectorat. La préface de *Petit Robinson*, édité en 1810, montre clairement que cet usage n'est pas nouveau : « *Robinson* nous a [...] semblé avoir besoin d'être abrégé ou éclairci quelquefois. »⁸⁵⁹ Ainsi, par exemple, La Bibliothèque

⁸⁵⁴ Gourévitch, *op. cit.*, p. 33.

⁸⁵⁵ Malot, *Le Roman de mes romans*, *op. cit.*, p. 6.

⁸⁵⁶ Jules Levallois, *Mémoires d'un critique*, cité dans Thomas-Maleville, *op. cit.*, p. 73-74.

⁸⁵⁷ Sur ce point, voir notamment l'étude détaillée de Marcoin, dans *Librairie*, *op. cit.*

⁸⁵⁸ Voir Maialen Berasategui, *La Comtesse de Ségur ou l'art discret de la subversion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011.

⁸⁵⁹ Lemaire, *op. cit.*, p. 11.

d'Education et de Récréation publie *Le Petit Chose, histoire d'un enfant* en 1868, « édition spéciale pour la jeunesse », ⁸⁶⁰ retouchée par l'auteur, Alphonse Daudet, sous la commande de Hetzel. La censure hetzelienne fait polémique : si certains critiques pensent qu'elle a été utile, comme c'est le cas pour Agnès Marcetteau ⁸⁶¹ par exemple, d'autres la qualifient au contraire de néfaste, comme Lamy ⁸⁶², Dumas ⁸⁶³, ou encore Gourévitch ⁸⁶⁴.

Ce rapide rappel contextuel sur le paysage éditorial permet de bien cerner le cheminement de nos auteurs pour s'adapter à la censure, et le sort subi par certains textes de notre corpus. En effet, s'interroger sur les choix idéologiques attachés à la littérature enfantine revient à questionner le potentiel subversif de cette littérature hybride, qui permet non seulement aux écrivains de travailler l'idéologie au corps, mais aussi de faire entendre leur voix, en proposant un autre point de vue, parfois à contre-courant des idées communément admises. La littérature enfantine, longtemps considérée comme un genre mineur ⁸⁶⁵, est en effet soumise à une censure moins drastique que d'autres genres durant les périodes plus autoritaires. Ainsi, d'après Marcoin, « le régime impérial, interdisant d'expression les républicains les plus convaincus, les pousse vers cet autre exil qu'est le monde de l'enfance, mais sans prévoir le triomphe qui s'en suivra. » ⁸⁶⁶ En effet, le recours au surnaturel et au merveilleux permet de convoquer un mode de discours plus difficile à cerner car moins explicite : comme Stephens ⁸⁶⁷ l'explique, il passe par la métaphore et

⁸⁶⁰ Cité dans Escarpit et Bruno, *op. cit.*, p. 238.

⁸⁶¹ Agnès Marcetteau présente Hetzel comme la « clé de la carrière de Jules Verne », sans qui la vocation littéraire aurait été bien différente. Certes l'écrivain a dû accepter « le carcan éditorial et idéologique que lui impose Hetzel, mais sans ce carcan de toute façon il n'aurait pas trouvé à s'exprimer. » Interview pour l'émission du 18/07/2017, « Jules Verne : de Nantes à la Lune », Garrigou-Lagrange pour *La compagnie des Auteurs*, France Culture.

⁸⁶² Michel Lamy analyse l'évolution de la relation entre Verne et Hetzel, et explique le passage progressif de l'admiration à la froideur, qui transparait clairement dans la correspondance entre les deux collaborateurs. Pour appuyer son argument, il évoque la ville des hommes-esclaves dans *Les Cinq cents millions de la Bégum*, nommée Stahlstadt, ce qui tend à associer l'éditeur, via son nom de plume, à un tyran. Lamy, *op. cit.*, « Cinquième partie : De sable au N d'or ».

⁸⁶³ Pour Olivier Dumas, la censure hetzelienne est « souvent mauvaise et parfois désastreuse. » Olivier Dumas, *Voyage à travers Jules Verne : biographie*. Dugué-Trouin : Stanké, 2000, p. 147.

⁸⁶⁴ Pour Gourévitch, Verne passe progressivement de la soumission à la révolte, d'après ce qui transparait des quelques 800 lettres qui nous sont parvenues. Gourévitch, *op. cit.*, « Chapitre 9, les années Verne ».

⁸⁶⁵ Marcoin démontre que les prix de littérature laissent une large place à des œuvres de littérature pour la jeunesse à partir de 1871 seulement : avant, elles étaient très peu représentées. Marcoin, *Librairie, op. cit.*

⁸⁶⁶ *Ibid.*, p. 552.

⁸⁶⁷ Stephens, *Language, op. cit.*, chapter 7, "Words of power: fantasy and realism as linguistically constituted modes."

l'allégorie, brouillant les traits du discours premier et le rendant ainsi moins évident à lire directement. D'ailleurs, pour Maialen Berasategui, « la morale catholique et impériale s'accorde de plus en plus mal avec ce genre de récit, qui rencontre un grand succès, précisément parce qu'il permet aux auteurs des libertés qui leur sont inaccessibles dès lors qu'ils choisissent de revenir au monde réel. »⁸⁶⁸

Pendant les trois premiers quarts du XIX^e siècle, la parole des écrivains pour enfants est néanmoins censurée, de manière plus ou moins évidente. L'obtention de compromis est un combat difficile face à un appareil de censure sophistiqué et impénétrable. Hetzel est un bon exemple d'intransigeance : Malot écrira que « Hetzel n'était pas seulement éditeur, il était aussi, il était surtout un lettré qui a laissé de très jolis romans ; [...] le confrère se serait peut-être laissé convaincre ; l'éditeur se renferma dans son autorité. »⁸⁶⁹ L'étude des échanges entre l'éditeur et ses auteurs montre que face à ses décisions éditoriales, seules deux possibilités s'imposent – se soumettre ou se démettre. Verne par exemple opte pour la première solution, alors que Sand ou encore Malot finissent par choisir la deuxième. En effet, Sand se tournera vers d'autres éditeurs, dont Michel Lévy, malgré des années de collaboration littéraire et amicale avec Hetzel. Quant à Malot, approché par Hetzel suite à la publication de *Romain Kalbris*⁸⁷⁰, il travaillera finalement très peu avec lui, mais plutôt avec une variété d'éditeurs, dont Lévy, Edouard Dentu ou encore Ernest Flammarion, suivant son principe de refus de toute contrainte éditoriale – qui lui a d'ailleurs valu quelques périodes noires, notamment au début de sa carrière.⁸⁷¹ Il arbore fièrement la certitude que « rien n'est plus misérable que le rôle d'écrivain qui suit l'impulsion du public au lieu de lui imposer la sienne, et n'est qu'un écho au lieu d'être un clairon, un reflet, non une lumière. »⁸⁷² « C'est que, justement, je fais des romans pour dire ce qui me plaît, et rien que ce qui me plaît.⁸⁷³ [...] Il n'y a pas une phrase qui ne soit l'expression de ma pensée : sans

⁸⁶⁸ Berasategui, *op. cit.*, p. 78.

⁸⁶⁹ Malot, *Le Roman de mes romans*, *op. cit.*, p. 128–129.

⁸⁷⁰ *Ibid.*, p. 128 : « *Romain Kalbris* ayant réussi, l'éditeur Hetzel (le père) me demanda un roman du même genre, et, au mois de janvier 1869, il fut convenu, sur un plan assez vague, que je publierais ce roman dans son Magasin d'éducation. »

⁸⁷¹ *Idem.*

⁸⁷² *Ibid.*, p. 158.

⁸⁷³ *Ibid.*, p. 305 : Il rapporte une conversation qu'il a eue avec Buloz, fondateur de l'influente *Revue des Deux mondes*, qui lui aurait demandé : « Vous n'avez pas, je pense, la prétention de ne pas accepter des corrections ? »

doute, je n'ai pas toujours pu dire tout ce que j'avais voulu, mais je n'ai jamais dit que ce que je voulais. »⁸⁷⁴ Cette réflexion souligne le compromis nécessaire à toute publication – tout en affichant clairement une indépendance artistique et intellectuelle. D'ailleurs, Malot a inscrit cette ligne de conduite au cœur même de son œuvre la plus célèbre, *Sans famille*. Après la scène du sauvetage de la mine d'où Rémi sort en héros, il se montre réticent à raconter son aventure à ceux qui font clairement semblant de s'y intéresser uniquement pour faire comme tout le monde : « je remerciais sans accepter, car il ne me convenait point d'aller ainsi raconter mon histoire à des indifférents, qui croyaient me payer avec un dîner ou un verre de bière. »⁸⁷⁵ Nous retrouvons bien ici cette indépendance de caractère, qui reflète celle de l'auteur qui refuse de se plier à une règle à laquelle il n'adhère pas, sous prétexte qu'elle est communément acceptée. Le parallèle est d'autant plus frappant lorsqu'on sait que, si Hetzel est à l'origine de la commande de *Sans famille*, Malot le fera d'abord publier chez Dentu. En effet, le désaccord entre l'éditeur et l'auteur est insolvable : le premier veut faire adoucir le personnage de Garofoli, et supprimer la scène de la mine – pourtant majeure dans l'économie du texte –, ce que l'écrivain refuse.⁸⁷⁶ La comparaison entre le manuscrit⁸⁷⁷ et la première édition prouve d'ailleurs que l'auteur a catégoriquement refusé ces altérations. L'histoire donnera pourtant partiellement raison à Hetzel : l'édition de 2000, pourtant estampillée « texte intégral », a bel et bien supprimé plusieurs passages relatifs à Varses et à la mine, dont la scène primordiale de la rencontre avec la folle lorsque les deux enfants arrivent à la cité minière, emblème de la question sociale de la révolution industrielle. Ironie de l'histoire, cette version est éditée dans la collection Le livre de poche — une filiale de la maison Hachette.

⁸⁷⁴ Malot, *Le Roman de mes romans*, op. cit., p. 305-306.

⁸⁷⁵ Malot, *Sans famille*, op. cit., Tome II, p. 137-138.

⁸⁷⁶ Malot, *Le Roman de mes romans*, op. cit., p. 129 : « Jusqu'aux scènes des enfants fouettés chez le padrone de la rue Lourcine, ma lecture n'accrocha pas ; mais arrivé là, Hetzel, qui s'était déjà fâché de ce que le père nourricier fût si brutal, me déclara qu'il fallait adoucir ce tableau trop sombre et trop cruel. » Puis p. 129-130 : « Je continuai, et jusqu'à la mine [...] cela n'alla pas mal ; mais à ce moment, les objections reparurent et se précisèrent ; d'abord, pour la question sociale, qui devait être passée sous silence ; et puis, ensuite, pour la question religieuse qui devait être évitée beaucoup plus rigoureusement encore. »

⁸⁷⁷ Le manuscrit de *Sans famille* est consultable au département des Manuscrits, Bibliothèque nationale de France, site Richelieu.

Il est intéressant de souligner, en lien avec l'objet de notre étude, que pour les trois auteurs de notre corpus les plus insoumis⁸⁷⁸ — Ségur, Sand et Malot — la censure familiale a plus de valeur que la censure institutionnelle.⁸⁷⁹ Ils placent en effet tous les trois le jugement de l'enfant au sommet de la hiérarchie : Ségur le précise à plusieurs reprises à Templier, comptant sur la réaction de ses petits-enfants et des filles de son éditeur pour obtenir « un jugement sûr et impartial. »⁸⁸⁰ Elle avoue d'ailleurs soumettre son œuvre au jugement du public uniquement une fois qu'elle a été validée par son tout premier jeune auditoire : « Voici les contes dont le récit vous a tant amusées, et que je vous avais promis de publier. En les lisant, chères petites, pensez à votre vieille grand'mère, qui, pour vous plaire, est sortie de son obscurité et a livré à la censure du public le nom de la Comtesse de Ségur, née Rostopchine. »⁸⁸¹ Nous l'avons vu, Sand fera de même avec la dédicace de « La Reine Coax ». Enfin, Malot souligne l'aide précieuse de sa fille Lucie pour bâtir *Sans famille* : « j'avais heureusement près de moi le meilleur contrôle que je pusse souhaiter, celui de ma fille »⁸⁸² Ce « contrôle », ce pouvoir de lecteur offert aux enfants, est fondamental dans la démarche de publication : ici l'œuvre s'adapte non pas au système à la fois politique et commercial qu'est le monde de l'édition mais directement aux consommateurs, aux destinataires immédiats de la création littéraire. L'acte d'écriture et l'acte de lecture entrent alors dans une relation dynamique de création et de réception, et s'unissent pour contourner un système de censure parfois invasif.

2. Le choix de l'écriture pour enfants comme acte idéologique pour déconstruire la *doxa*

La prise en compte de l'opinion des enfants est primordiale dans la démarche idéologique de l'écriture. Le cas de Sand est d'ailleurs fascinant : « le fait

⁸⁷⁸ Nous nous basons ici d'après les sources auxquelles nous avons pu avoir accès : nous n'avons été en mesure de consulter aucune correspondance entre Lemaire, Mallès de Beaulieu, Woillez et leurs éditeurs.

⁸⁷⁹ Nous pourrions ajouter à cette liste Mallès de Beaulieu, qui rend hommage à sa « jeune famille » dans la préface du *Robinson de douze ans* : « Rien de plus encourageant pour moi, mes petits amis, que cet heureux succès de mes soins. Je continuerai donc des récits qui vous sont aussi utiles qu'agréables » (p. 6). Cependant, nous manquons de ressources extra-textuelles pour analyser la relation entretenue entre l'auteure et son éditeur, Pierre-Charles Lehubey.

⁸⁸⁰ Beaussant et Laurent, *op. cit.*, Lettre n° 1 du 02 octobre 1855, p. 111.

⁸⁸¹ Préface des *Nouveaux contes de fées*, 1856.

⁸⁸² Malot, *Le Roman de mes romans*, *op. cit.*, p. 133.

même d'écrire, chez George Sand, est un acte politique. »⁸⁸³ Non seulement investie pour la « cause du peuple », titre qu'elle donne au journal qu'elle crée en 1848, elle se sert de son écriture pour permettre à ceux qui sont réduits au silence de s'exprimer : « donner la voix à ceux qui n'en ont pas, c'est ça la politique de George Sand. »⁸⁸⁴ Et cela inclut, bien sûr, les enfants, *tous* les enfants, quelle que soit leur origine sociale. Depuis Emmi, orphelin maltraité, à la narratrice de « Ce que disent les fleurs », dont le précepteur brime l'imagination, en passant par Angelin, lui aussi orphelin, au don musical fantastique, tous ont la parole et gagnent une existence fictive propre : leur histoire est racontée, et entendue. Il est intéressant de noter que ses combats politiques se retrouvent dans sa création littéraire colossale et, notamment, dans ses textes pour enfants. Militante pour l'égalité sociale et l'émancipation par l'instruction universelle⁸⁸⁵, ainsi que pour une égalité légale entre les hommes et les femmes, elle transcrit ses idées et les donne à lire en filigrane dans la trame même de son recueil de contes. On remarque en effet que l'éducation et l'instruction sont au cœur des cinq contes qui ont une fille pour narratrice ou protagoniste, et des trois qui passent par une focalisation masculine. La répartition des sexes des protagonistes est en outre révélatrice d'une pensée éducative et idéologique de l'égalité : sur les treize contes, Sand met en place une parité exemplaire : six contes sont centrés sur une fille, et six sur un garçon – le treizième racontant la vie d'un caillou. Cette répartition des protagonistes féminins et masculins peut être lue comme la mise en texte de la conviction de l'auteure qu'il faut réformer la société. Le thème de l'éducation, prépondérant dans les contes *au féminin*, vient souligner l'effort nécessaire qui reste à faire pour l'émancipation des femmes. Hugo dira d'ailleurs d'elle à son enterrement que « [d]ans ce siècle qui a pour loi d'achever la révolution humaine, l'égalité des sexes faisant partie de

⁸⁸³ Béatrice Didier, interview de Garrigou-Lagrange pour *La Compagnie des Auteurs*, « George Sand, une femme sur tous les fronts », France Culture, émission du 14/06/2016.

⁸⁸⁴ Garrigou Lagrange, *ibid.*

⁸⁸⁵ Par exemple, Sand s'insurge contre l'éducation genrée et inégalitaire : « j'attribue cette infériorité de fait qui est réelle en général, à l'infériorité qu'on veut consacrer perpétuellement en principe pour abuser de la faiblesse, de l'ignorance, de la vanité, en un mot, de tous les travers que l'éducation nous donne. » Sand, Bodin (éd.), *op. cit.*, p. 345. « À Félicité de Lamennais [7 juin 1841] ». Voir Charderon, « Le mal, ou l'ombre de l'ignorance : les *Contes d'une grand'mère*, manifeste d'éducation de George Sand », *op. cit.*

l'égalité des hommes, une grande femme était nécessaire. [...] George Sand est cette preuve. »⁸⁸⁶

Les convictions de Sand et de Hugo sont en outre similaires sur bien des points. Dans *William Shakespeare*, Hugo développe sa théorie sur le rôle primordial de l'artiste du XIX^e siècle :

Les écrivains et les poètes du XIX^e siècle ont cette admirable fortune de sortir d'une genèse, d'arriver après une fin de monde, d'accompagner une réapparition de lumière, d'être les organes d'un recommencement. Ceci leur impose des devoirs inconnus à leurs devanciers, des devoirs de réformateurs intentionnels et de civilisateurs directs. Ils ne continuent rien ; ils refont tout. A temps nouveaux, devoirs nouveaux.⁸⁸⁷

Pena-Ruiz explique que « Hugo conçoit la civilisation comme un processus d'émancipation générale donnant un sens à tous les registres du progrès humain, comme une lumière dissipant graduellement les ténèbres de l'ignorance. »⁸⁸⁸ La place de la littérature enfantine dans cette dynamique de progrès et d'émancipation est toute trouvée : l'enfant, en tant qu'être malléable et donc influençable, devient le terreau de ce progrès ; si les bonnes idées y sont plantées, en germant elles ne pourront donner que de belles pensées, pour reprendre le précepte de Perrault. L'enfant porte en lui l'espoir d'une régénération, et la littérature enfantine se fait le véhicule privilégié pour lui insuffler ces idées de progrès. Kimberley Reynolds souligne l'engagement politique latent mais pour autant présent dans les textes pour enfants : elle considère que la littérature enfantine permet à la fois de faire germer l'innovation, puis de la couvrir en attendant qu'elle soit assez prête à s'épanouir.⁸⁸⁹ Elle estime en effet que lorsque l'idéologie d'une société stagne et ne progresse plus, l'acte de création littéraire pour enfants prend une dimension diagnostique, en identifiant les problèmes pour générer des solutions.⁸⁹⁰ C'est le cas pour certains de nos auteurs, dont Malot, qui suggère notamment une théorie sociale en faveur de l'amélioration des conditions de vie des ouvriers et du partage des richesses.

⁸⁸⁶ Hugo, discours sur la tombe de Sand, 10/06/1876, cité dans Pena-Ruiz, *op. cit.*, p. 356.

⁸⁸⁷ Hugo, *William Shakespeare*, cité dans Pena-Ruiz, *op. cit.*, p. 167-168.

⁸⁸⁸ *Ibid.*, p. 365.

⁸⁸⁹ Kimberley Reynolds, *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Children's Literature*. London: Palgrave Macmillan, 2007, p. 15: 'children's literature, then, is both a breeding ground and an incubator for innovation.'

⁸⁹⁰ *Ibid.*, p. 14-15: 'In the absence of new ways of thinking or creative alternatives to the way society works, writing for children may take up a diagnostic position, identifying problems as a first step towards formulating solutions.'

Thomas-Maleville rapporte une anecdote intéressante, qui prouve, s'il en est, le pouvoir de transformation porté par la littérature enfantine : les économistes de la fin du XIX^e siècle y ont vu une menace à l'ordre social établi et ont sévèrement critiqué *En famille* à sa publication.⁸⁹¹

Néanmoins, proposer ainsi une solution à un problème social dont tout le monde est témoin paraît davantage possible sous la III^e République que sous le Second Empire. En effet, plusieurs démarches se dégagent quant au choix de l'écriture pour enfants comme parti pris idéologique, et peuvent se lire plus ou moins chronologiquement : la première moitié du XIX^e siècle correspond plutôt à une littérature véhiculant un message conservateur et moralisateur⁸⁹², alors que la deuxième moitié, sous l'impulsion de la déception des républicains, notamment, voit une littérature enfantine plus progressiste, et ce, même – et surtout – sous des apparences conventionnelles. A la lumière de notre corpus, il nous semble que Ségur, qui commence à écrire au début de ce deuxième XIX^e siècle, est une excellente image de la transformation profonde qui s'opère, et l'analyse de ses premiers textes nous apparaît comme une transition subtile entre deux façons de penser la littérature enfantine.

En effet, la correspondance fournie entre Ségur et Templier témoigne de la volonté constante de l'auteure de garder le contrôle sur ses textes : elle défend bec et ongles la véracité des scènes remises en causes par ses correcteurs, et souligne sa frustration face à une censure autoritaire. Claudine Beaussant met en valeur la dimension profondément humaine qui ressort de cette correspondance, qui nous donne à lire le combat d'une femme moderne : elle demande et obtient l'émancipation de son mari, le Comte Eugène de Ségur, qui lui donne toute liberté de « disposer complètement de ses œuvres »,⁸⁹³ et négocie elle-même l'avancement de ses revenus.

⁸⁹¹ Thomas-Maleville, *op. cit.*, p. 221.

⁸⁹² Reynolds, *op. cit.*, p. 135: 'Early children's fiction is about transforming the child by turning it away from sin and towards Christ, in the process creating what Foucault referred to as 'docile bodies': subjects that submit to and internalise the belief and value systems of their societies in ways that maximise their usefulness.' Si nous considérons les œuvres de notre corpus, cette remarque se vérifie aisément : Lemaire, Mallès de Beaulieu, Woillez et Ségur orientent explicitement la morale de leurs textes vers la valorisation d'une piété et d'une vertu irréprochables.

⁸⁹³ Eugène de Ségur, lettre n° 31 du 29 mai 1859 ou 1860 (il y a confusion des dates dans l'édition, citée dans Beaussant et Laurent, *op. cit.*, p. 76. D'après Berasategui, la lettre d'émancipation daterait de 1859).

Spontanées et drues, emportées et drôles, [ces lettres] transforment leur auteur en une femme nouvelle, non plus cette grand-mère désuète écrivant pour ses petits-enfants des histoires d'un autre âge, mais une femme inspirée, solitaire, courageuse, fière d'écrire pour gagner sa vie et qui avait tant à nous dire qu'il semble qu'elle nous le dise de mieux en mieux.⁸⁹⁴

Concernant *Les Petites filles modèles*, par exemple, elle s'insurge contre le retrait de scènes de violence dans un style incisif qui montre à la fois sa colère et son mépris pour un tel manque de respect pour son travail :

L'amour-propre d'Auteur a sans doute sévi sur moi, Monsieur ; je m'étais révoltée d'abord de ce que deux épisodes *entièrement historiques* [sic] aient été jugés impossibles, ensuite, de la manière inusitée et cavalière dont avait usé votre correcteur. [...] Au reste, le bon Dieu ne m'ayant pas entachée d'entêtement, je baisse pavillon devant vous, je retrancherai tout ce que vous voudrez, quoique, je le répète, les deux épisodes qui ont choqué votre correcteur sont *historiques* [sic], avec la variante que ce n'était pas une belle-mère mais une mère qui élevait ainsi sa fille et que j'en aurais pu citer d'autres plus cruels encore. Je renvoie donc à l'impression l'épreuve, revue, endommagée et diminuée et j'attends les suivantes dans l'humble attitude du ballon crevé.⁸⁹⁵

Cette force de caractère, et le courage de l'assumer, forcent l'admiration : Ségur instille l'idée du combat qu'elle mène jusque dans le choix précis des mots qui véhiculent sa révolte. La lutte est inégale, puisque le pouvoir est « acquis à l'Editeur qui règne en despote sur ses Auteurs »⁸⁹⁶, mais elle se bat néanmoins jusqu'au bout, et ne se rend en « baiss[ant] pavillon » qu'après avoir fièrement combattu, son œuvre « endommagée », et elle-même aussi « humble » – voire humiliée – qu'un « ballon crevé », c'est-à-dire, aussi « endommagée » que sa création. Face à la politique du moralement correct, la violence, même « historique », n'a pas droit de passage. Cependant, et il est important de le souligner, Ségur réussit le tour de force de montrer tout de même aux lecteurs ces scènes de brutalité extrême, pendant lesquelles Sophie subit la colère de sa « belle-mère » dans *Les Petites filles modèles*, et de sa « mère » dans *Les Malheurs de Sophie*. Ces lettres nous éclairent sur la dimension autobiographique de la trilogie de Fleurville, et met l'accent sur cette violence si mal interprétée par la critique pendant des années.⁸⁹⁷ Si elle apparaît si

⁸⁹⁴ Beaussant et Laurent, *op. cit.*, p. 59.

⁸⁹⁵ *Ibid.*, lettre n° 11 du 16 mars 1858, p. 66-67. Pour une citation plus complète, voir annexe A19.

⁸⁹⁶ *Idem.*

⁸⁹⁷ Nières-Chevrel explique que la Comtesse de Ségur a subi une double suspicion, de la part des catholiques et aristocrates. Nières-Chevrel, « Faire une place à la littérature de jeunesse », *op. cit.*, p. 104.

vraie, si palpable, c'est justement parce que l'auteure en connaît tous les détails, pour l'avoir subie elle-même. En tenant à la transcrire dans ses textes pour enfants, Ségur envoie un message fort, qui lui tient à cœur, et pour cause : elle se positionne courageusement contre un procédé d'éducation courant à son époque – le châtement corporel, qu'elle déconstruit justement en le mettant en lumière et à la portée des enfants.⁸⁹⁸

Elle nous montre en effet la violence dans toute son horreur, comme pour générer une prise de conscience chez ses lecteurs – adultes et enfants – que, bien que communément acceptée, cette violence est inacceptable. La comparaison des scènes de maltraitance dans les trois œuvres de la trilogie de Fleurville est riche de sens et met en lumière l'autorité grandissante de l'auteure face à son éditeur, et l'affirmation de sa conviction. Dans *Les Petites filles modèles*, premier *opus* si l'on suit l'ordre chronologique de l'écriture, cette violence est dénoncée par les autres personnages, qui viennent relayer la voix narrative par leur « indignation » face à « une punition aussi injuste et barbare ».⁸⁹⁹ Ici, l'exagération de la punition vient contrecarrer cette méthode éducative par un procédé qui s'approche fortement de la caricature. L'illustration⁹⁰⁰ est un appui visuel efficace : le côté caricatural est directement intégré à l'image, qui met en scène une Mme Fichini démesurément énorme. Femme imposante à côté des quatre petites filles, mais aussi des deux adultes, elle semble investie d'une force extraordinaire puisqu'elle soulève Sophie d'un bras, pour la battre de l'autre. *Les Vacances* suit ensuite dans la genèse de la trilogie. Ici, la pratique acceptée des châtements corporels est défamiliarisée par sa réplique entre adultes : Sophie raconte qu'alors qu'elle montrait à son père les marques du fouet infligé par sa belle-mère, sa réaction ne se fait pas attendre : « il saisit une cravache qui était sur la table, courut chez ma belle-mère, la saisit par le bras, la jeta par terre et lui donna tant de coups de cravache qu'elle hurlait plutôt

⁸⁹⁸ Voir Charderon, « L'enfant naufragé : la littérature enfantine comme espace de civilisation », *op. cit.*

⁸⁹⁹ Ségur, *Les Petites filles modèles*, *op. cit.*, p. 68 : « Et, avant que personne ait eu le temps de s'y opposer, elle tira de dessous son châle une forte verge, s'élança sur Sophie et la fouetta à coups redoublés, malgré les cris de la pauvre petite, les pleurs et les supplications de Camille et de Madeleine, et les remontrances de Mme de Fleurville et d'Élisa, indignées de tant de sévérité. Elle ne cessa de frapper que lorsque la verge se brisa entre ses mains ; alors elle en jeta les morceaux et sortit de la chambre. Mme de Fleurville la suivit pour lui exprimer son mécontentement d'une punition aussi injuste que barbare. »

⁹⁰⁰ Voir annexe A20.

qu'elle ne criait. Elle avait beau se débattre, il la maintenait avec une telle force d'une main pendant qu'il la battait de l'autre, qu'elle ne pouvait lui échapper. »⁹⁰¹ On croirait lire une variante de l'illustration évoquée plus haut : il suffirait de placer Mme Fichini en victime et M. de Réan en bourreau. Enfin, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, dans *Les Malheurs de Sophie*, texte rédigé en dernier, Sophie est également violemment battue, et les commentaires narratifs nous aiguillent pour nous faire enfin lire la voix auctoriale, révoltée contre ce système d'éducation : « Sans rien dire, elle [Madame de Réan] prit Sophie et la fouetta comme elle ne l'avait jamais fouettée. Sophie eut beau crier, demander grâce, elle reçut le fouet bien solidement, *et il faut avouer qu'elle le méritait.* »⁹⁰² La fin de la phrase est surprenante de cruauté, au premier abord. Elle semble refléter le point de vue de la communauté, qui adhère à cette punition bien méritée, à travers la focalisation de la mère, qui administre la punition. Cependant, les lecteurs peuvent remarquer un écart idéologique sous-jacent entre ce point de vue général et le ressenti généré par la scène : la voix auctoriale se fait entendre, nous semble-t-il, précisément en creux de ce décalage de points de vue, comme un écho. En effet, si la norme correspond à l'idée selon laquelle le châtiment corporel est justifié par la gravité de la bêtise, en l'occurrence, le vol du contenu de la boîte à ouvrage de sa mère, elle est mise en perspective – et en question – par le point de vue de la narratrice qui rapporte cette scène : « [Madame de Réan] prit Sophie et la fouetta *comme elle ne l'avait jamais fouettée. Sophie eut beau crier, demander grâce, elle reçut le fouet bien solidement, et il faut avouer qu'elle le méritait.* »

Ces scènes ont suscité des lectures de l'œuvre de Ségur insistant sur son sadisme latent.⁹⁰³ Il nous semble au contraire que les scènes de violence, d'un texte à l'autre, lorsqu'elles sont mises en réseau, illustrent la critique de plus en plus fine et subtile d'un système d'éducation inapproprié : Ségur martèle ses trois textes de scènes similaires mais présentées sous des angles différents, pour déconstruire un schéma communément admis et apporter la preuve indéniable du bien-fondé et de la logique imparable de sa réflexion. Ainsi, au fur et à mesure que son écriture évolue, elle finit par imposer sa voix. Ségur nous semble donc représenter la

⁹⁰¹ Ségur, *Les Vacances*, *op. cit.*, p. 133.

⁹⁰² Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, *op. cit.*, p. 181, nous soulignons.

⁹⁰³ Voir Marcoin, *Librairie*, *op. cit.*, p. 531-532.

quintessence de ce changement radical qui s'est opéré dans le monde de la littérature enfantine au tout début de ce deuxième XIX^e siècle : subtilement, mêlés à des scènes domestiques de l'aristocratie, se glissent des éléments perturbateurs, qui viennent destabiliser un discours *en apparence* conforme à la norme, dans tous les sens du terme. Mais à y regarder d'un peu plus près, cette norme apparente n'est en fait que le reflet déformé d'une réalité qui nécessite une réforme imminente : la voie est désormais ouverte pour donner une voix aux insoumis.

C- Imposer sa voix

1. Détourner un artefact régi par des codes d'écriture propres

La littérature enfantine apparaît dès lors comme l'espace privilégié de cette « mise en voix ». Nous l'avons exploré plus haut : la littérature enfantine présente un mélange de merveilleux et de réalisme, comme les œuvres variées de notre corpus l'illustrent, et ce, même dans des textes où le réalisme est prépondérant et revendiqué. Le recours au merveilleux varie d'un auteur à l'autre, d'un mouvement littéraire à l'autre : les robinsonnades du premier tiers du XIX^e siècle l'instrumentalisent à des fins morales en le représentant sous la lumière du miraculeux ; Malot le présente davantage à travers le regard enfantin poétique et optimiste ; quant à Ségur et Sand, elles le mettent à profit grâce au véhicule privilégié qu'est le conte ; enfin, Verne y a principalement recours pour révéler la dimension heuristique de la parole mythique. Tous le mettent à profit pour observer le réel *via* un filtre particulier, qui confère à l'imagination une puissance d'analyse et une prise de recul. Todorov a mis en évidence le côté subversif du surnaturel, qui propose une grille d'analyse hétéroclite – et dont la fonction sociale permet précisément de contourner la censure, institutionnelle ou personnelle : « le fantastique est un moyen de combat contre l'une et l'autre censure. [...] La fonction du surnaturel est de soustraire le texte à l'action de la loi et par là même de la transgresser. »⁹⁰⁴ Le recours au surnaturel, quelle qu'en soit la forme, permet donc de contourner un appareil de censure parfois lourd, voire rédhibitoire, en modifiant la perspective sur le réel, et ainsi, en contribuant à une remise en question des règles

⁹⁰⁴ Todorov, *op. cit.*, p. 167.

préétablies, qui font loi. C'est à cette lumière que Berasategui analyse la force subversive de la caractérisation de Sophie par Ségur :

L'apport majeur de la Comtesse de Ségur à la littérature enfantine se situe très exactement ici. Là où Sophie se différencie d'Alice pour se rapprocher de Cosette – elle les précède toutes les deux – c'est dans son appartenance au monde réel, alors même que les violences qu'elle subit, non pas pour être conçues, mais pour être publiables comme récit pour la jeunesse, auraient dû être écrites sous forme de conte [...] En faisant évoluer dans la Normandie contemporaine une enfant terrible et maltraitée, elle brise en fait l'une des règles les plus draconiennes de la littérature pour la jeunesse, qui oppose le conte où tout peut arriver au récit réaliste et nécessairement moral où ne se passent que des choses convenables et convenues.⁹⁰⁵

Prendre en compte l'héritage du conte dans les textes pour enfants nous semble primordial si l'on veut analyser le prisme particulier que la littérature enfantine véhicule pour renvoyer une image particulière de la réalité. En tant que création artistique et industrielle, la littérature enfantine, même si sa définition reste difficile⁹⁰⁶, est un artefact régi par des codes d'écritures qui lui sont propres – et la structure et les thématiques du conte semblent en être la pierre angulaire. Verne s'amuse d'ailleurs à nous le démontrer avec humour, en prenant le contre-pied du précepte d'Emile Zola, selon lequel « faire vrai consiste donc à donner l'illusion complète du vrai. »⁹⁰⁷ Ainsi, il joue avec les normes de l'écriture pour enfants et offre une réflexion sur le processus de création et d'écriture.⁹⁰⁸ Pour Vierende, « [i]l y a donc bien jeu, et jeu pour le lecteur dans lequel l'auteur se masque et se démasque comme auteur, et la fiction comme fiction. »⁹⁰⁹ La voix narrative prend

⁹⁰⁵ Berasategui, *op. cit.*, p. 79. Elle développe ici un argument mis en avant par Marcoin : « Le tournant opéré par Hachette a sans doute été favorisé par le succès inattendu de la Comtesse, un auteur qui échappe aux normes tout en paraissant s'y soumettre. » (Marcoin, *Librairie, op. cit.*, p. 529).

⁹⁰⁶ Le côté mouvant et difficile à cerner de la littérature enfantine a été souvent souligné par de nombreux chercheurs. Bénédicte Monicat insiste sur l'ambivalence d'une littérature à la fois insaisissable et clairement identifiable : « La littérature d'enfance et de jeunesse au XIX^e siècle est touffue, dense et contradictoire tout en étant alignée sur des axes didactiques et des divisions idéologiques explicitement définis. » Monicat, *Devoirs d'écriture, modèles d'histoires pour filles et littérature féminine au XIX^e siècle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2006, p. 27.

⁹⁰⁷ Emile Zola, préface à *Pierre et Jean*, cité dans Vierende, *op. cit.*, p. 51.

⁹⁰⁸ Pour Unwin, cette forme de métalangage offre un aperçu des coulisses de l'acte de création littéraire : "Self-consciousness is the act of gazing inwards, the glimpse we get behind the scenes into the processes and the creation of narrative, the awareness of what narratologists call 'the narrative situation'. It is the moment or the state in which the writer appears to stand back from his or her own act of composition, even as that composition is unfolding, and to exploit the creative possibilities of his or her own detachment." Unwin, *op. cit.*, p. 132.

⁹⁰⁹ Vierende, *op. cit.*, p. 70.

les lecteurs à partie, en décortiquant sous leurs yeux les codes d'écriture : « C'est à Westport que nous allons trouver P'tit-bonhomme *au début de son histoire. On verra où, quand et comment elle finit.* »⁹¹⁰ Après une introduction en bonne et due forme annonçant le plan des différentes étapes du raisonnement, des rappels sont injectés çà et là dans la trame du texte,⁹¹¹ pour rappeler qu'il s'agit bien d'une *histoire*.⁹¹² Verne prend le parti d'assumer la dimension fondamentalement fictive de ses textes, tout en transcrivant sa vision sceptique d'une société qu'il considère comme inégalitaire. L'écriture codifiée ainsi revendiquée prend une place d'entre-deux, à la fois fictive et fictionnelle, et permet de véhiculer un message idéologique fort – dans le cas de *P'tit-bonhomme*, la critique d'un capitalisme générateur de barbarie sociale – *sous couvert* d'imaginaire. La fiction explicitement revendiquée devient un espace ambivalent, lieu d'évasion *et* d'éducation.

L'éducation est le ressort essentiel de la littérature enfantine, qui, au XIX^e siècle, est aussi, pour cette raison, le « domaine privilégié de la littérature féminine. »⁹¹³ Traditionnellement, les auteures écrivent plutôt pour un lectorat lui aussi féminin, surtout dans la première moitié du siècle. Hachette et Hetzel contribueront à transformer ce principe, en publiant massivement des œuvres de femmes destinées à un lectorat de plus en plus mixte. Cependant, la frontière entre littérature féminine – morale et sentimentale – et masculine – axée sur les aventures – n'est pas toujours clairement délimitée. Les robinsonnades fournissent un excellent exemple de cette porosité : à travers le thème du voyage, l'aventure et l'instruction sont en effet indissociables et complémentaires. *Le Robinson de douze ans* de Mallès de Beaulieu s'adresse à un lectorat mixte : elle y met en scène un protagoniste masculin, à l'instar de Robinson, bien sûr, mais transcrit un discours de piété, de vertu et de résignation face au malheur traditionnellement plutôt adressé

⁹¹⁰ Verne, *P'tit-bonhomme*, *op. cit.*, p. 3, nous soulignons.

⁹¹¹ *Ibid.*, p. 22 : « Telle fut l'entrée en scène de P'tit-bonhomme, le héros de cette histoire » ; p. 256 : « Alors commença pour cet enfant dont nous racontons la douloureuse histoire, une vie très différente de celle qu'il avait menée jusqu'alors. » ; p. 376 : « Il ne faut pas oublier que le héros de ce roman — et non un héros de roman, ne point confondre — paraissait plus âgé qu'il n'était, grâce au développement de sa taille, à la carrure de ses épaules. »

⁹¹² Unwin analyse le rôle du narrateur hétérodiégétique comme rappel constant de l'aspect fictionnel du texte : « Again and again, the narrator will adopt a voice over mode to remind us, even in the briefest of asides, that the story before our eyes is indeed a story. Within the fiction, there is a constant, murmuring discourse about fiction itself, a metalanguage which discusses and displays the medium. » Unwin, *op. cit.*, p. 137.

⁹¹³ Monicat, *op. cit.*, p. 8.

à un lectorat féminin – comme indiqué en page de garde.⁹¹⁴ Ce récit est d'ailleurs approuvé par l'évêché pour sa morale catholique. Bénédicte Monicat le souligne de manière convaincante, la robinsonnade est propice à façonner à *la fois* la masculinité et la féminité : « [l]a masculinité se mérite et se forge aux prises avec le monde alors que la féminité doit résister au monde. La masculinité comme la féminité cependant sont des projets à concrétiser dans l'expérience de l'enfant naufragé. L'une et l'autre sont de l'ordre de la performance et de l'abstraction. »⁹¹⁵ Les *topoi* du voyage, de l'exploration et de l'aventure, sous couvert de discours moralisateur et pédagogique, permettent aux lectrices de sortir de la sphère privée, et de se projeter dans un ailleurs d'ordinaire réservé aux garçons. Ainsi, les robinsonnades au féminin – Mallès de Beaulieu, Woillez, Ségur et Sand dans notre corpus – permettent d'opérer un jeu avec des frontières discursives et idéologiques, et de reformuler les codes de l'écriture féminine traditionnellement cantonnée au didactisme moralisateur et aux domaines de la maison et de la famille. Ici, le logis est déplacé dans un espace liminaire libre de toute norme, et la survie des protagonistes dans un environnement vierge se fait le miroir d'une écriture de l'indépendance.

Les contours de l'écriture féminine ne cessent de se redessiner et de se redéfinir tout au long du XIX^e siècle. Ségur et Sand nous semblent très bien illustrer cette évolution à travers leurs écrits pour enfants, qui cristallisent une longue réflexion sur le monde, et notamment l'éducation des enfants. Elles choisissent de prendre la plume et d'assumer leur rôle de guide en partageant courageusement une pensée décalée et résolument moderne, qui passe par une écriture ambivalente. En effet, elles s'approprient toutes les deux le cadre traditionnel du conte pour en redessiner les contours et l'utiliser comme messenger privilégié pour donner à lire des récits qui sont littéralement à l'image de l'enfance, cet entre-deux si difficile à

⁹¹⁴ « Bibliothèque spéciale de la jeunesse approuvée par S. A. E. Monseigneur le Cardinal Prince de Croÿ, archevêque de Rouan, primat de Normandie, etc. », et, page suivante : « J'ai lu, par ordre de S. A. E. Mgr le Cardinal PRINCE DE CROY, archevêque de Rouen, primat de Normandie, l'ouvrage intitulé : *Le Robinson de douze ans*, par madame Mallès de Beaulieu. Ce livre, en tout conforme à la foi et à la morale catholique, se recommande par beaucoup d'intérêt, et rend un juste hommage aux paternelles bontés de la divine Providence.

Rouen, le 12 avril. [signature]

Chanoine, Professeur à la Faculté de théologie. » Mallès de Beaulieu, *op. cit.*, page hors-texte précédant le frontispice.

⁹¹⁵ Monicat, *op. cit.*, p. 39-40.

déterminer, entre rationnel et merveilleux, questionnement et imagination, sérieux et divertissement. Monicat parle à juste titre d'une « esthétique de l'hybridité »⁹¹⁶ concernant Sand, et cette remarque peut, nous s'emble-t-il, s'appliquer également à Ségur.⁹¹⁷ Il s'agit en effet d'une écriture hybride, dont l'ambivalence même vient questionner les normes d'écritures imposées non seulement aux femmes, mais aussi à une littérature pour enfants dont les contours, nous l'avons vu, sont eux-mêmes difficiles à cerner. Ces deux auteures, femmes indépendantes et en décalage évident avec la société de leur époque, montrent la voie d'une liberté difficilement accessible, et jamais vraiment acquise, dans un combat constant pour imposer leur voix, qui nous parvient comme un écho à travers leurs œuvres pour enfants. Ces œuvres font en effet subtilement voler en éclats certaines idées communément admises et utilisent des codes traditionnels pour mieux les déconstruire.⁹¹⁸ Elles défamiliarisent le familier en se positionnant toujours – ainsi que leurs lecteurs – en porte-à-faux entre réel et fiction, entre réalisme et merveilleux, entre certitude et rêve. Giacchetti fait une très belle analyse de l'œuvre ségurienne – qui, nous semble-t-il, peut cette fois-ci aussi se transposer à Sand : « En fait, chez Ségur, c'est la lisière qui est privilégiée, et avec elle, toutes les images de l'entrouvert, de la brèche. Quel espace de rêve que cette région limitrophe, à la fois protégée et prometteuse, cette orée dorée qu'habitent les élans enfouis de l'enfance ! »⁹¹⁹

2. Pour une expérience de lecture riche

La littérature enfantine, diverse et multiple, repose sur des codes d'écriture qui la rendent néanmoins reconnaissable parce qu'ils convoquent prioritairement l'enfant en lui proposant un mode discursif accessible – même s'il peut se lire et

⁹¹⁶ Monicat, *op. cit.*, p. 167.

⁹¹⁷ Sophie Heywood souligne toute l'ambiguïté de l'écriture ségurienne, qui semble empêcher toute classification, entre morale religieuse et pédagogique : “Researchers often seem unsure where to place her” (Sophie Heywood, *The Comtesse de Ségur: Catholicism, Children's Literature, and the 'Culture Wars' in 19th-century France*. Thesis for Doctorate of Philosophy History, University of Edinburgh, 2008, p. 30. Version en ligne consultée le 19/08/2019 : <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/3279/S%20Heywood%20PhD%20thesis%202008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).

⁹¹⁸ Pascale Auraix-Jonchière conclut d'ailleurs son essai sur l'importance des contes chez Sand en précisant que la romancière « se présente [...] comme une créatrice qui impose sa voix de femme en éducatrice et en philosophe. » Auraix-Jonchière, Pascale, *George Sand et la fabrique des contes*. Paris : Classiques Garnier, 2017, p. 260.

⁹¹⁹ Giacchetti, *op. cit.*, p. 202.

s'interpréter à plusieurs niveaux de lecture. Ainsi, le lecteur implicite, destinataire idéal, doit pouvoir se reconnaître même dans le monde inconnu que lui propose une nouvelle histoire. Et d'après Reynolds, cette caractéristique est transversale puisqu'elle est applicable à tous les genres de littérature enfantine, ainsi qu'à tous les positionnements idéologiques véhiculés.⁹²⁰ Que le lectorat visé soit spécifique – catégorie d'âge, de milieu social ou encore de sexe – ou plus universel, le lecteur unique et privilégié apparaît au cœur du discours. En ce sens, une œuvre unique va générer une infinité de lectures, chacune étant propre à chaque lecteur, qui appréhende le texte à sa manière, en fonction de son contexte culturel et social, de ses connaissances du monde et de sa sensibilité. Dans l'absolu, chaque œuvre ne raconte donc pas une seule histoire, mais une multitude de variantes. Une interaction dynamique s'installe donc entre auteur et lecteur, entre conteur et auditoire, entre créateur et destinataire.⁹²¹ Chaque texte offre donc une multitude de discours qui reflète la *polyphonie dialogique* des œuvres romanesques, pour reprendre la théorie littéraire bakhtinienne.⁹²² Cette infinité de lectures possibles positionne les lecteurs au cœur du processus d'écriture, en tant que destinataires privilégiés. La multiplicité de voix qui se dégage d'une œuvre participe, nous semble-t-il, du développement de la pensée critique des lecteurs. D'ailleurs, comme le rappelle Hamon, l'acte de lecture est indissociable de l'implication du lecteur, qui est d'emblée embarqué comme complice de la voix narrative, dont il est le destinataire direct.⁹²³

L'acte d'interprétation d'un texte est primordial pour asseoir cette collaboration implicite entre auteur et lecteur : il contribue à augmenter peu à peu

⁹²⁰ Reynolds, *op. cit.*, p. 6: 'whether their aesthetic and social visions are regressive, conservative or progressive, at the heart of all works of juvenile fiction is an implied reader who will encounter an image of childhood on the page.'

⁹²¹ Voir Meek, *op. cit.*, p. 10 : 'To learn to read a book, as distinct from simply recognizing the words on the page, a young reader has to become both the teller (picking up the author's view and voice) and the told (the recipient of the story, the interpreter).'

⁹²² Mikhail Bakhtine, *Problème de la poétique de Dostoïevsky* (1929), Lausanne : L'âge d'Homme, 2001. Bakhtine avance l'idée selon laquelle le roman est un genre polyphonique, à la différence du discours ou de la poésie, en cela qu'il fait entendre une multitude de voix à travers les différents personnages, qui rentrent en dialogue non seulement entre eux mais aussi avec le narrateur.

⁹²³ Ce procédé est le plus évident dans le cas de déficit informationnel, comme l'ellipse, par exemple, qui présente une lacune que seul le lecteur peut combler en s'associant à l'énoncé : « [p]résence en creux d'un implicite dont on désigne la place, c'est aussi la présence en creux du lecteur qui est ainsi, en un endroit précis du texte, installé et sollicité comme partenaire actif de la communication. » Hamon, *op. cit.*, p. 14.

le pouvoir du lecteur, au fur et à mesure des lectures, et à construire un regard critique sur le monde grâce à la multiplicité de représentations accumulées. Rappelons que Hetzel considérait la lecture comme acte libérateur justement parce qu'elle contribue à façonner la personnalité individuelle de chaque lecteur : « dès le plus jeune âge, elle fait de l'être humain un être civilisé, libre et responsable. »⁹²⁴ D'ailleurs les œuvres pour enfants jouent un rôle particulièrement significatif dans ce processus, puisqu'elles contribuent à la première instruction, et représentent les fondations de la construction des connaissances dont elles orientent la direction. Reynolds explique de manière très convaincante que, loin d'être oubliées et ensevelies sous la masse de savoirs, elles suivent l'enfant vers l'âge adulte et continuent à lui servir de référence pour interpréter le monde.⁹²⁵ Bien sûr, avec le temps, la représentation de l'histoire lue s'altère, certains éléments sont perdus et la mémoire, même légèrement défaillante, participe à l'appropriation de l'œuvre par le lecteur.

L'impact des émotions sur le développement des lecteurs est en effet essentiel : elles contribuent à forger leur personnalité, leur sensibilité et leur culture, et s'avèrent être un véhicule puissant pour la transmission des connaissances qui permettront d'aborder le monde avec un regard personnel.⁹²⁶ Dans une interview au sujet de son premier film, *Rémi Sans famille*, sorti au cinéma en décembre 2018, Antoine Blossier, le réalisateur, évoque sa vision bien personnelle de l'histoire écrite par Malot cent-quarante ans plus tôt :

Ça me tenait vraiment à cœur [...] d'y instaurer un sentiment de conte, quelque chose qu'on peut se raconter au coin du feu, comme au début du film, d'ailleurs, comme tout le film, où on raconte l'histoire au coin du feu. Et je pense que l'histoire est dramatique en soi et j'ai conservé certains éléments dramatiques, mais pas tous ; et par contre j'ai voulu enlever l'aspect anxigène parce que c'est vu sous le prisme d'un regard d'enfant en fait, et qui va aller de l'avant, et que l'histoire finalement se termine bien aussi, on le sait dès le départ. Et l'aspect conte de Noël, le côté chaleureux, est très très important pour moi.⁹²⁷

⁹²⁴ Cité dans Dekiss, *op. cit.*, p. 78.

⁹²⁵ Reynolds, *op. cit.*, p. 9: 'like childhood itself, these stories do not disappear, but continue to unfold and inform how we interpret the world.'

⁹²⁶ Reynolds, *op. cit.*, p. 1: '[Children's literature is] capable of filling the minds of generations of young readers with experiences, emotions and the mental furniture and tools necessary for thinking about themselves and the world they inhabit.'

⁹²⁷ Antoine Blossier, interview par Brigitte Baronnet pour Allociné, 27/11/2018, version en ligne (consultée le 30/01/2018) :

Ce commentaire est intéressant parce qu'il montre l'appropriation de l'histoire par le réalisateur, qui l'a transformée en un artefact différent, un film, dont le contenu n'est plus tout à fait celui de l'œuvre de Malot : il en a retiré « l'aspect anxigène » pour en faire un « conte de Noël » au « côté chaleureux ». Bien sûr, on ne peut pas ignorer que la dimension « conte de Noël » est fortement influencée par l'aspect nécessairement commercial de la sortie en salle. Mais la démarche artistique en elle-même est révélatrice de l'émotion générée à la première lecture de l'œuvre originale, qui a déclenché une version complètement retravaillée, *adaptée*, du texte initial. Blossier a récrit l'histoire de Rémi, mélangeant les personnages, en inventant de nouveaux et en effaçant même certains (dont Mattia et Arthur). Quand on lui demande s'il aimerait lire *Sans famille* de Malot, l'acteur phare de la production, Maleaume Paquin, répond que non : « je voudrais garder le souvenir que j'ai de *Rémi Sans famille*, de l'histoire d'Antoine Blossier et pas de celle d'Hector Malot. »⁹²⁸ L'enfant ne connaît donc que la version déjà adaptée de *Sans famille*, celle du réalisateur du film – mais en a probablement déjà une autre dans la tête, la sienne, générée par son expérience du tournage. Les multiples adaptations de *Sans famille* viennent illustrer le fait que les œuvres ne sont pas immuables, mais continuent à évoluer avec les lecteurs. D'ailleurs, Daniel Auteuil, qui joue le rôle de Vitalis dans le film de Blossier, souligne la dimension atemporelle du roman de Malot : « cette histoire effectivement, elle est évidente, elle correspond tout à fait à ce qu'on a envie d'entendre et de voir aujourd'hui, c'est un film qui nous donne des raisons d'espérer, qui nous donne envie de croire en nous-mêmes et que les choses peuvent s'apaiser et s'arranger. »⁹²⁹ Il fait référence aux deux versions de *Sans famille*, le film participant à l'actualisation du roman. L'esthétique du film n'aide pas à situer l'histoire, les costumes évoquent simplement un passé plus ou moins lointain : « on a l'impression que c'est à la fois une histoire ancienne et une histoire d'aujourd'hui, on a l'impression de tourner un livre d'images. »⁹³⁰

<http://www.allocine.fr/personne/fichepersonne-224578/interviews/?cmedia=19581351>

⁹²⁸ Maleaume Paquin, dans l'émission *C'est à vous* du 11/12/18, France 5, version en ligne (consultée le 30/01/18) :

https://www.youtube.com/watch?v=aE_oy0NYpkc.

⁹²⁹ Daniel Auteuil, dans l'émission *C'est à vous* du 11/12/18, France 5, version en ligne (consultée le 30/01/18).

⁹³⁰ Pierre Lescure, *ibid.*

Ce dernier chapitre a permis d'apporter un éclairage particulier à l'analyse de l'implication de notre corpus d'œuvres dans le débat contemporain sur l'éducation, en se concentrant tout particulièrement sur l'idée de transmission des connaissances, que ce soit au niveau diégétique, narratif, ou extratextuel. Nous avons souligné l'importance de l'espace de questionnement des normes ouvert par le décalage entre diégèse et narration, c'est-à-dire, entre l'histoire et la manière dont elle est contée. Il nous semble que la voix auctoriale se fait précisément entendre ici, et s'offre pleinement à l'interprétation du lecteur, qu'il soit *en devenir* ou confirmé et donc réceptif à ces indices idéologiques des manifestes d'éducation tissés par les auteurs de notre corpus dans la trame de leurs textes. Ce *hiatus* propice à la réflexion nous semble ainsi particulièrement intéressant à analyser dans le cas de l'éducation, dont la notion se trouve déplacée, élargie, et appropriée par l'espace de lecture offert par la littérature enfantine. Les codes d'écriture qui lui sont propres constituent un point de départ essentiel pour l'analyse non seulement discursive, mais aussi idéologique, de la mise en texte de la voix auctoriale. Le conte, fondement et colonne vertébrale de la littérature enfantine, offre en effet un espace subversif qui peut être exploité pour déconstruire les codes imposés, non seulement dans le domaine de l'écriture pour enfants, mais aussi à travers toutes les images communément admises de la société. L'écriture féminine en est un exemple frappant, comme le démontrent celles de Ségur et Sand. L'imagination, associée aux émotions générées par la lecture, permet une transmission de connaissances sous le signe du divertissement, ce qui convoque à nouveau la théorie de Perrault sur l'impact à long terme des textes pour enfants, qui contribuent à former des adultes responsables. D'après Sartre, « il est faux que l'auteur *agisse* [*sic*] sur ses lecteurs. »⁹³¹ Il semble que ces propos sont à nuancer : lorsqu'une œuvre porte en elle une charge émotionnelle conséquente – surtout une œuvre pour enfants, qui intervient au début du processus d'apprentissage, donc quand les enfants sont les plus influençables et aux prémices de la construction de leur identité – l'auteur agit bel et bien sur ses lecteurs, à travers des œuvres qui les marquent à jamais et les accompagneront vers l'âge adulte. En tout cas, le pari de Malot, qui se fait ici le porte-parole de toute une littérature à destination des enfants, semble être gagné :

⁹³¹ Sartre, *op. cit.*, p. 163.

J'ai cherché à amuser ceux qu'on ennuyait, j'ai voulu leur donner le goût de la lecture et aiguïser leur curiosité au lieu de l'émousser ; j'ai voulu aussi provoquer leur intérêt, émouvoir leur cœur, les attirer, les retenir, les amener à demander aux livres leurs joies ou leurs consolations.⁹³²

⁹³² Malot, *Le Roman de mes romans*, *op. cit.*, p. 25.

CONCLUSION

Dans la France du XIX^e siècle, la littérature enfantine se trouve plus que jamais investie du double rôle de distraire et d'instruire, à une époque où l'évolution des lois sur l'école favorise un lectorat nombreux et hétérogène. Ce travail de recherche a permis d'interroger la place et l'influence de la littérature enfantine dans le débat contemporain sur l'éducation, à travers l'analyse d'un corpus de seize œuvres couvrant quatre-vingt-cinq ans et trois genres majeurs, le conte, la robinsonnade et le roman d'apprentissage. L'étude approfondie de ces œuvres a mis en lumière les techniques narratives privilégiées par les différents auteurs et a permis d'interroger leur parti pris idéologique ainsi que leur manière de le transmettre. Les auteurs de textes pour enfants jouent sur différents niveaux de focalisation grâce au recours à des protagonistes enfants, dont l'histoire est racontée par une voix narrative adulte. Ce jeu de voix offre un espace d'évaluation qui vient questionner les représentations du monde et invite les lecteurs à reconsidérer le *communément admis*.

Ainsi, l'étude comparative de textes variés, choisis pour illustrer la création littéraire pour enfants tout au long du XIX^e siècle, nous a permis de mettre en perspective la réflexion menée à cette période sur l'éducation afin de comprendre comment « instruction » et « récréation » s'articulent autour d'une polyphonie de discours idéologiques. Il est apparu que chacune des œuvres véhicule une véritable réflexion sur l'éducation et la pédagogie, à travers des situations d'enseignement mises en scène pour présenter tour à tour d'excellents et de médiocres pédagogues.⁹³³ Ces textes résonnent des discours contemporains sur l'éducation et contribuent directement à ce grand dialogue à travers des manifestes d'éducation revendiqués et assumés. Ainsi, un jeu d'écho se fait entendre entre les œuvres et la société dans laquelle elles s'inscrivent, écho qu'elles reproduisent fidèlement ou au contraire qu'elles déforment volontairement pour en souligner les incohérences. Nous avons vu dans le deuxième chapitre que Lemaire et Mallès de Beaulieu proposaient des œuvres fidèles aux attentes idéologiques de leur temps, alors que Woillez faisait déjà preuve d'un regard critique en ce qui concerne l'éducation des

⁹³³ Voir chapitre 2.

filles. Quant à Ségur, si elle est *en apparence* moralement et politiquement correcte, un discours d'opposition au système d'éducation est lisible en filigrane. Enfin, Sand, Malot et Verne proposent clairement des manifestes d'éducation qui pointent du doigt les lacunes d'un système qu'il faut réformer, et pour lequel ils proposent des solutions originales.

Les œuvres de notre corpus ont ainsi permis de mettre en lumière la portée éducative de la littérature enfantine, non seulement à travers les manifestes d'éducation qu'elles proposent, mais également grâce à leur dimension fondamentalement didactique⁹³⁴ : leur objectif principal, si l'on se réfère à l'histoire littéraire, est d'apporter des connaissances aux jeunes lecteurs, et ce dans des domaines aussi variés que l'histoire, la géographie, la géologie, la botanique, les sciences, la technologie ou encore les mythes, légendes et superstitions. Les discours véhiculés peuvent se lire à différents niveaux, de même que l'histoire racontée s'offre à différentes interprétations, en fonction de l'expérience de lecture et de la connaissance du monde propre à chaque lecteur. En effet, le décalage de point de vue porté par une littérature qui manipule le concept de focalisation en jouant sur la différence de perspective entre enfant protagoniste et adulte narrateur permet d'interpeler les lecteurs, en fonction de leur degré de compréhension des subtilités discursives des œuvres, en les invitant à adopter un regard autre, décalé, sur la réalité. Nous avons montré que cet espace d'évaluation est lisible à plusieurs niveaux : au sein de ce que Genette nomme l'« histoire », le point de vue de l'enfant vient actualiser celui de l'adulte pour en démontrer l'inexactitude. En effet, dans le troisième chapitre, nous avons vu que ce discours adulte mis en perspective par l'enfant était particulièrement efficace chez Ségur, Sand, Malot et Verne. A l'échelle de la narration, cet espace d'évaluation se donne à lire dans les commentaires de la voix narrative sur ce qui se passe au niveau diégétique, comme nous l'avons analysé plus particulièrement chez Sand et Verne, mais aussi par le biais de stratégies narratives telles que l'insertion ponctuelle mais efficace du merveilleux dans des textes ouvertement réalistes, comme dans *En famille* de Malot. Ce décalage, présent aux différents niveaux textuels, permet de montrer un même élément sous des angles différents, d'adopter une véritable vision

⁹³⁴ Voir introduction et chapitre 1.

parallactique⁹³⁵ pour explorer différents aspects d'une même représentation. Ainsi, ce décalage de points de vue est riche de sens et invite à l'évaluation idéologique des discours.⁹³⁶

En ce sens, ce travail a permis de mettre en pratique des théories littéraires et linguistiques⁹³⁷ et de vérifier des hypothèses de lecture par le prisme de l'étude narratologique et néo-historiciste. La mise en contexte des œuvres étudiées a en outre permis d'identifier les manifestes d'éducation véhiculés par l'ensemble de ce corpus et de révéler un discours sous-jacent au potentiel subversif intrigant. En effet, l'étude du contexte et l'analyse détaillée des textes permet une véritable mise en dialogue entre les auteurs et les débats de leur époque, mais aussi entre les textes et les autres formes de discours idéologiques qui les entourent, pour faire ressortir l'importance fondamentale d'une littérature qui touche à la fois les jeunes lecteurs et les adultes, et permettre ainsi de confronter leurs points de vue. Analyser le discours éducatif véhiculé par les textes étudiés permet d'inscrire la littérature enfantine d'une période donnée dans les préoccupations contemporaines.

Ainsi, cette étude a permis de mettre en lumière l'implication fondamentale de la littérature enfantine dans le débat socioculturel de son temps et de montrer qu'au-delà de sa dimension économique, elle constitue un artéfact moteur de changement. Comme Reynolds l'a montré de manière convaincante, la littérature enfantine est investie d'un pouvoir de transformation autant esthétique que social en cela qu'elle a le privilège de pouvoir proposer de nouvelles visions du monde à l'enfant.⁹³⁸ Elle affirme d'ailleurs que la littérature enfantine offre de nouvelles manières de penser, et la qualifie de « zone sauvage ».⁹³⁹ Comme nous l'avons vu dans le troisième chapitre, cette idée est intéressante parce qu'elle en souligne le côté foncièrement libre, dénué de toute bride, alors que paradoxalement cette littérature est régie par des codes précis. Justement, cette image souligne toute l'ambivalence d'une littérature à la fois très régulée et pour autant plutôt ignorée, conformiste et en même temps hors-normes, didactique et simultanément

⁹³⁵ Voir Žižek, *op. cit.*

⁹³⁶ Voir Hamon, *op. cit.*

⁹³⁷ Notamment Barthes, Genette, Hamon, Sartre ou encore Stephens.

⁹³⁸ Voir Reynolds, *op. cit.*, p.14-15.

⁹³⁹ *Ibid.*, p. 15.

subversive.⁹⁴⁰ Cette étude montre que si la littérature enfantine a longtemps été considérée comme un sous-genre de moindre importance parce que destiné à des enfants, elle est en fait centrale dans le processus d'éducation et d'instruction. Elle force les limites génériques pour les dépasser et cibler un lectorat varié, et en même temps montrer son intérêt pour d'autres domaines que la lecture pure et simple, comme la pédagogie par exemple. Ainsi, difficile à définir précisément, elle résiste à toute tentative de cloisonnement.

Ce travail s'inscrit donc dans un champ de recherche plus vaste qui contribue à l'approche générique et néo-historiciste de la littérature enfantine au sens large. Pour reprendre les termes de Max Butlen et Annick Laurant-Jolly, une telle démarche vise « à en souligner l'expansion et la diversité ainsi qu'à rendre compte de l'élargissement du groupe de chercheurs concernés. »⁹⁴¹ L'étude individuelle des textes, mais aussi de leur contexte de création et de réception, permet d'enrichir les connaissances déjà établies dans le domaine de la littérature enfantine, à partir d'un corpus original. L'analyse comparative d'œuvres qui ne seraient pas nécessairement associées de manière spontanée révèle tout un réseau riche de significations. Si *Petit Robinson* et *En famille* ou *Le Mousse* ne semblent pas avoir grand-chose en commun de prime abord, puisqu'après tout, plus de quatre-vingts ans les séparent, leur mise en parallèle permet néanmoins d'établir des points de convergence intéressants. Les plus évidents sont bien sûr les références intertextuelles qui constituent la trame de la littérature enfantine, comme de nombreux critiques et chercheurs se sont employés à le démontrer. Cependant, même si leurs différences contribuent à souligner la diversité de la littérature enfantine, notre analyse comparée d'œuvres pourtant très différentes a mis en lumière une certaine continuité des thèmes abordés⁹⁴² et des codes d'écriture.⁹⁴³

⁹⁴⁰ Reynolds, *op. cit.*, p. 3: 'Children's literature provides a curious and paradoxical culture space: a space that is simultaneously highly regulated and overlooked, orthodox and radical, didactic and subversive.'

⁹⁴¹ Max Butlen et Annick Lorant-Jolly (éds.), *Recherches et formations en littérature de jeunesse : états des lieux et perspectives*, p. 17, cité dans Mathilde Lévêque, « Panorama de la recherche en littérature de jeunesse en France, 2013-2014 », dans Ludger Scherer et Roland Issler, *Kinder- und Jugendliteratur der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld*, Berne : Peter Lang, 2014, version en ligne (consultée le 11/04/2017) : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01119063/document>, p. 1.

⁹⁴² Voir chapitres 1 et 2.

⁹⁴³ Voir chapitre 3.

Ce travail de recherche a mis en évidence tout un réseau de références intertextuelles (des plus visibles – comme Robinson Crusoe – aux plus discrètes – comme l'évolution des personnages d'un même auteur) qui créent un fil conducteur.⁹⁴⁴ D'ailleurs, des recherches supplémentaires pourraient être menées sur les différentes éditions, d'abord, et adaptations, ensuite, de ces œuvres, pour analyser leur aspect malléable, adaptable à chaque nouvelle époque, et interroger la notion de « classiques » de la littérature, qui, d'après Hunt, sont ces œuvres lues de génération en génération, à tel point qu'elles deviennent des points de référence culturelle.⁹⁴⁵ En effet, pousser plus avant une analyse comparative entre les textes et leurs différentes adaptations permettrait de dégager une trame de l'évolution des représentations. Il serait également intéressant de prolonger ce travail d'investigation sur l'implication de la littérature enfantine dans les débats contemporains, en explorant la littérature des XX^e et XXI^e siècles en rapport avec différentes questions de société qui ont un impact majeur sur l'histoire socioculturelle de la France – et notamment l'éducation, qui est toujours un sujet brûlant de par son aspect fondamentalement idéologique. Les questions explorées dans cette thèse sont en effet toujours pertinentes de nos jours, alors que l'accès aux connaissances est quasiment illimité grâce aux nouvelles technologies, qui ouvrent un nouvel espace d'apprentissage qui vient compléter, voire concurrencer, celui du livre.

La sélection du corpus d'œuvres comprend quatre robinsonnades, dix romans d'apprentissage et deux recueils de contes. Ce regroupement exclut les poèmes, les pièces de théâtre, les livres scolaires, les traductions et les textes religieux, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, un tel corpus aurait alors été bien trop important pour pouvoir être analysé en profondeur au sein d'une thèse. Ensuite, l'analyse narratologique de textes de la même catégorie stylistique, à savoir la prose, paraissait plus pertinente. Ce corpus d'œuvres donne un aperçu, mais peut difficilement porter une valeur générique et universelle : il fournit un échantillon de points de vue mais n'a pas pour autant vocation à dégager un cadre théorique

⁹⁴⁴ Nous avons tout particulièrement étudié l'évolution des personnages de Paul et Sophie dans la trilogie de Fleurville (Séjour), dans les chapitres 1 et 2, ainsi que celle des personnages de Malot, à travers ses quatre œuvres pour enfants, écrites sur une période de vingt-huit ans, dans le chapitre 3.

⁹⁴⁵ Hunt, *An Introduction to Children's Literature*, op. cit., p. 26: 'true living classics [...] are passed down from generation to generation: they become cultural reference points.'

systematique et exhaustif. En revanche, il permet d'apprécier une polyphonie de discours.

Il est nécessaire de prendre en compte l'écart temporel qui sépare ces œuvres du XIX^e siècle et notre vision du XXI^e siècle. Loin d'être un obstacle, cette distance est riche de sens. Elle permet d'établir des comparaisons et ainsi de dégager l'évolution des mentalités et des représentations sociales ; elle favorise également la continuité de ces œuvres, dont l'analyse offre un regard nouveau justement parce que décalé dans le temps. Marcoin insiste sur « l'acte critique, l'invention critique, avec sa part imprévue, paradoxale et déshistoricisante, qui remet en circulation les œuvres et les auteurs. A les prendre en compte, on mesure à quel point l'histoire littéraire, en tant qu'elle est liée à notre présent de lecteur, offre une dimension fondamentalement anachronique. »⁹⁴⁶ Cependant, il est vrai que le regard du lecteur du XXI^e siècle, nécessairement éloigné de celui des lecteurs contemporains, peut modifier la perception de la réception des œuvres. Si nous disposons de témoignages historiques concernant l'accueil qui a été fait à la publication d'œuvres majeures, cette information est malheureusement beaucoup plus difficile à cerner en ce qui concerne les « bibliothèques absentes »,⁹⁴⁷ ces ouvrages aujourd'hui mis au ban des canons littéraires. Cela dit, les rééditions de ces œuvres permettent d'apprécier l'impact qu'elles ont eu sur le lectorat d'une époque donnée – et potentiellement sur une succession de générations de lecteurs. En effet, plus une œuvre est rééditée, plus son impact potentiel sur les lecteurs est affirmé. Ainsi, même en l'absence de documents critiques contemporains précisant l'accueil du public pour ces œuvres aujourd'hui moins populaires, l'analyse de leurs différentes éditions est un critère d'évaluation utile.

Connaître l'accueil fait par le public à la publication d'une œuvre est important parce qu'il en révèle l'impact. La charge émotionnelle des textes pour enfants est d'ailleurs d'une importance capitale, parce qu'elle aide à imprimer l'histoire sur l'esprit des jeunes lecteurs à court terme et laisse une trace qui invite à la réflexion sur le long terme. Finalement, à jouer sur les mots, et avec les mots, la littérature enfantine ne se complaît-elle pas à « faire douter du mensonge auquel

⁹⁴⁶ Marcoin, *Librairie, op. cit.*, p. 115.

⁹⁴⁷ Nières-Chevrel, « Rééditions et patrimoine : la bibliothèque absente », citée dans Marcoin, *Librairie, op. cit.*, p. 13.

on croit, crier après la vérité qu'on oublie »⁹⁴⁸ et, enfin, nous pousser constamment à interroger le monde qui nous entoure, et ce à tous les âges de la vie ? D'ailleurs, le magister de *Sans famille* nous semble souligner parfaitement l'importance de la lecture dans la formation permanente des esprits :

[L]a vie de l'homme n'est pas toute entière dans ses mains, elle est aussi dans sa tête. [...] *quand on a des yeux pour regarder et que sur ces yeux on pose des lunettes que vous donnent les livres, on finit par voir bien des choses.* [...] Viens demain, je serais content de t'apprendre à regarder autour de toi. *On ne sait pas ce qu'une parole qui tombe dans une oreille fertile peut faire germer.*⁹⁴⁹

⁹⁴⁸ « À Henriette de la Bigottière [décembre 1842] », Sand et Bodin (éd.), *op. cit.*, p. 400.

⁹⁴⁹ Malot, *Sans famille, op. cit.*, Tome II, p. 60-61, nous soulignons.

BIBLIOGRAPHY

I. Corpus d'œuvres primaires

- Lemaire, Henri, *Petit Robinson, ou les aventures de Robinson Crusoe arrangée [sic] pour l'amusement de la jeunesse* [Ed. 1825]. Paris : Hachette BnF, 2016.
- Mallès de Beaulieu, Jeanne Sylvie, *Le Robinson de douze ans : histoire intéressante d'un jeune mousse français, abandonné dans une île déserte* [Ed. 1821]. Charleston : Bibliobazaar, 2016.
- Malot, Hector, *Romain Kalbris* [Ed. 1884]. Paris : Hachette BnF, 2013.
——— *Sans famille* [Ed. 1879], Tome I & Tome II. Paris : Hachette BnF, 2012.
——— *En famille*. [Ed. 1893]. Paris : Hachette, 2013.
——— *Le Mousse*, Monaco : Editions du Rocher, 1997.
- Sand, George, *Contes d'une grand'mère*. Paris : Lévy, 1874.
——— *Contes d'une grand'mère* [Ed. 1876]. Paris : Hachette BnF, 2016.
- Ségur, Sophie de, *Les Malheurs de Sophie* [Ed. 1858]. Paris : Hachette, 2004.
——— *Les Petites filles modèles* [Ed. 1863]. Paris : Hachette BnF, 2012.
——— *Les Vacances* [Ed. 1884]. Paris : Hachette BnF, 2012.
——— *Un bon petit diable* [Ed. 1866]. Paris : Hachette BnF, 2013.
- Verne, Jules, *Les Indes-noires* [Ed. 1877]. Paris : Hachette BnF, 2012.
——— *Deux ans de vacances* [Ed. 1909]. Paris : Hachette BnF, 2013.
——— *P'tit-bonhomme* [Ed. 1893]. Paris : Hachette BnF, 2012.
- Wuillez, Catherine, *Le Robinson des demoiselles* [Ed. 1880]. Paris : Hachette BnF, 2013.

II. Autres œuvres primaires citées

- Defoe, Daniel, *Robinson Crusoe*. Paris : Dauthereau, 1827.
- Hugo, Victor, *Les Misérables*. Paris : Lacroix, 1962.
——— *Les Quatre vents de l'esprit*. Paris : Hetzel-Quantin, 1881.
- Macé, Jean, *Histoire d'une bouchée de pain*. Paris : Hetzel, 1861.
- Perrault, Charles, *Contes*. Paris : Pocket, 2006.
- Rabelais, François, *Gargantua*. Lyon : François Juste, 1534.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emile, ou de l'éducation*. Paris : Larousse, 1914.
- Ségur, Sophie de, *Nouveaux contes de fées*. Paris : Hachette, 1896.

III. Articles et ouvrages de référence cités

- Albouy, Pierre, *Mythes et mythologies dans la littérature française*. Paris : Armand Colin, 1998.
- Althusser, Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche). » Article originalement publié dans la revue *La Pensée*, n° 151, juin 1970. Dans Louis Althusser, *Positions (1964-1975)*, p. 67–125. Paris : Les Éditions sociales, 1976.

- Ariès, Philippe, et Georges Duby, *Histoire de la vie privée : de l'Europe féodale à la Renaissance*. Paris : Seuil, 1985.
- Auraix-Jonchière, Pascale, *George Sand et la fabrique des contes*. Paris : Classiques Garnier, 2017.
- Avery, Gillian, *Childhood's Pattern: A Study of the Heroes and Heroines of Children's Fiction 1770-1950*. London: Hodder & Stoughton, 1975.
- Bakhtine, Mikhael, *Problème de la poétique de Dostoïevsky*, Lausanne : L'âge d'Homme, 2001.
- Barthes, Roland, *Mythologies*. Paris : Seuil, 1957.
- Beaussant, Claudine (éd.), *Comtesse de Ségur : Œuvres*. Paris : Robert Laffont, 1990.
- Berasategui, Maialen, *La Comtesse de Ségur ou l'art discret de la subversion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011.
- Bethlenfalvay, Marina, *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle : esquisse d'une typologie*. Genève : Droz, 1979.
- Bettelheim, Bruno, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books, 1977.
- Brémand, Nathalie, « L'enfance enjeu social au XIX^e siècle », Exposition virtuelle de l'université de Poitiers, *Regards sur l'enfance, XVI-XX^e siècle* [<http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/>].
- Brooks, Peter, "Toward Supreme Fictions." *Yale French Studies*, n° 43, 1969, p. 5–14.
- Brown, Penelope E., *A Critical History of French Children's Literature: Volume One: 1600–1830; Volume Two: 1830-present*. New York: Routledge, 2008.
- Budin, Noémie, « Comment le petit peuple féerique subvertit les adolescents », dans Chelebourg, Christian, et Francis Marcoin (éds.), *Civiliser la jeunesse*. Arras : Artois Presses Université, 2016.
- Buisson, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (édition de 1911), Version en ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- « L'enseignement intuitif », dans Hippolyte Cocheris, *Les conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878*. Paris : Delgrave, 1880, p. 325–363.
- Buret, Eugène, *De la Misère des classes laborieuses en Angleterre et en France : de la nature de la misère, de son existence, de ses effets, de ses causes, et de l'insuffisance des remèdes qu'on lui a opposés jusqu'ici, avec les moyens propres à en affranchir les sociétés*. Paris : Paulin, 1840.
- Burgelin, Claude, « Roman d'éducation ou Bildungsroman », *Encyclopædia Universalis*. Version en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/roman-d-education-bildungsroman/>.

- Butlen, Max, et Annick Lorant-Jolly (éds), *Recherches et formations en littérature de jeunesse : états des lieux et perspectives*. Paris : La Joie par les livres, 2012.
- Capasso, Ruth Carver, "La *Bibliothèque Rose*, Children, and Imperialism in Nineteenth-Century France." *The French Review*, Vol. 77, n° 2, 2003, p. 274–285.
- Chappey, Jean-Luc, « Héritages républicains et résistances à "l'organisation impériale des savoirs" », *Annales historiques de la Révolution française*, n° 346, 2006. Société des études robespierristes : Armand Colin, p. 97–120.
- Charderon, Hélène, « L'enfant naufragé : la littérature enfantine comme espace de civilisation », dans Ledwina, Anna, *L'enfant dans la littérature d'expression française et francophone. Études rassemblées et présentées par Anna Ledwina*, Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2019, p. 29–38.
- « Le mal, ou l'ombre de l'ignorance : les *Contes d'une Grand'mère*, manifeste d'éducation de George Sand », dans Zanone, Damien (éd.), *Les cahiers George Sand* n° 41, septembre 2019, p. 91–105.
- Chartier, Roger, « Les pratiques de l'écrit », dans Ariès, Philippe, et Georges Duby (éds.) *Histoire de la vie privée* (Tome II) : *De l'Europe féodale à la Renaissance*. Paris : Seuil, 1985.
- Chelebourg, Christian, et Francis Marcoin (éds.), *Civiliser la jeunesse*. Arras : Artois Presses Université, 2016.
- Chevallier, Pierre, *La séparation de l'église et de l'école, Jules Ferry et Léon XIII*. Paris : Fayard, 1981.
- Clark, Beverly Lyon, and Margaret R. Higonnet, *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture*. Baltimore: JHU Press, 2000.
- Cocheris, Hippolyte, *Les conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878*. Paris : Delgrave, 1880.
- Coleridge, Samuel Taylor, *Biographia Literaria; or, Biographical Sketches of my Literary Life and Opinions*. London: Rest Fenner, 1817.
- Compagnon, Antoine, « Macé Jean - (1815-1896) », *Encyclopædia Universalis* version en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jean-mace/>.
- Cox Gurdon, Meghan, *The Enchanted Hour: The Miraculous Power of Reading Aloud in the Age of Distraction*. London: Harper Collins, 2019.
- Cranston, Maurice, "Ideology", *Encyclopedia Britannica*, 27/11/2014, version en ligne [<https://www.britannica.com/topic/ideology-society>]
- Cunningham, Hugh, *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Pearson Education, 2005.
- Dameth, Henri, *Notions élémentaires de la science de Fourier*, 1844, cité dans Figeac-Monthus, Marguerite, *Les Enfants de l'Emile ? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII et XIX^e siècles*. Bern : Peter Lang, 2015.

- Defodon, Charles, entrée « Hachette » dans Buisson, Ferdinand, *Nouveau Dictionnaire pédagogique*, version en ligne :
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2844>.
- Dekiss, Jean-Paul, *Jules Verne, l'enchanteur : biographie*. Paris : Editions du Félin, 1999.
- Derrida, Jacques, « Lettre à un ami japonais », dans *Psyché-Inventions de l'autre*. Paris : Galilée, 1987.
- Diderot, Denis, et Jean le Rond d'Alembert, *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris : Briasson, 1751.
- Doray, Marie-France, *La Comtesse de Ségur : une étrange paroissienne*. Paris : Rivages, 1990.
- Douglas, Virginie, « Comment définir la littérature pour la jeunesse, ou le paradoxe insoluble ? » dans Isabelle Cani, Nelly Chabrol-Gagne et Catherine d'Humières, *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008.
- Dubois-Marcoïn, Danièle, « Le motif de la robinsonnade dans *Romain Kalbris* », dans *Revue Perrine*, 2013.
- Dumas, Olivier, *Voyage à travers Jules Verne : Biographie*. Montréal : Stanké, 2000.
- Durant, Albert, entrée « Hetzel » dans Buisson, Ferdinand, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, version en ligne :
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2863>.
- Eliade, Mircea, *Myth and Reality*. New York; London: Harper & Row, 1975.
- Elias, Norbert, and Stephen Mennell, *On the Process of Civilisation: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Dublin: University College Dublin Press, 2012.
- Erasmus, *La civilité puérile* (traduction française A. Bonneau). Paris : Liseux, 1877.
- Escarpit, Denise, et Pierre Bruno, *La Littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Paris : Magnard, 2008.
- Figeac-Monthus, Marguerite, *Les Enfants de l'Emile ? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. Bern : Peter Lang, 2015.
- Foucault, Jean, « Les personnages d'Hector Malot, au-delà des mères », dans Foucault, Jean, et Francis Marcoïn, *Diversité d'Hector Malot, Cahiers Robinson n° 10*, octobre 2001. Arras : Presses de l'Université d'Artois, 2001.
- Foucault, Jean, et Francis Marcoïn, *Diversité d'Hector Malot, Cahiers Robinson n° 10*, octobre 2001. Arras : Presses de l'Université d'Artois, 2001.
- Frégier, Honoré-Antoine, *Des Classes dangereuses de la population dans les grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*, Paris : Baillière, 1838.
- Freud, Sigmund, *Civilization and its discontents*. Peterborough, Ontario: Broadview Press, 2015.

- Frølich, Juliette, *Des hommes, des femmes et des choses : langages de l'objet dans le roman de Balzac à Proust*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 1997.
- Fuchs, Rachel G., "Legislation, Poverty, and Child-Abandonment in Nineteenth-Century Paris." *The Journal of Interdisciplinary History*, n° 18.1, 1987, p. 55-80.
- Galvez, Marie, « "Éducation" et "récréation" : Pierre-Jules Hetzel (1814-1886), figure majeure de l'édition pour la jeunesse au XIX^e siècle », *Blog Gallica BnF*, 07/09/2017, version en ligne : <https://gallica.bnf.fr/blog/07092017/education-et-recreation-pierre-jules-hetzel-1814-1886-figure-majeure-de-ledition-pour-la>.
- Gélis, Jacques, « L'individualisation de l'enfant », dans Philippe Ariès et Georges Duby (éds.), *Histoire de la vie privée : de l'Europe féodale à la Renaissance*. Paris : Seuil, 1985.
- Genette, Gérard, *Figures III*. Paris : Seuil, 1972.
- Giacchetti, Claudine, « Le modèle des petites filles : structure familiale dans l'œuvre de la Comtesse de Ségur. » *Romance Quarterly*, n° 50.3, 2003, p. 195–203.
- Gilli, Yves, Florent Montclair, et Sylvie Lenormand-Petit, *Le Naufrage dans l'œuvre de Jules Verne*. Paris : Editions L'Harmattan, 1998.
- Gourévitch, Jean-Paul, *Hetzel : le bon génie des livres*. Monaco : Editions du Rocher, 2005.
- Gubar, Marah, "On Not Defining Children's Literature." *PMLA*, n° 126.1, 2011, p. 209–216.
- *Artful Dodgers : Reconceiving the Golden Ages of Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Guyon, Loïc, « Le voyage façon Verne », *Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes/Romanistische Zeitschrift Für Literaturgeschichte*, Jahrgang 26, 2002, p. 339–358.
- Hamon, Philippe, *Texte et idéologie*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.
- Hazard, Paul, *Les Livres, les enfants et les hommes*. Paris : Hatier, 1967.
- Heywood, Sophie, *The Comtesse de Ségur: Catholicism, Children's Literature, and the 'Culture Wars' in 19th-century France*. Thesis for Doctorate of Philosophy History, University of Edinburgh, 2008.
- Hochet, Yvan, « L'enfance : changement de regard au XVIII^e siècle », Exposition virtuelle de l'université de Poitiers, *Regards sur l'enfance, XVI-XX^e siècle* [<http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/>].
- Hollindale, Peter, *Signs of Childness in Children's Books*, Lockwood: Thimble Press, 1997.
- Horace, *Art poétique ou Épître aux Pisons* (traduction française F. Richard). Paris : Garnier, 1944.
- Houssaye, Jean. *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris : A. Colin, 1995.
- Hugo, Victor, *William Shakespeare*, Paris : Lacroix, 1864.

- *Actes et paroles depuis l'exil*. Paris : Hetzel, 1876.
- Hunt, Peter, "How Not to Read a Children's Book." *Children's Literature in Education*, n° 26.4, 1995, p. 231–240.
- *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- *Children's Literature*, Oxford: Blackwell, 2001.
- Jackson, Rosemary, *Fantasy: The Literature of Subversion*. London: Routledge, 1988.
- Jan, Isabelle, and Wyley L. Powell, "Children's Literature and Bourgeois Society in France since 1860." *Yale French Studies*, n° 43, 1969, p. 57–72.
- Jardin, André, et André-Jean Tudesq, *La France des notables : I. L'évolution générale, 1815 - 1848*, Paris : Seuil, 1973.
- Kahn, Pierre, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante. » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, n° 40.2, 2007, p. 115–125.
- Kennedy, Máire, "Instruction with delight: evidence of children as readers in eighteenth-century Ireland from the collections of Dublin City Library and Archive" in O'Sullivan, Keith, and Pádraic Whyte, *Children's Literature Collections: Approaches to Research*. New York: Plagrave, 2017.
- Keyes, Marian, and Áine McGillicuddy, *Politics and Ideology in Children's Literature*. Dublin: Four Courts Press, 2014.
- Lamy, Michel, *Jules Verne, initié et initiateur : le secret du trésor royal de Rennes-Le-Château*. Paris : Payot, 1984.
- Latzarus, Marie-Thérèse, *La Littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle, étude précédée d'un rapide aperçu des lectures des enfants en France avant 1860*. Paris : Presses universitaires de France, 1923.
- Ledwina, Anna (éd.), *L'enfant dans la littérature d'expression française et francophone*, Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2019
- Le Men, Ségolène, « Hetzel ou la science récréative. » *Romantisme*, n° 19.65, 1989, p. 69–80.
- Lejeune, Philippe, *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil, 1996.
- Le Men, Ségolène et Jean Glénisson (éds.), *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*. Société des bibliophiles de Guyenne, 1994.
- Levallois, Jules, *Mémoires d'un critique*, Paris : La Librairie illustrée, 1896.
- Lévêque, Mathilde, « Panorama de la recherche en littérature de jeunesse en France, 2013-2014 », dans Ludger Scherer et Roland Issler, *Kinder- und Jugendliteratur der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld*. Bern : Peter Lang, 2014.
- Linowitz-Wentz, Debra, *Fait et fiction. Les formules pédagogiques dans les Contes d'une grand-mère de George Sand*, Paris : Nizet, 1985.
- Locke, John, *Some Thoughts concerning Education*. London: Churchill, 1693.
- Malarte-Feldman, Claire-Lise, "La Comtesse de Ségur, a witness of her time." *Children's Literature Association Quarterly*, n° 20.3, 1995, p. 135–139.

- Malot, Hector, *Le Roman de mes romans* [Ed. 1896]. Charleston : BiblioBazaar, 2016.
- Marcoin, Francis, *La comtesse de Ségur, ou, le bonheur immobile*. Arras : Artois Presses Université, 1999.
- *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e siècle*. Paris : Honoré Champion, 2006.
- « Hector Malot, romancier de l'éducation intuitive » dans *The Conversation*, 07/03/2017, version en ligne : <http://theconversation.com/hector-malot-romancier-de-leducation-intuitive-73018>
- Maury, Liliane, « Lettre aux instituteurs. » *Bibnum. Textes fondateurs de la science*, 2011, version en ligne : <http://journals.openedition.org/bibnum/799>
- Mayhew, Henry, *London Labour and the London Poor; a Cyclopaedia of the Condition and Earnings of those that will work, those that cannot work, and those that will not work. et al.*, Vol.1, London: Woodfall, 1851; Vol. 2 & 3, London: Griffin, 1861.
- Meek, Margaret, *How Texts Teach What Readers Learn*. Lockwood: Thimble Press, 1988.
- Mélétinski, Evguéni, « L'étude structurale et typologique du conte », dans Vladimir Propp, *Morphologie du conte suivi de : Les Transformations des contes merveilleux*. Paris : Seuil, 1970.
- Mistler, Jean, *La Librairie Hachette : de 1826 à nos jours*. Paris : Hachette, 1964.
- Molaro, Christian, « Education morale et éducation corporelle des jeunes des classes pauvres au XIX^{ème} siècle. Entre conceptions théoriques et organisation sociale. » *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*. *Le Temps de l'histoire*, n° 8, 2006, p. 19–35.
- Monicat, Bénédicte, *Devoirs d'écriture : modèles d'histoires pour filles et littérature féminine au XIX^e siècle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2006.
- Montandon, Alain, *Du récit merveilleux ou l'ailleurs de l'enfance*, Paris : Imago, 2001.
- Moynihan, Ruth B., "Ideologies in Children's Literature: Some Preliminary Notes." *Children's Literature* n° 2.1, 1973, p. 166–172.
- Nières-Chevrel, Isabelle, « Robinsons et robinsonnes », *L'Enfance et les ouvrages d'éducation* (Tome II : *Le XIX^e siècle*), Nantes : Université de Nantes, 1985, p. 265–295.
- « Pour en finir avec le malheur de Sophie. » *La Revue des livres pour enfants* n° 131-132, 1990, p. 62–73.
- « Faire une place à la littérature de jeunesse. » *Revue d'histoire littéraire de la France* n° 102.1, 2002, p. 97–114.
- *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, coll. "Passeurs d'histoires", 2009

- Nodelman, Perry, "The Hidden Child in the Hidden Adult", *Jeunesse, young people, texts, cultures*, n° 8.1, 2016, p. 266–277.
- Nourrisson, Didier, « Tabagisme et antitabagisme en France au XIX^e Siècle » dans *Histoire, économie et société*, n° 7.4, 1988, p. 535–547.
- O'Sullivan, Keith, and Pádraic Whyte, *Children's Literature Collections: Approaches to Research*. New York: Springer, 2017.
- Pena-Ruiz, Henri, *Un Poète en politique : les combats de Victor Hugo*. Paris : Flammarion, 2002.
- Pernot, Denis, « Du "Bildungsroman" au roman d'éducation : un malentendu créateur ? », *Romantisme*, Vol. 22 n° 76, 1992, p. 105–119.
- Perrot, Jean et Isabelle Nières-Chevrel (éds.), *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*. Electre-Ed. du Cercle de la Librairie, 2013.
- Pernoud, E. U., « Bourgeoisie française », *Encyclopædia Universalis*, version en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/bourgeoisie-francaise>.
- Pincet, Yves, « Préface », dans Hector Malot, *Le Mousse*. Monaco : Editions du Rocher, 1997.
- « Hector Malot, romancier de la jeunesse active et volontaire. » *Revue de littérature comparée*, n° 4, 2002, p. 479–491.
- Platon, *La République* [Ed. 1876]. Paris : Hachette BnF, 2017.
- Propp, Vladimir, *Morphologie du conte suivi de : Les transformations des contes merveilleux*. Paris : Seuil, 1970.
- Pujade-Renaud, Claude, *L'Ecole dans la littérature*. Paris : Editions E.S.F, 1986.
- Rabaut, Jean-Paul Saint-Etienne, *Projet d'éducation nationale*, Paris : Imprimerie nationale, 1792.
- Renonciat, Annie, *Livres d'enfance, livres de France*. Paris : Hachette, 1998.
- Revel, Jacques, « Les usages de la civilité », dans Ariès, Philippe, et Georges Duby, *Histoire de la vie privée : de l'Europe féodale à la Renaissance*. Paris : Seuil, 1985.
- Reynolds, Kimberley, *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Children's Literature*. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- Rose, Jacqueline, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1993.
- Saint-Saëns, Anne E. McCall, *De l'être en lettres : l'autobiographie épistolaire de George Sand*. Amsterdam : Rodopi, 1996.
- Sale, Roger, *Fairy Tales and After: from Snow White to E.B. White*. Harvard: Harvard University Press, 1979.
- Sampedro, Maria Teresa Lozano, « La femme-fée ou le don de la parole : de *La Petite Fadette* au *Château de Pictordu*." *Ull crític*, n° 13, 2009, p. 209–234.
- « La Nature et le merveilleux dans les *Contes d'une Grand'Mère : La Fée Poussière*." *Ull crític*, n° 13, 2009, p. 313–331.

- Sand, George, *Questions politiques et sociales*, Paris : Calmann Lévy, 1879.
- *Correspondance 1812-1876*, Tome V : 1864-1870, Paris : Calmann-Lévy, 1883.
- *Œuvres Autobiographiques*, Paris : Gallimard, collection Pléiade, 1970.
- *Histoire de ma vie*. Paris : Flammarion, 2001.
- et Thierry Bodin (éd.), *Lettres d'une vie*. Paris : Gallimard, 2004.
- Sanfey, Darach, « La « petite histoire » de Jean-Jacques Rousseau », dans Tribout, Bruno and Ruth Whelen (éds.), *Narrating the Self in Early Modern Europe / L'écriture de soi dans l'Europe moderne*. Oxford: Peter Lang, 2007, p. 231–246.
- Sartre, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Seuil, 1964.
- Soriano, Marc, and Julia Bloch Frey, “From Tales of Warning to Formulettes: The Oral Tradition in French Children's Literature.” *Yale French Studies*, n° 43, 1969, p. 24–43.
- « Colportage, littérature de », *Encyclopædia Universalis*. Version en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-de-colportage/>.
- Stephens, John, *Language and Ideology in Children's Fiction*. London / New York: Longman, 1992.
- and Robyn McCallum, *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. London: Routledge, 2013.
- Stewig, John W., *Children and Literature*. Boston: Houghton Mifflin Co, 1988.
- Sutherland, Robert D., “Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children.” *Children's Literature in Education*, n° 16.3, 1985, p. 143–157.
- Thomas-Maleville, Agnès, *Hector Malot, l'écrivain au grand coeur*. Monaco : Editions du Rocher, 2000.
- Thompson, Mary Shine, and Celia Keenan, *Studies in Children's Literature, 1500-2000*. Dublin: Four Courts Press, 2004.
- Tison, Guillemette, « Les jardins de Rémi », dans *Revue Perrine*, 2018.
- Todorov, Tzvetan, *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil, 1970.
- Unwin Timothy, *Jules Verne: Journeys in Writing*. Liverpool: Liverpool University Press, 2005.
- Vaclavik, Kiera, *Uncharted Depths: Descent Narratives in English and French Children's Literature*. Oxford: Legenda, 2010.
- « Des abîmes franchis ? La relation adulte-enfant dans *Vendredi ou la vie sauvage* et les valeurs du texte pour son jeune public », dans Isabelle Cani, Nelly chabrol-Gagne et Catherine d’Humières, *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008, p. 283–294.
- Vierne, Simone, *Jules Verne, mythe et modernité*. Paris : Presses universitaires de France, 1989.
- Vinson, Marie-Christine, « Comment Gaspard, Rémi, Clopinet apprirent à lire et ce qu'il advint. » *Romantisme*, n° 3, 2009, p. 65–78.

- Wall, Barbara, *The Narrator's Voice, the Dilemma of Children's Fiction*. London: Palgrave Macmillan, 1991.
- Zipes, Jack, *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. London: Heinemann, 1983.
- *Fairy Tale as Myth / Myth as Fairy Tale*. Lexington: University Press of Kentucky, 1994.
- *Happily Ever After: Fairy Tales, Children, and the Culture Industry*. Abingdon: Routledge, 1997.
- *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York; London: Routledge, 2002.
- *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington: University Press of Kentucky, 2002.
- Žižek, Slavoj, *The Parallax View*. Cambridge, MA / London: MIT Press, 2009.

IV. Articles et ouvrages de référence consultés

- Alix-Leborgne, Viviane, « Robinson Crusoé et Romain Kalbris sont-ils coupables envers leurs parents ? », *Revue Perrine*, 2013.
- Benton, Michael, "The Image of Childhood: Representations of the Child in Painting and Literature, 1700–1900." *Children's Literature in Education*, n° 27.1, 1996, p. 35–60.
- Berger, Anne, « L'apprentissage selon George Sand. » *Littérature*, 1987, n° 67, p. 73-83.
- Bernard-Griffiths, Simone, « *L'Orgue du Titan* (1873) de George Sand entre récit de voyage, conte et mythe. » *Ull crític*, n° 13–14, 2009, p. 293–311.
- Bossis, Mireille (éd), *L'épistolarité à travers les siècles*, Stuttgart : F. Steiner, 1990.
- Cani, Isabelle, Nelly chabrol-Gagne et Catherine d'Humières, *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008.
- Chavasse, Philippe, « George Sand, entre rêve et raison." *Dalhousie French Studies*, 1997, p. 101–109.
- Clausen, Christopher, "Home and Away in Children's Fiction." *Children's Literature*, n° 10, 1982, p. 141–152.
- Cojez, Anne-Marie, « La chronique littéraire d'Hector Malot à l'*Opinion Nationale* », *Revue Perrine*, 2010.
- Colin, Mariella, « *L'éducation des petites filles chez la Comtesse de Ségur*, Marie-Christine Vinson; *L'Enfance des saints et des autres. Essai sur la Comtesse de Ségur*, Laura Kreyder." *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 132–135.
- Didier, Béatrice, « Le Génie narratif des contes. » *Littérature*, n° 134, 2004, p. 111–120.
- Dubois-Marcoin, Danielle, « La figure de Vitalis dans *Sans Famille* », *Revue Perrine*, 2016.

- Durand, Marion, and Diana Wormuth, "One Hundred Years of Illustrations in French Children's Books." *Yale French Studies*, n° 43, 1969, p. 85–96.
- Encrevé, Florence, « Sourds et médecins au XIXe siècle : deux regards opposés sur la surdité. » *Empan*, n° 3, 2011, p. 26–31.
- « La "Famille" des sourds-muets face à l'idée de progrès au XIXe Siècle. *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n° 1, 2013, p. 145–161.
- Genette, Gérard, *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris : Seuil, 1982.
- Giacchetti, Claudine, "Illustrating Ségur." *Neophilologus*, n° 85.3, 2001, p. 369–384.
- Goulemot, Jean-Marie, « Les pratiques littéraires ou la publicité du privé » dans Ariès, Philippe, et Georges Duby, *Histoire de la vie privée : de l'Europe féodale à la Renaissance*. Paris : Seuil, 1985.
- Gubar, Marah, "Risky Business: Talking About Children in Children's Literature Criticism." *Children's Literature Association Quarterly*, n° 38.4, 2013, p. 450–457.
- Hollindale, Peter, "Ideology and the Children's Book." *Signal*, n° 55, 1988, p. 3.
- Hunt, Peter, "Landscapes and Journeys, Metaphors and Maps: The Distinctive Feature of English Fantasy." *Children's Literature Association Quarterly*, n° 12.1, 1987, p. 11–14.
- "The Hidden Adult: Defining Children's Literature (Review)." *Children's Literature Association Quarterly*, n° 34.2, 2009, p. 190–193.
- Kirsch, Fritz Peter, « Les Th ses de Norbert Elias et l'histoire littéraire de la France. » *Littérature*, 1991, p. 96–108.
- Leak, Andrew, *Barthes: Mythologies*. London: Grant & Cutler, 1994.
- Lurie, Alison, *Don't Tell the Grown-Ups: Subversive Children's Literature*. London: Bloomsbury, 1990.
- Man, Paul de, "Autobiography as de-facement", in McQuillan, Martin ( d.), *Deconstruction: a Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000, p. 171–174.
- Marcoin, Francis, « *Les Aventures de Jean-Paul Choppart de Louis Desnoyers*. » *Revue de littérature comparée*, n° 4, 2002, p. 431–443.
- « Le cas littéraire de M. Hector Malot. Une trajectoire de d ligitimation », *Legipop*, 10/05/2017, version en ligne : <https://legipop.hypotheses.org/49>.
- McDougall, Julian, and Peter Bennett, *Barthes' Mythologies Today: Readings of Contemporary Culture*. Abingdon: Routledge, 2013.
- Medina Arjona, Encarnaci n, « *L' le mystérieuse de Jules Verne : Imaginer l'humanité* », *Carnets*, deuxième série, 2019, « Jules Verne et les pouvoirs de l'imagination. », version en ligne [https://journals.openedition.org/carnets/9034]
- Michel-Jones, Françoise, « La figure de l'enfant héros-victime, Dickens versus Malot », *Revue Perrine*, 2015.

- Molloy, Sylvia, “Autobiography as Self-Composure: Portrait of the Artist as an Old Text”, *Dispositio*, n° 15.39, 1990, p. 17–34.
- Nières-Chevrel, Isabelle, « Terres étrangères, figures d'étrangers dans l'œuvre de la Comtesse de Ségur », *Revue de littérature comparée*, n° 4, 2002, p. 467–478.
- « *Les Bons enfants* de la Comtesse de Ségur : une leçon de littérature appliquée », *L'Esprit créateur*, n° 45.4, 2005, p. 20–33.
- Sand, George, *Impressions et souvenirs*. Paris : Michel-Lévy Frères, 1873.
- Reimer, Mavis, and Claire Bradford (éds.), *Home, Homelessness, and Liminal Spaces: The Uses of Postcolonial Theory for Reading (National) Children's Literatures. Children's literature global and local: social and aesthetic perspectives; Selected papers from the 16th biennial congress of the International Research Society for Children's Literature (IRSCL), held in Kristiansand, Norway in 2003*. Oslo: Novus Press, 2003.
- Rosario Girao Ribeiro do Santos, Maria, « L'insularité : du mythe à la réalité », *Carnets*, Deuxième série, mars 2015, « Insulaire ». Version en ligne [<https://journals.openedition.org/carnets/1104>]
- Sebag-Montefiore, Mary, *Women Writers of Children's Classics*. Plymouth: Northcote House Publishers, 2008.
- Stott, Jon C., and Christine Doyle Francis, “'Home' and 'Not Home' in Children's Stories: Getting There? And Being Worth It”, *Children's Literature in Education*, n° 24.3, 1993, p. 223–233.
- Thompson, Mary Shine, and Celia Keenan, *Children's Literature Global and Local: Social and Aesthetic Perspectives*. Oslo: Novus Press, 2005.
- *Treasure Islands: Studies in Children's Literature*. Dublin: Four Courts Press, 2006.
- Vaclavik, Kiera, “Jules Verne, écrivain... de jeunesse. The Case of *Voyage au Centre de la Terre*”, *Australian Journal of French Studies*, vol. 42, n° 3, 2005, p. 276–283.
- « Goodbye, Ghetto: Further Comparative Approaches to Children's Literature », *PMLA* vol. 126, n°1 (January 2011), p. 203–208.
- Verne, Jules, « Souvenirs d'enfance et de jeunesse », *Cahiers du musée Jules Verne* n° 10, 1974, p. 7–21.

V. Autres supports

Documentaire :

« Mourir pour la Patrie, de l'école aux tranchées », film de Jérôme Lambert et Philippe Picard, Flach Film production, 2014.

La Compagnie des auteurs (émission animée par Matthieu Garrigou-Lagrange, France Culture) :

Au sujet de Sophie de Ségur :

« La Comtesse de Ségur, un écrivain modèle », 24/10/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/la-comtesse-de-segur-14-un-ecrivain-modele>

« La Comtesse de Ségur, l'écrivain qu'on ne soupçonnait pas », 25/10/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/la-comtesse-de-segur-24-lecrivain-quon-ne-soupconnaait-pas>

« La conteuse de Ségur », 26/10/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/la-comtesse-de-segur-34-la-conteuse-de-segur>

Au sujet de Jules Verne :

« Les mauvais genres de Jules Verne », 08/04/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jules-verne-44-les-mauvais-genres-de-jules-verne>

« Les voyages de Jules Verne », 26/04/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jules-verne-24-les-voyages-de-jules-verne>

« Jules Verne, la machine à écrire », 27/04/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jules-verne-34-la-machine-ecrire>

« Jules Verne, de Nantes à la Lune », 18/07/2017 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jules-verne-1-de-nantes-la-lune>

Au sujet de George Sand :

« George Sand, romancière au masculin », 13/06/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/george-sand-14-romanciere-au-masculin>

« George Sand, une femme sur tous les fronts », 14/06/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/la-compagnie-des-auteurs-mardi-14-juin-2016>

« George Sand, la sorcière du Berry », 15/06/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/la-compagnie-des-auteurs-mercredi-15-juin-2016>

« George Sand, dix-huit mille lettres ! », 16/06/2016 :

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/george-sand-44-dix-huit-mille-lettres>

« In our Time, George Sand », 06/02/2020 :

<https://www.bbc.co.uk/programmes/m000dxsr>

APPENDICES

A) Textes et illustrations

1) *Sans famille*, description de Varses

Hector Malot, *Sans famille*. [Ed. 1879]. Paris : Hachette, 2012, Tome II, p. 35–36.

Ce n'est point une belle ville, ni propre, ni régulière ; les wagons chargés de minerai de fer ou de houille qui circulent du matin au soir sur des rails au milieu des rues sèment continuellement une poussière rouge et noire qui, par les jours de pluie, forme une boue liquide et profonde comme la fange d'un marais ; par les jours de soleil et de vent, ce sont au contraire des tourbillons aveuglants qui roulent dans la rue et s'élèvent au-dessus de la ville. Du haut en bas, les maisons sont noires, noires par la boue et la poussière, qui de la rue monte jusqu'à leurs toits ; noires par la fumée des fours et des fourneaux qui de leurs toits descend jusqu'à la rue tout est noir, le sol, le ciel et jusqu'aux eaux que roule la Divonne. Et cependant les gens qui circulent dans les rues sont encore plus noirs que ce qui les entoure : les chevaux noirs, les voitures noires, les feuilles des arbres noires c'est à croire qu'un nuage de suie s'est abattu pendant une journée sur la ville ou qu'une inondation de bitume l'a recouverte jusqu'au sommet des toits. Les rues n'ont point été faites pour les voitures ni pour les passants, mais pour les chemins de fer et les wagons des mines : partout sur le sol des rails et des plaques tournantes ; au-dessus de la tête des ponts volants, des courroies, des arbres de transmission qui tournent avec des ronflements assourdissants ; les vastes bâtiments près desquels son passe tremblent jusque dans leurs fondations, et, si l'on regarde par les portes ou les fenêtres, on voit des masses de fonte en fusion qui circulent comme d'immenses bolides, des marteaux-pilons qui lancent autour d'eux des pluies d'étincelles, et partout, toujours des pistons de machines à vapeur qui s'élèvent et s'abaissent régulièrement. Pas de monuments, pas de jardins, pas de statues sur les places ; tout se ressemble et a été bâti sur le même modèle, le cube : les églises, le tribunal, les écoles, des cubes percés de plus ou moins de fenêtres, selon les besoins.

- 2) « Elle ramène Jeannette en la traînant par le bras », illustration de Bertall
Sophie de Ségur, *Les petites filles modèles* [Ed. 1863]. Paris : Hachette BnF,
2012, p. 115.



3) Extrait de la lettre de Sophie de Ségur à Emile Templier, datée du 30 juin 1864

Claudine Beaussant, (Ed.), *Comtesse de Ségur: Œuvres*. Paris : Robert Laffont, 1990, p. 48.

Mais pour vous complaire et me conformer au Code Civil, que j'avoue n'avoir étudié que très superficiellement, j'ai transporté mes acteurs en Ecosse, où tout est permis, témoin *Nicholas Nickleby*, de Dickens. J'ai changé les esprits en *fées* [sic], très répandues et redoutées en Ecosse, et même dans le nord de l'Angleterre. J'ai fait de la Maison *Old Nick* [sic] (feu Cerbère) une maison particulière dans le genre, mais bien adoucie, de la maison de Nicholas Nickleby. J'ai retranché quelques mots ou expressions qui vous ont choqué et qui pourtant n'ont rien d'inconvenant dans la bouche d'un charretier. J'ai fait enfin le plus possible droit à vos observations et je ne puis faire mieux. Les six personnes qui l'ont lu m'affirment que c'est un des plus amusants [sic] que j'aie fait. Je n'ai pas voulu faire Juliette trop jolie ni trop charmante au physique parce que Charles l'épouse autant par dévouement et par reconnaissance que par tendresse ; le contraire m'eût fait tomber dans la passion que vous me reprocher [sic] dans *François le Bossu*. J'ai adouci le sort des Turpin ; ils ne se battent plus, ils se disputent.

4) *Un bon petit diable, le dîner inversé*

Sophie de Ségur, *Un bon petit diable* [Ed. 1866]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 177–178.

Les maîtres mouraient de faim ; Betty s'empressa de servir la soupe.

« Pouah ! Que votre soupe est mauvaise, Betty, dit Old Nick. C'est de l'eau et du sel. »

BETTY.

C'est madame qui l'a faite, monsieur.

— Allez nous chercher le plat de viande, » dit Old Nick avec humeur.

Le plat de viande fut apporté.

« Horreur ! s'écria-t-il. C'est affreux ! des nerfs à la chandelle !

BETTY.

Ah! je vois! madame se sera sans doute trompée; elle aura versé dans les plats de ces messieurs le ragoût des enfants.

OLD NICK.

Va voir ça! C'est détestable ! Je meurs de faim !

Betty revint d'un air consterné.

« Il n'y a plus rien, monsieur ; madame dit que c'est bien le plat des maîtres qu'elle a servi. »

M. Old Nick n'osa pas se laisser aller à sa colère ; sa femme avait fait le dîner ; c'était elle qui avait versé dans le plat. Il ne disait rien. Betty s'écria :

« C'est l'homme noir, monsieur, bien sûr, c'est l'homme noir ! »

OLD NICK.

Tais-toi ! Ne m'ennuie pas de tes sornettes ! L'homme noir a bon dos. Je finirai bien par découvrir cet affreux homme noir.

Betty riait sous cape ; elle savait bien où avait passé le dîner des maîtres. Il était dans les estomacs des enfants. Profitant des cris poussés à la porte de la cave, Betty avait donné à Charles ses instructions ; il les avait mises à profit ; les enfants s'étaient éclipsés sans bruit, et l'avaient suivi à la cuisine abandonnée ; ils prirent, d'après les indications de Betty, la soupe, la viande, les légumes des maîtres, et mangèrent tout avec délices ; ensuite, Charles versa dans les casseroles vidées, la soupe, la viande, les légumes destinés aux enfants, et remit le tout au feu comme l'avait laissé Mme Old Nick.

5) *Un bon petit diable*, discours de M. Old Nick

Sophie de Ségur, *Un bon petit diable* [Ed. 1866]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 181–186.

« Messieurs ! Vous êtes des polissons, des sacripants, des gueux, des filous, des scélérats, du gibier de potence ! Vous vous soutenez tous entre vous, contre vos estimables maîtres ! Vous leur rendez la vie insupportable ! (Un sourire de satisfaction se manifeste dans tout l'auditoire). Je voudrais pouvoir vous fouetter tous, vous enfermer tous au cachot. C'est malheureusement impossible ! Il faut donc que celui ou ceux d'entre vous qui est ou qui sont l'auteur ou les auteurs des scélératesses récemment commises, se déclarent ; que si leur lâcheté les fait reculer devant la punition exemplaire, terrible, inouïe qui leur est préparée, j'adjure leurs amis et leurs camarades de les dévoiler, de les nommer, de les abandonner à ma juste colère ! Eh bien ! Messieurs, j'attends ! ... Personne ne dit mot ? ... Retenue générale jusqu'à ce que le coupable soit nommé et livré. Il y aura punition séparée pour chacun des méfaits, que j'appelle crimes, commis depuis quelques jours :

« Trois prétendus maléfices jetés sur la cloche du réveil.

« Deux atrocités commises contre le chat du respectable M. Boxear (rires étouffés).

« Silence, scélérats ! ... Je continue. Première atrocité, papier fixé à la queue de l'innocente bête (sourires). Silence ! si l'un de vous rit ou sourit, il sera considéré comme un des coupables ! ... Je continue... Seconde atrocité. Supplice épouvantable de l'innocente bête... (Old Nick parcourt des yeux toute la salle ; personne n'a bougé, n'a ri, n'a souri) qu'un monstre cruel a plongée dans la soupe, dans *ma soupe*, messieurs. Double punition, parce qu'il y a double crime : contre la bête, et contre l'autorité la plus sacrée, la mienne ! ... Je continue...

« Trois attaques nocturnes (puisque'il faisait nuit dans la cave, nuit éternelle !) : l'une contre l'infortuné sonneur, faisant les fonctions de sommelier ; l'autre contre son généreux camarade qui, bravant le danger, accourait pour le partager ; la troisième, plus épouvantable, plus criminelle, plus satanique que les deux premières, contre le chef de la maison, le maître des maîtres, contre moi-même qui vous parle, moi votre protecteur, votre père, votre ami. Oui, moi, ici présent, j'ai été assailli, culbuté, renversé, écrasé, battu, inondé, crotté, enfermé par le scélérat que je cherche et que vous m'aidez à découvrir... (les élèves se regardent d'un air moqueur). Oui, je vois enfin une honnête et juste indignation se manifester dans vos regards et dans vos gestes (les élèves crient, sifflent, trépignent) ... Assez, assez, messieurs ! ... Silence ! ... Trois punitions pour les trois méfaits ; total, neuf punitions terribles, surtout la dernière ; neuf jours de cachot, neuf jours d'abstinence, neuf jours de fouet. J'ai fini. A partir de demain, pas de récréations, travail incessant, etc., jusqu'à découverte du ou des coupables. De plus, il y aura tous les jours, à partir de demain midi, trois exécutions jusqu'à ce que toute la maison y passe, pour punir le silence. Vous avez vingt-quatre heures pour réfléchir ! »

6) Le Robinson des demoiselles, prière aux lectrices

Catherine Woillez, *Le Robinson des demoiselles* [Ed. 1880]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 90–91, nous soulignons.

Ô vous, jeunes filles, élevées dans la mollesse, et dont les doigts délicats se sont peut-être fatigués en effeuillant quelques roses, ou en reproduisant sur une gaze légère la fleur que vous aviez admirée sur sa tige, suivez, au milieu du désert, cette jeune infortunée qui reçut, il est vrai, une éducation plus solide et plus utile que la vôtre, mais qui pourtant n'a jamais éprouvé d'autres fatigues que celles que pouvaient supporter son sexe et son âge ; qui, vous l'avez vu, était tendrement aimée ; qui, après avoir goûté toutes les douceurs d'une heureuse aisance, se voit tout à coup réduite, *sans appui, sans consolation*, à chercher *péniblement* chaque jour sa *chétive* nourriture; qui n'a que la terre pour lit, des feuilles pour couverture, et qui enfin, *manquant de tout* à la fois, ne peut se procurer les premières nécessités de la vie, qu'en se livrant aux *plus rudes travaux* !

Ah ! si vous examinez *tous les maux, toutes les cruelles privations* qu'elle endura, si vous comprenez bien *toute la résignation, tout le courage* qu'il lui fallut pour les supporter, *jetez* sur le bonheur qui vous environne un regard de *profonde gratitude*, *bénissez-en mille fois* le divin auteur, et si, plus tard, quelques-unes des peines dont la vie est semée, viennent tout à coup vous surprendre, *souvenez-vous* de la résignation de la pauvre Emma, de son courage dans l'adversité, et, *comme elle*, *tâchez* de trouver dans la prière et dans l'espérance en Dieu, la force nécessaire pour supporter vos maux.

7) *En famille, la prise en main de l'éducation de Perrine par M. Vulfran*

Hector Malot, *En famille*. [Ed. 1893]. Paris : Hachette, 2013. p. 404–405.

« Quelle catastrophe c'eût été, — M^{lle} Belhomme employait volontiers des mots grands et forts comme elle, — quelle catastrophe c'eût été que cette jeune fille restât sans culture.

— Intelligente, n'est-ce pas ?

— Intelligente ! Dites intelligentissime, si j'ose m'exprimer ainsi.

— L'écriture ? demanda M. Vulfran qui dirigeait son interrogatoire d'après les besoins qu'il avait de Perrine.

— Pas brillante, mais elle se formera.

— L'orthographe ?

— Faible.

— Alors ?

— J'aurais pu, pour la juger, lui faire faire une dictée qui m'aurait montré précisément son écriture et son orthographe ; mais cela seulement. J'ai voulu prendre d'elle une meilleure opinion, et je lui ai demandé une petite narration sur Maraucourt ; en vingt lignes, ou cent lignes, me dire ce qu'était le pays, comment elle le voyait. En moins d'une heure, au courant de la plume, sans chercher ses mots elle m'a écrit quatre grandes pages vraiment extraordinaires : tout s'y trouve réuni, le village lui-même, les usines, le paysage général, l'ensemble aussi bien que le détail ; il y a une page sur les entailles avec leur végétation, leurs oiseaux et leurs poissons, leur aspect dans les vapeurs du matin et l'air pur du soir, que j'aurais cru copiée dans un bon auteur, si je ne l'avais vu écrire. Par malheur la calligraphie et l'orthographe sont ce que je vous ai dit, mais qu'importe, c'est une affaire de quelques mois de leçons, tandis que toutes les leçons du monde ne lui apprendraient pas à écrire, si elle n'avait pas reçu le don de voir et de sentir, et aussi de rendre ce qu'elle voit et ce qu'elle sent. Si vous en avez le loisir, faites-vous lire cette page sur les entailles, elle vous prouvera que je n'exagère pas. »

Alors, M. Vulfran que cette appréciation avait mis en belle humeur, car elle calmait les objections qui lui étaient venues sur son prompt engouement pour cette petite, raconta à M^{lle} Belhomme comment Perrine avait habité une aumuche dans l'une de ces entailles, et comment avec rien, si ce n'est ce qu'elle trouvait sous sa main, elle avait su se fabriquer des espadrilles, et toute une batterie de cuisine dans laquelle elle avait préparé un dîner complet, fourni par l'entaille elle-même, ses oiseaux, ses poissons, ses fleurs, ses herbes, ses fruits.

Le large visage de M^{lle} Belhomme s'était épanoui pendant ce récit, qui sans aucun doute l'intéressait, puis quand M. Vulfran avait cessé de parler, elle avait gardé elle-même le silence, réfléchissant :

« Ne trouvez-vous pas, dit-elle enfin, que savoir créer ce qui est nécessaire à ses besoins est une qualité maîtresse, enviable entre toutes ?

— Assurément, et c'est cela même qui m'a tout d'abord frappé chez cette jeune fille, cela et la volonté ; dites-lui de vous conter son histoire, vous verrez ce qu'il lui a fallu d'énergie pour arriver jusqu'ici.

— Elle a reçu sa récompense, puisqu'elle vous a intéressé cette jeune fille.

— Intéressé, et même attaché, car je n'estime rien tant dans la vie que la volonté à qui je dois d'être ce que je suis. C'est pourquoi je vous demande de la fortifier chez elle par vos leçons, car si l'on dit avec raison qu'on peut ce qu'on veut, au moins est-ce à condition de savoir vouloir, ce qui n'est pas donné à tout le monde, et ce qu'on devrait bien commencer par enseigner, si toutefois il est des méthodes pour cela ; mais en fait d'instruction, on ne s'occupe que de l'esprit, comme si le caractère ne devait point passer avant. Enfin, puisque vous avez une élève douée de ce côté, je vous prie de vous appliquer à le développer. »

M^{lle} Belhomme était aussi incapable de dire une chose par flatterie, que de la taire par timidité ou embarras :

« L'exemple fait plus que les leçons, dit-elle, c'est pourquoi elle apprendra à votre école mieux qu'à la mienne, et en voyant que malgré la maladie, les années, la fortune, vous ne vous relâchez pas une minute dans ce que vous considérez comme l'accomplissement d'un devoir, son caractère se développera dans le sens que vous désirez : en tout cas je ne manquerais pas de m'y employer, si elle passait insensible ou indifférente — ce qui m'étonnerait bien — à côté de ce qui doit la frapper. »

8) *Deux ans de vacances, l'éducation en Angleterre*

Jules Verne, *Deux ans de vacances* [Ed. 1909]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 35–36.

Dans les pensionnats anglais, l'éducation diffère assez sensiblement de celle qui est donnée dans les pensionnats de France. On y laisse aux élèves plus d'initiative, et, par suite, une liberté relative qui influe assez heureusement sur leur avenir. Ils restent moins longtemps enfants. En un mot, l'éducation y marche de pair avec l'instruction. De là vient que, pour la plupart, ils sont polis, attentionnés, soignés dans leur tenue, et – ce qui est digne d'être noté – peu enclins à employer la dissimulation ou le mensonge, lors même qu'il s'agit de se soustraire à quelque juste punition. Il faut observer également que, dans ces établissements scolaires, les jeunes garçons sont moins astreints aux règles de la vie commune et aux lois du silence qui en découlent. Le plus généralement, ils occupent des chambres à part, y prennent certains repas, et, quand ils s'assoient à la table d'un réfectoire, ils peuvent causer en toute liberté.

C'est suivant leur âge que les élèves sont classés par divisions. Il y en avait cinq dans le pensionnat Chairman. Si, dans la première et dans la seconde, les petits en étaient encore à embrasser leurs parents sur les joues, déjà dans la troisième, les grands remplaçaient le baiser filial par la poignée de main des hommes faits. Aussi, pas de pion pour les surveiller, lecture de romans et de journaux permise, jours de congé fréquemment renouvelés, heures d'étude assez restreintes, exercices du corps très bien compris, gymnastique, boxe et jeux de toutes sortes. Mais, comme correctif à cette indépendance, dont les élèves méusaient rarement, les punitions corporelles étaient de règle, principalement le fouet. D'ailleurs, être fouetté n'a rien de déshonorant pour de jeunes Anglo-Saxons, et ils se soumettent sans protestation à ce châtiment, lorsqu'ils reconnaissent l'avoir mérité.

Les Anglais, personne ne l'ignore, ont le respect des traditions dans la vie privée aussi bien que dans la vie publique, et ces traditions sont non moins respectées – même quand elles sont absurdes – dans les établissements scolaires, où elles ne ressemblent en rien aux brimades françaises. Si les anciens sont chargés de protéger les nouveaux, c'est à la condition que ceux-ci leur rendent en retour certains services domestiques, auxquels ils ne peuvent se soustraire. Ces services, qui consistent à apporter le déjeuner du matin, à broser les habits, à cirer les souliers, à faire les commissions, sont connus sous le nom de « faggisme », et ceux qui les doivent s'appellent « fags ». Ce sont les plus petits, ceux des premières divisions qui servent de fags aux élèves des divisions supérieures, et, s'ils refusaient d'obéir, on leur ferait la vie dure. Mais aucun d'eux n'y songe, et cela les habitue à se plier à une discipline qu'on ne retrouve guère chez les élèves des lycées français. D'ailleurs, la tradition l'exige, et, s'il est un pays qui l'observe entre tous, c'est bien le Royaume-Uni, où elle s'impose au plus humble « cockney » de la rue comme aux pairs de la Chambre Haute.

9) *Deux ans de vacances, l'éducation sur l'île Chairman*

Jules Verne, *Deux ans de vacances* [Ed. 1909]. Paris : Hachette BnF, 2013, p. 188–190.

Pour organiser la vie intérieure dans les meilleures conditions, Gordon se mit en devoir d'élaborer un programme d'occupations quotidiennes.

Il va de soi que les pratiques du faggisme, dont il a été déjà question à propos de la pension Chairman, n'eussent pas été acceptables sur l'île de ce nom. Tous les efforts de Gordon tendraient à ce que ces jeunes garçons s'accoutumassent à l'idée qu'ils étaient presque des hommes, afin d'agir en hommes. Il n'y aurait donc pas de fags à French-den, ce qui signifie que les plus jeunes ne seraient pas astreints à servir les plus âgés. Mais, hormis cela, on respecterait les traditions, ces traditions, qui sont, ainsi que l'a fait remarquer l'auteur de la *Vie de collègue en Angleterre*, « la raison majeure des écoles anglaises. »

Il y eut, dans ce programme, la part des petits et la part des grands forcément très inégales. En effet, la bibliothèque de French-den, ne contenant qu'un nombre restreint de livres de science, en dehors des livres de voyage, ces derniers ne pourraient poursuivre leurs études que dans une certaine mesure. Il est vrai, les difficultés de l'existence, la lutte à soutenir pour subvenir à ses besoins, la nécessité d'exercer son jugement ou son imagination en présence d'éventualités de toutes sortes, cela leur apprendrait sérieusement la vie. Dès lors, naturellement désignés pour être les éducateurs de leurs jeunes camarades, ce leur serait une obligation de les instruire à leur tour.

Toutefois, loin de surcharger les petits d'un travail au-dessus de leur âge, on s'appliquerait à saisir toutes les occasions d'exercer leur corps non moins que leur intelligence. Lorsque le temps le permettrait, à la condition qu'ils fussent chaudement vêtus, ils seraient tenus à sortir, à courir en plein air, et même à travailler manuellement dans la limite des forces de chacun.

En somme, ce programme fut rédigé en s'inspirant de ces principes, qui sont la base de l'éducation anglo-saxonne :

« Toutes les fois qu'une chose vous effraye, faites-la.

« Ne perdez jamais l'occasion de faire un effort possible.

« Ne méprisez aucune fatigue, car il n'y en a pas d'inutile. »

À mettre ces préceptes en pratique, le corps devient solide, l'âme aussi.

Voici ce qui fut convenu, après avoir été soumis à l'approbation de la petite colonie :

Deux heures le matin, deux heures le soir, il y aurait travail en commun dans le hall. À tour de rôle, Briant, Doniphan, Cross, Baxter de la cinquième division, Wilcox et Webb, de la quatrième, feraient la classe à leurs camarades des troisième, seconde et première divisions. Ils leur enseigneraient mathématiques, géographie, histoire, en s'aidant des quelques ouvrages de la bibliothèque ainsi que de leurs connaissances antérieures. Ce serait pour eux l'occasion de ne point oublier ce qu'ils savaient déjà. De plus, deux fois par semaine, le dimanche et le jeudi, il y

aurait une conférence, c'est-à-dire qu'un sujet de science, d'histoire ou même d'actualité, se rapportant aux événements journaliers, serait mis à l'ordre du jour. Les grands se feraient inscrire pour ou contre, et ils discuteraient autant pour l'instruction que pour l'agrément général.

10) Victor Hugo, « Poème écrit après la visite d'un bain »
Dans *Les quatre vents de l'esprit*. Paris : Hetzel-Quantin, 1881.

Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.
Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bain
Ne sont jamais allés à l'école une fois,
Et ne savent pas lire, et signent d'une croix.
C'est dans cette ombre-là qu'ils ont trouvé le crime.
L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme.
Où rampe la raison, l'honnêteté périt.

Dieu, le premier auteur de tout ce qu'on écrit,
A mis, sur cette terre où les hommes sont ivres,
Les ailes des esprits dans les pages des livres.
Tout homme ouvrant un livre y trouve une aile, et peut
Planer là-haut où l'âme en liberté se meut.
L'école est sanctuaire autant que la chapelle.
L'alphabet que l'enfant avec son doigt épelle
Contient sous chaque lettre une vertu ; le cœur
S'éclaire doucement à cette humble lueur.
Donc au petit enfant donnez le petit livre.
Marchez, la lampe en main, pour qu'il puisse vous suivre.

La nuit produit l'erreur et l'erreur l'attentat.
Faute d'enseignement, on jette dans l'état
Des hommes animaux, têtes inachevées,
Tristes instincts qui vont les prunelles crevées,
Aveugles effrayants, au regard sépulcral,
Qui marchent à tâtons dans le monde moral.
Allumons les esprits, c'est notre loi première,
Et du suif le plus vil faisons une lumière.
L'intelligence veut être ouverte ici-bas ;
Le germe a droit d'éclorre ; et qui ne pense pas
Ne vit pas. Ces voleurs avaient le droit de vivre.
Songeons-y bien, l'école en or change le cuivre,
Tandis que l'ignorance en plomb transforme l'or.

Je dis que ces voleurs possédaient un trésor,
Leur pensée immortelle, auguste et nécessaire ;
Je dis qu'ils ont le droit, du fond de leur misère,
De se tourner vers vous, à qui le jour sourit,
Et de vous demander compte de leur esprit ;
Je dis qu'ils étaient l'homme et qu'on en fit la brute ;
Je dis que je nous blâme et que je plains leur chute ;
Je dis que ce sont eux qui sont les dépouillés ;
Je dis que les forfaits dont ils se sont souillés
Ont pour point de départ ce qui n'est pas leur faute ;
Pouvaient-ils s'éclairer du flambeau qu'on leur ôte ?

Ils sont les malheureux et non les ennemis.
Le premier crime fut sur eux-mêmes commis ;
On a de la pensée éteint en eux la flamme :
Et la société leur a volé leur âme.

27 février 1853, Jersey

11) Lettre de Victor Hugo à M. Trébois datée du 2 juin 1872

Victor Hugo, *Actes et paroles depuis l'exil*, Paris, Lévy, 1876, p. 49-50.

À M. TRÉBOIS, Président de la Société des écoles laïques.

Monsieur, Vous avez raison de le penser, j'adhère complètement à l'éloquente et irréfutable lettre que vous a adressée Louis Blanc. Je n'ai rien à y ajouter que ma signature. Louis Blanc est dans le vrai absolu et pose les réels principes de l'instruction laïque, aussi bien pour les femmes que pour les hommes.

Quant à moi, je vois clairement deux faits distincts, l'éducation et l'instruction. L'éducation, c'est la famille qui la donne ; l'instruction, c'est l'état qui la doit. L'enfant veut être élevé par la famille et instruit par la patrie. Le père donne à l'enfant sa foi ou sa philosophie ; l'état donne à l'enfant l'enseignement positif.

De là, cette évidence que l'éducation peut être religieuse et que l'instruction doit être laïque. Le domaine de l'éducation, c'est la conscience ; le domaine de l'instruction, c'est la science. Plus tard, dans l'homme fait, ces deux lumières se complètent l'une par l'autre.

Votre fondation d'enseignement laïque pour les jeunes filles est une œuvre logique et utile, et je vous applaudis.

Paris, 2 juin 1872.

12) L'officier, illustration de Bertall

Sophie de Ségur, *Les Vacances* [Ed. 1884]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 53.



13) « M. Boxear fit aux élèves un discours qui les impressionna vivement »,
illustration de Horace Castelli

Sophie de Ségur, *Un bon petit diable* [Ed. 1866]. Paris : Hachette BnF, 2013, p.
202



14) Les « déguenillés de Galway », illustration de Léon Benett
Jules Verne, *P'tit-bonhomme*, [Ed. 1893]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 32.



15) *P'tit-bonhomme*, incipit du chapitre III

Jules Verne, *P'tit-bonhomme*, [Ed. 1893]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 24.

« Et le numéro 13, qu'est-ce qu'il a ? ...

— La fièvre.

— Et le numéro 9 ? »

— La coqueluche.

— Et le numéro 17 ? ...

— La coqueluche aussi.

— Et le numéro 23 ? ...

— Je crois que ce sera la scarlatine. »

Et, à mesure que ces réponses lui étaient faites, M. O'Bodkins les inscrivait sur un registre admirablement tenu, au compte ouvert à chacun des numéros 23, 17, 9 et 13. Il y avait une colonne affectée au nom de la maladie, à l'heure de la visite du médecin, à la nature des remèdes ordonnés, aux conditions dans lesquelles ils devaient être administrés, lorsque les malades auraient été transportés à l'hospice. Les noms étaient en écriture gothique, les numéros en chiffres arabes, les médicaments en ronde, les prescriptions en anglaise courante, — le tout entremêlé d'accolades finement tracées à l'encre bleue, et de barres doubles à l'encre rouge. Un modèle de calligraphie doublé d'un chef-d'œuvre de comptabilité.

« Il y a quelques-uns de ces enfants qui sont assez gravement atteints, ajouta le docteur. Recommandez qu'ils ne prennent pas froid pendant le transport...

— Oui... oui ! ... on le recommandera ! répondit négligemment M. O'Bodkins. Lorsqu'ils ne sont plus ici, cela ne me regarde en aucune façon, et pourvu que mes livres soient à jour...

16) Pensionnaires de Chairman, illustrations de Léon Benett

Verne, Jules, *Deux ans de vacances* [Ed. 1909]. Paris : Hachette BnF, 2013.

Doniphan, p. 17 :



Briant et son petit frère Jacques, p. 24 :



La Pension Chairman, p. 73 : les portraits du haut sont ceux des élèves les plus âgés, clairement représentés de manière à apparaître déjà comme des hommes, les armes à la main.



Gordon, p. 138 :



17) *P'tit-bonhomme, Ses Seigneuries*

Jules Verne, *P'tit-bonhomme* [Ed. 1893]. Paris : Hachette BnF, 2012, p. 225–227.

Lord Piborne, sans rien perdre de la correction de ses manières, souleva les divers papiers déposés sur la table de son cabinet, déranger les journaux épars çà et là, tâta les poches de sa robe de chambre en peluche jaune d'or, fouilla celles d'un pardessus gris de fer, étendu au dos d'un fauteuil, puis, se retournant, accentua son regard d'un imperceptible mouvement de sourcil.

C'est de cette façon aristocratique, sans aucune autre contraction des traits du visage, que Sa Seigneurie manifestait ordinairement ses contrariétés les plus vives.

Une légère inclinaison du buste indiqua qu'il était sur le point de se baisser, afin de jeter un coup d'œil sous la table, recouverte jusqu'aux pieds d'un tapis à grosses franges ; mais, se ravisant, il daigna pousser le bouton d'une sonnette à l'angle de la cheminée.

Presque aussitôt John, le valet de chambre, parut sur le seuil de la porte et s'y tint immobile.

« Voyez si mon portefeuille n'est pas tombé sous cette table », dit lord Piborne.

John se courba, souleva l'épais tapis, se releva les mains vides.

Le portefeuille de Sa Seigneurie ne se trouvait point en cet endroit.

Second froncement du sourcil de lord Piborne.

« Où est lady Piborne ? demanda-t-il.

— Dans ses appartements, répondit le valet de chambre.

— Et le comte Ashton ?

— Il se promène dans le parc.

— Présentez mes compliments à Sa Seigneurie lady Piborne, en lui disant que je désirerais avoir l'honneur de lui parler le plus tôt possible. »

John tourna tout d'une pièce sur lui-même — un domestique bien stylé n'a point à s'incliner dans le service — et il sortit du cabinet, d'un pas mécanique, afin d'exécuter les ordres de son maître.

S. S. lord Piborne est âgé de cinquante ans — cinquante ans à joindre aux quelques siècles que compte sa noble famille, vierge de toute dérogeance ou forlignage. Membre considérable de la Chambre haute, c'est de bonne foi qu'il regrette les antiques privilèges de la féodalité, le temps des fiefs, rentes, alleux et domaines, les pratiques des hauts justiciers, ses ancêtres, les hommages que leur rendait sans restriction chaque homme lige. Rien de ce qui n'est pas d'une extraction égale à la sienne, rien de ce qui ne peut se recommander d'une telle ancienneté de race, ne se distingue, pour lui, des manants, roturiers, serfs et vilains. Il est marquis, son fils est comte. Baronnets, chevaliers ou autres d'ordre inférieur, c'est à peine, à son avis, s'ils ont droit de figurer dans les antichambres de la véritable noblesse. Grand, maigre, la face glabre, les yeux éteints tant ils se sont habitués à être dédaigneux, la parole rare et sèche, lord Piborne représente le type de ces hautains gentilshommes, moulés dans l'enveloppe de leurs vieux

parchemins, et qui tendent à disparaître — heureusement — même de cet aristocratique royaume de Grande-Bretagne et d'Irlande.

Il convient d'observer que le marquis est d'origine anglaise, et qu'il ne s'est point mésallié en s'unissant à la marquise, laquelle est d'origine écossaise. Leurs Seigneuries étaient faites l'une pour l'autre, bien résolues à ne jamais descendre du haut de leur perchoir, et destinées vraisemblablement à laisser une lignée d'espèce supérieure. Que voulez-vous ? Cela tient à la qualité du limon d'où les premiers types de ces grandes races ont été tirés au début des temps historiques. Ils se figurent, sans doute, que Dieu met des gants pour les recevoir en son saint paradis !

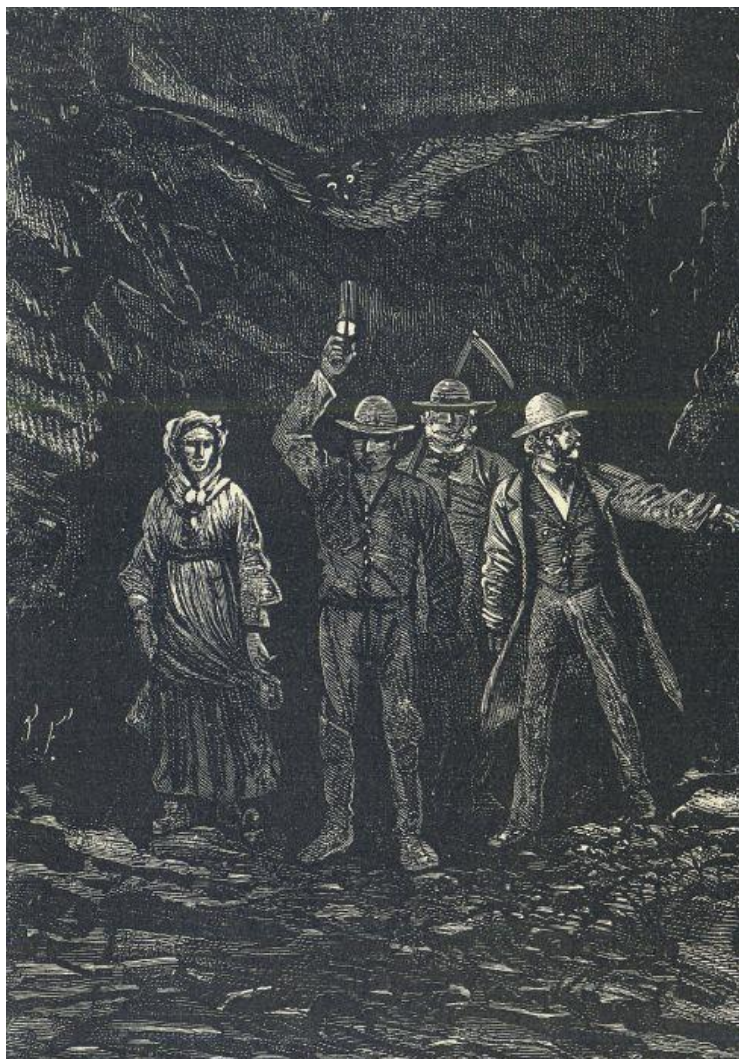
La porte s'ouvrit, et, comme s'il se fût agi de l'entrée d'une haute dame dans les salons de réception, le valet de chambre annonça :

« Sa Seigneurie lady Piborne. »

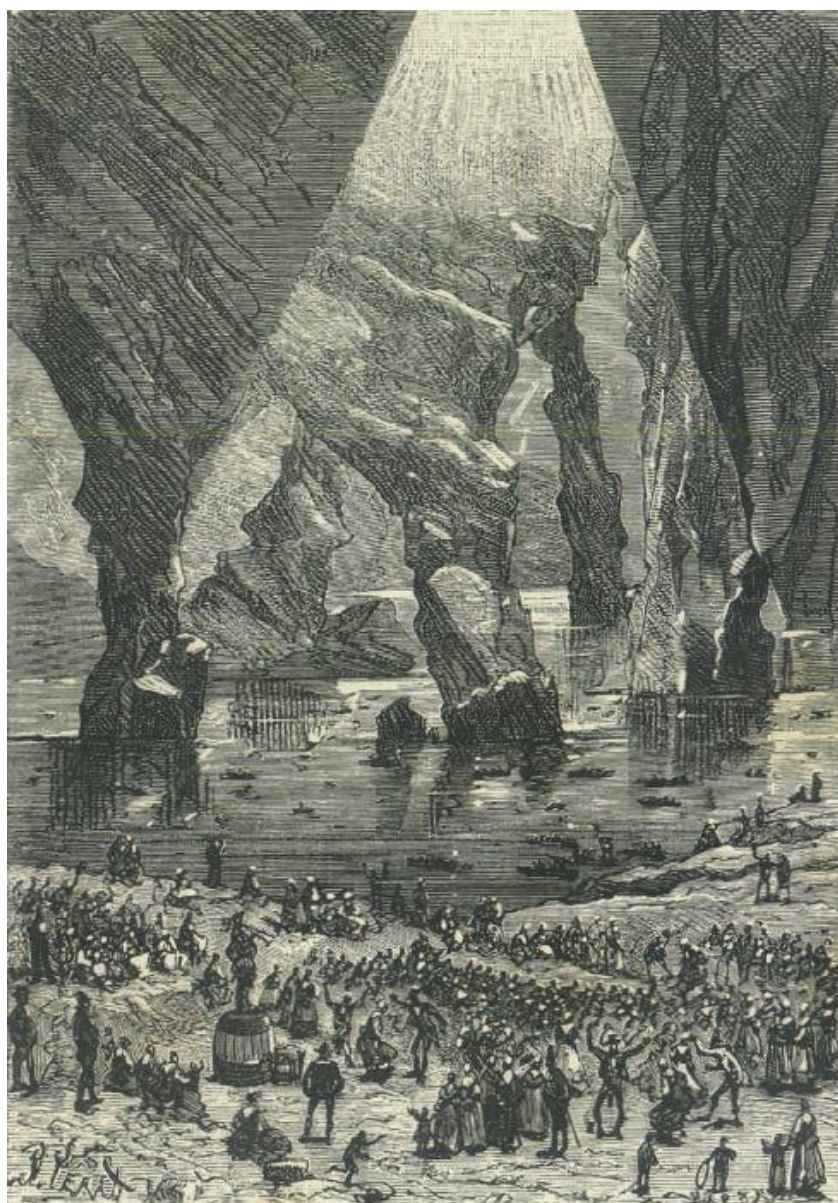
La marquise — quarante ans avoués — grande, maigre, anguleuse, les cheveux plaqués en longs bandeaux, les lèvres pincées, le nez d'un aquilin très aristocratique, la taille plate, les épaules fuyantes — n'avait jamais dû être belle ; mais, en ce qui touche à la distinction du port et des manières, à l'entente des traditions et privilèges, lord Piborne n'aurait jamais pu se mieux assortir.

18) La mine fantasmagorique, illustrations de Jules Férat
Jules Verne, *Les Indes-Noires* [Ed. 1877]. Paris : Hachette BnF, 2012.

« Un vif déplacement de l'air s'opéra », p. 72.



« On dansait sur les bords du lac Malcolm », p. 97.



19) Extrait de la lettre de Sophie de Ségur à Emile Templier, datée du 11 mars 1858

Claudine Beaussant, (Ed.), *Comtesse de Ségur: Œuvres*. Paris : Robert Laffont, 1990, p. 66–67.

L'amour-propre d'Auteur a sans doute sévi sur moi, Monsieur ; je m'étais révoltée d'abord de ce que deux épisodes *entièrement historiques* [sic] aient été jugés impossibles, ensuite, de la manière inusitée et cavalière dont avait usé votre correcteur. L'auteur étant homme, peut faillir ; le droit de remontrance est sans doute acquis à l'Editeur qui règne en despote sur ses Auteurs ; mais le droit de retranchement sans consentement d'Auteur, me semble être tout nouveau et pas encore passé en usage. C'est l'avis de la demi-douzaine d'Auteurs que je connais particulièrement. Au reste, le bon Dieu ne m'ayant pas entachée d'entêtement, je baisse pavillon devant vous, je retrancherai tout ce que vous voudrez, quoique, je le répète, les deux épisodes qui ont choqué votre correcteur sont *historiques* [sic], avec la variante que ce n'était pas une belle-mère mais une mère qui élevait ainsi sa fille et que j'en aurais pu citer d'autres plus cruels encore. Je renvoie donc à l'impression l'épreuve, revue, endommagée et diminuée et j'attends les suivantes dans l'humble attitude du ballon crevé

20) « Elle s'élança sur Sophie et la fouetta à coups redoublés », illustration de Bertall

Séгур, Sophie de, *Les petites filles modèles* [Ed. 1863]. Paris: Hachette BnF, 2012, p. 69.



B) MANIFESTES D'ÉDUCATION, TEXTES DE LOIS ET PROGRAMMES (1793 – 1882)

1. Les manifestes d'éducation et les lois

Les débats sur l'éducation et l'instruction aux XVIII^e et XIX^e siècles placent l'avenir de la nouvelle génération au cœur des préoccupations idéologiques : certains intellectuels mettent en avant la nécessité de réformer un système d'enseignement archaïque et déconnecté de la réalité concrète des élèves. Marina Bethlenfalvay explique en effet que « [l]es questions pédagogiques débattues au long du XVIII^e siècle, témoignaient déjà de la conviction qu'en délivrant les enfants du fardeau de préjugés dont les chargeait l'enseignement traditionnel, on verrait croître une nouvelle génération d'hommes raisonnables. »⁹⁵⁰

Dès la Révolution française, le droit de tous les citoyens à l'instruction est mis en avant. Ainsi, l'article 22 de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen faisant acte de Constitution du 24 juin 1793 stipule que « [l]'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. »⁹⁵¹ Cette Constitution rappelle l'importance vitale de l'Etat dans la garantie des libertés pour lutter contre tout despotisme. Le sens de l'appartenance à un groupe, à une société unie, enfin, à une nation dont la force cohésive est le droit au « bonheur commun »⁹⁵² pose nécessairement la question d'une éducation de masse, dans le contexte de cette jeune République, « une et indivisible. »⁹⁵³ Cette recherche d'unité nationale est un des chevaux de bataille de la Révolution française, et elle est capitale pour la compréhension de l'enjeu que représente le contrôle de l'éducation de la population. Bien sûr, dans ce contexte, il n'est pas encore question de l'éducation des masses pauvres,⁹⁵⁴ et encore moins des femmes.⁹⁵⁵

L'essentiel est de préserver l'ordre social.⁹⁵⁶ Dans ce but, la mise en place du système mutuel en 1816 marque un tournant dans l'éducation des masses pauvres de la société. La Révolution industrielle génère un grand besoin d'ouvriers capable de lire, écrire et compter dans une société industrielle naissante, de sorte que 1 500 écoles sont créées par ordonnance. Cependant, en 1828, moins de 600

⁹⁵⁰ Marina Bethlenfalvay, *op. cit.*, p. 139.

⁹⁵¹ Constitution du 24 juin 1793, version en ligne (consultée le 10/09/2018) :

<https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-du-24-juin-1793>.

⁹⁵² *Ibid.*, article 1 : « Le but de la société est le bonheur commun. Le gouvernement est institué pour garantir à l'homme la jouissance de ses droits naturels et imprescriptibles. »

⁹⁵³ *Ibid.*, Acte Constitutionnel, article 1.

⁹⁵⁴ Voir Figeac-Monthus, *op. cit.*, p. 49 : « Le peuple est peu représenté car son accès au savoir est limité. »

⁹⁵⁵ D'ailleurs, une recherche par mots clés dans l'intégralité du document montre l'absence pure et simple du mot « femme » : la notion de citoyenneté ne les concerne pas encore. Cependant, certains plans d'éducation prouvent déjà l'éducation des filles. Par exemple, le *Traité d'éducation des filles* de Fénelon est publié en 1687 et en 1792 le projet de Condorcet pour l'école républicaine mettait en avant la nécessaire égalité de tous devant le droit à l'instruction, les garçons comme les filles.

⁹⁵⁶ Voir Figeac-Monthus, *op. cit.*, chapitre 7 : « Education et condition sociale ».

écoles sont toujours ouvertes,⁹⁵⁷ ce qui tend à démontrer le peu d'intérêt national pour l'éducation de la classe laborieuse. En effet, dès la mise en place du régime autoritaire du Consulat en 1799, et tout au long de son règne, Napoléon 1^{er} mène une politique éducative qui néglige l'enseignement primaire pour tous : il crée des lycées pour les élites et fonde l'université contrôlée par l'Etat. Si la gratuité relative de l'enseignement est déjà mise en place en 1802,⁹⁵⁸ le texte de loi met en évidence la préoccupation de la seule formation des élites. Puis, sous la Restauration, période de retour à une souveraineté monarchique marquée par une vague de conservatisme, et donc, de radicalisation de la réflexion éducative, l'Eglise met la main sur les universités, et les écoles et collèges privés se multiplient, au détriment de l'enseignement primaire public.⁹⁵⁹

La révolution des Trois Glorieuses en 1830 et la monarchie de Juillet viennent transformer le paysage social de la France :

La France connut pendant le règne de Louis-Philippe une extension du régime représentatif, qui devint véritablement parlementaire, et des transformations dans la mentalité et dans l'activité économique correspondant au démarrage de la révolution industrielle. Mais l'ensemble de la population ne bénéficia pas également de ces avantages ; les écarts sociaux se creusent entre riches et pauvres, mais aussi entre régions actives et départements moins développés, ce qui provoque des antagonismes et une réflexion en vue d'une organisation de la société en contradiction avec l'idéologie libérale dominante.⁹⁶⁰

Ce besoin de réorganisation de la société passe par l'éducation, voire l'instruction, du peuple, et la manière dont elle est dispensée et organisée. Les plans d'éducation qui couvrent la période de la révolution de Juillet au début du Second Empire montrent que le débat s'oriente davantage autour d'une vision sociale de l'éducation : la question d'une école obligatoire pour tous se pose. C'est dans ce contexte que François Guizot, Ministre de l'Instruction, généralise l'enseignement primaire en imposant aux communes d'ouvrir et d'entretenir une école pour garçons. Le texte de loi adopté le 28 juin 1833⁹⁶¹ précise que « L'instruction primaire est privée ou publique. »⁹⁶² En ce qui concerne les écoles publiques, la gratuité est accordée aux familles les plus démunies.⁹⁶³ Cette position idéologique

⁹⁵⁷ Figeac-Monthus, *op. cit.*, chapitre 9 : « Le projet d'éducation confronté à la réalité ».

⁹⁵⁸ « Art. 4. - Les conseils municipaux exempteront de la rétribution ceux des parents qui seraient hors d'état de la payer : cette exemption ne pourra néanmoins excéder le cinquième des enfants reçus dans les Écoles primaires. » Version en ligne (consultée le 16/09/2018) :

<http://www.education.gouv.fr/cid101148/loi-generale-sur-l-instruction-publique-du-1er-mai-1802-11-floreal-an-x.html>.

⁹⁵⁹ Voir Pena-Ruiz, *op. cit.*, chapitre 4 : « L'émancipation laïque ».

⁹⁶⁰ Tudesq, « Juillet, monarchie de », *Encyclopædia Universalis*, version en ligne (consultée le 12/09/2018) : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/monarchie-de-juillet/>.

⁹⁶¹ Texte de loi (consulté en ligne le 13/09/2018) : <http://www.education.gouv.fr/cid101161/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833.html&xtmc=rapport&xtnp=7&xtrc=125>.

⁹⁶² *Ibid.*, Article 3.

⁹⁶³ Loi du 28 juin 1833 : « Art. 14. - Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire, ceux des élèves de la commune ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution. »

soulève des oppositions, notamment d'intellectuels qui remettent en question cet accès généralisé à un enseignement gratuit pour certains sans que les mêmes privilèges ne leur soient accordés dans d'autres domaines de la société. Ainsi, par exemple, Henri Dameth dénonce les faux espoirs générés par un enseignement généralisé et supposé égalitaire : « un pareil bienfait n'est pas compatible avec la société civilisée [...]. Donc pour que l'éducation commune et gratuite n'aboutît pas à la plus terrible des révolutions, il faudrait aller jusqu'au bout, et organiser à la fois toutes les fonctions sociales d'après le même principe d'égalité des droits. »⁹⁶⁴ Ainsi, il déplore le fait que l'éducation ne soit plus porteuse d'espoir pour l'avenir et n'ait plus la fonction régénératrice que lui avaient prêté les penseurs des Lumières. Si l'éducation publique avait été organisée, nous l'avons vu, pour répondre au besoin d'ouvriers qualifiés et ainsi adapter l'offre de main d'œuvre à la demande, les années 1840 subissent une crise sociale de grande ampleur, qui touche tous les secteurs : de crise alimentaire, elle se transforme peu à peu en crise sociale, avec un taux de chômage record dans certains corps de métiers.⁹⁶⁵ Les tensions sociales montent, et se mêlent aux débats concernant l'élargissement du corps électoral et un gouvernement plus démocratique. L'apogée de ces tensions donne lieu à la révolution de 1848, qui signe la fin du régime monarchique et l'avènement de la II^e République.

Cette troisième révolution est porteuse d'espoir : nombre d'intellectuels et d'artistes défendent ardemment une république sociale, et prennent à cœur la défense des droits de tous. D'ailleurs, George Sand crée le journal *La cause du peuple* en 1848 : elle fait partie de ces artistes engagés qui se prononcent en faveur de la république, et produit des pamphlets destinés à toutes les couches sociales de la société afin d'enrayer le processus de lutte des classes. Mais comme beaucoup elle est épouvantée par la violence de la révolution de 1848,⁹⁶⁶ et déçue par cette courte république, qui ne tient pas ses promesses sociales. Ainsi, en 1848, Hippolyte Carnot propose un projet de loi promulguant une éducation gratuite et obligatoire, ouverte à tous, filles comme garçons : « Nous voulons l'enseignement primaire gratuit, par là-même que nous le voulons obligatoire, parce que, sur les bancs des écoles de la République, il ne doit pas exister de distinction entre les enfants des riches et ceux des pauvres. »⁹⁶⁷ Mais cette loi sera avortée par la défaite de Carnot aux élections de 1849, et remplacée un an plus tard par la loi Falloux, dans la lignée des lois conservatrices votées sous le président de la République Louis-Napoléon Bonaparte. En opposition à cette loi, Victor Hugo monte à la tribune et délivre son manifeste d'une laïcité non seulement civile, mais aussi scolaire. Il met en évidence

⁹⁶⁴ Henri Dameth, *Notions élémentaires de la science de Fourier*, 1844, appendice, p. 273–274, cité dans Figeac-Monthus, *op. cit.*, p. 56.

⁹⁶⁵ Par exemple, 700 000 ouvriers du bâtiment et de la métallurgie se retrouvent au chômage en 1747. André Jardin et André-Jean Tudesq, *La France des notables : I. L'évolution générale, 1815 - 1848*, Paris : Seuil, 1973, p. 238.

⁹⁶⁶ C'est d'ailleurs ce qui influencera le plus la prise de position politique d'Hector Malot, alors étudiant, qui avait pris part aux manifestations : « Le lycée prend d'emblée parti pour la république, pour une république avancée et démocratique, position qu'il gardera d'ailleurs tout au long de sa vie. » Agnès Thomas-Maleville, *op. cit.*, p. 58.

⁹⁶⁷ Cité dans Figeac-Monthus, *op. cit.*, p. 259.

une distinction fondamentale entre religion et cléricalisme : la première relève de la liberté de culte, la deuxième, du conditionnement de la pensée par un point de vue unique. Victor Hugo s'insurge donc contre la loi Falloux, qui légalise un enseignement clérical : « Cet enseignement inocule aux jeunes intelligences la vieillesse des préjugés. »⁹⁶⁸

L'éducation d'Etat sous le Second Empire est marquée par ces deux aspects prépondérants : la morale et l'utilité. En 1866, Victor Duruy, Ministre de l'Instruction publique, le rappelle en ces termes : « Par le développement de l'enseignement, nous répondrons à une nécessité impérieuse de la nouvelle organisation du travail ; nous irons à tous les degrés de l'échelle sociale pour mettre l'homme en valeur : c'est un capital, et le plus précieux de tous. »⁹⁶⁹ L'école du Second Empire cherche donc à former un citoyen de valeur : l'homme industriel est valorisé, et l'école doit former des ouvriers suffisamment qualifiés pour répondre à la demande industrielle – et militaire – d'une des plus importantes puissances mondiales.

La chute de l'Empire et l'avènement de la III^e République permettent de relancer le débat sur l'éducation. La volonté de former un citoyen libre et en même temps utile pour la société revient sur le devant de la scène, « l'objectif premier de l'adulte et plus particulièrement de l'enseignant étant de faire de l'enfant un être social adapté à la vie de groupe. »⁹⁷⁰ Les membres de la Ligue de l'enseignement, dont beaucoup sont investis dans le gouvernement tout jeune de la III^e République, œuvrent pour qu'enfin leurs idées pédagogiques voient officiellement le jour. Ainsi, par exemple, en septembre 1871 une pétition pour une école gratuite, obligatoire et laïque est lancée, et recueille 1 267 267 signatures en quinze mois.⁹⁷¹ L'arrivée de membres influents de la Ligue à des fonctions stratégiques, avec Jules Ferry Ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts, Ferdinand Buisson ou encore Paul Bert au Parlement, permet de faire accéder les jeunes filles à l'enseignement secondaire ainsi que de faire passer la gratuité de l'enseignement le 16 juin 1881, et son caractère obligatoire et laïc le 28 mars 1882. Les progrès des mentalités et les avancées dans la protection de l'enfance avaient pour but à la fois de donner à plus d'enfants une chance de ne pas être exploités, mais aussi d'assurer l'avenir de la société. Et ces deux intentions étaient alors considérées comme parfaitement compatibles.⁹⁷² C'est ainsi que l'article 4 de la loi sur l'instruction primaire obligatoire du 28 mars 1882 prévoit que « [l']instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus [...]. Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants

⁹⁶⁸ Victor Hugo, *Le droit et la loi*, IV, cité dans Pena-Ruiz, *op. cit.*, p. 122.

⁹⁶⁹ Victor Duruy, cité dans Claude Lelièvre, « Généralisation de l'instruction », *Encyclopædia Universalis*, version en ligne (consultée le 14 septembre 2018) : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/generalisation-de-l-instruction/>.

⁹⁷⁰ Marguerite Figeac-Monthus, *op. cit.*, p. 55.

⁹⁷¹ Voir Pierre Chevallier, *La séparation de l'église et de l'école, Jules Ferry et Léon XIII*. Paris : Fayard, 1981.

⁹⁷² 'Child-saving aimed both to provide the child with what was thought of as a childhood, and to ensure the future of society. The two aims were thought to be entirely consonant with one another.' Cunningham, *op. cit.*, p. 163.

sourds-muets et aux aveugles. »⁹⁷³ La volonté d'universaliser l'instruction est mise en évidence par le fait que filles et garçons sont concernés, à un âge où les enfants des familles pauvres sont d'ordinaire envoyés au travail, et également par la prise en compte des enfants handicapés. L'avenir de la société française est en effet clairement porté par ses enfants, qui doivent tous être éduqués et instruits selon un modèle national identique, afin d'éviter que ne se reproduise un affrontement aussi inégalitaire que celui entre la France et la Prusse. Une véritable bataille intellectuelle s'engage alors, et l'école de la République devient le tremplin de la formation des citoyens français.

2. L'évolution des programmes scolaires

Il est intéressant de comparer les programmes scolaires, pour les garçons puis pour les filles à partir de 1850, et de les confronter au contexte socio-culturel dans lequel ils s'inscrivent. La première loi du XIX^e siècle, celle du 1^{er} mai 1802 ou 11 Floréal an X, révèle la préoccupation majeure d'instruire l'élite du peuple,⁹⁷⁴ et lui proposant une formation complète, et, à travers les Ecoles spéciales, de choisir une discipline de spécialité.⁹⁷⁵ Le texte légifère un enseignement « utile » (article 23) encadré drastiquement par l'Etat, qui en contrôle les différents corps. Les programmes sont clairement orientés vers l'art de la guerre, pour former une élite militaire.

La réforme de 1832, sous la Restauration, redéfinit l'instruction primaire, et tente d'en élargir le réseau national. Là où la loi de 1802 stipulait qu'« [u]ne École primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois, suivant la population et les localités de ces communes. », ⁹⁷⁶ la loi de 1832 stipule que « [l]es communes chefs-lieux de département, et celles dont la population excède six mille âmes, devront avoir en outre une école primaire supérieure. »⁹⁷⁷ Le programme proposé par François Guizot met moins l'accent sur les arts de la guerre, certes, mais n'en

⁹⁷³ Loi sur l'enseignement primaire du 28 mars 1882, version en ligne (consultée le 16/09/2018) : <http://www.education.gouv.fr/cid101184/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882.html>.

⁹⁷⁴ Loi générale sur l'instruction publique du 1er mai 1802 (11 Floréal An X), version en ligne (consultée le 16/09/2018) :

<http://www.education.gouv.fr/cid101148/loi-generale-sur-l-instruction-publique-du-1er-mai-1802-11-floréal-an-x.html> : « Art. 12. L'instruction y sera donnée, A des élèves que le Gouvernement y placera ; Aux élèves des Écoles secondaires qui y seront admis par un concours. »

⁹⁷⁵ *Ibid.*, « Art. 6. - Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme École secondaire.

Art. 10. - On enseignera dans les Lycées les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale et les éléments des sciences mathématiques et physiques.

Art. 23. - Le dernier degré d'instruction comprendra, dans des Écoles spéciales, l'étude complète et approfondie ainsi que le perfectionnement des sciences et des arts utiles. »

⁹⁷⁶ *Ibid.*, Article. 2.

⁹⁷⁷ Loi sur l'instruction primaire : loi Guizot du 28 juin 1833, version en ligne (consultée le 16/09/2018) :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_grands_textes/95/4/loi_sur_l_instruction_primaire_l_oi_guizot_568954.pdf, Art. 10.

reste pas moins fidèle à une éducation parfois sporadique, à des fins utiles. L'école élémentaire fournit les compétences fondamentales qui sont lire, écrire et compter, ainsi que « l'instruction morale religieuse ». Il est cependant précisé que « [l]e vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse », ⁹⁷⁸ et que « [l]'instruction primaire est privée ou publique », ⁹⁷⁹ mais l'instruction religieuse fait encore partie des apprentissages considérés comme fondamentaux. Il faudra attendre la fin du siècle pour une réelle laïcisation de l'enseignement. Cet aspect se retrouve dans les œuvres de notre corpus qui datent de la première moitié du XIX^e siècle : on voit que pour Robinson, Félix ou encore Emma, la religion est prépondérante, et représente une partie majeure de l'apprentissage qu'ils dispensent à leurs protégés respectifs.

La loi de 1832 est présentée par François Guizot comme « la Charte de l'instruction primaire », ⁹⁸⁰ et comme la garantie d'une harmonie sociale qui passe par l'instruction religieuse et l'instruction utile. L'instituteur a donc un double rôle, celui de faire de ses élèves des gens cultivés et patriotes : « Vous n'ignorez pas qu'en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme, et le pays un bon citoyen. » ⁹⁸¹ Cette démarche s'inscrit dans une dynamique d'unification culturelle et sociale, afin de « préparer le calme et l'union des générations à venir. » ⁹⁸² Enfin, François Guizot rappelle le caractère novateur de cette loi sur l'universalité de l'instruction primaire, qui « va être l'objet de l'expérience la plus réelle et la plus étendue qui ait encore été tentée dans notre patrie. » ⁹⁸³

Cette instruction est dite universelle dans le contexte idéologique de l'époque, mais ne concerne pas les filles : la loi de 1850 leur accordera l'accès à l'instruction, dans une perspective idéologique de valeurs et de morale chrétiennes. Le programme scolaire proposé par la loi Falloux reprend sensiblement celui de 1832, à quelques détails près. L'enseignement se veut toujours accessible à tous : l'article 24 prévoit que « [l]'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer. » L'histoire et la géographie de la France sont remplacées par des notions plus générales dans ces deux matières ; la loi de 1867 rétablira l'importance des connaissances de l'histoire et du territoire français. ⁹⁸⁴ L'arithmétique, l'agriculture, l'industrie, le chant et la gymnastique sont également ajoutés, toujours à des fins utiles : il faut que les connaissances acquises

⁹⁷⁸ Loi sur l'instruction primaire : loi Guizot du 28 juin 1833, Art. 2.

⁹⁷⁹ *Ibid.*, Art. 3.

⁹⁸⁰ Kahn, *op. cit.* p. 119.

⁹⁸¹ *Ibid.*, p. 122.

⁹⁸² *Ibid.*, p. 123.

⁹⁸³ *Ibid.*, p. 124.

⁹⁸⁴ Loi sur l'enseignement primaire du 10 avril 1867 : « Art. 16. - Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire. », version en ligne (consultée le 17/09/2018) :

<http://www.education.gouv.fr/cid101204/loi-sur-l-enseignement-primaire-du-10-avril-1867.html>.

soient « applicables aux usages de la vie. »⁹⁸⁵ Le même programme que celui des garçons leur est enseigné, en plus de la couture : « L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement primaire énoncées dans l'article 23, les travaux à l'aiguille. »⁹⁸⁶

Enfin, les jeunes filles accèdent à l'enseignement secondaire public par la loi du 21 décembre 1880, avec un programme détaillé en 13 points dans l'article 4 du texte de loi.⁹⁸⁷ L'instruction des jeunes filles n'est désormais plus le monopole de l'Eglise. Cependant, elles ne suivent pas pour autant le même cursus que les garçons, qui apprennent les « humanités », c'est-à-dire, le grec, le latin et la philosophie, et ont la possibilité d'obtenir le baccalauréat, alors que les jeunes filles ne peuvent se voir délivrer qu'un diplôme de fin d'études.⁹⁸⁸ En revanche, le programme relatif à l'enseignement primaire, publié dans la loi du 28 mars 1882, propose un tronc commun identique pour les filles et les garçons, sensiblement pareil à celui de 1850 : l'« instruction morale et religieuse » est bien sûr remplacée par l'« instruction morale et civique », la littérature française vient s'adjoindre à l'étude de la langue française, et l'accent est mis sur les connaissances de l'histoire et de la géographie françaises, ce qui s'explique par le contexte socioculturel de la défaite contre la Prusse en 1871 et qui participe à l'impulsion patriotique qui passe par l'école. Ce qui différencie l'éducation des filles et des garçons tient à leur position future dans la société : les jeunes citoyens doivent pouvoir défendre la patrie en cas de besoin, donc, le texte prévoit « [p]our les garçons, les exercices militaires » ; les filles sont encore à ce moment-là destinées à la vie familiale : « [p]our les filles, les travaux à l'aiguille », ⁹⁸⁹ ce qui sera renforcé, pour celles qui iront à l'école secondaire, par les cours d'économie domestique.

⁹⁸⁵ Loi relative à l'enseignement du 15 mars 1850, Art. 23, version en ligne, (consultée le 17/09/2018) :

<http://www.education.gouv.fr/cid101199/loi-relative-a-l-enseignement-du-15-mars-1850.html>.

⁹⁸⁶ *Ibid.*, Art. 48.

⁹⁸⁷ Loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles : « Art. 4.- L'enseignement comprend : 1° l'enseignement moral ; 2° la langue française, la lecture à haute voix, et au moins une langue vivante ; 3° les littératures anciennes et modernes ; 4° la géographie et la cosmographie ; 5° l'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale ; 6° l'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle ; 7° l'hygiène ; 8° l'économie domestique ; 9° les travaux d'aiguille ; 10° des notions en droit usuel ; 11° le dessin ; 12° la musique ; 13° la gymnastique. » Version en ligne (consultée le 16/08/2018) : <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/dec1880.pdf>.

⁹⁸⁸ « Il faudra attendre le décret du 25 mars 1924 pour que « *les programmes de l'enseignement secondaire ainsi que le baccalauréat deviennent identiques pour les filles et les garçons* » [sic] », Archives gouvernementales, version en ligne (consultée le 16/08/2018) :

<https://www.gouvernement.fr/partage/9844-la-loi-camille-see-ouvre-l-enseignement-secondaire-aux-jeunes-filles>.

⁹⁸⁹ Loi sur l'enseignement primaire du 28 mars 1882, Art. 1, version en ligne (consultée le 16/09/2018) :

<http://www.education.gouv.fr/cid101184/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882.html>.