

**POUR UNE LECTURE DE « L'ENFANTIN » CHEZ COCTEAU, FITZGERALD,
KAFKA, SAINT-EXUPÉRY ET VIAN**

par

REBECCA JOSEPHY

Thèse présentée au Département d'Études françaises
de l'Université Queen's
pour l'obtention du grade de
Maîtrise ès Arts

Queen's University
Kingston, Ontario, Canada
Février 2008

Copyright © Rebecca Josephy, 2008

Abstract

In this thesis I propose a new approach to the study of the “childlike” in five works from the first half of the 20th century: *Les Enfants terribles* (1929) by Jean Cocteau, “Un diamant gros comme le Ritz” (1922) by F. Scott Fitzgerald, *La Métamorphose* (1915) by Franz Kafka, *Le Petit Prince* (1943) by Antoine de Saint-Exupéry and *L’Arrache-coeur* (1953) by Boris Vian. Distinct from both childhood narratives and narratives for children, these texts nevertheless exhibit a childlike quality that can best be described as an in-between state of ambiguity.

In the first section of the thesis, I look at the “between” identity of the children. There are children who fly and who are extraterrestrials. There are others who have adult jobs and who even marry. In fact, I call these ambiguous characters, “les enfantins”. In the second section of the thesis, I show that the language is “between”. In 1951, child psychologist Jean Piaget published “La Formation du symbole chez l’enfant”, a work in which he studies the tendency of young children to take one object for another. I show how this type of almost magical thinking that Piaget calls “symbolic thought” appears in the “récit”. In the final section of my thesis, I study areas in the story where the reader finds himself in a “between” position, unable to establish whether what he is reading is occurring or whether it belongs to the imaginary symbolic thought of the child. Here I focus on the readers’ hesitation, contrasting it with the hesitation that Tzvetan Todorov explores in the genre of the fantastic.

While this thesis is a close reading of five specific works, it incites several theoretical questions that can be applied more widely to studies concerning the “literary child”: what constitutes a child character in a work, what effect does a child character have on the language of the text, and how does a child character affect the way a text is read?

Résumé

Dans cette thèse nous proposons une nouvelle façon d'étudier le monde de l'enfant dans cinq œuvres de la première moitié du XX^e siècle : *Les Enfants terribles* (1929) de Jean Cocteau, « Un diamant gros comme le Ritz » (1922) de F. Scott Fitzgerald, *La Métamorphose* (1915) de Franz Kafka, *Le Petit Prince* (1943) d'Antoine de Saint-Exupéry et *L'Arrache-cœur* (1953) de Boris Vian. Ces œuvres qui ne sont ni des récits d'enfance, ni des récits pour l'enfant, manifestent néanmoins une qualité enfantine que nous pouvons décrire le mieux comme un état « entre » d'ambiguïté.

Dans la première section de la thèse, nous considérons l'identité « entre » des enfants. Il y a des enfants qui volent, qui sont extraterrestres, qui ont des emplois adultes et même qui se marient. En fait, nous avons appelé ces personnages ambigus des « enfantins ». Dans la deuxième section de la thèse, nous montrons que le langage dans ces textes est également « entre ». En prenant comme cadre théorique l'essai de Jean Piaget, « La Formation du symbole chez l'enfant » (1951), dans lequel il définit la « pensée symbolique » comme la tendance de l'enfant à prendre une chose pour une autre, nous explorons les endroits dans le récit où apparaît cette pensée symbolique. Dans la dernière section de la thèse, nous étudions comment le lecteur se trouve aussi dans une position « entre » lorsqu'il ne sait pas si ce qu'il lit arrive ou si cela fait partie de la pensée symbolique de l'enfant. Nous nous concentrons alors surtout sur l'hésitation du lecteur en la distinguant de l'hésitation que Tzvetan Todorov explore dans le genre fantastique.

Bien que cette thèse soit une lecture rigoureuse de cinq œuvres particulières, elle nous pousse à nous poser plusieurs questions théoriques, qui pourraient s'appliquer plus généralement aux études sur « l'enfant littéraire » : qu'est-ce qui constitue un personnage enfant dans un récit, quel est l'effet qu'un personnage enfant a sur la langue du récit, voire comment un personnage enfant peut-il affecter la lecture d'une œuvre?

Remerciements

Je voudrais remercier mes deux co-directrices de thèse, Dr. Johanne Bénard et Dr. Sylvia Söderlind. Je ne pourrais pas imaginer deux meilleures ou plus intelligentes femmes comme directrices. L'encouragement que Mme Bénard m'a donné tout au long du projet et son efficacité à trouver des erreurs et à me mettre sur la bonne piste, était incroyable. La lecture rigoureuse de Mme Söderlind et ses suggestions créatives étaient essentielles au projet. Je tiens aussi à les remercier pour tout ce qu'elles ont fait pour moi en tant que professeures. Que ce soit des lettres ou des projets de recherche, elles étaient toujours là pour moi.

Mes remerciements vont également aux professeurs dont j'ai pu faire la connaissance pendant mes années à Queen's : Mme Dhavernas, Mme Conacher, Mme Hayward, Mme Zawisza, Mme Kaminskis, M. Rouget et M. Ruffo. Le conseil et le soutien que ces professeurs m'ont donné au cours de mes études sont inestimables pour moi.

Dans un différent ordre d'idée, j'aimerais remercier les producteurs de café, et plus particulièrement Starbucks, qui est probablement le seul café à permettre à une cliente de s'asseoir à la plus grande table pendant toute une journée avec un mur de livres empilé autour d'elle.

Finalement, j'aimerais remercier ma famille, maman, papa, Tanya et surtout mon petit frère Leo qui m'a téléphoné pendant des heures pour parler de *Peter Pan* et qui a démontré un enthousiasme pour le projet qui m'a fait sourire.

La dédicace

Je dédie cette thèse à ma grand-mère qui a toujours compris le regard de l'enfant et qui a gardé un livre de toutes mes expressions poétiques depuis l'âge de deux ans et demie.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Abstract | ii |
| Résumé | iii |
| Remerciements..... | iv |
| La dédicace..... | v |
| Table des matières..... | vi |
| | |
| Chapitre 1 : Introduction..... | 1 |
| 1.1 Les récits, les « enfants » et les « enfantins »..... | 4 |
| 1.2 Comment repérer les « enfantins » dans un « récit enfantin » ?..... | 9 |
| 1.3 Le langage « entre » du « récit enfantin »..... | 12 |
| 1.4 « L'enfantin » change-t-il la réception du texte ?..... | 15 |
| 1.5 L'hésitation de Tzvetan Todorov..... | 19 |
| 1.6 Notre corpus..... | 25 |
| | |
| Chapitre 2 : Les « enfantins » : une espèce sans frontières..... | 28 |
| 2.1 Y a-t-il même un âge ?..... | 29 |
| 2.2 De l'enfant à l'adulte..... | 33 |
| 2.3 Au-delà de la race humaine..... | 40 |
| 2.4 L'hésitation..... | 50 |
| | |
| Chapitre 3 : Le langage « entre »..... | 60 |
| 3. 1 Le langage enfant ou le langage poétique..... | 69 |

| | |
|---|------------|
| 3.2 Le langage adulte ou le langage allégorique..... | 80 |
| 3.3 Le ludique..... | 110 |
| Chapitre 4 : La lecture « entre »..... | 125 |
| 4.1 Entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte..... | 131 |
| 4.2 Quel est le pivot de l'hésitation ?..... | 155 |
| Conclusion..... | 165 |
| Bibliographie..... | 175 |

CHAPITRE I

Introduction

Traditionnellement, on date l'entrée de l'enfant comme personnage dans la littérature vers la fin du XVIII^e siècle, mais plusieurs travaux récents nous ont montré que l'enfant est présent dans des textes plus anciens, remontant jusqu'au Moyen Âge.¹ Les textes sont, cependant, assez peu nombreux et le rôle de l'enfant, souvent négligeable. Dans la société et culture de l'époque, on voyait l'enfant comme un « petit homme », sans traits spéciaux ou notables. Par contre, dans des œuvres comme *Émile* (1762) et *Les Confessions* (1782) de Rousseau ainsi que *Paul et Virginie* (1788) de Bernardin de Saint-Pierre l'enfant occupe une place centrale. Ces premiers textes sont soit des autobiographies, soit des œuvres philosophiques.²

Pour les autobiographes, la période de l'enfance est importante, faisant partie intégrante de la vie relatée.³ Pour les philosophes, cette période amorce une réflexion

¹ Dans son article intitulé « Enfance et autobiographie au Moyen Âge : sur quelques récits de vocation de Guibert de Nogent à Christine de Pizan », Didier Lechat inclut dans une note de référence une liste des travaux documentant l'enfant dans la littérature du Moyen Âge.

² En première analyse, *Paul et Virginie* semble être l'exception à la règle, n'étant ni une autobiographie, ni une œuvre traditionnellement philosophique. Le roman pastoral où deux enfants grandissent dans un enclos idyllique, loin de la civilisation, s'inscrit complètement dans le style romanesque. Or, l'œuvre est originellement publiée dans le quatrième tome d'un traité philosophique, *Études de la nature*. Par son incorporation dans ce traité, elle devient une illustration de la philosophie de Bernardin de Saint-Pierre et ne peut alors être séparée du genre de la philosophie.

³ Dans les quatre premiers livres de cette autobiographie en douze livres, Rousseau crée un récit détaillé de son enfance de 0 à 19 ans. Suite aux *Confessions*, il y a eu une multitude d'écrivains du XIX^e siècle à nos jours qui se sont concentrés sur le récit d'enfance dans le cadre autobiographique tel que François-René de Chateaubriand dans *Les Mémoires d'outre-tombe* (1848) Ernest Renan dans les *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (1884), Jean-Paul Sartre dans *Les Mots* (1964), Georges Perec dans *W ou le souvenir d'enfance* (1975), Nathalie Sarraute dans *Enfance* (1983), Amélie Nothomb dans *Le Sabotage amoureux* (1993) et dans *Métaphysique des tubes* (2000).

profondément métaphysique qui continue bien après le XVIII^e siècle.⁴ Ainsi, Rousseau se demande si l'enfant, et par extension l'homme, est né pur et bon dans une société corrompue; Dewey observe une différence entre la manière dont l'enfant et l'adulte perçoivent le monde naturel et social, et crée un modèle éducatif à partir de ces différences; de son côté, Freud explore la nature de la sexualité et de l'inconscient à travers le développement de l'enfant.

Au XIX^e siècle, l'enfant apparaît dans le genre romanesque avec des œuvres classiques telles que *Les Aventures d'Oliver Twist* de Charles Dickens (1837-1839), *Les Aventures de Huckleberry Finn* de Mark Twain (1884) et *Poil de carotte* de Jules Renard (1894). Les écrivains de ces œuvres décrivent l'enfant d'une manière réaliste et selon les types d'enfant qu'ils observent dans la vie. Dans son projet de recherche sur le traitement de l'enfant dans les œuvres de cette époque, Marina Bethlenfalvay choisit d'organiser son ouvrage, *Visages de l'enfant dans la littérature du 19^e siècle*, selon certaines de ces catégories: « l'enfant venu d'ailleurs », « l'enfant victime », « l'enfant du monde ». Du côté des œuvres anglaises, dans *Poor Monkey*, Peter Coveney adopte une approche semblable en analysant les enfants selon des catégories et des auteurs : « l'enfant romantique », « l'enfant innocent », « l'enfant de Dickens » etc.

Le XX^e siècle voit aussi une profusion de textes ayant des personnages enfants, mais ces textes diffèrent considérablement de ceux qui les ont précédés. L'enfant entre maintenant dans le domaine du conceptuel et de l'abstrait et devient très souvent le symbole même de ce qu'est « l'enfance ». Dans *Peter Pan* de J.M. Barrie (1911), les garçons perdus représentent une façon de vivre qui est propre à l'enfance. Pour ceux qui

⁴ Certains philosophes ont parlé de l'enfant avant le XVIII^e siècle. Dans *La République*, Platon soutient que l'enfant doit être élevé par toute une société. Dans *Les Confessions*, St. Augustin a parlé de son enfance comme un temps de péché. Or, ces penseurs ne se sont pas concentrés spécifiquement sur l'enfant.

ne sont plus capables d'avoir le regard de l'enfant, « Neverland » se fond dans l'invisibilité. L'enfant est donc largement distinct des adultes, opérant selon ses propres modèles et ayant accès à une réalité à part et souvent fabuleuse.

Dans son ouvrage qui s'intitule *Un monde autre : l'enfance*, Marie-José Chombart de Lauwe analyse une centaine de personnages enfant dans des œuvres s'étalant de la fin du XIX^e siècle jusqu'à 1967. À travers les multiples représentations de l'enfant (les uns sont méchants, gentils, égocentriques, alors que les autres ont des pouvoirs secrets ou sont porteurs de vérités), Lauwe voit un point commun: les écrivains de cette période utilisent « le regard de l'enfant pour reconsidérer le monde des adultes hors de toute convention » (59). C'est ce qu'elle appelle le « monde autre » de l'enfant.

Dans cette thèse, nous allons également étudier l'enfant dans les œuvres du XX^e siècle, mais en prenant un corpus plus spécifique et qui se situe dans la première moitié du XX^e siècle. Nous allons nous concentrer sur *La Métamorphose* de Franz Kafka (1915), « Un diamant gros comme le Ritz » de F. Scott Fitzgerald (1922), *Les Enfants terribles* de Jean Cocteau (1929), *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (1943) et *L'Arrache-cœur* de Boris Vian (1953). Bien que ces œuvres soient passablement différentes les unes des autres, (provenant de trois pays différents et appartenant à des genres différents), elles ont toutes des personnages enfant qui ont un regard unique qui les propulse dans ce que Chombart de Lauwe appelle un « monde autre ».

Par exemple, le petit prince de Saint Exupéry appréhende la vie différemment des adultes, ne comprenant pas pourquoi le pilote essaie de réparer son avion alors qu'il se trouve égaré dans le désert. Le John de Fitzgerald ne peut pas complètement comprendre son milieu comme l'aurait pu un adulte parce qu'il considère tout ce qu'il voit à la

lumière d'un « rêve irréalisable » (58). Les enfants de Cocteau jouent un « jeu » où des objets conventionnels pris du monde adulte, tels qu'une petite main en ivoire, un tube d'aspirine ou un protège-pointe de stylo, se transforment en symboles puissants d'une chambre mythique.

Ce qui rend, cependant, les enfants sur lesquels nous nous concentrons encore plus remarquables, c'est qu'en plus de vivre dans ce « monde autre », ils vivent dans un « monde entre ». À l'encontre d'un personnage comme Peter dans l'œuvre de Barrie qui passe de façon très intelligible entre le monde réel des adultes et celui de « Neverland », les enfants dans nos textes se trouvent à cheval sur deux réalités. Le moment où ils passent du monde adulte à un monde « autre » est incertain, sinon inexistant. En fait, l'idée d'un monde « entre » se prolonge bien au-delà d'une simple ambiguïté concernant le passage de l'enfant vers un autre monde. Nous allons voir dans cette thèse que l'idée d'un monde « entre » comprend plusieurs aspects des œuvres de notre corpus : l'identité des enfants, la langue du récit et même la façon dont le lecteur lit ces œuvres.

1.1 Les « récits », les « enfants » et les « enfantins »

En entamant ce projet, un des grands problèmes auquel nous nous sommes heurtée était celui du vocabulaire. Le phénomène «entre » provenant de l'enfant est déjà difficile à nommer et à étiqueter, justement à cause de sa nature entre, mais ce qui ajoute à cette difficulté, c'est l'existence de toute une terminologie déjà en place pour le traitement de l'enfant dans la littérature. Comment, par exemple, se référer aux récits créant ce monde « entre » de l'enfant ? Le terme « récit d'enfance » convient-il ?

Étymologiquement, le terme paraît vague et général. Le *Petit Robert* définit « récit » comme étant toute « relation orale ou écrite (de faits vrais ou imaginaires) » tel que l'histoire, la narration, le rapport, les nouvelles, le conte, la fable, la chronique etc. Il définit « enfance », comme étant « la première période de la vie humaine, de la naissance à l'adolescence ». Or, on conçoit facilement qu'il s'agit aussi d'une notion floue qui dépasse la définition du dictionnaire. Comme Philippe Ariès l'a bien montré dans son travail *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, la définition de l'enfance change à travers l'histoire selon des facteurs socio-économiques et idéologiques. L'enfance est également une période de la vie qui est personnelle ; chacun vit et comprend l'enfance à sa propre manière et comme une période qui peut aller au-delà d'un âge défini. Par ailleurs, ce qui constitue la psychologie, la réalité ou l'esprit de l'enfant est inconnu, et sera sans doute une des questions qui ne sera jamais épuisée.

Lorsqu'on emploie le terme « récit d'enfance », parle-t-on alors des œuvres ayant comme thème l'enfance, ayant un enfant comme personnage principal, ou encore des œuvres destinées à un lecteur enfant ? Cela se complique du fait qu'il est difficile de déterminer ce qui constitue l'enfance dans ces récits. Parle-t-on d'enfants qui sont des personnages réels, qui ont un âge bien défini ou d'enfants qui vont au-delà du corps, rejoignant l'ordre du symbolique et du conceptuel ? À partir de la définition imprécise des mots « récit » et « enfance », toutes ces options nous semblaient possibles.

Or, depuis que l'enfant est devenu un personnage dans la littérature, au même titre que l'adulte, et que les critiques l'ont étudié, le terme « récit d'enfance » a pris au fur et à mesure une signification plus concrète. La définition la plus souvent employée c'est celle

qu'a avancée Denise Escarpit lors d'un colloque en 1988 sur *Enfance et écriture* dans un article intitulé « Le récit d'enfance » :

C'est un texte écrit [...] dans lequel un écrivain adulte, par divers procédés littéraires, de narration ou d'écriture, raconte l'histoire d'un enfant-- lui-même ou un autre--, ou une tranche de la vie d'un enfant : il s'agit d'un récit biographique réel-- qui peut alors être une autobiographie-- ou fictif (24).

Bien que cette définition pourrait fonctionner dans plusieurs cas, le choix du mot « histoire » nous pose problème.

L'acte de « raconter l'histoire d'un enfant » favorise les biographies et autobiographies, qui sont justement des œuvres dans lesquelles, comme le définit Lejeune, on met l'accent sur « l'histoire de sa personnalité ». ⁵ Il est vrai qu'on pourrait également employer le mot « histoire » pour des œuvres fictives (comme Escarpit le mentionne), surtout des œuvres du XIX^e siècle qui suivent de façon très intelligible l'histoire d'un enfant, comme d'ailleurs, plus loin dans son article, elle le propose en se référant à des œuvres de cet époque tel que *David Copperfield*, *Poil de carotte* et *Sans famille*. Mais que faire des œuvres du XX^e siècle qui jouent avec la structure narrative et qui, avec l'arrivée du nouveau roman, finissent par valoriser la forme sur le contenu au point de mettre en doute la notion même de raconter une histoire ?

Pour les œuvres sur lesquelles nous nous concentrons, il ne s'agit pas de récits qui racontent dans le sens strict « l'histoire d'un enfant ». Ces œuvres, qui précèdent pour la plupart le nouveau roman, contiennent bien sûr des histoires avec des personnages et des situations concrètes, souvent même minutieusement décrites, mais l'enfant n'est pas

⁵ Dans *Le Pacte autobiographique* Lejeune définit l'autobiographie comme 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 » (14). On peut déduire que pour une définition des œuvres non pas autobiographiques, mais biographiques, il suffirait de parler dans des termes plus généraux « d'existence » et « d'histoire d'une personnalité ».

forcément l'objet du récit : le personnage à être dévoilé, documenté, raconté.⁶ Dans ces textes, l'enfant semble plutôt être le sujet de son propre récit, créateur du monde « entre » que lui seul habite. Dans « Un diamant gros comme le Ritz », John pénètre un univers tellement opulent que cela risque d'être un rêve ou une partie de son imagination. Dans *Le Petit Prince*, le prince crée son propre destin en voyageant de planète à planète. Étant donné que les écrivains de ses œuvres laissent se développer un « monde entre » de l'enfant et ne cherchent pas nécessairement à « raconter l'histoire de l'enfant », le terme du récit d'enfance nous semble maintenant, pour le moins, inexact.

Ce qui ajoute au problème terminologique, c'est la nature ambiguë des personnages dans ces récits. Même en prenant en compte l'aspect flou du mot « enfance » et le fait que plusieurs des écrivains appellent les personnages des enfants (notamment Cocteau qui emploie la désignation dès le titre), nous ne pouvons toujours pas dire que les personnages dans ces œuvres sont des enfants à part entière. Tous ont gardé les traces et l'essence de l'enfant. Certains ont même très probablement commencé comme enfant dans l'imaginaire de l'écrivain, mais ils ont évolué au-delà de l'identité enfant.

En effet, tout comme le monde qu'ils habitent, ils peuvent être décrits le mieux en employant le terme « entre ». « Entre », parce que ces personnages sont tout simplement entre différentes identités. Dans *Les Enfants terribles*, par exemple, plusieurs des « enfants » ont dépassé l'âge de la majorité et certains se sont même mariés. Dans « Un diamant gros comme le Ritz, John a une fiancée et dans *L'Arrache-cœur*, les triplets grandissent à une vitesse étonnante. Certains ne sont pas complètement humains non

⁶ Il est important de noter que dans l'avant-propos de l'ouvrage d'Escarpit, Philippe Lejeune sépare les récits traitant du thème de l'enfance en trois axes : l'écriture *sur* l'enfance, l'écriture *pour* l'enfant et l'écriture *par* l'enfant. Dans le cas de l'écriture sur l'enfance, Lejeune précise que « l'enfance est l'objet de l'écriture » et que ces textes sont « essentiellement des récits d'enfance ».

plus. Le prince est, au sens propre, un extraterrestre, les triplets volent et Gregor se métamorphose en vermine.

Que (et nous employons bien le pronom « que » et non pas « qui ») sont donc ces personnages qui sont entre toutes les définitions ? À la fois des enfants et des adultes ayant des emplois, des rapports sexuels, des mariages. À la fois des humains dans leur disposition, dans leur faiblesse, dans leurs désirs et des créatures qui volent, qui se métamorphosent, qui se transforment en chef tout puissant de mondes fabuleux et magiques. On a fréquemment parlé des enfants dans les œuvres du XX^e siècle comme étant une « race à part », porteur d'autres modèles. Ces « enfants », cependant, ne sont pas seulement des *porteurs* d'autres modèles, ils sont *l'incarnation* même d'un autre modèle. Ils sont des entités que nous lecteurs n'avons pas encore vues – impossible à cerner, énigmatiques, plus proche d'une « espèce nouvelle » que d'une « race à part ».

Vu l'identité ambiguë de ces « enfants » ainsi que l'insuffisance du terme « récit d'enfance » relatif à notre projet, pourquoi ne pas inventer un lexique propre à ce phénomène « entre », propre à l'unicité de ces personnages et de ces œuvres ? Pourquoi ne pas appeler cette nouvelle espèce des « enfantins » et les récits explorant ce « monde entre » des « récits enfantins » ? Du moins, cela nous permettra d'éviter toute confusion avec la terminologie déjà en place. Au lieu d'être forcé d'expliquer à tout moment que nous n'étudions pas des récits qui racontent dans le sens strict « l'histoire d'un enfant », nous pouvons commencer à un point ultérieur avec un système de base.

Le projet de recherche de Francine Dugast sur le thème de l'enfance dans les textes du début du XX^e siècle pourrait nous servir comme point de départ pour notre création de la définition de « récit enfantin ». Dans l'introduction de son ouvrage, Dugast

a expliqué qu'elle se concentrerait seulement sur des textes où l'enfant est « le centre autour duquel s'orientent les récits » (4). L'idée de la centralité d'un personnage fonctionne à un double niveau pour notre définition. Tout d'abord parce que comme les enfants de Dugast, nos « enfantins » occupent une position centrale par rapport au récit. Sans Gregor, sans les triplets ou sans les enfants terribles, il n'y aurait pas d'histoire. Puis, parce que comme nous l'avons déjà signalé, les « enfantins » semblent être les créateurs de leur propre monde « entre ». Sans les enfants terribles, le génie de la chambre peut-il prendre vie ?

Le « récit enfantin » peut englober le texte en entier, ce qui est le cas avec une œuvre comme *Les Enfants terribles*, où les enfantins sont au centre du récit du début à la fin, ou il peut être inséré parmi d'autres récits, comme dans *l'Arrache-cœur*, où Vian alterne entre des récits qui sont centrés sur l'adulte (soit Jacquemort ou Clémentine) et des récits qui sont centrés sur les triplets. Les enfantins peuvent être des personnages principaux ou secondaires, réels ou symboliques. L'important, c'est qu'au moment où nous parlons d'un « récit enfantin », le personnage est au centre du récit. Il est possible d'avoir des « récits enfantins » dans des œuvres destinées aux adultes ainsi que celles destinées aux enfants (littérature de jeunesse). Dans ce projet, à part *Le Petit Prince* dont le destinataire réel peut être soit l'adulte, soit l'enfant, soit les deux, toutes les œuvres du corpus sont destinées à des lecteurs adultes.

1.2 Comment repérer les « enfantins » dans un « récit enfantin »?

Chacune des cinq œuvres de notre corpus a un ou plusieurs personnages « enfantins ». Nous pouvons les repérer comme nous venons de le voir, grâce à leur

identité « entre ». Ils ont une capacité unique de provoquer un questionnement chez le lecteur, un « Que et quoi sont donc ces personnages ? » Ce sont les triplets dans *L'Arrache-cœur*, Élisabeth, Paul, Agathe, et Gérard dans *Les Enfants terribles*, le prince dans *Le Petit Prince*, John dans « Un diamant gros comme le Ritz » et Gregor dans *La Métamorphose*.

Toutefois, il faut mentionner que certains des personnages ont une identité « enfantine » qui est moins apparente. À part sa transformation en vermine, Gregor semble à la surface être un adulte typique, et non pas un enfant, ou même un « enfantin ». John paraît également loin de son identité « enfantine » puisqu'il est adolescent et n'a pas de pouvoirs extraordinaires, telle que la capacité de voler. En entreprenant une lecture plus profonde de ces œuvres, nous verrons pourtant que l'identité de ces deux personnages est plus ambiguë qu'elle paraît à première vue, et que Gregor et John sont des véritables « enfantins ».

Le Petit Prince est une œuvre qui pourrait aussi poser problème quant au repérage de « l'enfantin ». Le prince a une forte identité « entre ». Il a des qualités de l'enfant, mais il est en même temps extraterrestre et chef d'une autre planète. Ce qui rend le repérage de « l'enfantin » difficile alors, c'est non pas le personnage du prince, mais le personnage du narrateur pilote. Dans les études sur cette œuvre, le pilote est souvent négligé. Il y a des travaux montrant en quoi il est un personnage qui est modelé sur Saint-Exupéry, qui était lui-même pilote, il y en a d'autres qui examinent son rôle en tant que narrateur, mais il y a très peu de recherches se concentrant sur son identité comme elle est décrite dans le récit. Dans la plupart des cas, il est accepté que le pilote soit un adulte qui

sert comme contre-modèle au petit prince, c'est-à-dire comme un personnage qui peut voir et comprendre le petit prince, mais qui n'a rien d'exceptionnel en lui-même.

Or, il est possible, et nous allons le soutenir dans ce projet, que le pilote ait une identité plus ambiguë et qu'il est comme le petit prince un « enfantin ». Personnage qui, de son propre aveu, comprend mal les adultes, seul dans le désert sans autres personnes, illustrateur de petit dessin de caisse de mouton, et ami d'un petit prince, le pilote est une espèce mystérieuse. Dans cette œuvre, le monde « entre » dont « l'enfantin » est le créateur parvient donc de deux sources. À certains moments, le lecteur peut se demander si c'est le petit prince qui crée un monde « autre » et qui fait altérer la perception du pilote-adulte et à d'autres moments, si c'est le pilote-« enfantin » qui, à travers l'alter-ego du petit prince, fait naître une histoire fabuleuse.

Il est important de noter ici que, bien que tous les « enfantins » aient une identité « entre », tous les personnages ambigus ne peuvent être des « enfantins ». Il va presque sans dire qu'une des identités de « l'enfantin » doit être celle de l'enfant. Pour certains des « enfantins », comme nous venons de le voir avec le narrateur-pilote, Gregor et John, l'identité enfant est moins visible. Pour d'autres comme les triplets, elle est plus visible. Dans ce dernier cas, les personnages sont presque toujours analysés uniquement selon les critères de l'enfance. Marie Chombard de Lauwe, par exemple, commence avec la prémisse que les triplets, le petit prince et les enfants terribles sont tous des enfants. Francine Dugast en fait pareil et Egli Bechi aussi dans un chapitre consacré à la littérature du XX^e siècle dans son ouvrage historique, *L'Histoire de l'enfant en occident*.

En effet, comme la ligne entre enfant et « enfantin », la ligne entre race à part et espèce nouvelle n'est pas toujours évidente. L'enfant peut avoir des pouvoirs incroyables,

des habiletés magiques, des intelligences secrètes. Que distingue Peter dans *Peter Pan*, par exemple, des triplets ou du petit prince, sachant que tous ces personnages volent ? La différence réside encore dans l'identité « entre » de l'enfantin. À l'encontre du petit prince ou des triplets, ce serait difficile pour un lecteur de considérer Peter comme un extraterrestre, une entité bizarre ou effectivement comme rien d'autre qu'un enfant.

Le personnage de « l'enfantin » émerge alors en degré, ce n'est pas une question de tout ou de rien. « L'enfantin » peut commencer comme enfant ou même comme adolescent ou homme et c'est seulement en relisant, en analysant et en décomposant le texte que son identité « entre » devient plus apparente. Chacun des enfantins a une unicité propre à l'œuvre d'où il provient. Il y en a qui sont plus proches de l'enfant et d'autres qui en sont moins proches. L'important c'est qu'à un moment dans le récit, le lecteur se pose la question : *Que* sont ce petit prince, ce narrateur-pilote, ce Gregor, ce John, ces triplets et ces enfants terribles ?

1.3 Le langage « entre » du « récit enfantin »

En plus de décrire des personnages ayant une identité « entre », ces écrivains emploient un langage que nous allons également appeler « entre ». C'est un langage qui se situe parfois dans la perspective de l'enfant et parfois dans la perspective de l'adulte. Avant d'aller plus loin, pourtant, il faudra s'arrêter un instant pour clarifier ce que nous entendons par un langage enfant et un langage adulte.

La notion qu'il y ait même un langage enfant est discutable. Chaque enfant est bien évidemment unique, et, à chaque stage de développement, son langage évoluera. Un enfant de deux ans emploiera un langage différent d'un enfant de dix ans. Néanmoins,

depuis les recherches définitives de Jean Piaget sur le développement de l'enfant, il est largement accepté que, de façon générale, les enfants s'expriment d'une manière différente des adultes, et non pas simplement dans leur prononciation erronée et souvent mignonne de certains mots. Ils ont une conception différente du temps et de l'espace ainsi qu'une manière de pensée différente, qui affecte la manière avec laquelle ils communiquent.

Il y a eu des études étonnantes dans ce domaine. Au début du XX^e siècle, Freud étudie l'enfant d'un point de vue psychologique, divisant l'enfance selon les phases de la *libido*. Selon lui, l'enfant exprime donc les pulsions inconscientes et sexuelles que l'adulte réprime. Dans les années trente, Vygotski publie un ouvrage fondamental, *Pensée et langage*, dans lequel il établit un rapport entre la parole et le développement cognitif de l'enfant. Il soutient que le langage se développe selon deux axes, la communication sociale et la communication interne. Les petits enfants ne savent que penser à voix haute et au fur et à mesure qu'ils grandissent, ils « intériorisent » le langage. Selon Vygotski, la pensée est donc arbitrée par le langage.

Vygotski entreprend également une étude intéressante sur le jeu de l'enfant, à travers lequel, selon lui, l'enfant développe un sens de l'abstrait. Car le jeu est une étape transitoire qui permet à l'enfant de séparer la pensée (le sens d'un mot) de l'objet. Il donne l'exemple d'un enfant qui voulant faire de l'équitation, et n'étant pas capable à cause de sa taille, ramasse une branche, se place à côté d'elle et fait semblant de galoper. Dans ce cas-là, il y a une rupture entre le sens du mot cheval et l'objet ou l'animal, le cheval.

À la même époque, Jean Piaget commence également à publier ses ouvrages sur l'enfant. Selon Piaget, l'enfant conçoit le monde d'une façon complètement unique. Dans *Le Développement des quantités physiques chez l'enfant. Conservation et atomisme*, il explore la façon entièrement différente avec laquelle l'enfant évalue les quantités. Dans *Le Développement de la notion du temps*, il s'attaque au sujet du temps, et découvre que l'enfant comprend le temps d'une façon abstraite et non linéaire. Dans *La Représentation du monde chez l'enfant*, il examine surtout comment l'enfant interprète l'espace et les objets. Bien que Piaget ne regroupe pas l'enfant sous une seule catégorie, et d'ailleurs, il est connu pour son observation et son étude de l'enfant à des âges différents et dans des étapes différentes de développement, une conclusion ressort souvent dans ses analyses. L'enfant est égoïste, créant un monde qui est prélogique et qui n'appartient qu'à lui.

En 1958, Lawrence Kohlberg, fortement influencé par les œuvres de Piaget, écrit ce qu'on appelle maintenant *Les Stades de développement moral de Kohlberg*. Selon lui, l'enfant suit des étapes identifiables et précises dans sa conception de la moralité. En lui présentant plusieurs histoires de dilemme morale, il remarque que les réponses peuvent être catégorisées en trois grands groupes qu'il appelle : pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel.

Dans le cadre de cette thèse, il serait donc impossible de résumer la quantité considérable de théoriciens et de textes sur ce sujet, ni de réduire ce qui constitue le langage de l'enfant à une définition concrète. Même en ne prenant que les théories que nous venons de mentionner, il y a un nombre considérable de pistes que nous aurions pu explorer pour le langage enfant. Il aurait été possible, par exemple, d'analyser en quoi les enfants terribles de Cocteau expriment la *libido* de Freud dans leur amour les uns pour les

autres. Il aurait été également possible de regarder en quoi les jeux des triplets dans *L'Arrache-cœur* leur permettent, comme nous le dit Vygotski, de développer un sens de l'abstrait.

Or pour cette thèse nous allons nous concentrer uniquement sur un aspect du langage de l'enfant que Piaget appelle la « pensée symbolique ». Selon Piaget, en recourant à son imagination, l'enfant a une tendance à prendre une chose pour une autre. Dans *Le Petit Prince* par exemple, l'enfant prend le dessin numéro 1, qui ressemble à un chapeau, comme un boa avalant un éléphant. Il perçoit tout de suite le symbole. Cela contraste nettement avec la pensée de l'adulte que Piaget appelle « rationnelle ». En reprenant le même exemple du dessin n°1, l'adulte voit un chapeau parce que les lignes extérieures du schéma sont celles d'un chapeau. Les conventions sociales et logiques lui dictent donc que le dessin est bien un chapeau. Lorsque nous parlons d'un langage « entre », nous nous référons alors aux endroits dans le récit où les écrivains alternent entre un langage qui évoque cette « pensée symbolique » de l'enfant et un langage qui évoque la « pensée rationnelle » de l'adulte.

1.4 « L'enfantin » change-t-il la réception du texte ?

Dans son article qui s'intitule « Pour un statut sémiologique du personnage », Philippe Hamon explique qu'il y a une tendance dans la critique soit de considérer « le personnage » comme une vraie personne ayant une psychologie compliquée qui doit être déchiffrée et analysée, soit de le considérer selon les critères d'une tradition liée au genre : le héros tragique, le héros problématique etc. Voulant se distinguer de cette

tradition critique, Hamon cherche plutôt à traiter le « personnage » en tant qu'une construction, un signe qui porte un message.

Afin de définir « le personnage », il reprend les trois grandes catégories qu'utilisent les linguistes pour les signes et il les attribue au « personnage ». Selon lui, il y a alors des *personnages référentiels* qui, comme des mots comme « feu » ou « rose », renvoient « à un sens plein et fixe, immobilisé par une culture » (122). Ils peuvent être historiques, (Richelieu chez A.Dumas), mythologiques (Vénus, Zeus), allégorique (l'amour, la haine), ou sociaux (le chevalier, le picaro). Il y a des *personnages embrayeurs* qui prennent, comme des mots tel qu'« ici » et « hier », un sens par rapport à un contexte non pas culturel ou historique, mais discursif. Ce sont des personnages comme l'interlocuteur socratique, le chœur des tragédies antiques, l'artiste, le narrateur, le bavard, etc. (123). Et il y a des *personnages anaphores* qui, comme les mots « que » ou « dont », ont une fonction économique et tautologique dans l'œuvre. Ce sont les personnages de prédicateur, personnages doués de mémoire, qui interprètent des indices, qui ont des rêves prémonitoires, etc. (123).

Hamon se concentre largement sur cette troisième catégorie de personnages. Selon lui, tous les personnages ont une fonction anaphorique « par leur récurrence, par leur renvoi perpétuel à une information déjà dite, par le réseau d'oppositions et de ressemblances qui les lie » (124). Ce qui l'intéresse, c'est donc le système, le code, le langage propre à chaque œuvre qui fait qu'un personnage développe un sens, une « valeur » dans l'énoncé. Il donne l'exemple de Gervaise de Zola en montrant en quoi elle est un personnage « vide à l'origine », puisque son nom n'a pas de valeur historique, qui ne devient « plein qu'à la dernière page du texte » (128). Comme Gervaise, chaque

personnage enfant (tout comme chaque personnage en général) développe une identité petit à petit lors du temps de la lecture. Avec chaque nouvelle page, le lecteur en apprend davantage sur la spécificité de chaque personnage enfant, sur ce qui le distingue de toutes les autres *constructions* d'enfants des autres œuvres.

Cela cependant mène à une question intéressante : en plus d'être anaphorique, un personnage enfant peut-il aussi être référentiel ? Autrement dit, au lieu d'être « vide à l'origine » comme l'est un personnage tel que Gervaise, un personnage enfant pourrait-il avoir une signification, un sens, avant même que le récit commence ? Rappelons que comme exemple de personnages référentiels Hamon note Napoléon, Zeus, le chevalier : tous des personnages qui renvoient à une puissante histoire culturelle. Le personnage de l'enfant n'est-il pas donc référentiel dans la mesure où un lecteur est préprogrammé à connaître le rôle, l'identité, la nature d'un personnage enfant dans un récit ?

Dans *Un monde autre : enfance*, Marie Chombart de Lauwe soutient que tout comme il y a des personnages tel que Zeus ou Vénus qui font partie de la mythologie, le personnage de l'enfant forme justement son propre mythe. Bien qu'elle n'étudie pas le personnage du point de vue de la sémiologie, elle voit un langage cohérent se créer à partir de l'enfant. L'enfant est « déréalisé, essentialisé, et inséré dans un système de valeurs dont il forme le centre » (14). L'enfant est vu comme source de tout - comme la personne qui comprend le véritable sens du monde. L'enfant a des puissances et une intelligence mystérieuse, ainsi qu'une force souvent inexplicable.

Le mythe de l'enfant surgit aussi du rôle qu'il joue dans le récit. Nous avons déjà vu dans une section précédente que, selon de Lauwe, les écrivains utilisent « le regard de l'enfant pour reconsidérer le monde des adultes hors de toute convention » (59). Étant

donné que c'est un thème qui revient à plusieurs reprises, et de Lauwe nous montre que cela est bien le cas puisqu'elle étudie plus d'une soixantaine d'oeuvres, le personnage de l'enfant aura un rôle social fixe dans le récit tout comme celui du personnage chevalier qui est condamné à sauver la princesse et à choisir entre l'amour et l'honneur.

En effet, au moment où le lecteur voit un personnage enfant, il fait intervenir dans sa lecture toute une histoire de personnages enfants dans la littérature. Des enfants comme Peter Pan, Huckleberry Finn et Alice. Il s'attend à ce que chaque récit ayant un personnage enfant s'ouvre sur un monde « autre » qui est hors de toute convention. Il se prépare à voir des images extraordinaires, à comprendre des nains, à faire la connaissance de lapins parlants. Quand, par exemple, dans « Neverland » les garçons perdus inspirent et expirent afin de quitter leurs maison/arbres sous terrain, cela n'étonne pas le lecteur. Au lieu de se demander comment cela peut arriver, il comprend implicitement qu'à travers le regard de l'enfant les règles de la physique peuvent disparaître. Il pourrait même regretter le fait qu'il ne soit plus capable de léviter en soufflant. Autrement dit, il prévoit et accepte que l'enfant soit la voie par laquelle un « monde autre » naît.

Par contre, si un personnage enfant est *référentiel*, qu'est-ce que cela a à voir avec nos personnages « enfantins » ? L'enfantin qui est une espèce unique et qui a une identité « entre » n'est décidément pas lié à une histoire culturelle, comme Zeus ou le personnage chevalier. Nous, lecteurs, n'avons pas encore vu une entité comme Gregor ou les triplets. Impossible alors d'avoir des préconceptions vis-à-vis une espèce entre adulte, enfant et cancrelat ; entre de bizarres triplets précoces et des créatures qui volent. Toutefois, pour ce qui concerne la réception des œuvres de notre corpus, la façon dont le lecteur aborde le personnage de l'enfant dans d'autres récits est très importante.

Étant donné qu'une des identités de « l'enfantin » est celle de l'enfant, le lecteur doit prendre en compte le mythe de l'enfant dans son interprétation de l'œuvre. Dans « Un diamant gros comme le Ritz », par exemple, si John est un enfant, il est tout à fait plausible que le diamant, le palais luxueux, la famille de Percy font tous partie de son imagination, un « monde autre » parvenant de l'enfant tout comme « Neverland ». Or, si John est un adulte ou une autre entité, le lecteur peut très facilement croire qu'il y a eu un vrai diamant gros comme le Ritz et que John, comme le personnage du récit, a réellement vécu les expériences telles que les décrit Fitzgerald. Le lecteur hésite donc entre deux lectures contradictoires, mais également valables.

En effet, dans chacune des cinq œuvres, le lecteur se retrouve entre plusieurs interprétations, ne sachant pas si le récit est inventé en ce qu'il provient de la psychologie, de l'imaginaire, du mythe de l'enfant ou si c'est un événement « réel » qui se déroule dans le même temps et le même espace que celui de l'adulte. Le « récit enfantin » change donc fondamentalement la réception du texte, jetant le lecteur dans la confusion. Il ne peut même pas répondre à la question la plus importante : l'histoire a-t-elle « réellement » eu lieu ?

1.5 L'hésitation de Tzvetan Todorov

Ce projet est par-dessus tout une étude sur l'hésitation : l'hésitation que le lecteur éprouve par rapport à l'identité « entre » des personnages, l'hésitation par rapport au langage « entre » et finalement l'hésitation par rapport à la réception du texte. Cette notion d'hésitation nous a mené aux études de Tzvetan Todorov sur le genre du fantastique. Dans ses recherches, Todorov montre en quoi l'acte d'hésiter est au sein de

toutes les œuvres fantastiques. Un des exemples qu'il cite souvent est le livre de Cazotte, *Le Diable amoureux*, dans lequel le personnage principal vit avec un être féminin qu'il croit être un mauvais esprit. À un certain moment dans le récit, l'être ressemble véritablement à une créature d'un autre monde, à d'autres moments, il a l'air humain et subit même des blessures. Le lecteur hésite donc entre une interprétation du genre surnaturel -- l'être est un esprit ou un diable -- et une interprétation du genre réel -- l'être est simplement une femme.

Selon Todorov alors, le genre fantastique surgit lorsque :

Dans un monde qui est bien le nôtre, celui que nous connaissons, sans diables, ni sylphides, ni vampires, se produit un événement qui ne peut s'expliquer par les lois de ce même monde familier. Celui qui perçoit l'événement doit opter pour l'une des deux solutions possibles : ou bien il s'agit d'une illusion des sens, d'un produit de l'imagination et les lois du monde restent alors ce qu'elles sont ; ou bien l'événement a véritablement eu lieu, il est partie intégrante de la réalité, mais alors cette réalité est régie par des lois inconnues de nous (*Introduction à la littérature fantastique*, 29).

Ce dilemme qu'éprouve le lecteur d'une œuvre fantastique ressemble beaucoup à celui qu'éprouve le lecteur des œuvres de notre corpus. Nous venons de voir que le lecteur dans « Un diamant gros comme le Ritz », tout comme le lecteur du *Diable amoureux*, vacille entre deux lectures également valables : ou bien l'histoire qui défile en haut du diamant est une « illusion de sens », un « produit de l'imagination », ou bien elle a « véritablement eu lieu ». Nous devons donc poser la question du rapport entre le genre du fantastique et les œuvres de notre corpus, sachant que tous les deux produisent le même questionnement fondamental chez le lecteur : ce que je lis, est-ce réel ou est-ce une illusion ?

Pour qu'une œuvre corresponde à la définition du fantastique de Todorov, trois conditions doivent être remplies. Nous venons de voir la première, c'est-à-dire que le

lecteur doit « considérer le monde des personnages comme un monde de personnes vivantes et à hésiter entre une explication naturelle et une explication surnaturelle » (37). Toutes les œuvres de notre corpus remplissent cette condition. Même avec des extraterrestres, des histoires de voyages interplanétaires, des triplets volants, le lecteur considère que les personnages sont vivants et, au moins au début, il croit que le monde évoqué est bien le sien. *Le Petit Prince* commence dans un désert sur terre avec une discussion sur les différences entre les adultes humains et les enfants humains. « Un diamant gros comme le Ritz » débute avec le portrait d'une famille traditionnelle, *Les Enfants terribles* s'ouvre avec une description d'une ville quelconque, et ainsi de suite. *La Métamorphose* est la seule exception dans la mesure où l'événement surnaturel (la métamorphose en cancrelat) a lieu dès le début de l'histoire. Cela n'empêche pas, cependant, le lecteur de croire que Gregor se trouve dans un monde de personnes vivantes.

Passons maintenant à la deuxième condition : l'hésitation doit se trouver « représentée, elle devient un des thèmes de l'œuvre » (38). Dans les œuvres fantastiques, l'hésitation se manifeste dans l'histoire. La question de savoir si le récit est réel ou non se pose à l'intérieur de l'œuvre. Dans le cas du *Diable amoureux*, le personnage principal d'Alvare hésite lui-même entre les deux interprétations en se demandant s'il est en train de rêver ou s'il se couche réellement avec le diable. À cet égard, le texte est transparent. Dans nos œuvres, par contre, l'hésitation est implicite. Les écrivains ne révèlent pas la possibilité que le récit soit une illusion, ou s'ils le révèlent, ce n'est pas la source primaire de l'hésitation. L'hésitation émerge avec les préconceptions, les attentes, les croyances du

lecteur par rapport au mythe de l'enfant. C'est une hésitation qui a lieu sous la surface et qui est dans le non-dit.

La troisième condition est liée à une manière de lire l'œuvre fantastique. Selon Todorov, le lecteur d'une œuvre fantastique doit adopter « une certaine attitude à l'égard du texte » (38). Todorov oppose cette attitude à celle qu'un lecteur adopte lorsqu'il lit une œuvre d'allégorie ou de poésie. Dans des textes allégoriques, il peut y avoir des éléments surnaturels comme des animaux parlants et le lecteur comprend qu'il ne doit pas prendre de tels occurrences « à la lettre » (36). Dans des textes poétiques, il peut y avoir un « je » qui « s'envole dans les airs » et le lecteur prend la séquence verbale comme telle, « sans aller au-delà des mots » (37). Le lecteur d'une œuvre fantastique doit se mettre dans un certain cadre de lecture, qui n'est donc ni allégorique ni poétique.

Le lecteur de nos œuvres doit également adopter une attitude à l'égard des textes qui n'est ni allégorique, ni poétique. Par contre, cette attitude se produit de façon différente, liée de nouveau au mythe de l'enfant. En lisant une œuvre avec un personnage enfant, le lecteur s'attend à ce qu'il y ait des éléments surnaturels comme dans une allégorie où il y a, par exemple, des animaux parlants. Cela est justement le cas dans *Alice au pays des merveilles* avec le lapin parlant. Le lecteur ne prend donc pas le récit « à la lettre », sachant que dans des œuvres ayant des personnages enfants, il peut y avoir des occurrences étranges.

Dans nos œuvres, cependant, l'enfant n'est pas un enfant, il est un « enfantin ». Le lecteur ne sait plus alors comment aborder le texte et s'il devrait accepter les occurrences comme des occurrences bizarres dans le monde de l'enfant comme dans *Alice au pays des merveilles*. Le cadre de lecture qui n'est ni allégorique, ni poétique est

semblable à celui d'une œuvre fantastique, mais il y a une grande différence : l'hésitation résulte d'abord d'une préconception par rapport au personnage enfant plutôt que d'une attitude générale que le lecteur adopte à l'égard du texte.

Ainsi, bien que la première condition du fantastique soit remplie, les deux conditions subséquentes ne le sont pas. Les œuvres de notre corpus font la preuve d'une hésitation unique qui n'est pas ancrée dans l'idée du genre. Toutefois, il y a des œuvres de notre corpus qui appartiennent également au genre du fantastique telles que *L'Arrache-cœur*, qui remplit les trois conditions de Todorov : 1) dans l'œuvre, le lecteur hésite entre une interprétation naturelle et surnaturelle face à la conduite bizarre des villageois ; 2) le personnage de Jacquemort exprime son hésitation devant cette conduite ; 3) le lecteur ne peut ni lire l'histoire comme une allégorie, ni comme un poème. Cela présente une question intéressante : dans une œuvre comme celle-ci d'où provient l'hésitation?

L'hésitation arrive à deux niveaux. Il y a tout d'abord l'hésitation qui est propre à l'œuvre fantastique telle que la définit Todorov. Si on supprime l'identité enfant des triplets, l'hésitation fantastique demeure. L'autre niveau d'hésitation est la visée de notre réflexion. Cette hésitation offre au lecteur la possibilité d'une autre interprétation. Si le lecteur lit l'œuvre en prenant en compte le mythe de l'enfant, il peut présumer que certaines parties de l'histoire bizarre du village proviennent de l'imaginaire des triplets. Afin d'échapper à une mère qui les étouffent, les enfants pourraient avoir créé un monde illusoire où ils peuvent voler. Les enfants pourraient même avoir exagéré leur portrait d'une mère protectrice. Par là, il devient difficile de savoir où le monde de l'enfant

commence et se termine, de savoir ce qui appartient au fantastique et ce qui appartient à l'imaginaire de l'enfant.

Il y a d'autres œuvres de notre corpus qui sont soit fantastiques soit reliées d'une façon ou d'une autre au genre fantastique. Dans « Un diamant gros comme le Ritz » il y a le même effet d'hésitation double que dans *L'Arrache-cœur*. Si nous supprimons l'identité « enfantine » de John, le fantastique demeure, mais avec l'identité « enfantine », il y a la possibilité, comme nous l'avons déjà vu, que toute l'histoire provienne de l'imaginaire d'un enfant. *Le Petit Prince* est souvent classifié sous plusieurs catégories différentes (fiction, fable, conte etc.), y compris celle du fantastique. *La Métamorphose* présente aussi un dilemme quant à sa classification. Todorov consacre même une partie de son ouvrage à son analyse en montrant en quoi l'œuvre peut produire un effet d'hésitation sans obéir à la définition du genre. Même *Les Enfants terribles*, qui n'est certainement pas une œuvre fantastique telle que la définit Todorov, ne semble pas échapper au soupçon du genre. Le dos de l'édition Livre de Poche que nous utilisons, par exemple, la présente comme un « conte fantastique, un roman de poète ».

En effet, il n'y a pas une seule œuvre de notre corpus, qu'elle soit réellement fantastique ou non, qui n'ait pas été décrite à la lumière de ce genre. Cela tient au fait que nous étudions une espèce nouvelle, « l'enfantin », qui dépasse la définition d'un enfant. Quoiqu'une œuvre fantastique ne nécessite pas qu'il y ait un personnage ayant une identité extraordinaire, plusieurs en ont, comme par exemple, l'esprit/femme dans *Le Diable amoureux*. Nous étudions aussi un phénomène qui mène à deux interprétations d'un seul récit. Cette idée d'un monde duel (un réel, l'autre illusoire), nous venons de le

voir, fait appel au fantastique. Vu les multiples thèmes en commun entre ces sujets, il est tout à fait naturel que certaines œuvres soient décrites à la lumière de ce genre.

1.6 Notre corpus

Nous avons déjà vu que les cinq œuvres que nous avons retenues sont passablement différentes les unes des autres. D'abord, elles proviennent de pays différents : trois œuvres françaises (*Les Enfants terribles*, 1929, *Le Petit Prince*, 1943, *L'Arrache-cœur*, 1953); une allemande (*La Métamorphose*, 1915);⁷ et puis une autre américaine (« Un diamant gros comme le Ritz », 1922). Elles appartiennent à des genres différents : deux de ces œuvres, comme nous venons de le voir, appartiennent au genre fantastique. Les trois autres sont plus difficiles à classer et ont même provoqué un débat continué quant à leur classification. Finalement, par leur longueur, trois de ces œuvres pourraient être considérées comme des nouvelles (« Un diamant gros comme le Ritz », *Le Petit Prince*, et, à la rigueur *La Métamorphose*) et deux d'entre elles sont des romans (*Les Enfants terribles* et *L'Arrache-cœur*).

Il y a pourtant des points communs qui nous ont mené à réunir ces textes sous un seul corpus. Elles sont toutes des œuvres du XX^e siècle et, plus particulièrement, de la première moitié du XX^e siècle, commençant avec *La Métamorphose* en 1915 et se terminant avec *L'Arrache-cœur* en 1953. Nous avons choisi des œuvres de cette période pour deux raisons. La première c'est parce que « le récit enfantin » apparaît seulement au XX^e siècle, une fois que le mythe du personnage enfant comme le définit Marie Chombart de Lauwe, s'est établi fermement. Autrement dit, pour que l'écrivain puisse jouer sur les attentes du lecteur par rapport au personnage de l'enfant il faut, bien sûr,

⁷ Kafka est un Juif allemand qui écrit à Prague.

que le lecteur ait ces attentes, qu'il y ait un « mythe ». Le « récit enfantin » a donc une base historique précise.

La deuxième c'est parce que nous avons voulu éviter le nouveau roman ou les textes postmodernes. Bien qu'il y ait plusieurs effets stylistiques comme le discours indirecte libre (comme on le voit chez des écrivains tels que James Joyce, Samuel Beckett et Virginia Woolf), qui pourrait ajouter une dimension intéressante au langage « entre » que nous explorons, la théorie de la déconstruction qui voit le personnage perdre son centre est incompatible avec notre sujet. L'hésitation provient justement du mythe, c'est-à-dire de l'essence ou de la valeur centrale d'un personnage.

Nos œuvres sont aussi semblables dans la mesure où il n'y en a pas une seule qui soit restée dans l'ombre. Ensemble, elles constituent quelques-unes des œuvres les plus importantes du XX^e siècle. *Le Petit Prince* a été traduit en 160 langues et a été vendu à des millions d'exemplaires internationalement. Les œuvres de Cocteau et de Vian, quoique n'ayant jamais atteint le statut légendaire du *Petit Prince*, font partie du canon français. Kafka est un écrivain d'influence majeure dans la littérature occidentale et Fitzgerald est considéré un des meilleurs écrivains américains du XX^e siècle, alors qu'« Un diamant gros comme le Ritz » est une de ses plus célèbres nouvelles. Pour des œuvres comme celles-ci, il y a le risque que ces histoires lues et relues, étudiées et réétudiées, deviennent inaltérables dans la conscience collective. On considère souvent automatiquement *Le Petit Prince* comme une allégorie de l'enfance, sans y réfléchir ou « Un diamant gros comme le Ritz » comme simplement une autre histoire décrivant le luxe et la richesse de la société américaine, tels que perçus à l'époque de Fitzgerald. Nous avons donc voulu porter sur ses œuvres un regard nouveau, pour les faire revivre encore.

Il y a sans doute d'autres nouvelles et histoires qui pourraient satisfaire aux mêmes conditions. En effet, au cours de nos recherches nous avons trouvé d'autres œuvres ayant des personnages qui pourraient être des « enfantins ». Il y a l'œuvre bulgarienne d'Antal Szerb, *Le Voyageur et le clair de lune* (1934), dans lequel un homme/enfant a un désir érotique de se suicider; l'œuvre anglaise de Lewis Padgett, « Tout smouales étaient les borogroves » (1943), dans lequel des enfants peuvent voler et s'enfuient vers un univers parallèle; l'œuvre américaine de Ray Bradbury, « La Brousse africaine » (1951), dans laquelle des enfants créent leur propre monde et tuent leurs parents;⁸ l'œuvre anglaise de science-fiction de John Wyndham, *The Midwich Cuckoos* (1957), dans laquelle toutes les femmes d'un village tombent enceintes la même journée et où les enfants qui naissent grandissent à une vitesse accélérée, ont tous des cheveux blonds et des yeux d'or et peuvent contrôler les actions des autres télépathiquement; l'œuvre québécoise de Réjean Ducharme, *L'avalée des avalés* (1966), dans laquelle une femme/enfant rejette le monde extérieur et choisit la haine comme philosophie de la vie. Que ces œuvres contiennent le même langage « entre » et provoquent la même hésitation par rapport à leur réception sera pour nous l'objet de travaux futurs.

⁸ Par ailleurs, en 1953, Vian traduit cette œuvre en français ainsi que celle de Padgett en 1952. Il y a peu de doute que Vian ait été influencé par ces écrivains et leur conception de l'enfant lors de la rédaction de *L'Arrache-cœur*.

CHAPITRE II

Les « enfantins » : une espèce sans frontières ?

Nous avons auparavant défini les « enfantins » par leur capacité de provoquer chez le lecteur la question de l'identité de ces personnages. Nous avons également relevé quelques exemples de caractéristiques qui ont mené à ce type de questionnement : le fait que les enfants terribles ont des corps adultes, que Gregor est une vermine, que le petit prince est, au sens propre, un extraterrestre, et ainsi de suite. Dans ce chapitre, nous examinerons l'identité de ces personnages de façon plus détaillée et selon des catégories spécifiques.

Quelque étrange et énigmatique que soient ces personnages, la source de la confusion concernant leur identité remonte à deux concepts généraux. Le premier est relié à l'âge – les enfantins n'appartiennent pas à une période de vie définissable. Le deuxième est relié à leur nature, à leur constitution générale – les enfantins ne sont pas entièrement humains. Par ailleurs, la définition conventionnelle de l'enfant nous ramène également à ces deux catégories. Le *Petit Robert* définit l'enfant comme un « être humain dans l'âge de l'enfance ». Les seuls points essentiels propres à cette définition sont l'âge et la nature de l'enfant. En d'autres termes, pour qu'une personne puisse être enfant, il faut qu'elle ait un âge spécifique et qu'elle appartienne à la race humaine.

Dans ce chapitre nous allons donc tout d'abord montrer en quoi d'une part, les « enfantins » s'opposent entièrement à la définition conventionnelle de l'enfant, et puis d'autre part, en quoi les écrivains arrivent néanmoins à préserver l'essence de l'enfant. C'est cette double nature contradictoire qui mène à leur identité « entre », à l'hésitation.

2.1 Y a-t-il même un âge ?

Une des choses peut-être les plus frappantes lorsqu'on considère initialement les personnages « enfantins », c'est l'ambiguïté concernant leur âge. Dans ces œuvres, les auteurs semblent soit éviter tout repère temporel, soit brouiller l'effet de temps en jouant avec la narration. Dans *La Métamorphose*, il est difficile, voire même impossible, de connaître l'âge de Gregor. Au cours du récit, Kafka révèle seulement qu'il est l'aîné de la famille et que sa petite sœur a dix-sept ans et qu'elle est « encore enfant » (70). Le nombre d'années que Gregor a de plus que sa sœur reste caché. Sans renseignement précis, le lecteur n'a aucune manière de savoir si Gregor est adolescent, dans la vingtaine ou même dans la trentaine.

Dans *Le Petit Prince*, l'âge du petit prince est également inconnu. Le narrateur se réfère au prince en employant des termes très vagues comme « petit » ou « jeune », de telle sorte que le prince devient son « petit bonhomme » ou son « jeune juge » (6,8). La raison pour cette absence d'âge est claire : selon le narrateur, les chiffres sont des détails « inessentiels » (12), préoccupant seulement les adultes. Il est important de noter, pourtant, que malgré ce mépris des chiffres, Saint-Exupéry insiste sur l'âge du narrateur pilote quand il était enfant. L'œuvre commence avec la description du schéma que celui-ci a dessiné lorsqu'il avait « six ans » (1), mentionne son abandon d'une carrière de peintre aussi « à l'âge de six ans » (3,5) et, finalement, son incapacité de reproduire une image exacte du prince à cause du découragement qu'il a vécu « à l'âge de six ans » (13). La répétition de ce chiffre produit un effet de contraste entre l'identité enfant du narrateur *avant* le temps actuel de l'histoire et l'identité « enfantine » du narrateur *présent*, c'est-à-

dire l'identité de celui-ci une fois qu'il se trouve égaré dans le désert africain avec le petit prince.

Lors du temps actuel de l'histoire, comme pour le petit prince, Saint-Exupéry ne fournit aucun détail précis sur l'âge du narrateur-pilote. Lorsque le narrateur dessine une caisse de mouton pour le petit prince et qu'il est incapable de voir le mouton à l'intérieur, il avoue : « je suis peut-être un peu comme les grandes personnes. J'ai dû vieillir » (14). De cette assertion, le lecteur glane très peu d'information. Le verbe « vieillir » est ambigu et prend une signification seulement en référence à un âge antérieur. Le lecteur déduit que cet âge est celui de l'enfance puisque le narrateur est maintenant « un peu comme les grandes personnes ». L'adjectif « peu », cependant, est aussi très ambigu. Dans quelle mesure le narrateur est-il comme les grandes personnes ? Est-ce uniquement dans son incapacité d'imaginer un mouton à l'intérieur d'une caisse ? Le lecteur est laissé avec le savoir que le narrateur n'est pas entièrement enfant (puisque'il a dû vieillir), mais qu'il n'est pas non plus entièrement adulte (puisque'il est seulement un peu comme les grandes personnes). Il n'y a aucune spécification quant à son âge réel.

Un auteur comme Vian, de son côté, joue avec le concept du temps et par là rend l'âge de ses personnages enfantins complètement ambigu. L'œuvre commence dans un cadre temporel qui paraît tout à fait normal. Le premier chapitre s'ouvre avec l'accouchement des triplets de Clémentine pendant la soirée. En haut de la page, Vian indique que c'est le 28 août (27). Après l'accouchement, lorsque le soleil clapote « au bas des rideaux », il signale que c'est maintenant le 29 août (37). Rien d'étrange là par rapport au temps. Cependant, vers le milieu de l'œuvre, divisée en trois parties, Vian

commence à jouer avec les repères temporels dans le paratexte⁹. Il combine les syllabes des mois et prolonge leurs jours, en créant des dates bizarres comme « le 135 avroût », « le 79 déçars » ou « le 55 janvier ». Dans ce temps parallèle où les mois se métamorphosent et les jours s'accumulent, il est impossible de savoir avec la moindre certitude l'âge des triplets.

La confusion qu'éprouve Jacquemort face à l'écoulement du temps renforce l'ambiguïté entourant l'âge des triplets. Son arrivée au village correspond exactement à la naissance des triplets et donc toute confusion qu'il ressent vis-à-vis le temps qu'il a passé au village traduit directement une confusion vis-à-vis l'âge des enfants. « Le 55 janvier », Jacquemort explique que cela fait « déjà quatre ans et des jours » qu'il est au village (125), puis, quelques chapitres plus tard, « le 347 juillet », cela fait maintenant « six ans, trois jours et deux heures » (150), enfin quelques chapitres plus tard encore, « le 14 marillet », il avoue que « les mois sont devenus si drôles – à la campagne, le temps plus ample, passe plus vite et sans repères » (193). Ici, le lecteur se retrouve avec plus de questions que de réponses : si les mois ne sont plus des mois comme on en a l'habitude, les enfantins ont-ils toujours six ans lorsque Jacquemort a passé six ans au village, ou est-ce simplement une nouvelle façon, tout comme les mois, d'appréhender les années ? Et, étant donné que le temps passe plus vite, comme Jacquemort le propose, les enfantins ne seront-ils donc pas plus âgés ? Ou peut-être, au contraire, plus jeune, si le « calendrier fictif » reflète la chronologie interne des personnages ?

À l'encontre des autres auteurs, Cocteau commence par spécifier, de façon crédible, l'âge des enfantins dans son texte. Lors de la scène initiale de la bataille de boules de neige, il révèle que les participants, parmi lesquels se trouvent Paul, Dargelos

⁹ Chaque chapitre est présenté sous la forme d'un journal : la date se trouve en haut et à droite du texte.

et Gérard, sont en cinquième année (8), c'est-à-dire, qu'ils ont alentours de douze ans.¹⁰ Quelques pages plus loin, en introduisant le personnage d'Élisabeth, Cocteau la décrit comme une « jeune fille de seize ans » (19). Puis, lorsque le frère et la sœur déménagent à l'hôtel de leur oncle, il note qu'Élisabeth a maintenant dix-sept ans et Paul quinze ans (54). Et finalement, quelques chapitres plus tard, il précise que trois années sont passées à l'hôtel et qu'Élisabeth a maintenant dix-neuf ans et Paul dix-sept ans (65-66). Or, malgré ces précisions, Cocteau arrive à rendre l'âge des enfantins incertain. Le roman, qui est en deux parties, contient des références temporelles comme celles-ci seulement dans la première partie.

Toute la seconde section, qui aboutit à l'écroulement du monde enfantin avec la trahison de Paul par Élisabeth, son empoisonnement subséquent et le suicide d'Élisabeth, arrivent sans que le lecteur ne sache ni combien de temps s'est passé depuis la première partie, ni l'âge des enfantins. Comme les autres écrivains, Cocteau refuse donc d'établir des paramètres temporels pour ces personnages : que Paul, Agathe, Élisabeth et Gérard soient toujours adolescents à la fin de l'histoire ou qu'ils soient dans la vingtaine demeure un mystère.

La seule exception à l'enfantin en tant qu'espèce sans âge est le personnage de John T. Unger dans « Un diamant gros comme le Ritz ». Dans le premier paragraphe de l'œuvre, Fitzgerald explique que John vient de célébrer son seizième anniversaire et qu'il quitte sa famille pour fréquenter une école secondaire près de Boston. L'été de sa deuxième année à cette école, il visite la famille de son ami Percy qui habite en haut du plus grand diamant du monde. L'histoire se termine à la fin de l'été. Nous pouvons alors

¹⁰ Paul est en cinquième année, mais puisqu'il a deux années de moins que sa sœur, nous savons qu'à ce point dans le récit il a quatorze ans.

supposer que John a environ dix-sept ans pendant le développement de l'histoire. Or cela n'enlève rien à son identité d'« enfantin ». Au lieu de l'appeler un adolescent, ce qui l'aurait figé dans une période de vie définissable, Fitzgerald opte pour le terme plus général (et qui inclut l'enfance) de « la jeunesse » (89).

En effet, dans toutes les œuvres de notre corpus où il est possible que les enfantins soient des adolescents, il est important de noter que les écrivains refusent de se référer à eux comme à des adolescents. Dans la première section des *Enfants terribles*, quand Élisabeth et Paul ont entre quinze et dix-neuf ans, Cocteau n'emploie jamais le terme d'adolescent. Dans *La Métamorphose*, même si le lecteur ne connaît rien quant à l'âge de Gregor, nous avons vu que Grete a dix-sept ans et qu'elle est « encore enfant », ce qui implique que, dans l'optique de Kafka, l'enfance inclut l'adolescence. Pour tous ces écrivains, il s'agit donc d'une exploration d'un concept de l'enfance qui est abstrait et sans limites temporelles.

2.2 De l'enfant à l'adulte

En plus de ne pas accorder un âge défini aux « enfantins », les écrivains les décrivent d'une manière qui est habituellement réservée aux adultes. Plusieurs des enfantins ont, par exemple, des emplois. Ce qui ne veut pas signifier, cependant, que le travail est un domaine uniquement adulte. Les enfants ont traditionnellement et historiquement occupé un rôle dans le secteur économique: depuis l'existence des fermes, ils ont travaillé dans les champs, pendant la Révolution industrielle ils ont très souvent fait des apprentissages ou ont accompagné les adultes dans des usines et, au XX^e siècle,

avec l'abandon de certaines pratiques de labeur vues comme cruelles, ils ont plutôt fait des travaux en dehors des heures scolaires.¹¹

Or, dans ces œuvres, les enfantins vont rarement à l'école et ils maintiennent des postes bien plus sérieux que des petits travaux selon la coutume du XX^e siècle. Gregor, les enfants terribles, le narrateur pilote et le petit prince ont tous des emplois qui exigent une énorme responsabilité. Avant sa métamorphose, Gregor est un représentant de commerce, voyageant de ville en ville. Il subvient aux besoins de la famille avec son salaire et essaie de payer ses dettes. Agathe et Élisabeth travaillent comme mannequins dans une maison de mode. Le petit prince est justement un prince, responsable du fonctionnement de toute une planète, et le narrateur a le métier de pilote.

Non seulement les enfantins occupent des postes importants, mais aussi plusieurs habitent seuls. Gregor reste dans des hôtels et ne retourne à la maison familiale qu'entre ses voyages d'affaire. John fréquente un pensionnat dans un état différent de ses parents. Les enfants terribles sont d'abord négligés par une mère trop malade pour s'occuper d'eux et puis par un oncle trop absent pour faire pareil. À la fin, ils résident seuls dans l'hôtel de Michaël. Le narrateur-pilote se trouve seul dans le désert subsaharien et le petit prince demeure sur sa petite planète avec une rose, trois volcans et des baobabs. Lorsqu'il demande au pilote de lui dessiner un mouton pour lui donner un autre compagnon, il précise que l'animal ne peut ni être trop grand, ni manger beaucoup d'herbes (8). On pourrait en déduire que sur cette planète trop petite pour héberger un grand mouton, il n'y a jamais eu, et ne pourrait y avoir une présence parentale ou autoritaire. Tous ces

¹¹ Voir le tome 2 de *L'Histoire de l'enfance en l'occident* du XVIII à nos jours sous la direction d'Egle Becchi et Dominique Julia. Pour une synthèse historique de l'enfant remontant plus loin dans l'histoire, voir le tome 1 de ce même ouvrage ou *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, de Philippe Ariès.

enfantins subviennent donc à leurs propres besoins et mènent une vie qui, du point de vue social, est quasiment celle d'un adulte.

L'exception se trouve bien sûr chez les triplets dans *L'Arrache-cœur*, qui sont dorlotés et étouffés au point où, à la fin de l'histoire, il n'y a aucun lieu où ils puissent être seuls sans leur mère. Le jardin où ils jouaient si joyeusement au début de l'histoire et où ils ont appris à voler en mangeant des limaces bleues devient un endroit stérile, artificiel et clos. Clémentine en fait couper les arbres et construit un mur tout autour du périmètre. Toute l'œuvre traite du thème de la suffocation et de la répression. Avec un tel sujet, il serait impossible pour Vian d'envisager des enfantins qui ont un emploi ou des responsabilités en dehors des limites de la maison.

Les enfantins ont aussi très souvent le même corps, la même maturité, voire la même expérience sexuelle qu'un adulte. Dans *Les Enfants terribles*, Cocteau se réfère à plusieurs reprises aux corps du couple frère-sœur. Vers le milieu du livre, Élisabeth se transforme physiquement en femme. La façon « garçonnière » d'agir qu'elle avait auparavant est remplacée par « une nature féminine toute neuve » (54). En même temps, Paul grandit énormément et dépasse sa sœur de « presque une tête » (54). À quinze ans, il paraît en avoir dix-neuf (54). Les filles s'accrochent à lui et il sort habituellement avec elles (54). Vers la fin du livre, les enfantins commencent même à se marier. Sous l'incitation d'Élisabeth, Agathe et Gérard se marient et après, ils s'installent ensemble. Bien que Cocteau ne le précise pas, le lecteur peut supposer que le couple a consommé son mariage et, d'ailleurs, Élisabeth le présume aussi puisqu'elle prévoit qu'ils auront un enfant « dans un an » (105).

Toutefois, Cocteau rend l'aspect sexuel du mariage entre Michaël et Élisabeth, qui précède celui d'Agathe et de Gérard, plus ambigu. Après la cérémonie des noces, Michaël décide de partir pour rencontrer son architecte, ce qui repousse « la vie commune » du couple d'une semaine (83). Avant de revenir de son voyage, il meurt dans un horrible accident de voiture. Que le couple ait consommé leur mariage avant le départ de Michaël ou non demeure un mystère. Cocteau laisse au lecteur diverses interprétations. D'un côté, il se réfère à Élisabeth comme « la vierge sacrée », une enfant que « personne ne posséderait » (86). De l'autre côté, il explique que le viol d'Élisabeth résulterait en la mort de Michaël, et que, selon Paul, même si on admet que « Michaël eût possédé la vierge, jamais il n'aurait possédé le temple » (86). La question qui se pose pourrait être de savoir si ce n'est pas justement l'expérience sexuelle qui a coûté sa vie, ou seulement la promesse future d'une telle rencontre.

Or, qu'Élisabeth soit réellement vierge ou seulement d'une manière mythique ou symbolique, elle n'est de toute façon pas innocente. Un des aspects les plus frappants de cette œuvre est l'amour passionnel, hétérosexuel, homosexuel et incestueux qui existe entre les enfantins. Dans son étude des *Enfants terribles*, Robin Buss décrit l'inclinaison incestueuse entre Élisabeth et Paul comme étant l'amour le plus fort dans le groupe. Selon lui, même si le rapport entre les deux personnages n'atteint jamais sa pleine expression sexuelle, il est explicitement charnel (28, 29). Les deux se taquinent, s'habillent sans gêne dans la même chambre (Cocteau, 28) et prêtent attention au corps de l'autre : Élisabeth, au menton angulaire et masculin de Paul (45), et Paul, aux cheveux d'Élisabeth (56). Buss continue en soutenant que la fin de l'œuvre, où Paul et Élisabeth

se suicident, est un ultime acte d'amour dans lequel Cocteau invoque l'image d'un orgasme :

Car Élisabeth, comme une amoureuse retarde son plaisir pour attendre celui de l'autre, le doigt sur la détente, attendrait le spasme mortel de son frère, lui criait de la rejoindre, l'appelait par son nom, guettant la minute splendide où ils s'appartiendraient dans la mort (123).

L'image de l'orgasme, la tension passionnelle tout au long du récit et les mariages des enfantins présentent une vision de l'enfantin qui correspond physiquement et sexuellement à l'adulte.

Dans la version cinématographique de Jean Pierre Melville, tournée en 1949, les qualités adultes des enfantins sont mises en relief. Tous les acteurs jouant les rôles des enfantins : Nicole Stéphane (Élisabeth), Édouard Dermithe (Paul), Renée Cosima (Dargelos et Agathe) et Jacques Bernard (Gérard) sont des majeurs âgés de 21 à 27 ans. Quand Élisabeth et Paul se baignent ensemble, un épisode tiré directement du livre, on présente au spectateur une image provocatrice de deux corps complètement adultes. La décision de prendre des acteurs dans la vingtaine ne peut pas être vue simplement comme une interprétation originale du livre. Tout d'abord, parce que comme l'analyse précédente l'a montré, il y a de multiples exemples dans le livre qui suggèrent que les enfantins ont un corps adulte, et puis, parce que Cocteau a eu une grande influence sur le tournage du film et a choisi lui-même l'acteur jouant Paul.

Comme les enfants terribles, Gregor et John ont très probablement les corps et les expériences sexuelles d'un adulte. Étant donné que Gregor voyage seul, reste dans des chambres d'hôtel et porte les habits d'un voyageur de commerce, il ressemble à un homme d'affaires. Rien dans le texte ne suggère autre chose. Sur la question de ses expériences sexuelles, le texte donne l'indice d'un rapport : un jour, lorsque Gregor

réfléchit sur sa vie avant sa métamorphose, il se souvient d'une caissière d'une chapellerie qu'il a courtisée (94). Dans « Un diamant gros comme le Ritz », la description du corps et des rapports amoureux de John est plus explicite. Le narrateur nous dit que « John fut rasé » par un des serviteurs (53), ce qui implique qu'il a le corps d'un homme, et il tombe amoureux de Kismine, la sœur de son ami Percy. À plusieurs moments dans le récit, le couple s'embrasse et il a des projets de mariage.

Il est également possible de considérer le rapport entre la rose et le petit prince à la lumière d'un attachement romantique, voire sexuel. L'attraction du prince à la rose et vice-versa semble assez évidente : l'enfant rougit fréquemment en parlant de la fleur, il la trouve belle, et les deux expriment leur amour l'un pour l'autre à divers moments dans le texte. Ce qui porte plus à la controverse, c'est la question de savoir si cet amour va au-delà d'une simple affection ou d'une tendresse innocente. Pour plusieurs des commentateurs, il n'y a pas de doute que la rose a une fonction érotique dans le texte, surtout parce qu'elle a beaucoup de ressemblances avec Consuelo, la vraie épouse argentine de Saint-Exupéry.

Dans son recueil de textes qui s'intitule *Il était une fois...le petit prince*, Alban Cerisier énumère les multiples raisons pour cette association entre la femme réelle et la fleur : « comme Consuelo, la rose est asthmatique, la rose est élégante, la rose est jalouse, la rose est fantastique, la rose est égocentrique, la rose est impossible...mais la rose est aimée » (110). Puis, de façon même plus révélatrice, dans une lettre adressée à Consuelo, Saint-Exupéry dit très explicitement : « tu sais que la rose c'est toi » (Cerisier, 110). En prenant en compte l'identité secondaire de la fleur, le rapport entre l'enfant et la rose se transforme en quelque chose de plus adulte et de plus intime.

En ce qui concerne la sexualité du narrateur pilote, le texte fournit très peu d'information. Cependant, si nous l'abordons dans la perspective du narrateur pilote, il est possible que le petit prince soit une hallucination, une partie de l'imagination du pilote assoiffé qui se trouve seul et égaré dans le désert. Le prince devient donc un alter ego du narrateur, une extension de sa personnalité. Dans cette optique, la rose, compagne du petit prince, provient de la psyché du narrateur pilote, ce qui permettrait l'interprétation selon laquelle c'est le pilote qui aime symboliquement une femme. Les parallèles que nous pouvons relever entre le narrateur et Saint-Exupéry lui-même, renforceraient cette association : comme le narrateur, Saint-Exupéry était pilote, il a eu des pannes d'avions et des accidents d'atterrissage et on lui a même confié plusieurs missions en Afrique. La ressemblance entre Consuelo et la rose et Saint-Exupéry et le narrateur, ajoutent donc un côté adulte et sexuel à l'histoire.

Bien qu'il soit évident que le narrateur ressemble à un homme et non pas à un enfant vu qu'il est pilote, qu'il voyage seul au-dessus du désert et qu'il y a des parallèles entre lui et Saint-Exupéry à cet âge, le récit y revient explicitement. Dans le premier chapitre, le narrateur explique qu'il a « beaucoup vécu chez les grandes personnes » et que quand il leur parlait de « bridge, de golf, de politique et de cravates », elles étaient « bien contente[s] de connaître un homme aussi raisonnable » (3). Les « grandes personnes » semblent accepter le narrateur comme un des leurs en abordant un sujet de conversation (bridge, golf etc.) qu'elles ne toucheraient sans doute jamais avec un enfant. L'emploi du mot « homme » au lieu d' « enfant » ou le terme plus général de « personne » implique qu'il a le corps d'un adulte. Par ailleurs, il est intéressant de noter que Saint-Exupéry emploie ce mot plutôt que le terme « grande personne » qu'il a utilisé

tout au long du récit. De ce choix il crée une distinction entre ceux qui ont l'attitude d'un adulte, c'est-à-dire les « grandes personnes », et ceux qui ont tout simplement le corps d'un adulte, c'est à dire les « hommes ».

2.3 Au-delà de la race humaine

Nous venons de voir en quoi l'enfantin n'appartient pas à une période de vie de l'enfance, et, plus particulièrement, nous avons montré en quoi il est une espèce sans âge, ayant souvent des caractéristiques d'adulte. Nous allons maintenant passer à la partie consacrée à la nature non humaine des « enfantins », à ce qui rend ces personnages étranges, extraordinaires, fabuleux...

Il y a certains enfantins pour qui la déviation de la race humaine est très évidente. La première phrase de la *Métamorphose* est : « Lorsque Gregor Samsa s'éveilla un matin au sortir de rêves agités, il se retrouva dans son lit changé en un énorme cancrelat » (23). Dans ce cas-là, il faut convenir que l'enfantin a un côté non humain. De même pour le petit prince qui est extraterrestre et pour les triplets qui volent et qui grandissent à une vitesse accélérée. Pour les autres « enfantins », la déviation est plus subtile. Nous commencerons donc avec l'analyse des enfantins les plus extraordinaires dans leur constitution et passerons ensuite à ceux pour qui l'étude sera plus fine.

Kafka décrit l'apparence et la conduite de Gregor après sa métamorphose de façon très détaillée. Son ventre est « brun, bombé, partagé par des indurations en forme d'arc » (23-24) et il a de « nombreuses pattes pitoyablement minces » (24). Il commence même à marcher comme un insecte et à avoir un goût différent, choisissant de la nourriture qu'il aurait refusée avant. Dans son article « Competing theories of identity in

Kafka's *The Metamorphosis* », Kevin W. Sweeney montre en quoi la famille de Gregor interprète sa nouvelle identité contre la définition de l'homme que Descartes a avancé au XVII^e siècle dans son *Discours de la méthode* et qui repose sur deux critères : premièrement, qu'à l'encontre d'un animal l'homme a la capacité linguistique d'exprimer la pensée et deuxièmement, qu'il agit selon une réflexion rationnelle (142).

Selon Sweeney, la famille voit Gregor échouer par rapport à ces deux critères. Il cite l'exemple du début de l'œuvre quand la famille, accompagnée par le fondé de pouvoir, pousse Gregor à expliquer son absence et ne peut pas discerner le « moindre mot » de son discours (42). Sa voix était comme celle d'une « bête » (43). Quant à la manière dont le groupe juge Gregor irrationnel, Sweeney cite la réaction du fondé de pouvoir face au refus de Gregor d'ouvrir la porte : « je croyais vous connaître comme un homme calme et raisonnable et voilà que tout à coup vous semblez vouloir vous faire remarquer par vos extravagances » (40). Sweeney montre bien qu'alors que Gregor peut comprendre ses propres sons et qu'il se croit lui-même raisonnable, de l'extérieur il ne correspond nullement à un humain.

À l'encontre de Gregor qui prend une forme animale, les triplets ressemblent, au moins au début de l'œuvre, à des humains. L'œuvre commence avec la naissance des enfantins, et à part la rareté du phénomène des triplets, rien ne semble hors de la norme. Tout comme des enfants habituels, les triplets têtent, dorment dans des lits et quand ils grandissent, ils marchent. Cependant, au cours du récit, la conduite des triplets devient de plus en plus curieuse. Vers le milieu du livre, Jacquemort remarque que les trois enfantins « étaient étonnamment avancés pour leur âge » (79), puis, une page plus loin, lorsque Citroën se met debout pour marcher, il s'exclame : « dis, donc tu apprends vite » (80).

Quelques chapitre plus loin encore, il réitère que leur développement était « étrangement rapide » (97). Bien que la précocité ne signifie pas en elle-même que les triplets appartiennent à une espèce différente, c'est une des premières indications qu'ils s'écartent de la norme.

De cette description curieuse, un enfantin en particulier ressort du groupe : Citroën, qui ne ressemble pas à ses frères jumeaux, Joël et Noël, ni en apparence, ni en comportement. Il est le premier à marcher et paraît « un an plus vieux que ses deux frères » (79). Il a des cheveux « bruns et frisés » (79), alors que Joël et Noël ont des cheveux « lisses et blonds pales » (80). Il ne « crie jamais » (71) et ne « pleure jamais », (72) alors que ses frères pleurent souvent (71). L'image de triplets qui ont à leur tête un enfantin extrêmement avancé et qui ne pleure « jamais », fait appel au surnaturel. Il ne serait pas difficile de considérer les triplets comme une seule entité exceptionnelle, comme une espèce qui pourrait seulement exister en triple. Vian les appelle d'ailleurs des « trumeaux », donnant à un archaïsme un nouvel emploi, comme on le fait parfois pour désigner une nouvelle espèce.

C'est seulement, cependant, dans la troisième et dernière section de l'œuvre, que les enfantins, qui commencent à voler en dégustant des limaces bleues de leur jardin, s'écartent de façon incontestable de la race humaine. Cette déviation est accentuée davantage par la comparaison constante des triplets à des oiseaux. La première fois que Jacquemort voit les triplets voler, il regarde le ciel et il aperçoit « dans la direction de la mer trois oiseaux » qui planent très vite et avec des mouvements « parfaitement synchrones » (176). Une fois qu'il apprend que ce qu'il a vu était les triplets, il les compare à des « hirondelles d'un mois » (194). Les enfantins peuvent aussi parler aux

oiseaux. Lorsque Citroën raille son frère Joël pour avoir gaspillé sa limace bleue et que celui-ci répond que c'est amusant, un Pivert règle l'argument en se rangeant du côté de Joël. Il confirme que c'était, en effet, « très amusant » (160). La distinction entre oiseaux et triplets devient par là très confuse – les triplets volent comme des oiseaux, ressemblent à des oiseaux dans les airs et parlent à des oiseaux.

Le petit prince est une espèce tout aussi étrange. L'introduction du prince est faite par le narrateur qui entend une voix lui demandant de dessiner un mouton (4). À ce moment-là, il se met debout et il aperçoit un « petit bonhomme tout à fait extraordinaire » et il se « frotte les yeux » (4). Toute cette première description suscite un questionnement chez le lecteur. L'entité qui apparaît par une voix et qui est donc d'abord sans forme, l'expression vague d'un « petit bonhomme extraordinaire », et puis l'acte de se frotter les yeux, laissent beaucoup de place à l'imagination. Dans ce contexte l'expression « petit bonhomme » qui, dans d'autres circonstances, pourrait désigner un jeune garçon, laisse entendre le surnaturel. « Petit » devient une aberration, un adjectif indiquant une stature curieuse comme pour un extraterrestre ou plus généralement pour une espèce non humaine.

De cette première impression très vague du petit prince, émerge un portrait plus détaillé. Le *Petit Prince* est une œuvre qu'Alain Montandon appelle, dans son ouvrage intitulé *Du récit merveilleux ou l'ailleurs de l'enfance*, un iconotexte, soit un texte dans lequel l'illustration et l'écriture forment un tout inséparable ; sans le texte les images n'auraient pas de sens, sans les images le texte perdrait son sens. Une de ces images dans l'œuvre est celle du petit prince. Après sa première description comme « petit bonhomme

tout à fait extraordinaire », le narrateur dessine un portrait du prince qui a l'air d'un jeune enfant portant des bottes, une cape et une épée.

Avec cette illustration, le mot « petit » prend un double sens. D'un côté, « petit » peut être pris, comme nous l'avons déjà vu, comme le signe d'une aberration ou du surnaturel. De l'autre côté, c'est un adjectif qui, dans le contexte du dessin ainsi qu'en opposition au terme « grande personne » que Saint-Exupéry utilise pour décrire les adultes, prend une connotation enfantine. En effet, l'association entre le mot « petit » et l'enfance a une tradition dans l'histoire littéraire. Dans sa critique sur le *Petit Prince*, Annie Renonciat fait appel à cette tradition en citant *Le Petit Chaperon rouge* et *Le Petit Poucet* de Charles Perrault en 1697, *Le Petit Grandisson* de Berquin en 1747, *La Petite Fadette* de George Sand en 1849 et une dizaine d'autres titres couvrant la période jusqu'à la publication *du Petit Prince* en 1943 (37-38).

Cet aspect enfant du petit prince n'enlève rien ni à son identité extraterrestre, ni à l'étrangeté de sa présence. Dans un désert à « mille milles de toute région habitée », on s'attend davantage à voir un extraterrestre dans le sens stéréotypé du mot (une petite créature verte) plutôt qu'à voir un extraterrestre enfant bien habillé. L'apparence puérile du petit prince devient par là plus frappante, plus bizarre, plus extraordinaire. N'oublions pas non plus que le prince vole d'une planète à l'autre, parle aux animaux et qu'à la fin de l'œuvre il retourne à sa planète et fait scintiller les étoiles en riant.

Cependant, malgré l'illustration du début du petit prince, Saint-Exupéry diminue par la suite l'importance de l'apparence physique. Lorsque le prince décide de retourner sur sa planète, il explique au narrateur : « j'aurai l'air d'être mort et ce ne sera pas vrai [...]. C'est trop loin. Je ne peux pas emporter ce corps-là. C'est trop lourd » (69). Le petit

prince existe donc dans une forme qui dépasse la chair. Qu'il redevienne un enfant, se transforme en une autre entité ou n'adopte pas de forme physique quand il retourne sur sa planète demeurent des possibilités. Par ailleurs, la transcendance corporelle est un thème qui apparaît dans toutes les œuvres de notre corpus. Nous venons de le voir avec Gregor qui, lorsqu'il se métamorphose en vermine, tout en gardant ses pensées, son caractère, son essence originale, dépasse le corps humain. Nous l'avons également vu avec les triplets, qui grandissent à une vitesse accélérée, qui volent et qui ressemblent, de la terre, à des oiseaux. Passons maintenant aux enfants terribles.

À première vue, Élisabeth, Paul, Agathe et Gérard ressemblent à des humains. Dans le livre ils sont décrits comme ayant des corps humains et dans le film les acteurs jouant leurs rôles n'ont pas recours aux effets spéciaux, aux masques ni à un maquillage qui les transformeraient. La transcendance des corps des enfantins arrive lors du jeu dans le domaine de l'au-delà et de l'ailleurs. Cocteau décrit la chambre dans laquelle ils jouent comme quelque chose de puissant, de presque vivant. Elle est « une carapace où [Élisabeth et Paul] vivaient » (28). Cette chambre engloutit les enfantins, formant les limites extérieures du jeu, « la carapace ». Il y a donc une transcendance corporelle dans la mesure où le corps des enfantins devient enveloppé ou remplacé par le nouveau corps créateur de la chambre. Dans son article, « Mythical Space in *Les Enfants terribles* », James McNab soutient que la chambre symbolise l'utérus de la mère. Les enfantins qui sont orphelins régressent dans l'espace fluide de leur début. Dans cette perspective, plus les enfantins perdent leur corps, plus ils approchent le point de conception, c'est-à-dire là où ils seront à l'origine de la création.

À l'épicentre, à ce point d'origine, nous pouvons déduire que les enfantins seront un avec la création. En effet, faisant référence au jeu, Cocteau explique que « c'était bien un chef-d'œuvre que [les enfants] créaient, un chef-d'œuvre qu'ils *étaient* » (42). Les enfantins se dénudent donc de leur forme humaine et, au zénith de leur création artistique, deviennent eux-mêmes une œuvre d'art. Tout au long du récit, Cocteau emploie des termes qui renforcent cette hypothèse : il y a un « éclairage surnaturel » qui les illumine (12), lorsqu'ils pénètrent la chambre, ils « entrent en scène » (56) et, sans le savoir, ils sont les « protagonistes [d'un] théâtre » (55). Étant donné que les enfantins sont eux-mêmes un « chef d'œuvre », il s'ensuit que leur corps sera aussi malléable ou mutable que l'objet d'art qu'ils sont devenus.

En effet, le corps de plusieurs des enfantins subit des révisions, des réécritures, des retouches tout comme le ferait un roman, une pièce de théâtre, une peinture etc. Au début de l'œuvre, Gérard adore Paul. Il le protège et l'enveloppe de son propre cache-nez de laine et de sa pèlerine lorsque celui-ci prend une boule de neige à la poitrine (14). Peu de temps après, pourtant, il y a un transfert du corps de Paul vers le corps d'Élisabeth. Le frère et la sœur deviennent « comme deux membres d'un même corps » (28) et Gérard ne peut s'empêcher d'aimer Élisabeth. Le corps de Paul subit une mutation et mène Gérard à la sœur.

Le phénomène qui survient chez Gérard survient chez Paul. Au début de l'œuvre, Paul adore Dargelos, gardant sa photo dans le tiroir de trésor. Un jour lorsque le groupe examine le contenu, Élisabeth demande à son frère s'il voit une ressemblance entre la photo de Dargelos et Agathe. Par la suite, le narrateur précise :

À peine évoquée, la ressemblance invisible qui n'attendait qu'un prétexte pour éclater, éclata. Gérard reconnut le profil funeste. Agathe, tournée vers

Paul, brandissait la carte blanche et Paul, dans l'ombre pourpre, vit Dargelos brandissant la neige et reçut le même coup de poings (70).

Dargelos devient Agathe et Paul commence à l'aimer. En plus d'avoir cette propriété de mutabilité comme l'art qui peut se réinventer au gré du créateur, la description elle-même reprend l'image de la création artistique.

Tout fait appel à un chef-d'œuvre. D'abord, on trouve une ressemblance « invisible » entre Dargelos et Agathe, ce qui laisse entendre qu'en réalité il n'y a guère de similarité entre les deux. Dargelos et Agathe sont donc comme une création littéraire qui, par ses mots, ses signes ou ses symboles désigne quelque chose d'autre sans l'être véritablement. Puis, on trouve un langage qui est excessivement littéraire – l'accessoire de la photo, le vocabulaire riche, l'emploi du passé simple, les couleurs dramatiques. Enfin, il faut noter les renvois perpétuels à d'autres parties de l'histoire et donc un renvoi à l'œuvre même -- la scène inaugurale de la bataille de boule de neige, la couleur blanche qui fait écho à la boule de neige, la couleur pourpre qui représente le sang coulant lors de cette bataille, le profil funeste qui évoque le début de l'œuvre où Dargelos déclenche la série d'événements menant à la fin funeste où Paul meurt.

Par ailleurs, les multiples transcendances corporelles – corps des enfantins/corps de la chambre, corps des enfantins/création artistique, corps de Paul/corps d'Élisabeth, corps de Dargelos/corps d'Agathe démontrent un penchant vers l'androgynie. Les corps sexuels d'Élisabeth (féminin) et Paul et Gérard (masculin) s'engouffrent dans le corps asexué de la chambre. Lorsque la chambre prend une forme féminine par sa symbolisation de l'utérus, le féminin disparaît au fur et à mesure que les enfantins approchent par leur jeu de l'ultime acte de la création (la conception). Lorsque les enfantins deviennent eux-mêmes le « chef-d'œuvre », ils perdent de nouveau leur sexe,

devenant un objet d'art. Quand les corps de Paul (masculin) et de Dargelos (masculin) se transforment respectivement en Élisabeth (féminin) et en Agathe (féminin), le mélange des corps masculins avec des corps féminins crée de nouveau une entité androgyne. Comme le reste des personnages que nous avons déjà analysés, les enfants terribles deviennent inhumains dans la mesure où leur corps cesse d'avoir la même valeur ; ils sont des mutants.

Mais où se trouve la transcendance corporelle dans le cas du narrateur pilote et de John ? Ces deux personnages sont particulièrement ordinaires dans leur apparence et leur comportement. Nous avons déjà vu, par exemple, que le narrateur ressemble à un homme pilote égaré dans le désert. De ce premier et évident portrait du narrateur, il y a, cependant, la possibilité d'aller plus loin dans l'analyse. À la différence du prince pour qui Saint-Exupéry donne un portrait et une description détaillée de sa petite planète d'origine avec ses baobabs, sa rose, son mouton et les activités quotidiennes qu'il y pratique, le narrateur-pilote est très peu décrit. Le lecteur apprend seulement qu'il a le métier de pilote, qu'il a le corps d'un homme et qu'il a abandonné une carrière de peintre à l'âge de six ans.

Il n'y a pas de contexte non plus auquel le lecteur peut comparer le narrateur. À part le petit prince et les animaux parlants (des entités qui peuvent bien faire partie de son imagination), le narrateur est seul dans le désert. Le récit insiste sur ce point à plusieurs reprises. Le manque d'information et de contexte entourant ce personnage crée alors un effet de vide. Le narrateur devient une entité dépouillée de son extériorité – de son apparence physique, de son passé, de sa maison, de ses compagnons. Ainsi, bien qu'il ne transcende pas son corps de façon évidente, ne se transformant ni en animal, ni en

extraterrestre ni en entité autre, du point de vue narratif, l'absence de son « extériorité » pousse le lecteur à s'interroger sur ce qu'est véritablement le narrateur.

John perd son corps, son « extériorité », au niveau de la narration, tout comme le pilote. Au début de l'œuvre, Fitzgerald inclut quelques informations de fond sur ce personnage. John vient d'une ville du Mississippi qui s'appelle « Hades ».¹² Sa famille a demeuré à Hades depuis plusieurs générations et elle est riche. Au début du récit, il a donc l'air d'un garçon normal, avec une histoire et une identité crédible. Cependant, une fois qu'il arrive à la résidence en haut du diamant gros comme le Ritz, toute cette première description prend un sens second. Fitzgerald décrit le monde en haut du diamant comme un paradis :

Les nombreuses tourelles [du château], la ciselure des remparts, le fin découpage des milles fenêtres jaunes avec leurs hectagones, leurs triangles de lumière dorée, la douceur éclatante des ombres bleuâtres opposées au scintillement des étoiles, tout cela vibra dans le cœur de John comme une musique céleste (49).

Dans cette première description, il n'y a presque aucun mot qui ne fait pas partie du champ lexical du paradis. Il y a la lumière, la finesse, la couleur or, l'éclatante douceur, le cœur qui vibre comme aurait vibré un violon ou une harpe et surtout la musique céleste. Ce champ lexical revient tout au long de la nouvelle. Le fait donc que John vient d'une ville qui s'appelle Hades¹³, un synonyme de l'enfer, et entre dans un monde qui est par sa description un paradis, n'est pas anodin. Ce qui était donc au tout début de l'histoire une

¹² Dans la version que nous utilisons, Marie-Pierre Castelnau et Bernard Willerval appellent la ville d'où vient John « Mader ». Or, dans la version originale, la ville est bien « Hades ».

¹³ En plus d'être la première information que le lecteur apprend sur John, chaque fois que John fait la connaissance d'une nouvelle personne et qu'il explique qu'il vient de Hades, on riposte : « fait joliment chaud, là bas, non ? » (43). La référence à la chaleur à Hades renvoie bien sûr au feu de l'enfer, et aussi à l'inferno de Dantes.

simple référence à la ville d'Hades devient une information qui met en doute l'identité même de John. Est-il vivant? Vient-il de subir le passage de l'enfer au ciel ?

Habituellement, la comparaison d'une ville à l'enfer, et d'un château au paradis, est justement cela, une comparaison qui ne devrait pas être prise littéralement.

Cependant, l'entrée de Dieu dans le récit à la toute fin de la nouvelle crée une atmosphère dans laquelle il est tout à fait possible de considérer John comme une entité non vivante.

Lorsque des aviateurs découvrent la résidence en haut du diamant et que Monsieur Washington n'arrive pas à les détruire, il fait un pari avec Dieu. En échange pour le retour de toute la résidence comme elle était la veille et l'anéantissement des aviateurs, Monsieur Washington offre à Dieu le plus gros diamant qui n'ait jamais existé. Peu de temps après sa proposition le « ciel s'obscurcit », « les oiseaux se taisent », « les arbres demeurent immobiles », « des lugubres et menaçants roulements de tonnerre » s'élèvent de la montagne et Dieu « refus[e] le marché » (82). Dans ce monde décrit comme un paradis,¹⁴ où l'homme peut entrer dans un pari avec Dieu, un enfantin mort et venant de l'enfer ne serait pas saugrenu.

2.4 L'hésitation

Nous avons maintenant analysé en quoi les « enfantins » s'opposent à la définition de l'enfant. En quoi ils n'appartiennent ni à un âge de l'enfance, ni à la race humaine. Certains des enfantins s'écartent plus que d'autres de cette définition. Dans le chapitre d'introduction, nous avons mentionné que Gregor en est un des meilleurs

¹⁴ Fitzgerald joue bien évidemment sur l'idée du paradis, poussant son lecteur à se demander si le prix du paradis est trop cher. L'immoralité engendrée par l'excès et la richesse est un sujet que Fitzgerald explore souvent, et cette nouvelle n'y fait pas exception. À cet égard la résidence en haut du diamant est aussi un enfer. Nous ferons dans les prochains chapitres une étude plus détaillée du renversement paradis-enfer.

exemples, ressemblant à un homme avant sa métamorphose et devenant cancrelat après. Le but de cette section sera donc de voir d'où provient l'identité « enfant » de ces personnages, c'est-à-dire, de voir où le lecteur hésite entre une interprétation qui voit les personnages comme enfants et une interprétation qui les voit comme entité autre.

Dans la phrase d'introduction de sa critique sur l'identité de Gregor, Sweeney déclare que « Although *The Metamorphosis* begins with Gregor Samsa finding himself 'changed in his bed into a monstrous vermin' the transformation is at this stage psychologically incomplete, enabling Kafka to conduct a philosophical exploration of the nature of self, personhood, and identity" (140). Selon Sweeney, l'humanité de Gregor se trouve dans son incapacité d'être psychologiquement insecte – dans les souvenirs et les sentiments qu'il garde de sa vie humaine. Dans cette « psychologie incomplète », nous pouvons voir plus précisément une identité enfant. Les critiques ont, depuis longtemps, analysé les œuvres de Kafka du point de vue de la psychologie, notamment à la lumière de son contemporain, Freud. Dans une des premières de ces études, *Frozen Sea : A Study of Franz Kafka*, Charles Neider soutient que, dans le symbolisme mythique, les insectes représentent les enfants et que, selon les principes freudiens, la métamorphose de Gregor est donc une manifestation du stade infantile de l'inconscient de Kafka.

La lecture freudienne, qui voit de façon plus générale un lien entre les personnages masculins, infantilisés et impuissants dans les récits de Kafka, et la culpabilité que celui-ci ressent devant son propre père, est cependant fortement contestée et fonde une des plus grandes controverses dans les études kafkaïennes. Controverse qui est probablement due, en grande partie, à Kafka lui-même, qui était sceptique quant aux

travaux de Freud et qui a affirmé que la psychanalyse n'est rien qu'une « erreur évitable » (*Les Méditations* dans Slochower *et al.*, 70).

Dans les années quarante, en donnant un cours magistral à l'université Cornell, Nabokov a repris cette dernière citation et a conclu qu'une lecture freudienne de *La Métamorphose* ne serait rien d'autre qu'une « baliverne », et qu'il préférerait plutôt se concentrer sur le côté artistique de l'œuvre (256). Depuis, il y a eu d'innombrables critiques dans le style formaliste et esthétique qu'a encouragées Nabokov, ainsi que d'innombrables critiques freudiennes. Dans les dernières années, il y a eu aussi un mouvement vers une approche plus inclusive de l'œuvre. Dans son article « *Die Verwandlung*, Freud, and the chains of Odysseus », David Eggenschwiller propose que *La Métamorphose* demande une lecture double. Le formalisme et le freudisme sont, selon lui, également importants et inséparables, simultanément ou alternativement en jeu dans plusieurs scènes du livre. En étudiant divers passages des écrits intimes de Kafka, il voit également ressortir de ses lettres et de ses journaux un jugement beaucoup plus nuancé et complexe sur Freud et sur la psychanalyse.

En effet, étant donné la lutte que Kafka a menée tout au long de sa vie avec son père et la lettre qu'il a écrite à ce dernier, où il avoue le voir comme un géant à craindre recouvrant toute la surface de la terre (208), il semble peu probable qu'il n'y ait pas au moins quelques traces du stade infantile de son inconscient tourmenté qui apparaissent dans son oeuvre. À la rigueur, même en considérant le texte de *La Métamorphose* en tant que tel, sans prendre en compte l'homme Kafka, l'image de Gregor est celle d'un fils qui est, par sa métamorphose, claustré dans sa maison familiale et plus particulièrement dans sa chambre de garçon, qui est subordonné au père, et qui devient, dans son incapacité à

s'exprimer, la définition même de « l'enfant » que l'étymologie latine nous invite à voir comme la négation (in) du savoir du langage (fans) (*Emile*, 89).

Les enfantins de Vian correspondent aussi à un portrait psychologique de l'enfant. Il est vrai qu'à l'encontre des autres enfantins, les triplets sont déjà, d'une certaine façon, comme de jeunes enfants. Au début du livre ils têtent, vers le milieu ils commencent à apprendre à marcher et vers la fin ils sont prêts à aller à l'école. Toutefois, sans repère temporel véritable, le lecteur n'a aucune manière de savoir s'ils sont vraiment comme des enfants. Quelques jours après la naissance des triplets, Clémentine affirme que dans six mois ils sauront marcher et dans un an ils liront (43). Étant donné que les vrais enfants marchent très rarement vers six mois et qu'ils lisent même plus rarement à l'âge d'un an (en tenant compte du fait que les triplets sont précoces et dépassent même les attentes de leur mère), il vaut mieux regarder leur profil psychologique.

Nous savons déjà que les triplets sont étouffés par une mère trop protectrice. Au fur et à mesure que progresse l'histoire, ils sont enfermés dans un espace de plus en plus petit pour leur protection jusqu'à ce qu'ils habitent une « petite cage bien chaude et pleine d'amour » (201). Selon une lecture psychologique, les enfantins commencent donc avec toute la liberté et le potentiel au monde, représentés par leur capacité de voler, et finissent par être symboliquement castrés en se voyant refuser cette capacité. En prenant l'expression « voler de ses propres ailes » au sens littéral, Vian semble créer une image provocatrice d'enfantins qui sont psychologiquement faibles : un portrait d'enfants qui ne pourront jamais se séparer de leur mère, ne pourront jamais devenir adultes, bref ne pourront jamais « voler de leurs propres ailes ».

Dans « Un diamant gros comme le Ritz », même si John a une fiancée, a environ dix-sept ans et n'habite plus dans la maison familiale, il a l'attitude d'un enfant pendant le déroulement de l'histoire. Dans les tout derniers paragraphes de la nouvelle, le narrateur nous informe que John n'arrive plus à sentir « le rêve et la folie » de la jeunesse et le lecteur en déduit que c'est seulement à partir de ce point ultérieur dans le récit qu'il subit le passage à l'âge adulte. Par ailleurs, tout de suite après cette révélation, John commence à se référer à son amour Kismine comme à une « petite fille » (86), alors qu'auparavant il l'appelait « chère » (73). Avec ce changement d'attitude envers Kismine, John s'éloigne de sa fiancée-enfant et le lecteur comprend que pendant tout le récit qui a précédé ces derniers paragraphes John avait, au moins, le regard d'un enfant.

Dans *Les Enfants terribles*, Cocteau pousse le lecteur à considérer ces personnages comme des enfants simplement par la façon dont il les désigne. En plus de les nommer des enfants dans le titre, Cocteau se réfère à Élisabeth, Agathe, Paul et Gérard par cette appellation tout au long du récit. L'œuvre commence avec l'introduction de Paul et Gérard qui sont en cinquième année et en plein milieu d'une bataille de boules de neige. Toujours au lycée et en train de jouer pendant la récréation, ils sont « encore soumis aux instincts ténébreux de l'enfance » (8). Cocteau emploie donc le terme « enfance » pour la première fois dans un cas où ce ne serait pas difficile pour le lecteur de croire qu'il s'agit d'enfants typiques.

Quelques pages après, cependant, il décrit Élisabeth, qui est au commencement de l'œuvre une adolescente, soignant sa mère et son frère, et n'allant plus à l'école, aussi comme une enfant et l'appelle soit une « petite » ou une « jeune fille » (18, 21). Vers la fin de l'œuvre lorsque Gérard se marie avec Agathe, que Paul a le corps d'un homme et

qu'Élisabeth prend un emploi payant, qu'elle se marie avec Michaël, et qu'elle devient veuve très peu après, Cocteau continue à signaler au lecteur qu'il s'agit toujours d'un groupe d'enfants. C'est seulement à ce moment postérieur dans le récit, dans la deuxième section du livre, que Cocteau emploie pour la première fois le terme « enfants terribles » (82).

En effet, le premier mariage entre Michaël et Élisabeth qui aurait pu servir comme symbole de la fin de l'enfance pour Cocteau, ne l'est pas. Les connotations traditionnelles adultes d'une telle cérémonie ainsi que la situation de l'épisode dans l'ensemble de l'œuvre (le mariage arrive à un moment important dans le récit, tout au début de la deuxième section) offrent une occasion idéale pour un tournant dans l'histoire. Or, Cocteau insiste plus que jamais sur l'appellation « enfant ». Dans les chapitres suivant le mariage, il emploie le mot « enfant » plusieurs fois (82, 88, 89), et après la mort de Michaël, il souligne le fait que la galerie, nouveau site du « jeu » et des trésors, est un lieu « fait pour l'enfance » (89). Ainsi, en plus de se référer à Agathe, Paul, Gérard et Élisabeth comme à des enfants tout au long du récit, Cocteau définit de façon très concrète un espace de l'enfance : tout d'abord avec son titre, qui délimite tout le texte comme une zone de l'enfance, puis avec le terrain où se déroule la bataille de boules de neige inaugurale, et finalement avec la chambre, d'abord dans la maison familiale de Paul et Élisabeth, puis à l'hôtel de l'oncle, et enfin dans la galerie.

Dans *Le Petit Prince*, Saint-Exupéry crée une sorte de profil de l'enfant en le mettant en contraste avec les « grandes personnes » tout au long du récit. Malgré son corps d'adulte et son métier d'adulte, le narrateur-pilote adhère en partie à ce profil. L'œuvre commence avec la description du schéma d'un éléphant à l'intérieur d'un boa

que celui-ci a dessiné lorsqu'il avait six ans. En montrant le dessin aux grandes personnes, il apprend que celles-ci ne peuvent ni voir le boa, ni l'éléphant à l'intérieur. Elles peuvent seulement voir les lignes extérieures d'un chapeau. Avec ce schéma inaugural, Saint-Exupéry semble définir l'enfant par sa capacité de voir au-delà des lignes sur une page, d'aller à l'essence de la chose, de voir avec « le cœur ».

L'identité du narrateur pilote devient par cette définition en partie comme celle d'un enfant. Quand le petit prince lui demande de dessiner un mouton, sur son troisième essai, le narrateur griffonne une caisse de mouton (7). Comme un enfant, il est alors au moins capable de concevoir que l'apparence extérieure n'est pas nécessairement le seul niveau de la réalité, quoiqu'il ne puisse pas voir le mouton à l'intérieur. Quelques pages plus tard, Saint-Exupéry répète encore ce thème lorsque le narrateur avoue qu'il a acheté une boîte de couleurs et des crayons afin d'éviter d'être « comme les grandes personnes qui ne s'intéressent plus qu'aux chiffres » (13).

En plus de ne pas vouloir se transformer en « grande personne », le narrateur-pilote semble incapable de communiquer avec eux. Lorsqu'il commence à raconter l'histoire de comment il a fait la connaissance du petit prince, il explique qu'il a « vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à [ce qu'il ait eu] une panne dans le désert du Sahara » (4). Immédiatement avant cette révélation, Saint-Exupéry a inclus la description du narrateur qui parlait de « bridge, de golf, de politique et de cravates » aux grandes personnes (3). Avec la juxtaposition de ces deux descriptions, le lecteur peut déduire que ce n'est pas que le narrateur-pilote ne puisse pas parler à personne, puisqu'il est capable de parler au petit prince, mais plutôt qu'il ne peut pas parler aux adultes.

Il est beaucoup plus facile, par contre, de relever l'identité enfant du petit prince. Enfant extraterrestre, mais enfant néanmoins. Nous savons tous qu'une des lectures du *Petit Prince* consiste à voir le petit prince comme le symbole ou l'exemple de l'enfance et qu'à travers lui Saint-Exupéry enseigne aux « grandes personnes » à réapprendre comment vivre comme un enfant.¹⁵ Il y a plusieurs raisons qui mènent à cette interprétation du petit prince comme enfant porteur de vérité. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà vu, le petit prince ressemble à un enfant dans le dessin du narrateur. Puis, le mot « petit » connote l'enfance. Ensuite, il correspond au profil de l'enfant que Saint-Exupéry crée dans son propre texte. Lorsque le narrateur pilote lui montre son dessin numéro.1, le petit prince voit immédiatement un boa qui avale un éléphant. Et encore, lorsque le narrateur lui dessine une caisse de mouton, le prince voit le mouton à l'intérieur. Le petit prince semble alors voir au-delà des lignes sur une page.

L'identité enfant devient même plus évidente lorsque le prince décide de voyager sur d'autres planètes. Après chaque rencontre, il porte un jugement sur les adultes qui le distingue de nouveau de ce groupe, tel que « les grandes personnes sont décidément bien bizarres », à la fin du onzième chapitre, ou « les grandes personnes sont décidément tout à fait extraordinaires », à la fin du treizième. Puis, dans le tout dernier chapitre, une fois que le prince est retourné à sa planète, Saint-Exupéry le cristallise éternellement dans son rôle d'enfant. Il s'adresse directement à son lecteur en écrivant : « si alors un enfant vient à vous, s'il rit, s'il a des cheveux d'or, s'il ne répond pas quand on l'interroge, vous

¹⁵ Dans son article « Un instrument de civilisation », Roger Caillois affirme que « Saint-Exupéry écrit pour éclairer les hommes sur le sens et la portée de leurs actions » (dans Kaminskas, 61) et dans son ouvrage *Les relations humaines dans l'œuvre de Saint-Exupéry*, Réal Ouellet explique que : « Saint Exupéry offre la clef de la communication entre les hommes sur le sens et la portée de leurs actions » (dans Kaminskas, 61).

devinerez bien qui il est » (73). Le lecteur a donc comme dernière impression que quelque soit la nature du petit prince, il est par-dessus tout enfant.

Du moment que le côté enfant est si prononcé, ne nous faut-il pas réévaluer l'identité « entre » du petit prince ? Le lecteur peut-il toujours se demander ce qu'est donc ce petit prince alors qu'à la fin de l'œuvre il devient évident que Saint-Exupéry a voulu que le petit prince soit un enfant ? Pour nous cette question demeure. Certes, si nous voyons le petit prince comme le modèle par excellence de l'enfant, et il est difficile d'éviter une telle lecture, l'identité « entre » du petit prince est mise en doute. L'acte de considérer le petit prince comme la représentation même de l'enfance fige le personnage dans ce rôle. La différence justement entre les personnages enfantins dans ces œuvres et un enfant comme Peter Pan, est le fait que le lecteur ne questionne jamais l'identité de Peter parce qu'il est devenu l'archétype de l'enfant. Il se définit par son incapacité de grandir et il y a même eu un terme créé à partir de son identité en tant qu'enfant éternel, « le syndrome Peter Pan ».

Par contre, si nous abordons le texte dans la perspective du narrateur-pilote, la difficulté se dissipe. Nous avons déjà relevé le fait qu'il est possible de considérer le petit prince comme faisant partie de l'imagination du narrateur et, plus particulièrement, comme une extension de la personnalité du pilote, son alter ego. Dans cette perspective, le côté « enfant » de la personnalité du pilote se divise en deux personnages. La question de savoir ce qu'est le petit prince demeure intacte, puisque le lecteur se demande si le prince est un réel enfant extraterrestre ou une illusion du narrateur-pilote. Cela n'empêche pas le lecteur de lire l'œuvre dans sa totalité comme une histoire qui nous

montre comment vivre comme un enfant, mais au moment où il se questionne sur ce qu'est le prince il y a une rupture dans ce type de lecture.

L'identité « entre » des deux enfantins, le petit prince et le narrateur pilote est, donc interdépendante. Le lecteur peut considérer le petit prince comme un enfant, mais, en même temps, il doit lire l'œuvre en prenant en compte le personnage du narrateur-pilote. C'est à travers le narrateur que l'identité enfant du petit prince prend son expression « entre ». De la même manière, l'identité « enfant » du petit prince permet au lecteur de réévaluer l'identité du narrateur-pilote. D'une part, si le petit prince est un alter ego du narrateur, c'est un alter ego enfant, ce qui signifie que l'homme pilote a une grande partie de sa psychologie qui est enfantine. D'autre part, si le petit prince est plutôt un vrai enfant extraterrestre, le fait qu'il peut le comprendre mieux que les grandes personnes renforce son identité plus puérile.

En fin de compte les personnages, Gregor, John, les triplets, les enfants terribles, le petit prince et le narrateur pilote se balancent entre une identité autre, n'appartenant ni à une période de l'enfance, ni à la race humaine, et une identité enfantine. Souvent les écrivains réussissent à soulever le côté enfant par la voie de la psychologie comme dans le cas de Gregor et des triplets qui sont enfants dans la mesure où ils sont traités comme tels et subjugués par un ou plusieurs adultes. D'autres fois, le côté enfant arrive par le biais d'un titre répété et réitéré, comme pour les enfants terribles, ou, par un effet de contraste, comme dans le *Petit Prince* où l'enfant prend forme en s'opposant aux grandes personnes.

CHAPITRE III

Le langage « entre »

Dans l'introduction nous avons mentionné qu'en plus d'avoir des personnages avec une identité « entre », nos œuvres ont ce que nous pouvons appeler un langage « entre ». À certains endroits dans le récit, les écrivains emploient un « langage enfant » et à d'autres endroits, un « langage adulte ». Il faut signaler, bien sûr, qu'il y a un très grand nombre d'études analysant ce qui constitue le langage et la pensée de l'enfant et que nous ne pourrions pas les explorer toutes.¹⁶ En fait, nous allons plutôt nous concentrer sur un seul élément du langage de l'enfant que Jean Piaget, un psychologue sur le développement de l'enfant, a relevé dans son ouvrage, *La Formation du symbole chez l'enfant* (1951).

En tant que psychologue, Piaget est probablement le plus connu pour sa classification du développement de l'enfant en quatre stades : le stade I, de 0 à 2 ans; le stade II, de 2 à 7 ans; le stade III, de 7 à 11 ans; et le stade IV de 11 ans à 16 ans. L'élément du langage enfant sur lequel nous allons nous appuyer arrive au stade II.¹⁷ C'est à ce moment-là que, selon Piaget, l'enfant développe une « pensée symbolique » où un objet peut devenir le substitut, c'est-à-dire le représentant d'un autre objet. Une queue d'âne, par exemple, est prise pour un oreiller, une petite chaise est prise pour un cor de chasse etc. (132). La pensée n'est pas réversible, mais intuitive, magique, sans avant, ni après. Ce qui était donc d'abord un cor de chasse peut se transformer dans la même

¹⁶ Voir dans le chapitre I, une liste de théories psychologiques de l'enfance.

¹⁷ Par ailleurs, il est intéressant de noter que le « langage enfant » que les écrivains des œuvres dans notre corpus emploient arrive pour l'enfant réel entre 2 et 7 ans.

chaîne de pensée en une planche de débarquement. L'enfant n'y voit aucune contradiction.

Sur un plan schématique, nous pouvons illustrer la « pensée symbolique » par la formule $A \rightarrow C$, tel que « A » est l'élément présent et « C » est l'élément imaginaire absent. Piaget les nomme, respectivement, le symbolisant et le symbolisé. Il est important de noter ici que ce n'est pas $A \rightarrow A'$, ni $A \rightarrow B$. Afin d'illustrer le rapport, nous avons enlevé l'élément connecteur, le « B » ou le « prime » par exprès. La raison est simple : selon Piaget, le symbolisant ne ressemble pas nécessairement au symbolisé. En prenant l'exemple précédent de la chaise, rien de sa structure, de sa couleur ou de sa matière ne fait appel à un cor de chasse. La voie est alors « ouverte à l'assimilation de n'importe quoi à n'importe quoi, toute chose pouvant servir de substitut fictif à toute autre » (175). C'est sans doute pour cela que l'enfant ne voit aucune contradiction en changeant le substitut fictif d'un cor de chasse, par exemple, à une planche de débarquement. S'il n'y a pas de rapport logique entre « A » et « C », il s'ensuit qu'il n'y a pas de raison que « A » ne puisse pas aussi égaler « D », « E », « F » et ainsi de suite.

Pour l'adulte, par contre, pour qu'une chose puisse représenter une autre chose, il doit y avoir soit une ressemblance entre les éléments, soit une convention sociale qui les unit. Cette causalité que Piaget nomme « la pensée rationnelle »¹⁸ peut être illustrée par la

¹⁸ Il est important de noter ici que, dans un sens strict, Piaget nomme seulement les rapports qui reposent sur une convention sociale la « pensée rationnelle » (179). Les rapports de ressemblance comme, par exemple, une montagne qui devient métaphore d'un défi à cause de sa pente est, selon Piaget, toujours un rapport symbolique. Or malgré ce problème terminologique, la distinction entre la pensée de l'enfant et celle de l'adulte réside toujours sur une question de logique. L'enfant, selon Piaget, est « prélogique » et ne voit pas le lien causal entre A et C alors que l'adulte doit le voir. Pour notre projet, afin d'éviter la confusion, nous appellerons donc tout rapport logique, que ce soit un rapport de ressemblance ou une convention sociale, la « pensée rationnelle ». Par ailleurs, un rapport de ressemblance, comme une montagne qui devient métaphore d'un défi, peut facilement devenir une convention sociale si plusieurs personnes emploient la métaphore. En les mettant tous les deux sous la catégorie de « pensée rationnelle », nous pouvons nous concentrer sur la question plus fondamentale de connecteur (B).

formule $A \rightarrow B \rightarrow C$, tel que « B » représente le lien logique entre A et C. Pour donner un exemple simple, un vase en forme de sablier peut symboliser la femme. Dans ce cas-là, A sera le vase, B sera la réflexion logique qui permet à l'adulte de remarquer que le vase a une forme féminine et C sera la conclusion que le vase symbolise la femme. Cela ne veut pas dire que l'enfant ne peut pas jouer avec un vase et le prendre, par exemple, pour sa mère. La différence est que l'adulte emploie une démarche rationnelle alors que l'enfant passe directement du vase au symbole de la mère. En effet, la « pensée symbolique » de l'enfant n'est, selon Piaget, « pas autre chose que la pensée égocentrique » (175). La chaise est prise pour un cor de chasse, la queue d'âne est prise pour un oreiller, le vase est pris pour la mère simplement parce que l'enfant veut que cela soit le cas.

La question évidente qui s'impose donc ici est celle du rapport entre la pensée et le langage du vrai enfant, comme l'étudie Piaget, et ce que nous appelons le « langage enfant » dans un récit fictionnel et littéraire, et plus particulièrement dans les œuvres de notre corpus. De façon générale, le lien le plus transparent apparaîtrait sans doute lors des « discours rapportés », c'est-à-dire aux moments où l'écrivain fait parler ou fait s'exprimer un personnage. Si ce personnage est enfant il va presque sans dire que l'écrivain modèlerait au moins en partie le langage, les inflexions, le style de pensée de celui-ci sur l'enfant réel.

Dans le *Petit Prince*, par exemple, en se fâchant contre le pilote, le petit prince explose : « - Je connais une planète où il y a un Monsieur cramoisi [...] Et toute la journée il répète comme toi : 'Je suis un homme sérieux! Je suis un homme sérieux!' et ça le fait gonfler d'orgueil. Mais ce n'est pas un homme, c'est un champignon ! » (21). Bien que nous ayons découvert dans le chapitre précédent que le petit prince est un

« enfantin », par rapport à son langage, ici nous voyons apparaître la pensée symbolique de l'enfant. Il n'y a aucun lien logique rapprochant l'homme d'un champignon ou encore un champignon aux qualités négatives de la gravité et de l'orgueil.

Or, ce que nous entendons par « langage enfant » s'étend bien au-delà du discours rapporté et de la connexion évidente qu'il y aura entre la parole de l'enfant réel et la parole d'un personnage enfant. Lorsque nous parlons d'un « langage enfant », nous nous référons plutôt à ce phénomène $A \rightarrow C$ qui apparaît également à des endroits dans le récit où l'écrivain ne transcrit pas la perspective d'un personnage. Prenons un exemple dans *Les Enfants terribles*. Lorsque Cocteau décrit la chambre des enfantins, il la représente en bateau: « son envergure était plus vaste, son arrimage plus dangereux, plus hautes ses vagues » (53) Ici, même si le personnage enfantin ne parle pas directement, nous pouvons voir ressortir « la pensée symbolique » de l'enfant. La chambre égale un bateau qui oscille dans des vagues dangereuses : $A \rightarrow C$. En d'autres termes, il n'y a pas de ressemblance apparente entre un bateau et une chambre et il n'y a pas de convention sociale qui mette une chambre sur le même pied qu'un bateau, mais l'enfant la voit comme telle et l'écrivain reprend ce point de vue.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que ce style de langage est ce qu'on appelle souvent un langage poétique. Dans les études sur la poésie il y a des nombreuses écoles de pensée et une profusion de recherches. Nous n'allons donc là non plus tenter de trouver une définition définitive dans les paragraphes suivants. Nous nous contenterons de rappeler que Todorov distingue trois grandes familles de théories de la poésie : il y a la tradition rhétorique qui considère la poésie comme un ornement du discours ; il y a un deuxième courant qui soutient que la poésie renverse les « propriétés rationnelles du

langage » et il y a un dernier courant, celui des formalistes russes, qui met l'accent sur « le jeu du langage », en explorant en quoi le langage poétique attire l'attention sur lui-même plus que sur le sens qu'il porte. Ce sont surtout les deux derniers courants qui nous intéresseront ici. La notion que la poésie « renverse les propriétés rationnelles du langage » et que le « sens qu'[elle] porte » n'est pas à l'avant-plan, renvoie directement à la pensée symbolique de l'enfant qui est, comme nous venons de le voir, ni rationnelle ni préoccupée par le message.

Dans son article, « Formalisme et langage poétique », Genette cite une des positions formalistes de Chklovski :

Comment la poéticité se manifeste-t-elle ? En ceci, que le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l'objet nommé ni comme explosion d'émotion [...]

Pourquoi tout cela est-il nécessaire ? Pourquoi faut-il souligner que le signe ne se confond pas avec l'objet ? Parce qu'à côté de la conscience immédiate de l'identité entre le signe et l'objet (A est A'), la conscience immédiate de l'absence de cette identité (A n'est pas A') est nécessaire ; cette antinomie est inévitable, car sans contradiction, il n'y a pas de jeu des concepts, il n'y a pas de jeu des signes, le rapport entre le concept et le signe devient automatique, le cours des événements s'arrête, la conscience de la réalité se meurt (234).

Il y a des parallèles remarquables entre cette perspective sur le langage poétique et la pensée symbolique de l'enfant tel que la décrit Piaget. Comme la pensée de l'enfant qui ne passe pas par un rapport causal ($A \rightarrow B \rightarrow C$ ou $A \rightarrow A'$) entre objet réel et objet absent imaginé, la poésie est la mise en place d'un langage qui permet au lecteur de s'apercevoir que A n'égal pas nécessairement A', c'est-à-dire de passer, comme l'enfant, directement de « A » à « C ».

En utilisant l'exemple précédent dans *Les Enfants terribles*, la description de la chambre en tant que bateau oscillant dangereusement dans les vagues permet au lecteur

de suspendre le rapport causal entre le signe (le mot) et le concept (la chambre). Pour cet instant le lecteur ne voit pas la chambre uniquement comme un élément banal et statique, c'est-à-dire comme une chambre. De même, Chklovski valorise la capacité de la poésie de dissocier le signe de l'objet. Au lieu d'appréhender quelque chose de façon « automatique », au point où le « cours des événements s'arrêtent », la poésie nous permet de « prendre conscience » de la réalité.

Nous pouvons voir ce même thème resurgir lors de la discussion portant sur l'enfant. L'enfant est souvent considéré comme celui qui, par sa capacité d'aller directement de A à C, est le seul à vraiment connaître le monde. Dans son œuvre *Poétique de l'enfance chez Marguerite Duras*, Anne Cousseau écrit: « La relation fusionnelle de l'enfant avec le cosmos, la spiritualité qui lui est propre et qui le met à l'écoute de l'invisible et de l'inintelligible, sa faculté de réagir au monde par la seule émotion définissent un état de réceptivité intense, une capacité de se saisir du monde purement intuitive ... » (406).¹⁹ Comme le langage poétique qui nous emmène vers la réalité en brisant les liens de la raison, l'enfant semble capable de saisir le monde intuitivement en allant directement à la source de tout.

Si la pensée symbolique de l'enfant se traduit sur le plan de l'écriture en langage poétique, la question est de savoir s'il y a un style de langage qui pourrait représenter la pensée rationnelle de l'adulte. En général, la réponse est simple : tout langage qui n'est pas poétique (comme le définissent les formalistes) est ce que nous pouvons appeler un langage rationnel. Il y a une coïncidence entre signe et objet, entre signifiant et signifié :

¹⁹ En effet, le lien entre la poésie et l'enfance n'est pas nouveau. Dans une note de référence (p. 405) Cousseau se réfère à Rimbaud, Blake et Wordsworth, entre autres, qui ont tous exploré la pensée poétique de l'enfant à travers leurs œuvres.

$A \rightarrow B \rightarrow C$ ou $A \rightarrow A'$. Poussé à sa limite, pourtant, la pensée rationnelle de l'adulte se traduit dans un langage que nous appellerons allégorique.

Au cours des années, il y a eu plusieurs définitions de l'allégorie. Une des plus ouvertes est celle qu'a avancée Angus Fletcher : « Pour parler simplement, l'allégorie dit une chose et en signifie une autre » (2). À première vue cette définition ressemble beaucoup à la pensée symbolique de l'enfant. Certes, n'était-ce pas l'enfant qui, comme nous venons de le voir, prend une chose pour une autre chose ; par exemple, une chaise pour un cor de chasse ? Ce qui paraît cependant d'abord comme la pensée symbolique de l'enfant se trouve avec un peu plus d'analyse au pôle opposé. Le mot clé dans la définition de Fletcher est le verbe « signifie ». Si un récit est allégorique, il faut qu'il y ait un lien de signification entre chose réelle et chose représentée. Dans les fables allégoriques de La Fontaine, il y a donc un lien logique reliant les personnages aux choses qu'ils représentent. Le lecteur comprend par exemple que le lion représente la monarchie absolue, parce qu'il est la terreur du royaume animal.

En outre, le message, ou dans le cas d'une fable, la morale, dans un récit allégorique, est intégralement important. Pour qu'un lecteur comprenne le double sens, le lien causal entre « A » et « C » doit durer, créant ainsi un message. Le lion ne peut pas, par exemple, se changer sans raison en serpent ou en arbre comme la chaise se transforme presque magiquement pour l'enfant en cor de chasse et puis en planche de débarquement. En effet, une des premières définitions de l'allégorie, datant de l'Antiquité, provient de Quintilien qui a soutenu que l'allégorie se développe lorsqu'il y a une « métaphore continue », ce qui laisse entendre que le double sens dure.

Une autre définition plus complexe de l'allégorie apparaît avec le mouvement postmoderne et déconstructionniste. En 1928, Walter Benjamin publie *Origine du drame baroque* qui ouvre la porte pour cette nouvelle définition. Dans cet ouvrage, Benjamin voit l'allégorie comme une expression démontrant la nature transitoire du monde, puisqu'elle réduit le monde physique à une série de signes. Ainsi, l'allégorie devient plus qu'une figure de style ou un genre, elle permet au lecteur de reconnaître l'absence de la vérité : « The image is only a signature, only the monogram of essence, not the essence itself in a mask » (Benjamin dans Madsen, 7). Dans les années soixante et soixante-dix, Paul De Man écrit plusieurs articles et ouvrages sur l'allégorie²⁰ et qui reprennent cette philosophie de l'absence. Selon lui, l'allégorie qui n'est depuis Benjamin qu'une « monogramme d'essence », démontre l'insuffisance du texte premier et de l'écriture en général.

Or, même dans ce cadre d'absence, pour les postmodernistes, dans une allégorie le double sens doit aussi durer. Une allégorie renvoie toujours à un pré-texte, soit à la bible, à un texte canonique ou à un autre texte culturellement important. Afin que le lecteur puisse reconnaître l'allégorie, il doit partager cette connaissance culturelle. Ainsi, bien que la culture puisse changer au fur et à mesure des années et que l'allégorie puisse diminuer en popularité à certains moments dans l'histoire, au moment où l'écrivain écrit un récit allégorique, il doit se référer à ce pré-texte culturellement stable. Il doit également se référer de façon répétitive au pré-texte.

Le langage allégorique représente donc la pensée rationnelle par excellence. D'abord il doit y avoir une convention sociale qui relie « la chose » à la « chose qu'elle

²⁰ Ces œuvres sont réunies dans *Allégories de la lecture* ainsi que *Blindness and insight : Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*.

signifie », créant donc le schéma A→B→C. Ici on obtient le 'B' à travers une connaissance culturelle, ce qui sous-entend un niveau d'érudition qui est nécessairement adulte. Puis, le rapport doit avoir une continuité, toute rupture logique et tout élément qui ne repose pas sur une convention sociale solide, un pré-texte, risque de défaire l'allégorie. Il n'y a aucune possibilité, comme c'est le cas pour le langage de l'enfant, de passer intuitivement d'un cor de chasse à une planche de débarquement.

Enfin, le message, c'est-à-dire le but de ce lien, est d'importance capitale. Pour les théoriciens anciens comme Quintilien ainsi que les théoriciens non déconstructionnalistes comme Fletcher, le message est intégral puisque l'allégorie crée un sens ultime ou double. Pour les postmodernistes comme De Man, le message est important puisqu'il nous montre l'absence de la vérité ; il réduit le message à son propre signifiant. En d'autres termes, le message est important dans la mesure où il est justement un message. À cet égard, la définition postmoderne de l'allégorie souligne même davantage le langage adulte, nous montrant que l'écriture est un code à être déchiffré.

Dans ce chapitre, nous allons donc étudier le vacillement entre un « langage enfant » et un « langage adulte » ou plus généralement entre un langage poétique et un langage allégorique. Il faut mentionner ici que nous allons nous concentrer uniquement sur le langage, c'est-à-dire la structure interne du texte. Nous garderons pour le dernier chapitre la signification de ce vacillement des deux langages et l'effet qu'elle a sur le lecteur.

3.1 Le langage enfant ou le langage poétique

Dans les études sur Cocteau, et surtout sur *Les Enfants terribles*, le langage poétique revient comme thème récurrent. Suzanne Hélein-Koss désigne l'œuvre comme un « récit poétique et dramatique aux accents quasi raciniens » (151), David Bancroft se réfère à l'écriture de Cocteau comme à un « monde de poésie » (9) et la quatrième de couverture du livre de poche 2001 (édition que nous utilisons) suggère que Cocteau crée « un monde de poète dont le récit devient chant ». Certes, le langage poétique constitue un aspect essentiel des *Enfants terribles* et c'est pour cela que nous avons décidé de commencer par cette œuvre dans notre discussion sur le langage poétique.

Dans l'introduction à ce chapitre nous avons cité la phrase où Cocteau compare la chambre à un bateau : « son envergure était plus vaste, son arrimage plus dangereux, plus hautes ses vagues » (53). Cette description poétique, où les liens causals entre A et A' disparaissent, n'est pas cependant limitée à la chambre. Tout l'espace des enfants terribles « balance au bord du mythe ». Rien n'est comme il paraît; tout devient autre. Elisabeth est le chef et gardienne de ce mythe et de ce bateau. Elle est « la vierge sacrée », « la prêtresse », la personne à travers qui le génie de la chambre prend vie.

Paul, en revanche, est décrit comme un mort, un cadavre. Cette association commence très tôt dans l'histoire après qu'il ait reçu la boule de neige à la poitrine. Dans la voiture à son retour à la maison :

La pauvre tête cahotée de gauche et de droite à l'angle du véhicule.
[Gérard] la voyait par en dessous, éclairant le coin de sa pâleur. Il devinait mal les yeux clos et ne distinguait que l'ombre des narines et des lèvres autour desquelles restaient prises de petites croûtes de sang. Il murmura :
« Paul... » Paul entendait, mais une incroyable lassitude l'empêchait de répondre (15).

Il y a plusieurs images ici qui font appel à la mort. D'abord il y a la tête cahotante, qui démontre l'impuissance de Paul de tenir le poids de son crâne sur ses épaules, comme si toute force vitale s'était dissipée de son corps. Puis il y a sa pâleur et les « petites croûtes de sang ». Le mot « croûte » illustre particulièrement bien l'absence de vie. Et finalement il y a la description de son extrême lassitude et de son incapacité même à parler.

Pour ces deux derniers exemples, d'Élisabeth comme gardienne et de Paul comme mort, nous voyons bien apparaître la pensée symbolique de l'enfant, A→C. Élisabeth n'est pas une fille, elle est le grand chef d'un monde oscillant et quasi mythique et la gardienne sacrée d'un trésor précieux. De même, Paul n'est pas un garçon. Il hante le monde fabuleux à peine vivant, comme un spectre. En effet, le passage presque magique entre enfant et cadavre devient particulièrement évident lorsque Gérard déclare dans la voiture : « Paul meurt, Paul va mourir » (15). Il n'y a aucun lien logique entre une boule de neige à la poitrine et la mort de Paul. Et, d'ailleurs, Paul continue à vivre plusieurs années après l'incident, laissant entendre qu'il n'était pas, au moins physiquement, sérieusement blessé. Or, dans le monde des enfants terribles et dans le monde du poète, Paul meurt.

Quelques pages plus loin, la pensée A→C devient même plus explicite. Cocteau écrit : « sans Paul, [la] voiture eût été une voiture, [la] neige de la neige, [les] lanternes des lanternes, [le] retour un retour » (17). C'est un genre de pensée qui « vous met hors d'atteinte et redonne aux objets leur véritable sens » (17). À travers le regard de Paul, les objets réels tels qu'une voiture, la neige ou les lanternes cessent d'être comme ils paraissent. Un objet imaginaire se substitue alors à un objet réel. Par ailleurs, cette description de la pensée de l'enfant est presque identique à la définition que nous avons

vue chez Chklovski de la poésie. Tout comme la poésie qui brise les liens « automatiques » entre signe et objet, permettant une prise de conscience de la réalité, le regard de Paul « redonne aux objets leur *véritable* sens ».

Cette association entre la poésie et la pensée de l'enfant n'est pas un hasard. Lors d'une entrevue avec Maurice Rouzaud, nous pouvons voir que Cocteau a déjà lui-même remarqué le rapport. Dans cette entrevue, il décrit la poésie comme « une zone sensible atrophiée avec l'âge » et après il ajoute : « de cette zone j'ai l'intuition ». Un peu plus loin, il dit : « l'intelligence du poète n'est que de l'intuition » (Cocteau, O.C., Vol IX, 363). L'œuvre de Cocteau fait donc valoir le langage poétique. Tout prend une allure spéciale et magique. Les choses statiques bougent, les personnages deviennent autres, l'intrigue ne suit aucune logique. Cocteau attribue directement ce style poétique à l'enfant qui, par sa pensée, transforme des objets banals en objets extraordinaires, ce qu'ils sont en fait *véritablement*.

Passons alors maintenant à l'analyse du *Petit Prince*. Par rapport à la structure du langage, cette œuvre est unique dans la mesure où elle se compose presque entièrement de discours rapportés. En gros, ces discours peuvent être répartis en trois sections. D'abord il y a la conversation entre le petit prince et le narrateur (chapitre II à IX,) puis la conversation entre le petit prince et les chefs de planète (chapitre IX à XV) et finalement la conversation entre le petit prince et les divers personnages sur la planète Terre, tels que le renard, le jardin de rose, le serpent, le narrateur, etc. (chapitre XVI à XXVI).

À travers ces dialogues, la pensée symbolique de l'enfant remonte souvent à la surface. Nous avons déjà relevé, par exemple, le moment dans la première section où, dans une attaque de rage, le prince prend le narrateur pour un champignon. Dans la

dernière section (chapitre IX à XV), il emploie le même type de pensée A→C en se référant au puits dans le désert : « Tu entends, dit le petit prince, nous réveillons ce puits et il chante... » (61). Quelques phrases plus loin, le narrateur explique que pour celui-ci « l'eau était bien plus qu'un aliment » (62). Tout alors semble pouvoir se changer presque magiquement en autre chose ; les hommes assument les propriétés d'un champignon, les puits sont curieusement capables de chanter et l'eau devient un élément beaucoup plus mystérieux, désaltérant l'âme.

D'ailleurs, la pensée symbolique dont est doué le petit prince est apparue même avant que le prince appelle le pilote un « champignon ». Dans l'introduction, nous avons brièvement parlé du dessin n.1 qui est pour l'adulte un chapeau, mais qui est pour l'enfant un boa avalant un éléphant. Ce dessin est le test par excellence de « la pensée symbolique » puisqu'il n'y a aucune ressemblance évidente entre le schéma et le boa, ni de convention sociale qui dicte que les chapeaux peuvent se dédoubler en boas : « A » égale « C ». Une fois que le pilote montre le fourbe dessin n.1 au petit prince, celui-ci affirme : « Non! Non! Je ne veux pas d'un éléphant dans un boa » (6). Comme un enfant, le petit prince voit donc tout de suite l'image du boa.

D'autres personnages dans le récit sont aussi doués de cette pensée symbolique. Le renard, par exemple, est particulièrement poétique, enseignant même des leçons au petit prince dans ce domaine. Après une longue conversation, le renard lui avoue son plus grand secret : « on ne voit qu'avec le cœur : l'essentiel est invisible pour les yeux » (56) Il va presque sans dire que ce truisme défie la raison : le cœur ne « voit » bien certainement pas, et d'ailleurs, d'un point de vue empirique, l'essentiel est entièrement visible pour les yeux, car sans les sens il n'y a aucune manière d'appréhender le monde.

À certains endroits dans le récit, il est même possible de voir le narrateur penser d'une manière symbolique. Avant de retourner à sa planète, le prince informe le narrateur que chaque fois que celui-ci regardera les étoiles, il entendra son rire. Un peu plus loin, il précise : « justement ce sera mon cadeau....ce sera comme pour l'eau... » (68). Comme le puits, l'étoile cesse d'être une simple étoile. Dans ce cas-là, le A sera l'étoile et le C sera l'esprit riant du petit prince.

Que le narrateur accepte tout de suite le trajet symbolique de l'étoile au petit prince est discutable. Ce qui est évident, cependant, c'est qu'il finit par y croire. Dans le paragraphe de la conclusion il s'adresse au lecteur :

Si vous voyagez un jour en Afrique, dans le désert. Et, s'il vous arrive de passer par là, je vous en supplie, ne vous pressez pas, attendez un peu juste sous l'étoile! Si alors un enfant vient à vous, s'il rit, s'il a des cheveux d'or, s'il ne répond pas quand on l'interroge, vous devinerez bien qui il est (73).

Dans cet extrait le lien entre le cadeau de l'étoile et le petit prince est patent. D'abord, le narrateur encourage le lecteur à attendre sous une étoile comme si le petit prince ne pouvait descendre sur la Terre qu'à cet endroit précis, et puis dans la phrase suivante il mentionne son rire fameux.

Jusqu'ici, cependant, nous nous sommes entièrement concentrée sur la pensée symbolique alors que dans l'introduction à ce chapitre nous avons précisé que le langage poétique est plus que la transposition de la pensée symbolique du vrai enfant dans la parole d'un personnage fictif. Où se trouve alors le langage poétique dans cette œuvre ? Pour répondre à la question, il faut retourner à l'étude narratologique. Presque toute l'œuvre est, nous le savons déjà, un discours rapporté et quand il ne s'agit pas du discours

rapporté, la voix narrative est, dans les termes de Genette, homodiégétique²¹ ; le narrateur se dédouble comme personnage dans le récit. Dans ce cas-là, le narrateur est donc en même temps, pilote. À tout moment alors, l'histoire est racontée de la perspective d'un personnage, que ce soit le petit prince, les autres personnages qu'il rencontre sur son circuit ou le pilote/narrateur qui narre l'histoire. Impossible d'avoir un langage poétique qui est entièrement dissocié du personnage.

Cependant, il est concevable d'avoir un langage général qui émerge par l'assemblage de toutes les perspectives divergentes. Dans le chapitre précédent nous avons relevé le fait que le narrateur et le petit prince tirent leur identité « entre » l'un de l'autre. Sans le narrateur, le petit prince serait simplement un enfant extraterrestre. Impossible de croire qu'il peut être l'alter ego d'un autre si l'autre n'existe pas. De même, sans le petit prince, le pilote serait simplement un adulte qui s'est égaré dans le désert africain après un accident de vol. Impossible de croire qu'il est en partie enfant. Ce même phénomène d'altérité se retrouve au niveau du langage.

Sans trop toucher au langage allégorique, que nous garderons pour la section subséquente, nous allons relever rapidement un exemple qui montre en quoi un langage romanesque (c'est-à-dire un langage qui dépasse simplement le point de vue d'un seul personnage) se forme à partir d'une convergence du discours du petit prince et du narrateur. Vers la fin de l'œuvre, le petit prince s'assoit sur un mur pour parler au serpent venimeux. De façon générale, la conversation démontre la pensée symbolique de l'enfant

²¹ Si le narrateur homodiégétique agit comme le héros de l'histoire, il sera un narrateur autodiégétique. Dans le cas du *Petit Prince*, comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent sur l'identité, il est difficile de savoir si c'est le narrateur/pilote ou si c'est le petit prince qui est le héros de l'histoire. Ici nous emploierons donc le terme d'homodiégétique, en sachant qu'une partie de l'hésitation propre à cette œuvre se trouve dans cette ambiguïté entre narrateur homodiégétique et autodiégétique.

car le petit prince prend un animal qui est incapable d'éprouver une pensée intelligible (A) pour un animal parlant (C).

Par contre, face à la même situation, le narrateur adopte plutôt la pensée rationnelle de l'adulte :

Lorsque je revins de mon travail, le lendemain soir, j'aperçus de loin mon petit prince assis [sur un vieux mur], les jambes pendantes. Et je l'entendis qui parlait :

- Tu ne t'en souviens donc pas? Disait-il. Ce n'est pas tout à fait ici!

Une autre voix lui répondit sans doute, puisqu'il répliqua :

- Si! Si! C'est bien le jour, mais ce n'est pas ici l'endroit...

Je poursuivis ma marche vers le mur. Je ne voyais ni n'entendais toujours personne. Pourtant le petit prince répliqua de nouveau :

- ... Bien sûr. Tu verras où commence ma trace dans le sable. Tu n'as qu'à m'y attendre. J'y serai cette nuit.

J'étais à vingt mètres du mur et je ne voyais toujours rien.

Le petit prince dit encore, après un silence :

- Tu as du bon venin? Tu es sûr de ne pas me faire souffrir longtemps?

Je fis halte, le cœur serré, mais je ne comprenais toujours pas :

- Maintenant va-t'en, dit-il... je veux redescendre!

Alors j'abaissai moi-même les yeux vers le pied du mur, et je fis un bond! Il était là, dressé vers le petit prince, un de ces serpents jaunes qui vous exécutent en trente secondes (64-65).

Quatre fois de suite, le narrateur entend la voix du petit prince et quatre fois de suite il n'arrive pas à entendre la réplique du serpent. Que le serpent puisse parler ou non demeure donc complètement ambigu. Un personnage l'entend parler, l'autre ne l'entend point. Le langage est donc à la fois poétique et rationnel, ce qui crée en fin de compte un langage « entre ».

Dans *L'Arrache-cœur* il y a plusieurs épisodes clés dans l'histoire où le langage enfant/poétique ressort. Lorsque les triplets s'amuse dans le jardin en ramassant des cailloux et des graines, quelque chose d'exceptionnel arrive. Joël dit : « Oh! ... j'ai une belle graine toute neuve » et Citroën lui ordonne de la poser sur « une feuille fraîche » et de cracher là-dessus cinq fois (150). Soudainement, de la graine pousse «un arbre aux

feuilles roses. Dans ses branches de fil d'argent grêle voltig[ent] des oiseaux chanteurs. Le plus gros était juste aussi gros que l'ongle du petit doigt de Joël » (150). Ici nous voyons clairement apparaître un langage poétique. Les liens causals entre A et A' se brisent et on entre dans un monde magique d'arbres minuscules et vivement colorés de rose et de fil d'argent de grêle qui poussent instantanément à partir d'une graine.

L'arbre héberge même ses propres oiseaux chanteurs, qui seraient plus petits que l'arbre de la taille de l'ongle de Joël. En effet, l'emploi de l'expression « aussi gros que » plutôt que « aussi petit que » en référence à l'oiseau, démontre une sensibilité poétique où il y a de nouveau un renversement de la logique entre signe et objet. L'oiseau cesse d'être considéré par rapport à sa taille habituelle d'oiseau.

Dans cet extrait, nous pouvons également voir apparaître très clairement la pensée symbolique de l'enfant. C'est Citroën qui a proposé de mettre la graine sur une feuille fraîche et de cracher dessus, et c'est après que l'arbre minuscule est apparu. Une chose se transforme donc en une autre, A devient C. Par ailleurs, cette transformation ne suit aucun trajet logique. L'action de poser une graine sur une feuille fraîche et de cracher dessus ne produit, sous aucune circonstance, un arbre et plus exactement un arbre minuscule et des oiseaux chanteurs.

Une scène semblable à celle de l'arbre rose arrive quelques chapitres plus tard lorsque les triplets se retrouvent au lit :

Les trois lunes jaunes, une pour chacun, venaient de se poser devant la fenêtre et jouaient à faire des grimaces aux frères. Ils s'étaient fourrés tous les trois, en chemises de nuit, dans le lit de Citroën, d'où on les voyait mieux. Leurs trois ours apprivoisés, au pied du lit, dansaient la ronde en chantant, mais très doucement pour ne pas réveiller Clémentine, la berceuse des homards (197).

Vian emploie un langage si poétique dans ce passage que le sens de ce qui arrive n'est pas immédiatement apparent, voire jamais apparent. Qui sont les trois lunes jaunes qui font des grimaces ? Pourquoi se posent-elles devant la fenêtre ? Et quels sont leurs rapports aux triplets ?

À la première lecture on pourrait croire que les lunes se réfèrent aux trois ours en peluche qui commencent à danser et à chanter au pied des lits des triplets à partir de la troisième phrase. À la deuxième lecture, on pourrait passer à l'idée que c'est une façon très poétique de dire que la lumière de la lune passe à travers la fenêtre, en créant des motifs qui bougent comme des grimaces. Impossible d'en être sûr. Dans les deux cas, cependant, le langage est particulièrement poétique. Le lien causal entre A et A' se dissout : la lune, qui est, au moins sur notre planète, unique, se multiplie en trois lunes, personnifiées, capables de bouger d'elles-mêmes tout comme les ours en peluche qui prennent vie et commencent à danser et à chanter.

Le langage poétique ne s'arrête pas là. Pendant que Citroën observe les ours dansants, il cache quelque chose dans ses mains et se met à lui donner des instructions :

Il porte ses mains à sa bouche, sans les écarter l'une de l'autre, et dit quelques paroles à voix basse. Puis il posa sur le couvre-pied ce qu'il tenait. Une petite sauterelle blanche [...]. La sauterelle salua et commença à faire des tours d'acrobatie. Les enfants l'admiraient sans réserve. Mais très vite elle se lassa ; leur envoyant un baiser, elle sauta très haut et ne retomba pas (197).

Comme dans le cas des lunes grimaçantes, la poésie de ce passage est évidente. Lorsque la sauterelle saute si haut qu'elle ne « retombe pas » les liens causals entre A et A' disparaissent. En outre, ironiquement, l'image de la sauterelle se lançant en l'air en permanence nous permet, comme nous le dit Chklovski, de prendre conscience de la

réalité. Enregistre-t-on toujours l'endroit où les sauterelles finissent? Savons-nous vraiment si toutes les sauterelles retombent ?

Après avoir perdu la sauterelle acrobatique, Citroën propose une activité à ses frères qui met de nouveau en évidence le langage poétique. La conversation progresse de la manière suivante:

Quand on trouvera des puces à fourrure, il faut se faire piquer trois fois

[...et] on pourra devenir aussi petit qu'on voudra.

- Et passer sous les portes?

- Sous les portes, naturellement, dit Citroën. On pourra devenir aussi petit que les puces.

Les ours, intéressés, s'approchèrent.

- Est-ce qu'en disant les mots dans l'autre sens on pourrait devenir plus grands? demandèrent-ils d'une seule voix.

- Non dit Citroën. D'ailleurs, vous êtes très bien comme ça. Si vous voulez, je peux vous faire pousser des queues de singes (198).

Ici, le monde poétique de l'enfant est à l'avant-plan. D'abord, les triplets peuvent devenir aussi petits que des puces, puis les ours en peluche se transformer en ours parlants, et finalement Citroën propose de changer les ours parlants en ours ayant des queues de singes. Dans le monde de l'enfant, ce n'est nullement bizarre ou contradictoire de passer d'un ours en peluche à un ours parlant, chantant et dansant, et puis encore à un ours ayant la queue d'un singe.

Dans *La Métamorphose*, c'est la transformation même de Gregor qui renvoie à la pensée symbolique de l'enfant. Dans la première phrase de l'œuvre, Gregor (A) se transforme en vermine énorme (C). D'un point de vue physique il n'y a rien de commun entre Gregor pré-métamorphose, qui a une anatomie humaine (des bras, des pieds, un dos qui se tient droit) et Gregor post-métamorphose, qui a une anatomie animale (des pattes et une carapace courbée). La métamorphose devient ainsi une manifestation de l'imaginaire de l'enfant. Le rapport entre la métamorphose et la pensée symbolique de

l'enfant s'accroît davantage par le fait que la métamorphose arrive dans la première phrase de l'œuvre, comme un phénomène instantané et intuitif, sans raison logique, sans précédent.

En effet, en 1939, Bachelard a entrepris une étude intéressante du phénomène de la métamorphose dans les poèmes de Lautréamont qui pourrait s'appliquer également à notre analyse de *La Métamorphose*. Il soutient que « la fonction première de l'imagination est de faire des formes animales » (51). Ainsi, selon lui, l'étude des images animales et de la métamorphose de l'humain en animal apportent une contribution à l'étude de l'imagination poétique. Le langage enfant et poétique dans cette œuvre provient donc de cette métamorphose initiale de Gregor en vermine.

Dans « Un diamant gros comme le Ritz », presque toute la description du monde en haut du diamant appartient à un langage poétique. Les diamants scintillent d'une blancheur qui « n'est comparable qu'à elle-même », des plantes « couleur d'arc-en-ciel » s'éclairent à travers des panneaux de cristal dans le sol, des corridors sont revêtus d'un ivoire pâle qui paraît taillé « dans les défenses gigantesques de dinosaures disparus avant l'existence de l'homme », les assiettes sont faites de « lamelles de diamant incrustées d'émeraude comme des morceaux d'air solidifié » (50-51). Tout semble venir d'un autre monde merveilleux et enchanté. A n'égale pas A'.

Plus précisément, la lumière blanche n'est pas simplement blanche, mais d'un éclat unique. Les plantes ne sont pas seulement brillamment colorées comme dans notre monde, elles comportent toutes les teintes possibles, « en couleur d'arc-en-ciel ». L'ivoire n'est pas pris d'un animal de ce temps, c'est l'ivoire d'animaux gigantesques comme des « dinosaures disparus avant l'existence de l'homme ». Et, les assiettes ne sont pas

seulement chères et délicates, elles ont des bijoux comme des morceaux « d'air solidifié ».

L'aspect « autre » des éléments qui sont d'habitude normaux et de ce monde devient même plus apparent lorsque John décide de marcher dans la cour. Lors de sa promenade il aperçoit trois faons trotant dans un des bosquets. Après sa découverte, Fitzgerald ajoute : « [II] n'aurait pas été surpris de voir un faune en train de jouer de la flûte au milieu des arbres ou d'entrevoir la chair rose d'une nymphe ou sa chevelure blonde parmi les plus vertes des feuilles vertes » (58). L'implication ici est bien sûr que le faon est aussi extraordinaire qu'un animal mythique comme un faune ou une nymphe. De nouveau nous avons une dissolution des liens logiques entre A et A'. Bien que les faons restent des faons en nom, John cesse de les voir comme tels. Tout comme Paul dans *Les Enfants terribles* pour qui la voiture n'est pas une voiture, la neige pas de la neige et le retour pas un retour, ici les faons cessent d'être tout simplement des faons.

3.2 Le langage adulte ou le langage allégorique

Nous avons proposé déjà quelques définitions de l'allégorie, comme celle de Fletcher, qui postule très clairement qu'il y a allégorie quand « une chose [en] signifie une autre » ou comme celle de Quintilien, qui a proposé qu'une allégorie est simplement « une métaphore continue ». Chez les postmodernistes comme De Man, l'allégorie serait plutôt un outil qui montre l'insuffisance du langage, voire « déconstruit » le langage en mettant l'accent sur les signifiants et en révélant le fait que l'écriture est un code artificiel. Quoique ces définitions diffèrent les unes des autres, dans tous les cas, lorsqu'il y a une allégorie, une chose en représente une autre. Ainsi, comme pour la pensée

symbolique de l'enfant, on associe souvent l'allégorie à la notion des symboles et de la symbolisation.²²

La différence tient à ce que, tandis que pour la pensée symbolique de l'enfant il n'y a aucun lien entre A et C, dans l'allégorie il doit y avoir une convention sociale qui relie A à C, ce qui nous donnerait donc ABC. Piaget relève bien la différence : « l'enfant [...] ne croit certainement pas, du point de vue de la croyance sociale, au contenu de son symbolisme » (177). Lorsqu'un enfant prend une lampe pour un feu magique, même s'il peut bien y avoir des liens de ressemblance entre l'objet réel et l'objet imaginaire, l'enfant n'y croit pas.

Dans ces œuvres il pourrait y avoir parfois un emploi simultanément du langage poétique de l'enfant et du langage allégorique de l'adulte. Le *Petit Prince* en serait un exemple parfait. Lorsque le petit prince rencontre les personnages sur sa planète ainsi que sur d'autres planètes, à tout moment il prend les animaux ou les plantes pour des animaux parlants et des plantes parlantes. Il ne se demande jamais pourquoi un serpent peut parler ni pourquoi il rencontre un serpent, plutôt, par exemple, qu'un lion. Nous verrons cependant par la suite que le serpent est un symbole essentiel du mal et que ce n'est surtout pas anodin que le petit prince meure par sa morsure. Ainsi, même si il y a un

²² Voir « The Rhetoric of Temporality » de Paul De Man pour une analyse plus profonde du rapport entre les symboles et l'allégorie. Dans cet article, De Man explique qu'historiquement le symbole a une tendance à supplanter l'allégorie. Cependant, De Man propose plutôt de séparer la terminologie du symbole de celle de l'allégorie. Selon lui, une allégorie est un signe qui se réfère à un sens spécifique et qui « exhausts its suggestive potentialities once it has been deciphered » (188). Le symbole, par contre, est fondé sur « an intimate unity between the image that rises up before the senses and the supersensory totality that the image suggests » (189). Cela s'inscrit complètement dans notre discussion sur le langage de l'adulte et sur le langage de l'enfant. Nous pouvons supposer que quand De Man parle de symboles, il se réfère à une figure de style intuitive et qui ne passe pas par un connecteur « B », voisin de « la pensée symbolique »; tandis que quand il parle de l'allégorie, il parle d'un langage codifié et rationnel. Or, dans cette section, afin d'éviter une discussion continuelle sur le sujet des symboles et de l'allégorie, lorsque nous utilisons le terme de symbole, nous l'employons dans son sens traditionnel, c'est-à-dire dans un sens qui repose sur la notion de code ou de convention sociale (un serpent comme symbole du mal). Ceci est justement le contraire de « la pensée symbolique ».

connecteur (soit un B qui relie A à C), le petit prince ne le voit pas, car il « ne croit pas dans le contenu de son symbolisme ». Dans toutes ces œuvres, il y a donc soit un vacillement entre un langage poétique et un langage allégorique, soit un emploi simultané des deux langages.

Pour ce qui concerne l'allégorie, *Le Petit Prince* est l'œuvre qui est sans doute la plus transparente. L'œuvre qui est, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre II, un iconotexte où l'image et le texte font un tout inséparable est aussi ce que nous pourrions appeler un « symbolotexte ». Il n'y a presque aucun personnage/objet (la rose, les baobabs, le renard, le mur, le serpent, les chefs des multiples planètes, etc.) qui n'a pas de valeur représentative.

Commençons donc avec les symboles sur la planète du petit prince. Étant extrêmement petite, la planète contient un nombre très limité d'éléments : la rose, les volcans et les baobabs. Par rapport à l'histoire du petit prince, la rose représente l'amour. En tant que symbole, elle a longtemps représenté la féminité et la perte de virginité.²³ Dans cette optique, le prince qui arrose soigneusement sa fleur avant son départ et qui veut à tout prix la protéger contre le monde extérieur prend un sens très érotique.

Les deux volcans en activité et le volcan éteint sont des symboles moins patents que la rose, mais non moins présents. L'image du petit prince qui ramone souvent et consciencieusement les volcans pour qu'ils « brûlent doucement et régulièrement, sans éruptions » (27) fait appel à une maison qui, organisée et entretenue, fonctionne bien. L'image peut également faire appel à la violence qu'on doit maîtriser pour éviter des

²³ Dans son dictionnaire de symboles (*A dictionary of literary symbols*), Michael Ferber, en plus de citer plusieurs références littéraires où la rose est liée à l'amour et à la femme, note l'association qu'il y a eu entre le mot grec, *rhodon*, pour rose, et la brièveté de l'éclosion d'une rose. *Rhodon* qui, au-delà de son sens strict, a une connotation sexuelle, voulant dire l'hymen d'une femme, incarne le thème ancien de *carpe diem*.

« éruptions ». En effet, les volcans peuvent représenter n'importe quelle chose à laquelle on consacre un peu de temps chaque jour et où une once de prévention vaut mille cures, car le prince ramone également son volcan éteint ; comme il nous le précise « on ne sait jamais » (27).

Les baobabs qui sont des arbres terribles qui « encombrent toute la planète » et qui doivent donc être « arrachés » aussitôt qu'ils commencent à pousser sont des symboles puissants des nazis. Lorsque le narrateur dessine un schéma particulièrement impressionnant d'une planète envahie par les baobabs, il explique au lecteur la raison pour ce dessin grandiose : « quand j'ai dessiné les baobabs j'ai été animé par le sentiment de l'urgence » (16). Pour Saint-Exupéry, la menace du nazisme est palpable : il écrit l'œuvre pendant qu'il est pilote stationné en Afrique de 1940 à 1942 et une année après la première publication du *Petit Prince* en 1943, il est envoyé sur un vol sur Grenoble et Annecy dont il ne revient pas, sans doute abattu par un aviateur allemand. Sachant cela, il est difficile pour le lecteur de ne pas voir les liens entre cette mauvaise herbe insidieuse poussant sur la planète du petit prince et le fascisme que Saint-Exupéry craint tellement.

En plus des symboles sur la planète du petit prince, chaque planète que le petit prince visite est symbolique. Il y a la planète du roi absolu, celle du vaniteux, celle du buveur, celle du businessman, celle du travailleur (l'allumeur de réverbères) et celle de l'homme qui conte (le géographe). Ces planètes deviennent six représentations cosmiques de « types » adultes. En fait, la Terre, septième et dernière planète que le prince visite, devient le symbole de l'adulte en général, car tous les « types » y sont. On compte « cent onze rois (en n'oubliant pas, bien sûr, les rois nègres), sept mille géographes, neuf cent mille businessmen, sept millions et demi d'ivrognes, trois cent onze millions de vaniteux,

c'est-à-dire deux milliards de grandes personnes » (46). Pris ensemble, ces sept planètes composent alors une voie lactée de symboles.

Une fois arrivé sur la terre, le petit prince tombe encore sur d'autres objets/personnages/figures symboliques. Il y a le mur, symbole classique d'un obstacle; le petit prince s'assoit dessus le jour avant le retour à sa planète et le surmonte. Il y a le puits de l'autre côté du mur, symbole essentiel de la vie, surtout dans un désert où il n'y a pas d'eau. Il y a le jardin de roses qui représente encore la femme. En arrivant sur ce jardin, le prince apprend que quoique toutes les roses se ressemblent, la rose sur sa planète est « unique au monde » parce qu'elle est *sa* rose. Il y a le renard, symbole de sagesse qui transmet une pléthore de leçons importantes au petit prince, y compris celle de la rose unique au monde. Il est aussi celui qui dit : « on ne voit qu'avec le cœur », un thème qui revient souvent dans le récit. N'oublions pas non plus le symbole du serpent qui, au début de l'histoire, prend la forme d'un boa avalant un éléphant et qui, à la fin de l'histoire, est un serpent du désert jaune, mince et venimeux.

En effet, le serpent est une figure puissante dans la culture judéo-chrétienne, faisant partie intégrante de l'histoire de l'origine de l'homme. Dans la Bible, nous savons tous qu'il symbolise à la fois le savoir et la transgression puisqu'il pousse Adam et Ève à manger la pomme interdite. Saint-Exupéry reprend ce même symbolisme dans son oeuvre. Dans ses échanges avec le petit prince, le serpent semble tout comprendre. Sans que le petit prince lui dise que sa rose lui manque, le serpent lui déclare : « Je puis t'aider un jour si tu regrettes trop ta planète. Je puis.... » (49). Les points de suspension sous-entendent que le serpent connaît quelque chose de plus. Ils préfigurent aussi la mort du petit prince qui arrive par le biais du serpent dans « un éclair jaune » à sa cheville.

Lorsque le petit prince lui demande pourquoi il parle « toujours par énigmes », le serpent répond : « je les résous toutes » (49). Comme le serpent biblique, ce serpent possède un savoir énorme et tente son sujet avec ce savoir.

Dans son article, « Light and Water : The Metamorphoses of the Serpent in *Le Petit Prince* », Yvonne Hsieh va plus loin dans son analyse en étudiant de façon détaillée les liens fascinants entre le symbolisme du serpent dans la Bible et le symbolisme du serpent dans *Le Petit Prince*. En comparant un vers dans la Genèse où Dieu s'adresse à Adam après la chute : « c'est à la sueur de ton visage que tu mangeras du pain, jusqu'à ce que tu retournes dans la terre, d'où tu as été pris; car tu es poussière, et tu retourneras dans la poussière » (Gen 3:19) à une phrase que le serpent dit au petit prince : « celui que je touche, je le rends à la terre dont il est sorti », elle montre en quoi le serpent du désert devient un instrument de Dieu ; un émissaire qui facilite la mort du petit prince.

Tout en étant l'émissaire de la mort, le serpent est également un symbole de la salvation. C'est la raison pour laquelle, selon Hsieh, malgré le rôle funeste du serpent, Saint-Exupéry lui attribue les qualités positives de l'eau et de la lumière respectivement, les symboles de la vie et du paradis. Par exemple, après une conversation avec le petit prince, le serpent se « laisse doucement couler dans le sable, comme un jet d'eau qui meurt ». En ce qui concerne la lumière, le serpent est « un bracelet d'or », « un éclair jaune ».

Curieusement, le petit prince est aussi décrit avec les qualités de l'eau et de la lumière. Hsieh note que juste avant sa mort l'enfant « *coulait* verticalement dans un abîme » (61). Et puis en échangeant des cadeaux avant sa mort, le prince donne au narrateur une offrande lumineuse : des étoiles qui scintillent car il promet de rire sur sa

planète. Ces deux symboles de l'eau et de la lumière soulignent le fait que la mort du petit prince fait partie d'un plan plus grand. Au lieu de mourir tout simplement, le petit prince se remet à vivre encore, et le serpent est celui dont la morsure permet la résurrection. Il n'est pas anodin alors qu'en plus d'être un symbole du paradis, la lumière est aussi un symbole de la divinité. Les cheveux d'or comme le blé du petit prince font donc appel à un halo.

Le rapport entre le petit prince et la divinité, et plus précisément, entre le petit prince et la figure biblique de Jésus Christ, a été relevé et étudié depuis longtemps. Les deux sont des sauveurs : Jésus, selon la doctrine chrétienne, sauve l'humanité et le petit prince sauve bien sûr le pilote de sa vie banale. Il y a, cependant, plusieurs autres parallèles profonds. Comme Jésus qui a prêché l'importance d'adopter une attitude enfantine (« quiconque n'accueille pas le Royaume de Dieu en petit enfant, n'y entrera pas ») ; (Mark 10 :15), le petit prince montre au narrateur comment vivre comme un enfant.

L'histoire de la mort du petit prince suit également l'histoire biblique de Jésus. Comme Jésus qui a éprouvé une énorme solitude et a eu peur dans le Jardin de Gethsemane immédiatement avant sa mort, le petit prince se distancie du narrateur, voulant mourir seul ; il avoue qu'il a « bien peur » (67). Comme les disciples de Jésus qui ne sont pas arrivés à trouver son corps le dimanche de la résurrection, le narrateur ne retrouve pas non plus le corps du petit prince à la levée du jour (71). Et tout comme Jésus qui est censé revenir sur la terre, le retour du petit prince est aussi attendu. L'œuvre se termine sur cet espoir du narrateur: « si alors un enfant vient à vous, [...] ne me laissez pas tellement triste : écrivez-moi vite qu'il est revenu... » (73).

Maintenant que nous savons que le symbolisme du serpent du désert est intimement lié à l'histoire biblique de Jésus, à un plan divin qui consiste en un meurtre et puis en une résurrection, nous devons nous demander ce que le premier serpent, le dessin du boa avalant un éléphant, représente. À l'encontre du serpent du désert, ce serpent a l'air assez bénin. Y a-t-il toujours là un symbolisme biblique ?

Dans son article « Saint-Exupéry, pic de la Mirandole du XX^e siècle », Michel Brethenoux soutient justement que le boa, serpent inaugural, est profondément ancré dans un langage biblique. Il relève que la lettre B en Hébreu, première lettre du mot boa, désigne dans son graphisme scripturaire²⁴ ainsi que dans son symbolisme traditionnel une maison. Le boa du narrateur qui abrite un éléphant reprend ce symbolisme :

C'est le dedans, le foyer, l'intime nourricier, la matrice féminine, jusqu'à l'abri de la voûte céleste. C'est aussi la carlingue du réel. Dans l'inversion, nous sommes plongés dans le gouffre du Mal, terrible puits où des forces animales engouffrent leur proie (59).

Brethenoux montre également que dans le mot BAOBAB (symbole comme nous l'avons déjà relevé des nazis et donc du mal), on retrouve les lettres formant BOA, et que si on épelle lentement BOA, on arrive au son dans BAOBAB : « B-O-A » = A-O-B.

Comme dans le cas du serpent du désert, ce boa a donc une identité symbolique double, à la fois porteur du mal et de la mort et symbole de la « voûte céleste », de la salvation. N'oublions pas non plus que comme le serpent biblique qui, en tentant Adam et Ève, teste l'humanité, ce boa est aussi une épreuve. Dans les deux cas l'homme échoue : il mange la pomme interdite et il ne voit qu'un chapeau dans le dessin du boa avalant un éléphant.

²⁴ C'est dans son apparence carrée et son ouverture à gauche comme une porte que la lettre B en Hébreu (BET ב) ressemble graphiquement à une maison. Par ailleurs, le mot hébreu pour maison, « BAYIT » commence par cette même lettre.

En outre, le symbolisme dans *Le Petit Prince* s'étend au-delà des objets et des personnages. Ainsi, on peut trouver du symbolisme dans l'emploi des chiffres dans le récit. Comme tous les autres symboles à être « déchiffrés », le chiffre fait partie d'un langage adulte. Dans le chapitre précédent, nous avons relevé par exemple que selon le narrateur-pilote les chiffres sont des détails accessoires, préoccupant seulement les adultes. Quelques paragraphes plus loin, il annonce : « nous qui comprenons la vie, nous nous moquons bien des numéros ! » (12)

Cependant malgré ce mépris des chiffres, Saint-Exupéry en emploie une grande quantité. Il insiste, par exemple, sur l'âge du narrateur quand il était jeune. Il y a le schéma du boa qu'il a dessiné lorsqu'il avait « six ans » (1), le découragement subséquent qu'il a vécu « à l'âge de six ans » (13) et l'abandon d'une carrière de peintre aussi « à l'âge de six ans » (3,5). Dans le deuxième chapitre sur l'enfantin, nous avons montré en quoi la répétition du chiffre six crée une distinction entre l'identité enfant du narrateur *avant* le temps de l'histoire et l'identité sans âge du narrateur *pendant* le temps de l'histoire.

Plus précisément, pourtant, la répétition produit un effet de trauma, comme s'il représentait le moment exact où l'enfance commence à être mise en péril. Effet qui est accentué encore plus par la réapparition du chiffre tout au long du récit: cela fait six ans que le petit prince a quitté la terre et le pilote, six planètes qu'il a visitées avant la terre et six mois que le boa a dormi pendant sa digestion. Le chiffre trois renvoyant directement à ce même nombre, qui en est exactement le double, est aussi mentionné à plusieurs reprises : il y a trois volcans sur la planète du petit prince, trois baobabs dans le dessin du pilote de la planète, trois trous dans la caisse du mouton et trois pétales sur la fleur qu'il

rencontre sur terre. Même la planète du petit prince, l'astéroïde B 612, le rappelle. Tout d'abord parce qu'il y a justement le chiffre six à la place des centaines, puis le chiffre douze qui en est le double à la place des dizaines, et enfin 612 qui se divise par six, en faisant 102, un nombre qui par son addition fait trois.

En plus d'étudier le symbole du boa, Brethenoux a entrepris une étude des mêmes chiffres que nous venons de voir, en plus de plusieurs autres. Il consulte la numérologie religieuse: la Kabbale, l'Ancien Testament, la Bible, parce que, selon lui, *Le Petit Prince* n'atteint « sa dimension, sa maturité que sous l'angle prophétique, spirituel, religieux » (58). Pour lui, le chiffre trois est donc un symbole représentant « une base spirituelle, la dimension céleste, l'Esprit, le divin équilibre, voire la divinité universelle » (68). Le petit prince qui retourne à sa planète après un an d'absence est un retour « à l'unité originelle », à la source (62). Et les huit jours où le pilote est au cœur du désert symbolise la renouveau, parce qu'après « les six jours de la création suivie du sabbat, le huit annonce l'ère future éternelle : résurrection du Christ, mais également de l'homme » (Cazenave dans Brethenoux, 74).

Pour accéder à ce monde de symboles et de chiffres, il faut un travail de décodage. Il y a des jeux de mots, des pictogrammes, du symbolisme dans le choix des objets et des personnages. Ce n'est pas par hasard que l'œuvre se déroule dans un désert, lieu du néant, et que dans ce néant tout ressort comme un élément signifiant. Aucune obstruction. Il y a rien et il y a le symbole. En effet dans la présentation d'un numéro d'*Études littéraires* consacré à l'emploi du langage dans le *Petit Prince*, Geneviève Le Hir soutient que le symbole « apparaît à [Saint-Exupéry] comme le moyen le plus efficace pour se faire entendre de tous » (7).

Dans cette présentation du numéro, elle analyse brièvement le dessin de la caisse, symbole que nous avons laissé de côté jusqu'ici. À l'encontre de certains autres personnages/figures/objets tels que le serpent ou la rose, le symbolisme de la caisse n'est pas tout de suite évident. Certes, même dans son apparence, la caisse a l'air d'une entité vide, n'ayant aucun contenu. Le Hir nous montre, pourtant, que cela est précisément toute la question. Dans le mot *caisse*, on entend une interrogation : *Qu'est-ce ?* Dans ce jeu de mots tout est dit. Saint-Exupéry pousse le lecteur à trouver le symbole, à entreprendre un travail intellectuel/rationnel de décodage même si à la surface rien ne semble être là. La caisse devient donc un symbole justement du procédé de trouver le symbole. Pour l'enfant, cependant, tout comme pour le petit prince, le jeu de mots « qu'est-ce »/caisse n'a aucune signification. Il connaît déjà la réponse. Il la connaît depuis toujours : la caisse est tout simplement un mouton.

L'hésitation au niveau du langage arrive donc dans l'impasse entre l'écriture de Saint-Exupéry qui, comme le Hir nous le montre, est singulièrement symbolique et demande un travail rationnel de décodage, et l'histoire du *Petit Prince* qui valorise l'intuition de l'enfant : le A→C. D'un côté, Saint-Exupéry encourage et même incite le lecteur à décoder le texte. C'est une énigme, un puzzle qu'il fait miroiter devant nos yeux. Il y a des symboles flagrants et puis d'autres qui sont moins évidents, voire juste assez difficiles pour garder notre intérêt : le jeu de mot sur caisse, le symbolisme dans les lettres hébraïques, le boa dans baobab.

D'un autre côté, à travers son œuvre, Saint-Exupéry nous dit d'adopter l'attitude d'un enfant, c'est-à-dire de trouver la vérité des choses non pas avec la tête, mais avec le cœur. Il est ironique alors que celui dans le récit qui nous pousse à « voir avec le cœur »

est un renard, soit un symbole qui doit être intellectuellement déchiffré. Comment donc voir avec le cœur alors que Saint-Exupéry fait tout pour nous faire réfléchir ?

Par ailleurs, le symbolisme dans le *Petit Prince* fait non seulement partie d'un langage adulte dans la mesure où il exige une pensée rationnelle, mais le sens des symboles ouvre la porte à toute une histoire alternative et typiquement adulte. Avec le petit prince arrosant soigneusement sa rose, symbole de la femme et de la perte de virginité, l'œuvre devient intensément sexuelle ; on est dans l'acte même de l'accomplissement sexuel. Avec les volcans bien ramonés, on est dans le quotidien, la vie des adultes de tous les jours. Avec les nazis, les boas carnivores, les serpents venimeux, on est au sein du Mal. On est également dans la rédemption et la salvation, dans un discours biblique de sauveur et de dieu.

Bien qu'il n'y ait probablement que très peu d'œuvres qui contiennent un langage aussi allégorique que celle du *Petit Prince*, l'œuvre qui s'en approche le plus dans notre corpus est sans doute *Les Enfants terribles*. L'attribution de l'allégorie à cette œuvre pourrait à première vue sembler pour le moins, curieuse. Nous avons vu dans la section précédente que Cocteau emploie un langage très poétique, qu'il crée « un monde de poète dont le récit devient chant ». En fait, Cocteau lui-même a insisté sur le fait que son écriture ne contient pas de symboles²⁵ et son antipathie envers le mouvement surréaliste

²⁵ Dans *Le Mystère laïc*, Cocteau exprime son dédain pour les symboles. Il est important de noter, cependant, qu'il valorise l'allégorie, au point où il cite un exemple d'allégorie dans sa propre œuvre *Les Mariés de la Tour Eiffel*. Pour lui, la scène allégorique dans cette œuvre « prend un sens fin, c'est-à-dire grossier » (59). Nous pouvons supposer que c'est de cette manière que l'allégorie diffère pour Cocteau du symbolique. À la fin du passage, il affirme catégoriquement : « Allégorie, contraire du symbole » (59). L'idée que l'allégorie est une figure de style plus complète, plus finale, plus grande que le symbole, n'est pas nouvelle. Par contre, le symbole et l'allégorie ne peuvent pas être contraires dans la mesure où ils reposent tous les deux sur un effet de représentation. Dans les deux cas une chose en représente une autre. Par ailleurs, quelque soit les nombreuses possibilités et débats sur la définition de l'allégorie, ce qui nous intéresse dans ce travail, et il faut le souligner encore, est l'idée d'un langage rationnel d'adulte où il y a un

qui prône une écriture automatique et souvent symboliquement riche est bien documentée.²⁶

Néanmoins, quelles que soient les pensées de Cocteau sur sa propre écriture, il est impossible de nier le fait qu'il y ait plusieurs symboles dans *Les Enfants terribles*. En analysant d'autres aspects de cette œuvre nous en avons déjà rencontré quelques-uns. Il y a la boule de neige inaugurale, symbole mouvant de la mort qui transperce toute l'œuvre, comme il transperce la poitrine de Paul. Cocteau qualifie cette boule de neige de « funeste » et « mystérieuse » (75). Nous avons également vu la chambre ou carapace qui est symbole de l'utérus de la femme, ainsi que les enfantins qui deviennent eux-mêmes les symboles d'un chef-d'œuvre.

En plus de ces trois symboles importants, il y en a plusieurs autres. Tout au long du récit, Cocteau compare les enfants terribles à des figures mythologiques, historiques et littéraires. Il est important de noter ici que la comparaison des enfantins à des figures mythologiques fait parfois partie d'un langage enfant et poétique. Nous avons déjà vu dans la section précédente par exemple, que quand Élisabeth est la vierge sacrée, le capitaine à la barre de son navire, il s'agit de la pensée symbolique de l'enfant. La chambre « se balance au bord de la mythe » (55) et semble balloter tout comme un bateau magique dans les contes de fée ou les mythes grecques. Dans ce cas là, A→C. Il n'est pas nécessaire de passer par la pensée rationnelle, de déchiffrer. Élisabeth équivaut à une puissante déesse et la chambre équivaut à son bateau fabuleux.

connecteur « B » entre A et C. Que nous acceptions en partie ou non l'affirmation de Cocteau, ce qui demeure c'est que, dans *Les Enfants terribles*, Cocteau alterne entre un langage enfant et un langage adulte.
²⁶ Consulter l'article de David Bancroft : « Cocteau's Creative Crisis, 1925-1929 : Bremond, Chirico, and Proust » pour une étude sur la différence entre le camp surréaliste et le camp plutôt poétique de Cocteau.

Parfois, cependant, Cocteau se réfère à des mythes ou des œuvres précises qui demandent un décodage de la part du lecteur. Au fur et à mesure que l'œuvre progresse, Elisabeth se transforme, par exemple, en monstre, et plus particulièrement en Méduse. Les indices y sont. Comme la Méduse avec ses cheveux sauvages de serpents, Élisabeth a des cheveux déments. Lorsque le jeu s'intensifie et que l'amour qu'Élisabeth éprouve pour Paul s'accroît, Cocteau explique qu'elle dévore le visage de son frère « sous les cris de folle, la chevelure de folle, l'émouvante chevelure de cris flottant par instants sur le sommeil des voyageurs » (46). Plus loin, Cocteau se réfère de nouveau aux cheveux farouches d'Élisabeth. Lorsqu'elle devient jalouse de l'amour entre Paul et Agathe, elle se place entre les deux, et ce qui les sépare est « une étoffe de fils entrecroisés » (116). L'emploi du mot « étoffe » et « fils » produit une image de cheveux qui ne sont pas naturels, mais épais et rigides. L'emploi de l'adjectif « entrecroisé » crée encore un sentiment de désordre et de sauvagerie.

Dans la scène finale de la double mort, l'image de la Méduse se concrétise. En se rendant compte de la ruse horrible d'Élisabeth, Agathe hurle : « Monstre ! Sale monstre ! » (120). Quelques paragraphes plus loin, ce titre de « monstre » prend un sens littéral quand Élisabeth prend l'apparence de celui-ci : « les boucles rejetées en arrière par la tourmente dénudaient le petit front féroce et le faisaient vaste, architectural au-dessus des yeux liquides » (120). Élisabeth est réduite à une tête sauvage et inhumaine ayant seulement des cheveux (encore en forme de boucles désordonnées), un front féroce et des yeux liquides. Cocteau la décrit exactement comme la Méduse qui, dans les histoires

mythologiques, a été décapitée par Perseus et qu'on dépeint dans l'art et dans la littérature comme une tête flottante.²⁷

Dans la majorité des histoires mythologiques, la Méduse transforme toute personne avec qui elle prend contact visuel en pierre. Les yeux « liquides » font donc appel à cette partie de l'histoire où les yeux constituent une arme. La liquidité sert également à créer une image contrastant avec l'état solide des victimes. Il y a d'autres exemples dans cette dernière scène qui supporte cette hypothèse. Pendant que Paul meurt le lien visuel entre frère et sœur ne s'interrompt jamais :

Elle le regarda, rencontra des yeux qui s'éloignaient, qui s'enfonçaient où une curiosité mystérieuse remplaçait la haine. Élisabeth au contact de cette expression, eut un pressentiment de triomphe. L'instinct fraternel la soulevait. Sans quitter du regard, ce regard nouveau, elle continua son travail inerte (122).

Dans ce passage, Élisabeth est le grand agresseur. C'est elle qui vise Paul, c'est elle qui éprouve le pressentiment de « triomphe » et c'est elle qui, quelques paragraphes plus loin, « emporte sa proie ». Pareil aux victimes de Méduse, Paul se pétrifie. Le poison qu'il consomme l'immobilise : « bientôt ses jambes, ses bras se paralysant, il ne bougea plus » (118). Cocteau précise même qu'il a un « corps de pierre » (120).

Par ailleurs, Sigmund Freud s'est intéressé à la figure mythologique de la Méduse et a consacré un article, *La tête de Méduse*, à son symbolisme. Selon lui, la Méduse représente l'image de la castration. Image que l'enfant associe à la découverte de la sexualité maternelle et à sa dénégaration. Les serpents sont des phallus et la pétrification représente l'érection rassurante (*The Medusa Reader*, 84-86). Élisabeth est sans aucun doute une représentation de la sexualité féminine et parfois même de la maternité. Vers le

²⁷ *La Méduse* de Leonardo da Vinci, *La Méduse* de Caravaggio (1597), *Tête de Méduse* de Peter Paul Rubens (1618), la sculpture en marbre d'Antonio Canova (1801) et la sculpture bronze de Salvatore Dali sont des chefs-d'œuvre notables à travers l'histoire qui dépeignent la tête de Méduse.

tout début de l'œuvre, la mère meurt et Élisabeth comme chef du groupe prend son rôle. En même temps, à cause de l'interdit de l'inceste enfants-mère et frère-sœur, elle refuse l'accomplissement sexuel, restant tout au long de l'œuvre la « Vierge Sacrée ». Tout comme Freud le propose pour la figure mythologique de la Méduse, Élisabeth fournit l'image par excellence de la castration. Elle écrase tout homme qui la désire ou qui lui résiste: d'abord il y a le meurtre de Michaël, puis la mort de Paul.

Dans cette dernière scène, il y a deux passages qui s'avèrent, cependant, encore plus obscurs symboliquement, sortant complètement du langage enfant. Le premier est le cauchemar d'Élisabeth dans lequel elle évoque l'œuvre de Bernadin de Saint-Pierre *Paul et Virginie*. L'autre est l'hallucination de Paul après avoir consommé le poison.

Commençons d'abord par l'hallucination de Paul :

Chaque fois qu'il fermait les yeux, il retrouvait le même spectacle : une tête géante de bélier à chevelure grise de femme, des soldats morts, les yeux crevés, qui tournaient lentement et de plus en plus vite, raides, au port d'armes, autour de branches où, par une courroie, leurs pieds étaient maintenus. Son cœur communiquait ses bonds aux ressorts du lit et en tiraient une musique. Ses bras devenaient les branches des arbres; leur écorce se couvrait de grosses veines, les soldats tournaient autour de ces branches et le spectacle recommençait (118).

Ici nous pouvons voir une abondance de symboles. Il y a la tête géante de bélier à chevelure grise de femme, les soldats morts, les yeux crevés et l'arbre. Certains de ces symboles renvoient de nouveau à l'histoire mythologique de la Méduse. La tête de chevelure grise fait appel encore à l'apparence médusienne d'Élisabeth. Les yeux crevés sont sans doute le résultat du regard funeste et incestueux d'Élisabeth, offrant un contraste intéressant avec les « yeux liquides » et agresseurs d'Élisabeth que nous avons relevés dans l'extrait précédent.

Que faire, pourtant, des autres symboles qui ont peu, voire rien à voir, avec le mythe de la Méduse: la tête géante de bélier, les soldats morts et l'arbre ? Dans son article, « Rêve et fantasmes dans *Les Enfants terribles* de Jean Cocteau », Suzanne Hélein-Koss cherche justement à décoder l'hallucination de Paul et le cauchemar d'Élisabeth. Selon elle, ces deux épisodes sous-tendent et explicitent de façon symbolique le thème général de l'œuvre qui se réduirait au « désordre de la chambre [qui] ne saurait se résoudre que dans l'ordre de la mort » (151).

Prenons donc d'abord la tête géante de bélier. En consultant *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire* de Durand, Koss montre que le bélier est présenté à la fois comme le symbole de la libido masculine et celui de la mort. L'animal est aussi un signe zodiacal qui devient alors aussi symbole du destin. L'image de la tête du bélier est donc liée intégralement au sujet et à l'action du roman. La mort est le destin de Paul qui vient d'abord par la voie de Dargelos, lanceur de la boule de neige et figure par excellence de la beauté et de la sexualité masculine.

Les symboles des soldats et de l'arbre sont, selon Koss, exactement comme celui du bélier, une autre représentation double de la libido et de la mort. En ce qui concerne les soldats, Cocteau juxtapose « la portée phallique de l'image des 'soldats...raides, au port d'armes' » (155) avec l'image sinistre du cadavre avec les yeux crevés. L'image de l'arbre surgit premièrement lors de la scène avec Michaël : « une écharpe...l'étrangla, le décapita furieusement, pendant que la voiture dérapait, sa cabrait contre un arbre »²⁸ (83). Dans le contexte de l'œuvre, l'arbre prend une connotation très morbide. Koss continue :

²⁸ Par ailleurs, il est intéressant de noter ici que nous avons de nouveau l'image récurrente de la tête décapitée. Il y avait la tête médusienne d'Élisabeth, la tête du bélier, la tête des soldats aux yeux crevés et maintenant la tête de Michaël.

En tant que schème de la verticalisation, l'arbre est l'archétype ascensionnel par excellence. Si, à ce titre, il reprend la valorisation phallique implicite dans les images du bélier et des soldats au port d'armes, il introduit en outre une nouvelle valorisation, celle de la transcendance, et plus spécifiquement, de la transcendance par la mort (157).

Avec ces symboles précis, nous sommes au zénith d'un langage allégorique A→B→C, où A se réfère aux images dans le rêve (la tête du bélier, la chevelure, les soldats, l'arbre etc.), B se réfère à un travail rationnel de déchiffrement et C se réfère aux thèmes dans l'œuvre : la sexualité masculine, le destin et la mort.

Passons alors maintenant au cauchemar d'Élisabeth :

Élisabeth dormait et faisait ce rêve : Paul était mort. Elle traversait une forêt pareille à la galerie, car entre les arbres, l'éclairage tombait de hautes vitres séparées par de l'ombre. Elle voyait le billard, des chaises, des tables meublant une clairière, et elle pensait : 'il faut que j'atteigne le morne'. Dans ce rêve, le *morne* devenait le nom du billard. Elle marchait, voletait, ne parvenait pas à l'atteindre. Elle se couchait de fatigue, s'endormait. Soudain Paul la réveillait. – Paul s'écriait-elle, oh! Paul, tu n'es donc pas mort? Et Paul répondait : – Si, je suis mort, mais tu viens de mourir; c'est pourquoi tu peux me voir et nous vivrons toujours ensemble. Ils repartaient. Après une longue marche, ils atteignirent le morne (115, 116).

Comme dans l'hallucination de Paul, il y a une profusion de symboles : la galerie, la forêt, les arbres, l'éclairage, le billard et le morne. La galerie est un symbole du jeu, puisque c'est là où, dans le château de Michaël, les enfants jouaient. Le billard, en tant que jeu, est également un symbole ludique, et dans la mesure où on le joue avec une boule ronde, il renvoie à la funeste boule de neige inaugurale. Nous voyons donc de nouveau resurgir le thème de la mort dans les symboles (la boule de billard, les arbres, la forêt) ainsi que dans la vision générale d'Élisabeth, qui préfigure bien sûr le double suicide du couple frère-sœur.

Ce qui nous intéresse le plus ici, cependant, c'est le symbole du « morne ». À la première analyse, la référence paraît hors contexte, n'évoquant rien sauf un sentiment général de chagrin. Or, quelques pages plus loin, Élisabeth se souvient que le morne de son rêve « sortait de *Paul et Virginie* où 'morne' signifiait colline » (121). Comme dans le cas de l'arbre, la colline devient donc une image ascensionnelle, ce qui est souligné davantage par le fait que, dans le rêve, Élisabeth et Paul n'atteignent la colline qu'après une longue marche. Le morne rejoint donc les autres symboles du destin et de la mort. Que faire pourtant, du fait que l'image du morne vient de *Paul et Virginie*, l'œuvre de Bernadin de Saint-Pierre? Ce n'est surtout pas anodin que Cocteau se réfère à un livre qu'on considère généralement comme le premier récit d'enfance dans le genre romanesque.²⁹

Avec cette référence spécifique à *Paul et Virginie*, le récit d'enfance par excellence, les enfantins deviennent non seulement des actants dans un mythe plus grand (de monstre, de Méduse, de sexualité interdite tel que le décrit Freud, du destin et de la mort), mais aussi ils deviennent une extension de tous les autres personnages « enfant » dans tous les autres récits d'enfance.

L'intertextualité fait donc triplement partie d'un langage adulte. D'abord, il y a le symbole du morne qui doit être déchiffré tout comme les autres symboles. Puis, il y a les thèmes dans *Paul et Virginie* qui réfléchissent ceux dans *Les Enfants terribles* et qui demandent une connaissance approfondie du canon littéraire pour en retrouver le fil.³⁰

Finalement il y a le fait que *Paul et Virginie* est l'exemple par excellence du récit

²⁹ Voir l'introduction.

³⁰ Dans *Paul et Virginie* un frère et une sœur s'aiment et sont confrontés à l'amour interdit. Nous voyons resurgir également les thèmes du destin et de la mort ainsi que de l'isolement. Comme la chambre des enfantins, le jeu de Paul et Virginie se déroule dans un lieu séparé du reste du monde (l'île de France).

d'enfance, ce qui laisse entendre que les enfantins sont des personnages qui demandent à être décodés. En représentant Paul et Virginie, Paul et Élisabeth deviennent, en partie, allégoriques.

En plus d'avoir des objets/ références symboliques, les couleurs que Cocteau emploie sont particulièrement représentatives. Le blanc, qui est couleur de la neige et du buste de plâtre, revient souvent. Dans le *Dictionnaire des symboles*, Jean Chevalier et Alain Gheerbrant proposent que, vu la nature absolu du blanc, qui signifie soit l'absence de couleur soit la somme de toutes les couleurs, on l'emploie « tantôt au départ, tantôt à l'aboutissement de la vie diurne et du monde manifesté, ce qui lui confère une valeur idéale, asymptotique » (1103). Cocteau emploie cette couleur dans ces deux cas, à l'ouverture et à la clôture de l'œuvre, commençant avec la bataille de boules de neige inaugurale et finissant avec la bataille de boules de neige que Paul voit/imagine à travers la fenêtre lorsqu'il meurt : «il distinguait dehors, s'écrasant parmi les rigoles de givre et de glace fondue, les nez, les joues, les mains rouges de la bataille des boules de neige » (123). Le blanc devient donc un symbole de tout et de rien. Il est là, mais il fond, il déclenche l'œuvre comme une arme explosive, mais à la fin de l'oeuvre, il est réduit à une simple vision d'un enfant mourant. Page blanche.

Il y a également un rapport entre la couleur blanche et les drogues, et plus précisément, la cocaïne et l'opium, qui ressemble à une roche noire lorsqu'on le fume, mais qu'on extrait des pavots sous la forme d'un liquide blanc. Il y a plusieurs mentions des drogues tout au long d'un récit, qui a, dans l'ensemble, pourrait-on dire, une qualité hallucinatoire. En référence au jeu et au trésor, Cocteau explique que « des drogues d'Indes eussent moins agi sur ces enfants » (18). Plus loin, il écrit : « semblable à celle de

l'opium, la lenteur [du jeu] y devenait aussi périlleuse qu'un record de vitesse » (53).³¹ Plus loin à l'entrée « blanc », Chevalier et Gheerbrant expliquent que comme le noir, le blanc couleur de la limite, est souvent associé avec la mort. Plusieurs civilisations passées et présentes se servent de la couleur dans leurs rituels funéraires (125-128). Le blanc, la boule de neige funeste et les drogues, composent finalement une sorte de triangle symbolique de la mort.

Ce n'est pas anodin alors que le blanc revienne au moment où Paul est en train de mourir, ni que le rouge, couleur du sang, accompagne souvent cette couleur. Dans la première scène de la bataille de boule de neige, on voit le rouge se combiner avec le blanc de la neige : un « flot de sang échappé de la bouche [de Paul], imbibait la neige » (12) et à la fin on le voit encore lors de la vision de Paul dans « les nez les joues, les mains *rouges* de la bataille de boules de neige » (123). En effet, le rouge suit constamment les enfants, dominant leur espace et leur pensée. Au dessus du lit de Paul, les enfantins accrochent un andrinople qui « emplissait la chambre d'une ombre rouge et [qui] empêchait Elisabeth de voir clair » (53).

Un peu plus loin, la couleur revient encore: la lampe « baignait le décor d'une pénombre de pourpre » (56) Avec l'ajout du rouge Cocteau semble vouloir qualifier et préciser ce qu'il entend par la mort. La mort de Paul et d'Élizabeth, de Michaël et la mort qui semble être à l'arrière-plan à tout moment, jusqu'à être inscrite sur la vitre au savon (« le suicide est un péché mortel », 36), n'est pas une mort tranquille ni facile. Au contraire, c'est une mort inséparable de la passion, du meurtre, du sang, de la violence, de la puissance et de tout ce que le rouge symbolise.

³¹ Par ailleurs, on sait que Cocteau a écrit *Les Enfants terribles* en cure de désintoxication, durant une semaine fiévreuse où il souffre du manque d'opium. C'est une lutte qu'il perdra et il continuera d'être toxicomane pour la majorité de sa vie adulte.

En plus d'employer les couleurs du blanc et du rouge d'une manière symbolique, Cocteau se sert également du noir et du bleu. La plus grande partie de l'œuvre se déroule dans le noir. Le « jeu » ne commence qu'à partir de onze heures le soir et les nuits continuent jusqu'à « quatre heures du matin ». Cocteau écrit : « La journée pesait [aux enfants]. Ils la trouvaient vide. Un courant les entraînait vers la chambre où ils recommençaient à vivre » (62). Pour Cocteau, le noir est donc la couleur de la création, c'est ce qui permet aux enfants de manipuler le trésor et de « vivre encore ».

Par ailleurs, en tant que symbole, le noir est une couleur associée souvent avec la femme. Dans les cultures occidentales et orientales la nuit, la lune, et l'ombre sont féminines (comme le Yin) alors que le jour, le soleil et la lumière sont masculins (le Yang). Cette chambre qui prend vie dans le noir, qui symbolise l'utérus, qui a comme son chef Élisabeth, prêtresse et vierge sacrée, est donc un lieu d'énergie féminine.

Le bleu est aussi une couleur symbolique de la création. Dans cette œuvre, cependant, Cocteau ne fait pas appel au divin ou au religieux dans son traitement de la couleur. Dans la chambre, il y a du bleu dans les yeux et les moustaches que les enfants terribles dessinent à l'encre sur le buste de plâtre, dans le mouchoir taché d'encre et dans le protège-pointe du stylo. Dans tous ces exemples, le bleu provient de la couleur de l'encre ou d'un objet lié à l'encre. La couleur devient donc le symbole de la création par son rapport au stylo, objet par excellence de l'expression artistique. En outre, à l'encontre du noir qui connote l'énergie féminine, dans ce contexte, le bleu a une connotation plutôt masculine. Le stylo est historiquement l'outil de l'homme (pendant longtemps seuls les hommes étaient alphabétisés et avait droit d'écrire), il a une forme phallique et un liquide rappelant l'éjaculation.

Il est important de noter que Cocteau insiste sur le fait que les enfantins ne remarquent pas le contenu des symboles. Ils ne remarquent pas que le trésor (les mouchoirs tachés d'encre, le buste de plâtre, le protège-pointe du stylo) ont tous une portée symbolique. En référence au message écrit au savon sur le miroir, Cocteau écrit : « cette devise bruyante et qui subsista devait jouer le rôle des moustaches sur le buste. Elle paraissait aussi invisible aux enfants que s'ils l'eussent écrite avec de l'eau » (36). Les enfantins ne remarquent pas non plus qu'ils font partie d'un plan plus grand d'une chambre-utérus, de la mythologie grecque et du destin. Ni encore qu'ils deviennent eux-mêmes des symboles de l'art. Dans les dernières pages de l'œuvre où les enfantins commencent à se détruire, Cocteau note : « ils ne pesaient pas les conséquences directes ou indirectes de leur acte, ne s'interrogeaient pas plus qu'un chef-d'œuvre dramatique ne s'inquiète de la marche d'une intrigue et des approches du dénouement » (82).

Les symboles dans « Un diamant gros comme le Ritz » sont également saillants. Dans le premier chapitre, nous avons déjà relevé les deux plus grands : la résidence de Washington Braddock, symbole du Paradis, et la ville d'Hadès d'où vient John, symbole de l'Enfer. Analysons ces symboles ici un peu plus en profondeur. Dans le premier chapitre, nous avons montré que la description du château et des terrains en haut du diamant font partie du champ lexical du paradis. Le château est enveloppé d'une lumière blanche, la musique vibre, etc. Même sans cette description, pourtant, il y a déjà dans le symbolisme du diamant un rapport avec l'au-delà. Grâce à « ses qualités physiques exceptionnelles, limpidité, luminosité », le diamant est, selon Chevalier et Gheerbrant, un « symbole majeur de la perfection » (353). La perfection est, à son tour, un symbole à la fois du Paradis et de Dieu.

Ce qui ajoute à ce symbolisme religieux, est la forme montagneuse du diamant. À l'entrée de la « montagne », Chevalier et Gheerbrant écrivent :

Le symbolisme de la montagne est multiple : il tient de la hauteur et du centre. En tant qu'elle est haute, verticale élevée, rapprochée du ciel, elle participe du symbolisme de la transcendance; en tant qu'elle est le centre des hiérophanies atmosphériques et de nombreuses théophanies, elle participe du symbolisme de la manifestation (645).

La résidence de Braddock est donc triplement symbolique de l'au-delà. D'abord parce que Fitzgerald la décrit comme un paradis, puis parce qu'elle reste en haut d'un diamant, symbole de la perfection, et finalement parce que ce diamant se présente sous la forme d'une montagne, symbole de la transcendance et de la manifestation divine. Ce n'est pas étonnant alors qu'à la fin de l'histoire, cette montagne en diamant devient l'endroit où Braddock cherche à entrer justement dans un pari avec Dieu.

Pour ce qui concerne la ville d'Hadès, elle est un symbole de l'Enfer parce que dans la mythologie grecque, Hadès est le Dieu de la pègre et que son nom est devenu synonyme de l'enfer. Fitzgerald met l'accent sur cette association tout au long du récit. Lorsque John mentionne qu'il vient d'Hadès, on lui répond presque toujours avec une blague à propos de l'enfer, du genre « fait joliment chaud, là-bas, non? » (43). Il vaut la peine de noter que les deux symboles principaux (Enfer/Dieu de la pègre et Paradis/Dieu monothéiste) sont complètement opposés et que, malgré cette opposition, Fitzgerald renverse parfois la dichotomie.

Par exemple, la distinction entre la lumière liée, comme nous venons de le voir, au Paradis et la lumière liée à la chaleur de l'Enfer n'est pas toujours évidente. En haut du diamant, le plus souvent la lumière est claire et blanche, tout comme elle est associée avec le paradis : « un éclat d'une blancheur pareille à celle d'un morceau de l'étoile du

matin » (119). Parfois, cependant, elle prend une teinte plus jaune qui rappelle plutôt l'enfer: « des rayons de brume dorée » enveloppent la montagne (82). Dans la scène terminale où des aviateurs découvrent la résidence et se mettent à la détruire, le renversement paradis-enfer paraît incontestable. Ce qui était auparavant un lieu de lumière douce devient un spectacle affreux. Il y a des « bombardements », des « geysers de feu » et des « garnisons cernés de feu » (77).

Lorsque Braddock, sa femme, Percy et les nègres fuient le désastre en entrant dans une trappe menant à l'intérieur du diamant, le paradis devient littéralement un enfer.

John découvre que Braddock a fait électrifier la montagne :

John portait les mains à son visage pour se protéger la vue. Devant leurs yeux, toute la surface de la montagne était soudain illuminée d'un jaune éblouissant qui perçait le tapis d'herbe comme une lumière derrière une main. Cet éclat insoutenable dura un instant puis s'éteignit comme le filament d'une ampoule, pour laisser place à une vaste étendue calcinée d'où montait lentement une fumée bleuâtre emportant avec elle ce qui restait de la végétation et des corps humains. Il ne restait rien non plus des aviateurs, ils avaient été aussi totalement consumés que les cinq âmes qui avaient pénétrés sous terre (131).

Ici, le groupe descend littéralement dans un endroit souterrain en feu qui était auparavant un paradis. La lumière est « insoutenable », la chair humaine est consommée, rien ne reste. Dans la dernière phrase le groupe cesse même de posséder leur corps. Ils sont des « âmes », des sortes de spectres habitant l'enfer.

Dans l'œuvre de Vian, il y a aussi ce côté symbolique. Vian est célèbre pour son emploi d'un langage créatif : ses jeux de mots, son vocabulaire inventé, ses onomatopées, les expressions vieilles qu'il renouvelle. C'est un langage qui est essentiellement allégorique. Les tournures, les lettres substituées et ajoutées et surtout les trémas au-dessus de certains mots semblent être là pour donner aux objets, aux personnages et aux

lieux un sens second. Ainsi, Clémentine, qui escalade une montagne nommée « Hömmes de Terres », est le symbole d'un renoncement total à son mari et aux hommes en général. De façon irrévérencieuse, la montagne qu'elle monte remplace le vrai homme. Il faut se demander s'il y a également un jeu de mots entre Hömmes de Terre et pommes de terre car n'oublions pas que le nom de Clémentine est synonyme d'un fruit acide, d'un type d'orange. Vian joue-t-il alors sur les mots « pommes » et « oranges », sur l'idée que les hommes sont aussi différents des femmes que les pommes sont différentes des oranges ? Difficile d'en être sûr. Les symboles de Vian sont presque toujours voilés.

On trouve d'ailleurs un article entièrement consacré au symbolisme du nom de Clémentine. Dans « Clémentine, qu'est-ce que c'est ? Possibilités sémiotiques du personnage de *L'Arrache-cœur* de Boris Vian », F. Saccarat explore toutes les facettes de la personnalité de Clémentine en commençant avec la prémisse qu'elle devient, comme son nom le suggère, un fruit comestible. Malgré son renoncement aux hommes, elle n'arrive pas à « échapp[er] à la consommation au point de donner à son tour des fruits, les trumeaux » (11). Saccarat porte aussi son attention vers l'androïde construit à l'image de Clémentine, montrant que c'est le symbole par excellence de son devenir-objet. L'androïde ne se définit que par sa sexualité : « les seins de peau souple, les hanches flexibles et les articulations miraculeuses des genoux et des épaules » (118), machine parfaite à laquelle le forgeron fait l'amour. Les hommes cherchent donc à « effacer » Clémentine et à la dévorer ou la ravager, comme un fruit.

En effet, il n'y a presque aucun nom dans l'œuvre qui n'ait un sens caché. Il y a la Gloire qui a la responsabilité de ramasser tous les cadavres de la rivière rouge de sang avec ses dents. Son nom est ironique dans la mesure où il porte la honte de tout le village.

Il y a Jacquemort (combinaison du nom « Jacques » et du verbe « mourir »). À plusieurs reprises, Vian le décrit comme un homme vide qui doit se remplir en psychanalysant les villageois. Il est sans identité au point où sur sa carte d'identité il est écrit qu'il a seulement une « année » (41), et à cet égard il est proche de la mort. Il y a Angel qui porte le nom anglais pour « ange », possiblement une référence au fait que les anges sont des créatures ailées et qu'il est le père des bizarres triplets volants. Il y a Culblanc, l'infirmière qui devient objet sexuel de Jacquemort et qui accepte seulement « l'étrange position quadrupède » (91), montrant donc seulement un « cul blanc ».

Même les triplets ont des noms motivés. Citroën est le nom d'un fabricant d'automobile qui a fondé sa compagnie (faisant maintenant partie de Peugeot) en 1919. Le nom de « Citroën » se réfère donc peut-être au fait que cet enfantin est toujours sur le siège du conducteur (c'est lui qui a les commandes). Cela est accentué par le fait que ses frères Noël et Joël ont des noms qui sont pareils à une lettre près. Ils sont des entités qui, comme des miroirs latéraux, de gauche et de droite, peuvent être manipulés. Il est aussi possible que le nom de Citroën soit aussi un jeu de mot sur un fruit. Si l'on supprime le « ë », on arrive à Citron, fruit acide comme sa mère, Clémentine.

On doit également poser la question du symbolisme du nom de *L'Arrache-cœur*. Le titre est particulièrement difficile à décoder. Se réfère t-il aux jumeaux qui, par leur incarcération progressive, perdent leur identité et joie de vivre, soit leur cœur? Ou est-ce plutôt un jeu de mots sur l'expression « accroche-cœur », voulant dire une mèche de cheveux en crocs collé sur la tempe? Or parmi tous ces symboles cryptiques, un symbole paraît curieusement transparent : celui de l'oiseau. Avant même que les trumeaux commencent à voler, l'image de l'oiseau revient souvent dans les sons de pépiements,

dans l'arrière-plan, dans le jardin. L'oiseau, animal qui transcende les limites terrestres, est le symbole prééminent de la liberté. Il symbolise également l'âme dans la mesure où dans la majorité des religions on atteint le Paradis seulement en se débarrassant de la chair et en montant vers les cieux comme un oiseau, comme un phoenix.

Le symbolisme de l'oiseau joue alors un rôle fondamental dans l'œuvre. Au début, ces symboles de la liberté sont partout. À la fin ce qui reste ce sont les trois oiseaux-enfantins dans leurs cages. Le lien causal entre l'animal et le personnage est tout aussi transparent que dans les fables de La Fontaine : à condition qu'il ne soit pas emprisonné, l'oiseau, comme l'enfant, est libre et son âme atteint les hauteurs les plus hautes. Le langage de Vian est le langage adulte de la rationalité par excellence. À tout moment, il faut poser la question de la signification des jeux de mots.

Passons maintenant à l'analyse de *La Métamorphose*. Nous l'avons gardée pour la fin non sans raisons. Dans cette œuvre, en parlant du symbole, nous côtoyons immédiatement un problème terminologique. Est-ce qu'il y a des symboles ou est-ce plutôt une question de métaphores ? Si nous prenons comme exemple le portrait étudié et réétudié de la femme en fourrure sur laquelle Gregor s'assoit, la difficulté devient vite apparente. Le passage commence lorsque Grete et la mère voient la chambre de Gregor et que cette première essaie d'enlever le portrait de la mère: «L'intention de Grète était claire et Gregor la comprit aussitôt : elle voulait d'abord mettre sa mère à l'abri, puis le déloger de son mur. Eh bien ! Elle n'avait qu'à essayer! Il était couché sur son image et il ne la lâchait pas. Plutôt sauter à la figure de Grète » (82). Cette scène, où on voit remonter à la surface les désirs oedipiens de Gregor pour sa mère, soulève plusieurs questions au niveau du langage.

Le portrait est-il un symbole de la mère, dans la mesure où un manchon en fourrure est une représentation assez vulgaire de l'anatomie féminine? Est-ce plutôt une métaphore du complexe oedipien de Gregor ? Ou serait-ce les deux ? Ou encore, est-ce une synecdoque dans la mesure où il y a une suppression totale du signe : Gregor s'assoit directement sur le portrait qu'il appelle sa mère. Le portrait devient donc le remplacement de la mère réelle. L'une se substitue à l'autre. La réponse à ces questions, s'il y en a une, n'est pas facile. Certes, bien que les figures de la métaphore, du symbole, et de la synecdoque ont toutes des définitions en tant que telles, il y a chevauchement entre elles et, dans cette œuvre en particulier, elles sont difficiles à distinguer.

Stanley Corngold a consacré un nombre énorme de pages et d'études à ce sujet complexe. Après son œuvre célèbre qui s'intitule justement *The Commentator's Despair*, où il relève les multiples difficultés à interpréter le langage kafkaïen, en 2004, il écrit « Thirteen ways of looking at a Vermin : Metaphor and Chiasm in Kafka's Metamorphosis », dans lequel il se concentre tout particulièrement sur l'image de la vermine. Dans cette analyse, il commence par montrer que *La Métamorphose* résiste en effet à la métaphore. La vermine, par exemple, a eu diverses significations à travers l'histoire. Elle a été associée aux cafards au tournant du siècle à Prague, au puma à l'ouest des États-Unis dans les temps modernes et aux Juifs dans le troisième Reich (59). Il est alors difficile d'avoir une métaphore quand la vermine est une image indistincte, une construction sociale changeante.

Au fur et à mesure que l'article progresse, cependant, Corngold finit par prendre clairement parti pour la métaphore, ou au moins pour une théorie de la métaphore qu'on appelle « chiasme ». Une relation chiasme arrive lorsque deux ou plus des termes

dans une séquence sont réversibles. Comme exemple, Corngold utilise la courte métaphore de « Richard cœur de lion », Richard étant ici le roi anglais qui a participé aux croisades. Corngold illustre le rapport de la manière suivante : $A \leftrightarrow B$ tel que A est le véhicule de la métaphore (le cœur de lion) et B est le sens (l'homme Richard qui est célébré pour sa prouesse militaire). Il est important de noter ici que la flèche va dans les deux directions, qu'elle est réversible. Cela signifie que ce ne sont pas seulement les traits du cœur du lion qui reflètent le vrai homme, mais que le lion assume des traits plus humains, ou bien que les traits bestiaux sont négligés.

Le chiasme, d'où provient le nom de ce rapport, arrive lorsque l'interpréteur éprouve une limite aux propriétés qui passe de A à B, de B à A et ainsi de suite. L'homme, par exemple, ne peut pas complètement avoir le cœur d'un lion (entre autres raisons parce que leurs ADN sont différents), tout comme le lion demeure après tout une bête. Avec cet exemple, Corngold cherche justement à nous dire que la vermine reste une métaphore. L'animal n'est pas un substitut ou un équivalent de Gregor comme dans le cas d'une métonymie, il représente Gregor.

Or, malgré les difficultés qui surgissent quant à la nature de Gregor, ce qui est évident est que dans cette œuvre il y a un nombre précis d'éléments qui ressortent comme signifiant et qui demandent un déchiffrement. Il y a justement l'insecte lui-même (Gregor), le portrait de la mère, la pomme, l'uniforme du père, le violon de la sœur. Tous ces objets ou ces images renvoient au complexe d'oedipe. Le corps insecte et la vermine, plus généralement, étant une entité répulsive, représente l'impuissance de Gregor à consommer son amour pour sa mère. Le portrait, nous l'avons déjà vu, représente ses désirs pour sa mère. La pomme est l'outil du père qui lui permet de séparer davantage le

filles des deux femmes. D'ailleurs, bibliquement, la pomme symbolise le péché. Il est important alors de noter qu'elle devient l'objet que Gregor porte avec lui, figée dans sa carapace animale. Le violon est le son qui l'attire vers la famille et qui réaffirme de nouveau sa réjection. Et l'uniforme du père représente bien sûr la libido masculine et le pouvoir qu'il exerce sur les deux femmes; c'est l'image par excellence de sa victoire ultime sur son fils.

En effet, comme dans le cas du *Petit Prince* où tous les personnages et images ressortent comme particulièrement signifiants/symboliques/allégoriques contre le néant du désert, le décor dans cette œuvre a le même effet. La chambre de Gregor est presque nue. Il n'y a que le portrait, le lit, et le bureau où il s'assoit pour travailler sur le portrait. L'appartement est petit. Aucun méli-mélo. Tout peut être déchiffré et décodé.

3.3 Le ludique

La première question à se poser lorsque nous parlons du ludique est son rapport avec le langage poétique ou allégorique. Comment arrivons-nous à faire le saut entre jeu et langage? En fait, la distance n'est pas aussi grande qu'elle paraît à première vue. « La pensée symbolique » est à la base du ludique. En prenant un objet pour un autre objet, l'enfant participe à un jeu d'imagination. Dans son ouvrage *La Création littéraire et le rêve éveillé*, Freud suggère que « tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il se crée un monde à lui, ou plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance » (De Lauwe, 92). Cela est particulièrement évident dans *Les Enfants terribles* où Cocteau décrit les enfantins comme des artistes, dont le jeu avec le trésor de stylos, de tubes d'aspirines et d'autres objets pris du monde

réel, constitue un art. En effet, comme un langage, ce jeu a aussi ses propres « idiomes » (8), un « lyrisme » (36) et un vocabulaire à lui : « *être parti* signifie l'état provoqué par le jeu ; on dit *je vais partir, je pars, je suis parti* » (24).

Tout cela, cependant, nous l'avons déjà abordé dans la section sur le langage poétique. Le lien alors entre jeu et langage qui nous intéresse ici résulte plutôt dans la manière dont les enfants jouent. Marie Chombart de Lauwe soutient que, lors du jeu, l'enfant s'évade dans un monde « autre » où il n'y a pas de séparation entre le réel et sa vie imaginaire (89). En jouant au policier, par exemple, même si l'enfant se remet debout après avoir été tué, au moment où il s'écroule par terre il ne *fait pas semblant* d'être mort il *est* mort. Cette incapacité de séparer le réel de l'imaginaire est un dérivé de la « pensée symbolique ». Comme le dessin n.1 dans *Le Petit Prince* où l'enfant voit un éléphant à l'intérieur d'un boa alors que les lignes n'y sont pas, le jeu est le moment où l'enfant se voit véritablement comme un grand chef, un pirate ou n'importe quel autre personnage alors qu'il n'y a aucune évidence à cet effet.

Nous pouvons alors reprendre le même système schématique (A→C) que nous avons utilisé auparavant pour la « pensée symbolique » afin d'illustrer le cheminement. Ici le « A » sera l'enfant lui-même ou l'objet qu'il manipule et le « C » sera ce que lui ou l'objet devient lors du jeu. Pendant la bataille de boules de neige dans *Les Enfants terribles*, par exemple, le A = les élèves et le C= les combattants de guerre, les blessés, les médecins etc. Nous pouvons également reprendre le même système schématique (A→B→C) que nous avons utilisé auparavant pour « la pensée rationnelle » afin d'illustrer la façon dont les adultes conçoivent le jeu. Ici, le A = l'enfant, B = l'effet d'imagination, le costume, ou le masque etc., C = la simulation.

Pour l'enfant, la confusion jeu/réalité va dans les deux sens. Non seulement il interprète ce qui arrive dans le jeu comme étant réel, mais ce qui arrive dans la vie réelle affecte également le jeu. Dans *La Formation du symbole chez l'enfant*, Piaget donne l'exemple d'un enfant rendu jaloux par la naissance d'un petit frère et qui, en jouant par hasard avec deux poupées de taille inégale, « fera partir la petite bien loin, en voyage, tandis que la grande restera avec sa mère » (181). Dans ce cas-là, Piaget explique qu'« à supposer que le sujet [c'est-à-dire l'enfant] ne comprenne pas qu'il s'agit de son cadet et de lui-même, nous dirons alors qu'il y a un symbole inconscient ou secondaire » (181). Dans cette section, nous allons donc relever les endroits où les écrivains oscillent entre un langage adulte où le jeu n'est qu'une imitation/représentation de la vie et un langage enfant où la frontière entre le jeu et la réalité disparaît.

Continuons donc à analyser *Les Enfants terribles* dans cette optique. À certains endroits, Cocteau décrit le jeu justement comme cela, un jeu $A \rightarrow B \rightarrow C$, mais à d'autres endroits, il le décrit comme réel $A \rightarrow C$. Ce vacillement commence dès le début de l'œuvre et s'avère le plus visible dans le premier chapitre. En introduisant la scène inaugurale de la bataille de boules de neige, Cocteau emploie d'abord un langage adulte. Il décrit le lycée que les enfantins fréquentent en premier: « le petit lycée Condorcet ouvre ses portes en face de 72 bis de la rue Amsterdam » (7), et puis, quelques pages plus loin il met en place le décor pour la bataille de boules de neige : « la [neige] assignait à la [ville] un sens spécial » (10). En commençant avec la description du lycée, Cocteau crée une image même stéréotypée d'enfants qui se divertissent en jouant pendant la récréation.

Quelques paragraphes plus loin, après que la bataille de boules de neige a été déclenchée, la perspective narrative change. Les coins d'ombre du site de la bataille de

neige « soign[ent] leurs morts », les « combattants arrivent » et les « infirmes » s'accumulent (9-10). Cocteau se place maintenant au même niveau que l'enfant. Ce n'est pas que les enfants jouent à être morts, ils sont « morts », ce n'est pas qu'ils recréent la guerre, ils sont des « combattants » et ce n'est pas qu'ils subissent de petites blessures à cause des boules de neige inoffensives, mais qu'ils sont des « infirmes ». De nouveau, pourtant, de ce langage enfant, la perspective revient vers celle de l'adulte.

L'échange du langage enfant pour celui de l'adulte est particulièrement transparent dans le paragraphe qui suit:

[Le combattant] avait une figure pâle, des yeux tristes. Ce devaient être des yeux d'infirmes ; il claudiquait et la pèlerine qui lui tombait à mi-jambe paraissait cacher une bosse, une protubérance, quelque extraordinaire déformation. Soudain, il rejeta en arrière les pans de sa pèlerine, s'approcha d'un angle où s'entassaient les sacs des élèves, et l'on vit que sa démarche, cette hanche malade étaient simulées par une façon de porter sa lourde serviette de cuir. Il abandonna la serviette et cessa d'être infirme, mais ses yeux restèrent pareils (10).

La description commence sans aucune indication que ce qui est en train d'arriver est un jeu. Le combattant est « infirme » à un tel point qu'il « claudique » et qu'il a une déformation « extraordinaire ». Or, dès que le garçon arrive sur les « sacs des élèves », symbole classique de l'écolier, le point de vue change dramatiquement. Les combattants deviennent des étudiants, le boitement n'est qu'une simulation et Paul cesse d'être infirme. Cocteau continue d'osciller entre langage enfant et langage adulte de cette façon tout au long du chapitre : il y a des « blessés », des « prisonniers » de guerre et des « victimes », mais il y a également des « élèves » et un « coq du collègue ».

Une fois que les enfantins commencent à jouer le jeu dans la chambre, le langage enfant apparaît de nouveau. Non seulement la barrière entre jeu et réalité disparaît, mais ce qui arrive dans la réalité s'infiltré dans le jeu. Une fois qu'Élisabeth et Paul retournent

chez eux après être restés à l'hôtel de l'oncle de Gérard près de la mer, le narrateur déclare : « ce fut seulement à partir de cette date que la chambre prit le large » (53). Ce que les enfantins voient dans la vie réelle (une mer) entre donc dans le thématique du ludique. Le jeu commence à tanguer comme un bateau, « l'arrimage » devient dangereux et les vagues « hautes » (53). Quelques pages plus tard, Cocteau ajoute que « depuis la mer, Paul dominait sa sœur » (53). Dans le jeu, Élisabeth est la gardienne et la prêtresse de la chambre. Une simple inhalation de l'air salée de la mer permet alors un renversement total de l'ordre naturel du jeu.

La même oscillation entre langage enfant et langage adulte est apparente dans *L'Arrache-cœur*. La première description des triplets qui jouent arrive au début de la troisième partie. Citroën s'adresse à ses frères en disant : « venez on va jouer au train » (126). Comme Cocteau, Vian commence donc par employer un langage adulte. Les triplets « jouent » au train et à aucun moment dans le passage Vian ne décrit les triplets comme des vrais conducteurs ou le train comme un véhicule réel.

En outre, comme la bataille inaugurale de boules de neige dans *Les Enfants terribles*, faire semblant de conduire un train est un jeu stéréotypé de petits garçons. Vian inclut même un « tchou, tchou » de Joël. Quelques pages plus loin, il commence cependant à introduire un langage enfant. En se divertissant dans le jardin, les triplets inventent un jeu qui consiste à trouver des cailloux colorés et à utiliser leur pouvoir magique. À certains moments, Vian décrit le jeu exactement comme le jeu de train – une simulation où les enfants imaginent les pouvoirs des cailloux. À d'autres moments, il décrit le jeu comme réel et le pouvoir des cailloux comme extraordinaire.

Analysons alors l'alternance des langages lors de cette scène :

Les trois enfants jouaient au jardin, pas trop en vue de la maison. Ils avaient choisi leur endroit : on y trouvait en proportions adéquates les cailloux, la terre, l'herbe et le sable. Il y avait de l'ombre et du soleil, du sec et du mouillé, du dur et du tendre, du minéral et du végétal, du vif et du mort.

Ils parlaient peu. Munis de pelles de fer, ils creusaient, chacun pour soi, un fossé rectangulaire. De temps en temps la pelle rencontrait un objet intéressant, que son possesseur prélevait aussitôt pour le poser sur la pile des découvertes précédentes.

Au bout de cent coups de pelle, Citroën s'arrêta.

- Stop! dit-il.

Joël et Noël obéirent.

- J'ai une verte, dit- Citroën.

Il leur montra un petit objet luisant à l'éclat d'émeraude.

- Voilà la noire, dit Joël.

- Voilà la dorée, dit Noël

Ils déposèrent les trois objets en triangles. Prudemment, Citroën les réunit au moyen de brindilles sèches. Et puis ils s'assirent chacun à un sommet du triangle et ils attendirent.

Entre les trois objets, le sol creva soudain. Une main blanche, minuscule, apparut, puis une autre. Les mains s'agrippèrent aux bords de l'ouverture et une silhouette claire de dix centimètres de haut prit pied dans le triangle. C'était une petite fille avec de longs cheveux blonds. Elle envoya des baisers aux trois enfants et se mit à danser. Elle dansa quelques minutes, sans jamais sortir du triangle. Et puis, s'enfonça dans le sol aussi rapidement qu'elle était sortie. À la place des pierres de couleur, il ne restait que trois petits cailloux ordinaires (148-149).

Afin de faciliter l'analyse, nous pouvons diviser cet extrait en trois sections distinctes :

tout ce qui arrive avant le dialogue, le dialogue et l'apparition de la fille dansante.

Dans la première section, Vian emploie un langage adulte. Il y a une image romantique d'enfants qui jouent. Le décor est parfait : un jardin idyllique, une proportion idéale de cailloux et de terres, du sec et du mouillé etc. Ici, les triplets ne sont pas des « trumeaux » ni des mutants comme Vian les décrit à d'autres endroits dans le récit, ils sont trois enfants typiques qui jouent dans un jardin. À ce point-ci, il n'y a même pas de schématisation possible, c'est-à-dire de $A \rightarrow B \rightarrow C$, parce qu'il n'y a pas de simulation; les enfants s'amuse tout simplement dans la boue.

Dans la deuxième section cependant, lorsque la conversation entre les triplets commence, l'image idyllique de petits enfants se divertissant dans la boue avec des pelles se dissipe. En dépit du dialogue, il y a un manque de communication entre les frères. Une fois que Citroën découvre le caillou vert, il n'y a aucune discussion quant aux couleurs des autres cailloux. Joël et Noël semblent savoir intuitivement qu'un deuxième caillou noir et un troisième doré évoqueraient une petite femme dansante. Ils savent également qu'ils doivent arranger les cailloux en triangle et s'asseoir à chaque sommet de ce triangle. Lors de ses études sur le développement de l'enfant, Jean Piaget a bien documenté la tendance des enfants à créer « le jeu » petit à petit et donc de ne pas avoir besoin de la communication. Les règles, les instructions, les prémisses, l'objectif, tout s'invente au cours du jeu.³² Ici nous voyons apparaître un langage enfant et peut-être le début d'une confusion entre réalité et jeu. Y-a-t-il vraiment des cailloux dorés ou est-ce simplement les enfants qui les voient briller?

Avec l'apparition de la petite fille dansante dans la troisième section, le langage enfant s'accroît. Les sous-entendus ludiques disparaissent complètement. La description de la fille dansante est extrêmement détaillée. Elle a une « silhouette claire », des mains « blanches » et « minuscules » et de « longs cheveux blonds ». Elle est aussi exactement « dix centimètres de haut » et elle danse pendant « quelques minutes ». Par rapport à la description, il n'y a aucune fluidité, hésitation, exagération qui pourrait

³² Dans *Le langage et pensée de l'enfant*, Piaget transcrit une conversation entre six enfants (p. 6-7), où ils dessinent et inventent le jeu et la signification de leur dessin petit à petit. Nous postulons que l'absence de dialogue lors du jeu est liée directement à la pensée symbolique de l'enfant. S'il n'y a pas de lien logique entre deux choses, A→C, et que le même objet peut être pris pour d'autres objets, au gré de l'enfant (A→C, D, E, F et ainsi de suite), il s'ensuit qu'il serait futile, voire impossible, de créer des règles ou un but au jeu.

signaler que l'apparition fait partie de l'imaginaire des enfants ou que la fille est une simulation.

En plus d'être décrite d'une manière détaillée, d'un point de vue narratif, la fille dansante est aussi présente qu'aucun autre élément dans l'histoire, que ce soit le sol par-dessus lequel elle danse, le jardin ou les enfantins eux-mêmes. Avant l'apparition de la fille dansante, le mode narratif était une focalisation interne, c'est-à-dire que l'histoire était racontée à travers le regard d'un personnage. Dans ce cas-là, c'étaient les triplets qui parlaient entre eux. Or dès que la fille apparaît, le mode narratif change. Vian passe de la focalisation interne à la focalisation zéro. L'histoire est racontée soudainement à travers le regard d'un narrateur omniscient. Le changement de mode narratif rend l'apparition de la fille plus vraisemblable. Au lieu d'être une vision provenant des enfantins, la fille passe au même plan que le reste de la description. Par rapport à l'écriture, il n'y a rien qui laisse entendre que la fée est une simulation ou une vision imaginaire. Vian commence alors par employer un langage adulte, créant une image stéréotypée d'enfants qui jouent dans la boue, et finit dans la troisième section par employer un langage enfant où il y a confusion entre le jeu et la réalité : $A \rightarrow C$, tel que A est les cailloux et C est la fille dansante.

Dans les autres œuvres du corpus, le ludique ne fait pas aussi intégralement partie de l'histoire que dans les œuvres de Cocteau ou de Vian. Dans *Le Petit Prince*, *La Métamorphose* et « Un diamant gros comme le Ritz » étonnamment il n'y a pas une seule description d'enfants qui jouent. Le thème, cependant, n'est pas entièrement absent. Dans *Le Petit Prince*, les vêtements grandioses et théâtraux du petit prince (son épée, ses bottes, son cape) y font appel. Là nous pouvons voir les traces d'un enfant qui se déguise

et qui joue à être quelqu'un d'autre. Dans *La Métamorphose*, la notion même de se transformer en animal pourrait renvoyer à un jeu d'imagination et de fantaisie, à un monde inventé. Dans « Un diamant gros comme le Ritz », le titre renvoie à la tendance de l'enfant à exagérer, comme quand il joue « à la maison » et s'imagine vivre dans un palais plus grand qu'un pays ou quand il joue à être la personne la plus puissante au monde.

En outre, dans ces trois œuvres, il est possible de constater une oscillation entre un langage adulte (où le jeu n'est qu'un jeu : $A \rightarrow B \rightarrow C$) et un langage enfant (où le jeu est la réalité : $A \rightarrow C$), comme il y avait dans *Les Enfants terribles* et dans *L'Arrache-cœur*. Commençons alors avec l'œuvre de Saint-Exupéry. Pour le petit prince, le jeu et la réalité s'entrecroisent dès le début. Lorsqu'il demande au narrateur de lui dessiner un mouton, ce mouton n'est pas une simulation ou un artifice. C'est la raison pour laquelle le mouton ne peut être trop grand car « c'est tout petit » chez lui, il ne peut être « déjà » malade et il ne peut être trop vieux car il veut « un mouton qui vit longtemps » (6-7). En outre, après que le pilote lui a dessiné la caisse, le prince remarque : « Tiens! Il s'est endormi... » (8). Aucune distinction alors entre le dessin de mouton et le mouton réel.

Le narrateur, cependant, alterne entre un langage adulte et un langage enfant relatif au jeu. Si nous reprenons le même exemple du mouton, le vacillement devient apparent. Au début, le narrateur voit le mouton comme une simple représentation du vrai mouton. Quand le prince lui demande si les moutons mangent des fleurs, celui-ci répond ce qu'il pense que le petit prince veut entendre : « un mouton mange tout ce qu'il rencontre » (21). Ne voyant pas la profondeur de la question, car pour lui le mouton est justement un dessin, et voulant faire taire le petit prince, il dit n'importe quoi.

Or à la fin de l'œuvre, l'image de la caisse de mouton revient encore et, cette fois-ci, le narrateur le voit comme entièrement réel. Après que le prince est retourné à sa planète, le narrateur s'exclame: « Mais voilà qu'il se passe quelque chose d'extraordinaire. La muselière que j'ai dessinée pour le petit prince, j'ai oublié d'y ajouter la courroie de cuir! Il n'aura jamais pu l'attacher au mouton » (72). Ici au niveau du langage, il n'y a rien qui suggère que le mouton n'est pas réel. En effet, le point d'exclamation démontre une peur légitime de la part du narrateur qui craint absolument que le mouton pourra s'enfuir et sera donc capable de manger la fleur bien-aimée du petit prince.

Dans *La Métamorphose*, la transformation même de Gregor fait appel au ludique. Dans le récit nous pouvons voir les traces d'un enfant qui dramatise et qui crée un monde imaginaire où il se métamorphose en l'animal qui lui va le mieux : un insecte insignifiant. Dans l'analyse célèbre de Deleuze et Guattari, *Kafka : Pour une littérature mineure*, et plus particulièrement, dans le chapitre qui s'intitule « Un Œdipe trop gros », les critiques soutiennent que l'exagération et le grossissement dans les œuvres de Kafka produisent un effet comique (20). Comme l'affirme Gustave Janouch : « la révolte contre le père est une comédie, pas une tragédie » (45). Quoique Janouch aille peut-être un peu trop loin dans son analyse -- si la révolte est une comédie c'est bien certainement aussi une tragédie --, ce qui est évident, c'est qu'à certains endroits il y a bien des effets humoristiques.

Un des meilleurs exemples de ce langage comique intervient lorsque Gregor essaie de sortir de son lit le matin de sa métamorphose et que n'y arrivant pas, il cherche une solution :

Deux personnes vigoureuses – il pensait à son père et à la bonne – aurait amplement suffi : elles auraient passé les bras sous son dos bombé,

l'auraient extrait du lit, se seraient penchées avec leur fardeau et auraient simplement attendu patiemment qu'il rebondisse de lui-même sur le sol, où l'on pouvait espérer que les petites pattes eussent rempli leur office (34).

L'image de deux personnes tirant sur un insecte énorme est amusante, surtout que le but de cette extraction est de rendre l'insecte-Gregor prêt à aller à son emploi. Kafka crée le portrait d'un insecte qui prend le train, habillé comme un homme d'affaire, s'asseyant à un bureau, etc. La juxtaposition de l'anatomie humaine (les bras du père et de la bonne) avec l'anatomie bestiaire (le dos bombé et les petites pattes de Gregor) renforce cette image comique voire absurde d'un insecte énorme.

À travers l'humour, Kafka emploie un langage adulte et se distancie de l'horrible et monstrueuse transformation que Gregor subit. L'adulte qui témoigne de l'histoire d'un enfant qui joue et qui se place à l'extérieur du monde de l'enfant est capable de voir les effets comiques dans le jeu, tout comme il est capable de voir la simulation. Cela est particulièrement évident dans cet exemple où Gregor prévoit que son père acceptera de supporter le fardeau de son corps et que celui-ci attendra « patiemment » pour qu'il se mette debout sur ses pattes. La phrase n'est pas sans ironie. Le père qui est volatile, facilement offensé et criard, ne ferait rien « patiemment ». Encore au niveau du langage, il y a donc exagération et grossissement.

Or comme dans les autres œuvres, il y a non seulement un langage adulte, mais aussi un langage enfant. À certains endroits dans le récit, la métamorphose de Gregor a l'air très réaliste et l'artifice disparaît. Nous avons déjà vu dans le chapitre précédent que sa description en tant que bête est détaillée. Kafka nous relate soigneusement toutes les visions, les sons, les sensations du nouveau corps de Gregor : la tonalité de sa voix

d'insecte, la courbe de sa carapace, la couleur et la forme de ses pattes. En plus, le reste des membres de la famille sont les témoins de sa métamorphose et doivent même s'accommoder de vivre avec une nouvelle espèce.

Au milieu de l'œuvre, l'élément le plus convaincant encore de sa transformation est la pomme que son père lui lance et qui est implantée dans sa chair animale. Ici, cependant, en même temps que la pomme valide et prouve sa métamorphose (parce qu'une pomme ne se grefferait jamais au corps d'un humain), il y a ce même effet comique : l'image grossière d'un insecte énorme qui court comme un fou dans les couloirs pour éviter le fruit funeste seulement pour finir par le retrouver planté dans sa carapace.

Dans l'œuvre de Kafka il y a ainsi un phénomène unique qui arrive au niveau du langage. Au lieu d'alterner entre un langage adulte et un langage enfant par rapport au jeu, soit respectivement un langage où le jeu est un jeu et un langage où il n'y a pas de distinction entre réel et imaginaire, Kafka semble simultanément employer les deux langages. La métamorphose qui arrive au tout début du roman est à la fois horrible et comique, à la fois réel et ludique. Le jeu et le langage doubles proviennent donc du même événement central de l'œuvre, la métamorphose.

Dans « Un diamant gros comme le Ritz », la confusion entre ce qui est réel et ce qui est imaginaire apparaît par la voie des descriptions oniriques du château. Dans *La formation du symbole chez l'enfant*, Piaget nous dit que le rêve est semblable à la pensée symbolique secondaire. En faisant une étude de Freud et de Jung, il montre que tout comme ce qui est réel (les activités quotidiennes, les craintes, les espoirs) se retrouve dans le rêve, ce qui arrive dans la vie réelle se retrouve dans le jeu de l'enfant. Dans les

deux cas, il y a alors un symbole secondaire. Plus généralement, cependant, on associe souvent le rêve au monde de l'enfant dans la mesure où le rêve a aussi sa propre logique. Tout comme le jeu de l'enfant, une description onirique brouille les frontières entre le réel et l'imaginaire.

Une des plus fortes descriptions oniriques a lieu lorsque John arrive au château pour la première fois :

Le sommet de la plus haute tour émergeait de l'ombre, éclairé par des projecteurs en une vision féerique et, pendant que John levait les yeux, un son lointain de violons se fit entendre, à nul autre pareil. À l'instant, la voiture s'arrêta au pied d'un large escalier de marbre. L'air de la nuit était empreint du parfum des fleurs. Au haut de l'escalier, deux grandes portes s'ouvrirent silencieusement et une lumière couleur d'ambre se répandit dans la nuit, découpant la silhouette d'une femme ravissante, aux cheveux noirs, qui leur tendit les bras (49-50).

Il y a plusieurs éléments dans cette description qui renvoient au rêve. D'abord il y a l'expression « vision féerique » qui a une forte connotation d'irréel. La deuxième définition de « vision » dans *Le Petit Robert* est : « Représentation imaginaire. Hallucination, chimère, illusion, mirage, rêve ». Ensuite, il y a le son des violons qui est lointain et qui n'a donc pas de source précise. Il y a également la description invraisemblable de la lumière d'ambre qui arrive à éclairer la nuit noire et qui n'a pas non plus de sources tangibles, ainsi que les portes qui s'ouvrent silencieusement quoiqu'elles soient grandes. Finalement, il y a le fait que la lumière découpe la silhouette de la femme, comme si elle n'était rien d'autre qu'une illusion.

Plus tard, quand John se souvient de sa première soirée chez les Braddocks, ses souvenirs de la soirée sont comme un rêve : les personnes, les sons, les images sont imprécis, confus et vagues. Il y avait :

Un éblouissement de couleurs, de sensations rapides, de musiques douces comme des mots d'amour, de lumières et d'ombres, de gestes et de

visages. Il y avait ce monsieur à cheveux blancs qui buvait des alcools multicolores dans des coupes de cristal serties d'or. Il y avait cette jeune fille au visage pareil à une fleur, vêtue comme Titania, avec des torsades de saphirs (50).

Un peu plus loin, il se souvient que les « pierreries, château, vins, métaux précieux se confondaient en un voluptueux brouillard... » (51). Un peu loin encore, il se souvient de se sentir partir « à la dérive, laissant dans son assiette une glace rose comme un rêve... » (51).

En même temps, cependant, Fitzgerald interrompt la description onirique et enfantine avec un langage adulte. Lorsque John se souvient de la fille ayant un visage pareil à une fleur, le narrateur nous dit qu'elle est vêtue comme « Titania », la reine des fées dans l'œuvre célèbre de Shakespeare, *A Midsummer's night dream*. En plus de faire partie d'un langage adulte dans la mesure où l'allusion à un canon littéraire exige un travail de décodage de la part du lecteur (le titre de l'œuvre de Shakespeare renvoie au fait que John arrive au château pendant une nuit d'été), la référence à Titania fait apparaître le « jeu ». Comme dans l'œuvre de Shakespeare où les personnages croient que tout ce qui leur arrive dans la forêt fait partie d'un rêve, il devient possible que John soit aussi en train de rêver et que tout soit une illusion.

En effet, pendant cette première soirée, John se souvient d'être dans une « demi-torpeur » et la douceur du luxe « s'ajout[e] aux phantasmes du sommeil » (51). Rien ne l'empêche alors d'être réellement dans un rêve. Ainsi, quand la description du château et de la soirée sont oniriques, le langage est celui de l'enfant ; il y a une confusion des frontières entre le réel et l'imaginaire. Or, au moment où le rêve fait partie de l'histoire, soit que John lui-même rêve ou qu'il y a une référence intertextuelle qui relève la possibilité que John rêve, le langage est celui de l'adulte. La simulation apparaît.

Dans toutes ces œuvres nous voyons donc un langage enfant qui tend vers la poésie et un langage adulte qui tend vers l'allégorie. Les deux styles de langage s'opposent, créant une tension par rapport à la structure interne du récit. Lors des descriptions du ludique, il y a également une oscillation entre un langage enfant et langage adulte (ou dans le cas de *La Métamorphose* un dédoublement). Parfois, les écrivains effacent les barrières entre le jeu et la réalité, parfois ils décrivent le jeu comme une simulation, un simple artifice.

CHAPITRE IV

La lecture « entre »

Jusqu'ici nous nous sommes concentrée entièrement sur la structure interne du récit, d'abord sur le personnage de l'enfant et puis sur la langue du récit. Maintenant, cependant, nous allons passer à l'extérieur, au lecteur et à la réception de ces œuvres. Comme dans les deux autres sections où nous avons relevé un phénomène « entre » (le personnage est entre l'enfant et l'adulte ou entre l'enfant et une autre créature, et le langage est entre celui de l'enfant et celui de l'adulte), nous pouvons dire qu'il y a également un phénomène « entre » qui arrive au niveau de la réception de ces œuvres. Le lecteur se met entre ce que nous pouvons appeler un « cadre de lecture enfant » et un « cadre de lecture adulte ».

La première question à laquelle nous nous heurtons dans ce chapitre repose sur la terminologie : qu'est-ce que nous voulons dire exactement par un « cadre de lecture » ? Afin de répondre à cette question, il faut d'abord faire la distinction entre un « cadre de lecture » et un « lecteur ». S'il s'agit, par exemple, d'un cadre de lecture enfant, le lecteur n'est pas nécessairement un enfant. En effet, à part *Le Petit Prince*, toutes les œuvres dans notre corpus visent uniquement un lecteur adulte. Lorsque nous parlons d'un cadre de lecture enfant, cela signifie alors seulement que le lecteur adopte la perspective de l'enfant. De la même façon, pour un cadre de lecture adulte, le lecteur adopte la perspective de l'adulte. L'idée d'un cadre de lecture repose donc entièrement sur la notion de point de vue.

Ce qui mène à la question fondamentale : que veut dire, exactement, lire un texte dans la perspective d'un enfant ou dans la perspective d'un adulte? Dans le dernier chapitre, nous avons montré qu'une des grandes distinctions entre l'enfant et l'adulte survient lors du jeu : l'enfant voit le jeu comme la réalité alors que l'adulte le voit justement comme un jeu, une simulation, un effet d'imagination. Autrement dit, l'enfant prend le jeu *littéralement* tandis que l'adulte voit le *double sens*, et cela s'étend d'ailleurs au-delà même du jeu. Dans la section précédente, nous avons vu dans *Le Petit Prince*, par exemple que, quand le narrateur dessine la caisse de mouton, le petit prince ne le prend pas pour un petit dessin. C'est un mouton réel qu'il compte emmener sur sa planète.

Si nous projetons cette différence au niveau de la réception d'une œuvre, nous pouvons supposer que l'enfant prendra ce qu'il lit à la lettre alors que l'adulte en cherchera la signification. Selon notre définition, un cadre de lecture enfant survient lorsque le lecteur prend ce qu'il lit *littéralement* et un cadre de lecture adulte survient inversement lorsque le lecteur prend ce qu'il lit dans son *double sens*. Regardons un exemple tiré des *Enfants terribles*. Dans le dernier chapitre, Élisabeth rêve d'un morne. Peu de temps après, pendant que Paul meurt, elle se souvient que « le morne de son rêve venait de *Paul et de Virginie* où 'morne' signifiait colline » (121). Ici nous voyons bien que le cadre de lecture est adulte. Le lecteur ne prend pas la mention du rêve littéralement, comme un simple rêve ; il voit tout de suite le double sens : comme Paul et Virginie, Paul et Élisabeth sont des enfants qui sont destinés à se rejoindre dans la mort.

Dans cet exemple, il est intéressant de noter que le langage est aussi adulte. Comme nous l'avons exploré dans le chapitre précédent, le texte invite le lecteur à chercher la signification derrière le rêve. À l'instar du lion dans les fables de La Fontaine,

qui, par convention sociale ainsi que par le raisonnement, renvoie au roi absolu, l'œuvre de *Paul et Virginie* fait partie d'un code. Le lecteur ne peut pas lire la référence sans savoir que Cocteau se réfère à un récit d'enfance ou, du moins, que l'intertextualité signifie quelque chose de précis et d'important dans l'histoire, surtout parce qu'elle précède la mort du couple frère-sœur. Il serait donc sans doute facile de supposer que chaque fois que le langage est adulte, le cadre de lecture sera également adulte ou que si le langage est enfant, le cadre de lecture sera enfant. Cela, cependant, n'est pas le cas.

Dans le chapitre précédent nous avons analysé un passage dans *L'Arrache-cœur*, où les triplets inventent des jeux avant de dormir, qui pourrait apporter quelques éclaircissements sur ce sujet. Revisitons rapidement ce passage:

- Je sais autre chose! dit-il [Citröen], sentencieux. Quand on trouvera des puces à fourrure, il faut se faire piquer trois fois.
- Et alors ? demanda Noël.
- Alors, dit Citroën, on pourra devenir aussi petits qu'on voudra.
- Et passer sous les portes?
- Sous les portes, naturellement, dit Citroën. On pourra devenir aussi petit que les puces (198).

Ici le langage est clairement celui de l'enfant. Non seulement nous pouvons voir la pensée symbolique de l'enfant (sans aucune raison logique ni convention sociale, les piqûres [A] rendent les triplets aussi petits que des puces [C]), mais on peut constater aussi une confusion entre jeu et réalité (les triplets acceptent qu'ils peuvent réellement devenir aussi petits que des puces). L'emploi du mot « naturellement » le montre bien : selon les triplets, la transformation est entièrement possible, voire attendue.

Or, en même temps qu'il y a ce langage enfant, le lecteur penche plutôt vers un cadre de lecture adulte. À ce point dans l'histoire, Clémentine a presque entièrement révoqué les droits des triplets. Elle fait bâtir un énorme mur autour du jardin. L'espace

que les triplets occupent devient de plus en plus fermé. À la fin de l'œuvre, Clémentine, nous le savons déjà, met les triplets dans des cages. Cette déclaration de Citroën qu'il suffit de se faire piquer trois fois pour devenir assez petit pour passer sous les portes est donc prise dans son double sens. Le lecteur ne peut pas s'empêcher de se demander si cela n'est qu'un effet de style, c'est-à-dire une façon pour Vian de signaler que les triplets sont si captifs qu'ils doivent devenir aussi petits que des puces pour échapper à l'emprise de leur mère.

Lorsque nous avons étudié le langage, nous nous sommes concentrée entièrement sur le récit sans nous interroger sur l'effet de ce langage³³. En quelque sorte, nous avons travaillé dans un vase clos. Quand il s'agit d'un cadre de lecture, par contre, le lecteur considère tout le contexte de l'œuvre ainsi que toute l'information qu'il apporte avec lui dans sa lecture. Le langage entre alors en jeu³⁴, mais ce n'est qu'un élément parmi d'autres. Dans cette dernière section, nous aurons donc l'occasion d'analyser ces œuvres dans une perspective très large, en regardant l'hésitation qu'éprouve le lecteur sous tous les angles.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les cadres de lecture enfant et adulte ressemblent respectivement beaucoup à ce qu'on appelle un cadre de lecture poétique et allégorique. Todorov est le premier à avoir exploré la poésie et l'allégorie dans ce champ. Selon lui, un cadre de lecture poétique survient quand un lecteur prend ce qu'il lit « au sens littéral » (67). Cette définition est quasiment identique à celle que nous avons

³³ Lorsque nous avons relevé les parties dans nos œuvres où il y avait un langage adulte, nous avons montré que le langage suscitait un travail de décodage de la part du lecteur. À cet égard, nous avons pris la réaction du lecteur en compte. Cependant, nous nous sommes arrêtée là, évitant toute autre discussion portant sur la réception de ces œuvres.

³⁴ En employant un langage enfant, les écrivains offrent la possibilité au lecteur d'accéder au monde de l'enfant, c'est-à-dire d'adopter plus facilement le regard de l'enfant.

proposée pour le cadre de lecture enfant. La raison pour cette équivalence est simple. Dans le chapitre précédent, nous avons vu que, selon les formalistes russes, la poésie, comme le langage enfant, dissout les rapports causals entre A et A'; le signifiant cesse d'être lié à son signifié. La poésie refuse donc de signifier ou de représenter, ce qui place le lecteur directement dans un cadre de lecture littérale.

Afin d'illustrer ce phénomène, Todorov donne l'exemple d'un « je poétique » qui s'envole dans les airs. Dans ce cas-là, le lecteur ne se demande jamais pourquoi « le je poétique » s'envole dans les airs, c'est-à-dire qu'il ne se questionne pas sur les conditions qui ont mené à l'effondrement des lois de la physique; il ne se demande pas à quel hauteur le « je » est capable d'aller, si le « je » utilise ses bras pour voler ou bien s'il a des ailes, et ainsi de suite. En tant que lecteur de la poésie, nous acceptons tout simplement, tout court, que le « je » s'envole dans les airs.

Un cadre de lecture allégorique se trouve sur le pôle opposé. Selon Todorov, dans les allégories, comme par exemple dans les fables de La Fontaine, il peut y avoir des animaux parlants et le lecteur sait qu'il ne peut pas les prendre à la lettre. En effet, une des définitions courantes de l'allégorie que Todorov reprend se résume ainsi : « une proposition à double sens, mais dont le sens propre (ou littéral) s'est entièrement effacé » (67). Tout de suite nous pouvons remarquer que cette définition diffère de la définition plus générale de Fletcher que nous avons relevée dans le chapitre précédent sur le langage. Rappelons que, dans la définition de Fletcher, le premier sens ne s'efface pas : l'allégorie survient simplement quand « une chose représente une autre ».³⁵ Ce que les deux définitions ont en commun, pourtant, est l'idée que l'allégorie doit avoir un *double*

³⁵ Todorov (p.67) relève lui aussi la différence entre cette définition de l'allégorie qu'il résume et celle de Fletcher.

sens. Un cadre de lecture allégorique, comme un cadre de lecture adulte, survient donc lorsque le lecteur voit le sens second.

Ce qui ajoute une autre dimension à la définition d'un cadre de lecture allégorique, c'est la conception postmoderne de l'allégorie. Nous avons vu que, selon les postmodernistes, l'allégorie démontre l'absence de la vérité et la nature indéfinie du langage. L'allégorie permet au lecteur de devenir conscient de l'insuffisance de l'écriture et, plus précisément, du fait qu'il y a une séparation entre signifiant et signifié. En 1980, Craig Owens publie *The Allegorical Impulse : Toward a Theory of Postmodernism*, dans lequel il propose que l'allégorie est voisine du commentaire littéraire. Dans la mesure où l'allégorie cherche à révéler la séparation entre signifiant et signifié en ajoutant une autre relation de signifiant et signifié, on peut dire qu'un texte est « dédoublé » par un autre. Owens rapproche ce dédoublement de ce qui arrive lors du commentaire littéraire.

En effet, le lien entre l'allégorie et le commentaire littéraire nous permet une façon supplémentaire et intéressante de concevoir la question des cadres de lecture. Lorsque le lecteur adopte un cadre de lecture allégorique et adulte, nous pouvons dire qu'il commente le texte, en se plaçant à l'extérieur du récit et à l'extérieur du monde enfant. En prenant l'exemple précédent des triplets qui pensent être capables de devenir aussi petits que des puces, le lecteur se demande pourquoi les triplets veulent devenir plus petits et il est amené à consulter d'autres passages du récit. De cette façon, il commente le texte. Par contre, quand le lecteur adopte le cadre de lecture poétique et enfant, il accepte ce qui arrive dans le récit, entrant dans le monde prélogique de l'enfant. De cette façon, il refuse de porter un jugement sur le texte. À cet égard, un cadre de lecture « entre » prend

un sens par rapport à la position même du lecteur. Le lecteur ne se trouve pas à « l'extérieur » de la narration ni non plus à « l'intérieur ».

Dans ce chapitre nous allons donc analyser les parties de l'histoire dans nos œuvres où le lecteur hésite entre un cadre de lecture enfant/poétique et un cadre de lecture adulte/allégorique, c'est-à-dire entre une interprétation *littérale* et une interprétation à *double sens*. Ce qui nous intéresse le plus ici ce sont les endroits dans le récit qui sont les plus importants par rapport à l'histoire. Les parties comme le vol des triplets, la métamorphose de Gregor, le diamant gros comme le Ritz qui nous font nous poser la question la plus fondamentale : l'histoire a-t-elle « réellement » eu lieu ou fait-elle simplement partie de l'imaginaire de l'enfant ?

4.1 Entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte

Nous pouvons diviser l'histoire des *Enfants terribles* en trois épisodes : la bataille inaugurale de boules de neige, la mort de Michaël dans la deuxième section de l'œuvre et le double suicide d'Élisabeth et Paul à la fin de l'œuvre, où le lecteur hésite entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte.

Commençons alors par la bataille de boules de neige. Cette scène est apparue déjà beaucoup dans notre analyse, surtout dans le chapitre précédent sur le langage. Nous avons vu, par exemple, qu'à certains endroits, Cocteau décrit les participants comme des élèves typiques en cinquième année et, à d'autres endroits, qu'il les décrit comme des combattants, des invalides et des morts. Cependant, le lecteur, sachant que les enfants jouent fréquemment avec des boules de neige, interprète la scène, au moins au début, comme un simple jeu. Il voit le double sens. La comparaison des élèves à des

combattants devient par là une figure de style, un outil pour rendre la description plus vive et plus riche ; rien de plus.

Une fois cependant que Dargelos frappe Paul avec la boule de neige, le lecteur commence à hésiter entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte : « Il gisait par terre. Un flot de sang échappé de la bouche barbouillait son menton et son cou, imbibait la neige » (12). L'image du flot de sang qui coule abondamment sur le visage de Paul, et puis dans la neige, est choquante et mène à la confusion. Est-ce qu'une boule de neige peut vraiment causer autant de dommage ou est-ce que cette description choquante est une exagération, une figure de style tout comme la comparaison des élèves aux combattants ? En d'autres termes, le lecteur devrait-il lire l'épisode à la lettre ou devrait-il la lire comme une description à double sens, une dramatisation démontrant le jeu des enfants ?

Si le lecteur lit l'épisode à la lettre, il n'y a, au moins au début, aucune explication rationnelle pour le mal qu'a causé la boule de neige. Le lecteur se demande ainsi si la boule de neige a une force surnaturelle. On trouve, d'ailleurs, des arguments pour cette hypothèse dans le texte. Avant d'être blessé, Paul éprouve un amour vif pour Dargelos : l'amour le « ravageait », « c'était un mal vague, intense, contre lequel il existe aucun remède » (11). Au moment de l'impact, Dargelos entre encore en scène : « [Paul] a juste le temps d'apercevoir un rire et, à côté du rire, au milieu de son état-major, Dargelos qui se dresse, les joues en feu, la chevelure en désordre, avec un geste immense » (11). L'image grandiose de Dargelos, ses mouvements gigantesques, son allure exagérée, donne à la boule de neige une allure mythique. Le lecteur se demande alors si Paul était

justement destiné à recevoir la boule de neige extraordinaire lancée par son idole et demi-dieu, Dargelos.

Par la suite, cependant, Cocteau minimise le côté surnaturel. Lorsque le censeur du collège vient surveiller la scène, il trouve Paul inconscient et affirme : « une boule de neige ne défonce pas la poitrine » (13). Gérard réplique que Dargelos « avait entouré une pierre avec de la neige » (13). Avec cet échange, Cocteau nous offre une hypothèse qui s'accorde avec l'image du flot de sang qui coule sur le visage de Paul. C'est la roche qui a défoncé la poitrine de Paul et qui l'a fait saigner. Dans ce cas-là, le double sens demeure : le jeu demeure un jeu, il n'y a rien d'inexplicable, rien de magique.

Par rapport aux cadres de lecture, dans le premier chapitre, le lecteur commence alors par adopter la perspective de l'adulte (la bataille de boules de neige est un jeu stéréotypé d'enfant), puis vers le milieu du chapitre il adopte plutôt la perspective de l'enfant (la boule de neige a une puissance extraordinaire) et à la fin il retourne à la perspective adulte (la boule de neige cache une roche et le double sens, c'est-à-dire le jeu, demeure).

Or, l'histoire de la boule de neige ne s'arrête pas là. Immédiatement après ce chapitre, Cocteau fait tout pour amener le lecteur à hésiter. En rentrant chez lui après la bataille de boules de neige, Paul éprouve une incroyable lassitude et le médecin en conclut qu'il ne peut plus aller à l'école (28). Des années après l'incident, Paul continue à souffrir des effets de la boule de neige, à se comporter comme « un malade ». Lorsqu'il commence à grandir: « la maladie de Paul se compliqu[e] de croissance. Il se plaignait de crampes, immobile dans une savante guérite d'oreillers » (43). Impossible pour le lecteur de croire qu'une simple boule de neige, même si elle avait eu une roche cachée à

l'intérieur, pourrait réduire un enfant à un malade qui ne peut plus aller à l'école. De cette façon, Cocteau réoriente le lecteur vers le côté mythique. Le lecteur entre dans un monde où une boule de neige est douée d'une force extraordinaire, surtout étant donné que le narrateur l'appelle, comme nous l'avons noté, la boule « mystérieuse » et « funeste ».

La confusion entourant la boule de neige s'accroît davantage par le fait que l'information que le narrateur fournit sur l'état de Paul est contradictoire. À certains endroits dans le récit, Paul est, comme nous venons de le voir, un malade, une invalide. À d'autres endroits, il semble en excellente forme. Au début du quatrième chapitre, il a l'air guéri au point où il « jou[ît] voluptueusement d'une maladie qui ne lui représent[e] plus que les vacances » (35). Par contre, au commencement du cinquième chapitre : « la rechute de Paul fut longue et le mit en péril » (41). Au milieu du septième chapitre, « Paul n'accept[e] plus un rôle de malade » (54), mais, à la fin du neuvième chapitre, Élisabeth affirme que son frère « est encore très malade » (65).

Ce vacillement entre deux états opposés laisse le lecteur dans l'incertitude. Dans les chapitres où Paul est encore très malade, le lecteur accepte que la boule de neige soit *littéralement* une entité mystérieuse et funeste qui a entraîné une malédiction surnaturelle. Dans les chapitres où Paul a l'air en bonne forme, le lecteur commence à douter, croyant plutôt qu'il s'agit d'un enfant qui exagère, comme les enfants sont aptes à le faire.

Passons alors maintenant à la mort de Michaël, qui pose également problème au niveau de l'interprétation. Afin d'analyser cette scène, il faut rapidement regarder les circonstances qui ont mené à l'introduction de Michaël dans l'univers des enfantins. Son entrée dans la deuxième section de l'œuvre correspond à un moment important dans le jeu. Paul commence à tomber amoureux d'Agathe et à avoir des difficultés à jouer :

« Zut! Zut! » criait Paul d'une voix courroucée. Chacun levait la tête. Paul enrageait de ne pouvoir partir chez les ombres. Ce « zut ! » exprimait sa mauvaise humeur d'avoir été interrompu au bord du jeu par le souvenir d'un geste d'Agathe (74).

Élisabeth se sent menacée par l'amour que son frère éprouve pour Agathe et répond en plaçant la barre plus haute dans le jeu. Elle le torture en allant sans lui à ce qu'elle surnomme la « sortie des artistes » et c'est lors de ces sorties, qu'elle rencontre Michaël.

Le personnage de Michaël est donc intégralement lié à la grandeur et décadence du monde enfant. La coïncidence de Michaël avec la chambre devient même plus évidente une fois qu'Élisabeth décide de l'épouser et qu'elle informe son frère des projets de mariage. En entendant les nouvelles, Paul devient furieux et Élisabeth se réjouit de sa réaction négative:

Son cœur s'épanouissait jusqu'aux limites de la chambre. Comme elle aimait ce rire de Paul! Comme la ligne de son menton devenait féroce! Comme il était donc doux de taquiner son frère jusque là ! (80)

Cette description affirme deux choses pour le lecteur. D'abord que le jeu est une force motivante dans cette partie de l'histoire. Le cœur d'Élisabeth s'épanouit jusqu'aux « limites de la chambre », site du jeu. Et ensuite, qu'Élisabeth se marie avec Michaël afin de taquiner son frère. Elle détourne Paul de l'amour qu'il ressent pour Agathe, restaurant les liens entre frère et sœur. Nous pouvons déduire également qu'en détournant son frère de son amour pour Agathe, elle rétablit l'équilibre du jeu.

Maintenant que nous savons les circonstances menant au mariage entre Élisabeth et Michaël, nous pouvons analyser en profondeur la scène de la mort. La mort arrive peu de temps après le mariage :

Après une cérémonie rapide [...], Michaël décida, pendant qu'Élisabeth et Agathe s'installeraient, de passer une semaine à Eze où il faisait bâtir,

l'architecte attendant ses ordres. Il prenait la voiture de course. La vie commune commencerait au retour.

Mais le génie de la chambre veillait.

Est-il presque besoin de l'écrire ? Sur la route, entre Cannes et Nice, Michaël se tua (83).

Dans ce passage, le narrateur fait tout pour pousser le lecteur à adopter la perspective de l'enfant. Il nous informe de façon catégorique que « le génie de la chambre veill[e] ».

Puis il s'adresse directement au lecteur en lui demandant la question rhétorique : « Est-il presque besoin de l'écrire ? » Pendant le temps de la lecture, la question rhétorique produit une rupture dans la lecture poétique, puisqu'elle montre au lecteur qu'il est en train de suivre la construction d'un monde fictif. Par contre, après l'interruption, si le lecteur lit cette partie de l'histoire littéralement, comme le narrateur l'encourage à le faire, c'est la chambre, et plus spécifiquement le jeu, qui cause la mort de Michaël.

En effet, quelques pages plus loin, le narrateur nous dit qu'« Élisabeth avait épousé [Michaël] pour sa mort » (89). Ici, l'intrigue devient même donc plus claire. Le lecteur peut déduire que si le but du mariage était de restaurer l'amour frère-sœur ainsi que l'équilibre du jeu, Élisabeth ne pourrait jamais se faire à la vie commune avec Michaël. Selon le raisonnement du texte, Élisabeth a envisagé, dès le début, la mort de son époux. D'un autre côté, bien que le narrateur pousse le lecteur à suivre une logique farfelue et à entrer dans un monde « autre » de l'enfance, les faits demeurent : Michaël meurt à cause d'un accident de voiture, loin d'Élisabeth et du jeu. Le lecteur se trouve donc à cheval sur deux interprétations: ou bien Michaël meurt à cause d'un jeu mythique, ou bien il meurt par hasard dans un accident de voiture.

Cette même difficulté au niveau de l'interprétation surgit lors du double suicide du couple frère-sœur. Vers le milieu du livre, le narrateur nous dit que « si la force des

choses est une force, elle précipite [les enfants] vers la chute » (63). En lisant le texte littéralement, le lecteur déduira alors que la mort de Paul et d'Élisabeth est imminente. Plus précisément, la façon dont Paul décide de se suicider (en dégustant une boule de poison) fait partie d'un mythe inéluctable. Par sa forme ronde, la boule de poison renvoie bien sûr à la boule de neige mystérieuse et funeste du début de l'œuvre.³⁶ Même Élisabeth semble résignée à la mort de son frère. Quand Agathe essaie de sauver Paul, elle ne comprend pas pourquoi et affirme : « Comment opposait-elle des forces raisonnables à cette fatalité de neige et de mort ? » (118).

Un peu plus loin, Élisabeth décide elle aussi de se suicider. Elle prend un revolver, l'appuie « contre sa tempe et tir[e] » (123). Dans le contexte de l'histoire, sa mort fait tout aussi partie d'un mythe inévitable. Le suicide est préfiguré bien avant l'acte. Élisabeth rêve de rejoindre son frère dans la mort. Elle l'évoque dans son rêve : « - Paul s'écriait-elle, oh! Paul, tu n'es donc pas mort? Et Paul répondait : - Si je suis mort, mais tu viens de mourir ; c'est pourquoi tu peux me voir et nous vivrons toujours ensemble » (116). Par ailleurs, une fois qu'elle tire le revolver et qu'elle satisfait le rêve et le mythe, d'un point de vue narratif, sa mort a l'air extrêmement réaliste. Le narrateur nous informe qu'Agathe regarde « saigner le cadavre d'Élisabeth » (123). Non seulement un autre personnage est témoin alors de la mort, mais la description est explicite : Élisabeth est morte, puisqu'elle est déjà un « cadavre ».

D'un autre côté, si le lecteur lit le texte dans son sens double, la boule de poison qui renvoie à la boule de neige, évoque un jeu d'enfant. Étant donné que les enfants jouaient

³⁶ Dans son œuvre *Opium : Journal d'une désintoxication*, Cocteau relève lui-même le rapport entre la boule de neige et la boule de poison : « Je ne savais pas que le livre [*Les Enfants terribles*] s'ouvrait sur une boule blanche, se fermait sur une boule noire, et que Dargelos envoyait les deux. Air prémédité des équilibres instinctifs » (202).

aux boules de neige au début de l'œuvre, il est raisonnable de présumer qu'ils puissent aussi jouer un jeu à la fin. Il est tout aussi raisonnable de présumer que la phrase sinistre au milieu du livre sur la force des choses qui « précipite les enfants vers la chute » se réfère plutôt au fait que les enfants grandissent et qu'ils ne seront pas des enfants éternellement. Au lieu de prendre la phrase littéralement, le lecteur la prend donc comme une référence à la fin de l'enfance. Par ailleurs, lors de la scène de la double mort, Élisabeth évoque, nous le savons déjà, *Paul et Virginie*. Cette référence propulse le lecteur dans un cadre de lecture adulte puisqu'il ne peut pas s'empêcher de voir Paul et Élisabeth comme des enfants emblématiques, voire même des enfants littéraires comme Paul et Virginie.

Ce qui renforce cette association de Paul et d'Élisabeth à des personnages littéraires et fictifs est le thème de la création artistique, qui est particulièrement saillant lors du double suicide. Lorsque Paul meurt, il y a un « éclairage neigeux qui venait par le haut » (117). L'emploi du mot « éclairage » fait appel à une représentation théâtrale. Le teint « neigeux » ressemble à une note qu'on verrait dans un script, l'auteur faisant le lien entre la première scène de la bataille de boules de neige et la dernière scène.

Lorsque Élisabeth tire son revolver, la chambre se transforme, de nouveau, en pièce de théâtre. Elle fait de la « chambre secrète un théâtre ouvert aux spectateurs » (123). Ce thème puissant de la création lors des deux suicides rentre doublement dans un cadre de lecture adulte. D'abord, le lecteur peut voir la pièce de théâtre comme un jeu d'enfant, puisque c'est souvent l'enfant qui monte un spectacle. Et puis, dans la mesure où un spectacle est une création artistique, Cocteau se réfère également à sa propre œuvre. Il

pousse le lecteur alors à voir Paul et Élisabeth comme des créations, des constructions, des chefs-d'œuvre.

Si nous projetons les deux cadres de lectures, enfant et adulte, sur ces trois scènes intégrales (boule de neige, mort de Michaël et double suicide), la différence devient apparente. Un cadre de lecture enfant peut être représenté de la façon suivante:

Les enfants jouent aux boules de neige. → La bataille fait partie du mythe : la boule de neige a une puissance inexplicable. → Ce qui arrive lors de cette bataille a un effet sur la vie et la mort des enfants. → Le génie de la chambre s'éveille. → Michaël meurt. → Il y a des transferts de pouvoir et de corps dans le but de trouver une équilibre. → La force de la chambre précipite toutefois « vers la chute ». → Élisabeth et Paul se suicident.

Un cadre de lecture adulte serait le suivant :

Les enfants jouent aux boules de neige. → Paul devient légèrement blessé par une roche cachée dans la boule de neige. → Michaël meurt par hasard dans un accident de voiture. → À force de devenir plus âgé, le jeu mène à sa fin, « à la chute ». → Le passage des enfants à l'âge adulte est marqué par leur mort symbolique dans le jeu. → Les adultes ne jouent plus et l'œuvre se termine.

Ici nous voyons très clairement qu'un cadre de lecture enfant produit une histoire qui est entièrement différente de celle qui surgit lors d'un cadre de lecture adulte. Dans le premier cas, l'œuvre se termine tragiquement avec la mort d'un frère et d'une sœur, dans le deuxième, elle se termine seulement avec leur passage à l'âge adulte.

En schématisant l'histoire double, il est également possible de voir le rapport entre les cadres de lecture enfant et adulte et les cadres de lecture poétique et allégorique. Si le lecteur lit l'œuvre comme il lirait un poème, il n'est pas difficile d'accepter qu'une boule de neige magique entraîne un mythe funeste, finissant par la mort de deux enfants. Ni même qu'une personne puisse mourir sous le pouvoir d'une chambre qui s'éveille et qui lutte pour maintenir l'équilibre d'un jeu. Ni encore qu'un frère et une sœur puissent

s'aimer si intensément qu'ils se tuent afin de se rejoindre dans la mort. Des choses plus bizarres se sont déjà produites dans des poèmes.

Par contre, si le lecteur lit toute l'œuvre comme une allégorie de l'enfance, les trois scènes que nous venons d'analyser ne sont que des effets stylistiques, représentant l'âge de l'enfance. Comme dans une fable de La Fontaine où le lion représente le roi absolu, la boule de neige funeste, la mort de Michaël et le suicide ne sont que des représentations de l'enfance et ne font pas réellement partie de l'histoire. La boule de neige démontre alors la façon dont les enfants dramatisent et exagèrent; la mort de Michaël renvoie sans doute à l'égoïsme de l'enfant. Rappelons qu'Élisabeth se croit responsable de la mort de Michaël, alors qu'elle se trouve dans une ville différente. Finalement, le suicide du couple frère/sœur marque la fin de l'enfance. Plus exactement, la mort symbolise la grande différence qu'il y a entre l'enfance et l'âge adulte (puisque il faut un double meurtre symbolique pour en marquer le passage).

Cette même dualité au niveau de l'histoire a lieu dans *L'Arrache-cœur*. L'hésitation dans cette œuvre arrive surtout lors du jeu. Pendant le jeu, les triplets évoquent, entre autres, une fée dansante, ils font parler leurs oursons, ils ont des doigts supplémentaires qui poussent et, chose plus étonnante encore, ils commencent à voler. Pendant tous ces épisodes le lecteur hésite entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte. En d'autres termes, le lecteur ne sait pas s'il devrait prendre la fée dansante, les oursons parlants et les triplets qui volent au sens littéral ou s'il devrait les prendre dans un sens double, c'est-à-dire comme une représentation de quelque chose d'autre.

D'habitude le jeu commence dans le jardin où les triplets creusent pour trouver divers objets – qui auraient tous des pouvoirs surnaturels. Un de ces objets serait les graines qui se transforment en arbres. C'est un jeu que nous avons déjà relevé dans la section précédente sur le langage, mais qui fournit également une discussion intéressante par rapport aux cadres de lecture. Le passage commence, comme d'habitude, avec Citroën qui donne des ordres à ses frères :

- Il faut cracher dessus [la graine] cinq fois, dit Citroën, et elle va pousser.
- Tu es sûr? demanda Joël.
- Sûr, dit Citroën. Mais il faut la poser sur une feuille fraîche. Va en chercher une, Joël.

De la graine, il sortit un arbre minuscule aux feuilles roses. Dans ses branches de fil d'argent de grêle voltigeaient des oiseaux chanteurs. Le plus gros était juste aussi gros que l'ongle du petit doigt de Joël (150).

En parlant entre eux lors du jeu, les triplets emploient, nous le savons déjà, un langage enfant. Citroën semble savoir intuitivement qu'il faut cracher sur la graine cinq fois, et ajoute, comme par après coup, qu'il faut la placer sur une feuille fraîche. C'est comme si toute chose (A) pouvait se changer en une toute autre chose (C). Le lecteur lit le passage en voyant les triplets comme des enfants typiques qui inventent petit à petit leur jeu.

Une fois que l'arbre sort de la graine, il devient plus difficile d'interpréter le passage. Les apparitions qui proviennent des cailloux et des graines ont l'air très réels. Dans cet exemple, l'arbre est très petit, mais Vian le décrit néanmoins en grand détail : ses feuilles sont roses et ses branches faites de « fil d'argent de grêle ». Il précise même que le doigt de Joël a l'ongle de la taille de l'arbre. Par ailleurs, la voix narrative change de la focalisation interne (les pensées et paroles des triplets) à la focalisation zéro (un narrateur omniscient). Par rapport à la narration, l'arbre minuscule passe au même plan que le jardin et que toute autre description. À ce moment dans le récit, il est tout à fait

possible d'adopter un cadre de lecture enfant, c'est-à-dire d'accepter qu'un arbre minuscule pousse réellement à partir d'une feuille.

En revanche, il est également valable de voir l'arbre comme une continuation du jeu. Nous avons vu qu'au début les triplets se comportent comme des enfants typiques, inventant le jeu petit à petit. En prenant ce contexte en compte, le lecteur peut facilement conclure que l'arbre (même décrit en détail) est une invention. Vian projette alors le lecteur dans une hésitation complète. Il n'y a aucune manière de savoir s'il faut prendre l'épisode de l'arbre à la lettre ou s'il faut le prendre comme un jeu. Cela est le cas avec toutes les apparitions et bizarreries qui arrivent dans le monde des triplets : la fée dansante, les oursons parlants, et même le vol.

En effet, vu le nombre de fois que les triplets volent, il est facile d'oublier que cette capacité extraordinaire provient du jeu. En creusant dans la boue pour des cailloux spéciaux, Noël découvre une limace et Citroën explique qu'elle sera la source de leur pouvoir :

Dans un creux du caillou, une petite limace, jaune aussi, était collée.

[Noël] regarda.

- Ça dit Citroën, ce n'est pas une bonne. Tu peux la manger quand même, mais ce n'est pas une bonne. C'est les bleus qui vous font voler (149).

Quelques chapitres plus loin, les triplets commencent à jouer encore et cette fois-ci ils trouvent les limaces bleues désirées.

Analysons alors ce passage important. Après avoir digéré une des limaces bleues, Joël essaie de voler :

Maintenant, il fallait voler. Il étendit les bras, décidé, et remua les mains. Citroën l'avait dit.

Lorsque ses talons passèrent au raz du nez de Noël, celui-ci saisit le bras de Citroën.

- Il en a trouvé une...murmura t-il. [...]

- Alors, vous venez? Proposa-t-il [Joël], moqueur.
- Non, dit Citroën. C'est pas amusant.
- Si, c'est amusant, dit Joël. Hein? Demanda-t-il au pivert.
- C'est très amusant, confirma le pivert. Mais vous savez, des limaces bleues, il y en a plein le massif d'iris.
- Oh, dit Citroën, j'en aurais trouvé de toute façon. Et on peut toujours les peindre en bleu avec de la couleur... (160)

Ce jeu est très semblable aux autres jeux dans le jardin. La chose extraordinaire, dans ce cas-là, le vol, a l'air très réel. Vian écrit d'une manière factuelle que les talons de Joël passent « au raz du nez de Noël ». En même temps, comme dans les autres jeux, Vian souligne l'aspect ludique. Lorsque Citroën se sent gêné en ne trouvant pas une limace bleue, il explique qu'on « peut toujours les peindre en bleu avec de la couleur... ». Le jeu a donc l'air arbitraire et inventé.

Il y a cependant une grande différence entre ce passage extraordinaire et les autres. À l'encontre des autres jeux qui arrivent dans un jardin clos, sans observateur, le vol des triplets a un témoin. Quelques chapitres après que Joël ait trouvé la limace bleue, Jacquemort voit « trois bêtes volantes» (176). Et puis, quelques chapitres plus loin encore, il observe les triplets courir au bord d'une falaise et se lancer « dans le vide » (194). Difficile alors pour le lecteur de ne pas prendre le vol des triplets au sens littéral quand un autre personnage dans le récit confirme qu'ils peuvent voler. Par ailleurs, étant donné que le vol commence exactement comme les autres jeux, le lecteur peut déduire que l'arbre minuscule et tous les autres événements extraordinaires qui arrivent lors du jeu sont réels.

Toutefois, le lecteur n'adopte pas entièrement un cadre de lecture enfant. Il y a un élément supplémentaire à considérer que nous avons négligé jusqu'ici. L'acte de voler ne peut pas être séparé du contexte de l'œuvre. Nous savons déjà qu'au fur et à mesure de l'œuvre, la mère devient de plus en plus protectrice. Elle fait bâtir un mur impénétrable

autour du jardin, elle « massacre » les grands arbres et elle rode autour de ses enfants. Si le lecteur lit l'œuvre dans un double sens, et plus particulièrement comme une allégorie de l'enfance, le vol devient symbolique. L'enfant étouffé invente une issue de secours et s' imagine voler dans les cieux.

Dans ce contexte, l'apparition de l'arbre minuscule avec ses petits oiseaux pourrait symboliser également le désir des triplets de fuir leur mère. Si l'arbre est bien « aussi gros que l'ongle du petit doigt de Joël », nous pouvons déduire qu'en réduisant leur monde et en devenant des petites bêtes volantes comme les oiseaux dans l'arbre, les triplets peuvent échapper à l'œil de leur mère. Auparavant nous avons également relevé le passage où Citroën affirme qu'il peut devenir aussi petit qu'une puce. Ici nous voyons donc aussi une réduction du monde enfant. Même le jeu de la fée dansante peut être vu dans cet éclairage. La fée est une « petite fille » occupant l'espace entre trois cailloux. Par ailleurs, Clémentine considère tous les objets externes comme dangereux et les confisque. La fée dansante nous montre que les enfants sont capables de se procurer leurs propres loisirs.

Le côté allégorique prend toute sa force à la toute fin de l'œuvre quand Clémentine met ses enfants dans des cages. La scène finale commence avec un autre enfant, André, qui entre dans la maison des triplets :

Mon patron a oublié son marteau, dit-il. Je viens le chercher. Bon, dit la dame, dépêche-toi, alors mon petit. Se retournant, il aperçut les trois cages. Elles s'élevaient au fond de la pièce vidée de ses meubles. Elles étaient juste assez hautes pour un homme pas très grand. Leurs épais barreaux carrés dissimulaient en partie l'intérieur, mais on y remuait. Dans chacune on avait mis un petit lit douillet, un fauteuil et une table basse. Une lampe électrique les éclairait de l'extérieur. Tandis qu'il s'approchait pour chercher le marteau, il aperçut des cheveux blonds. Il regarda mieux, gêné parce qu'il sentait que la dame l'observait. Il écarquilla les yeux tout en se baissant pour le ramasser. Lorsqu'il rencontra leur regard, il sut qu'il

y avait d'autres petits garçons dans les cages. L'un d'eux demanda quelque chose et la dame ouvrit la porte et entra près de lui en lui disant des mots qu'André ne comprenait pas, mais si doux. Et puis, de nouveau, ses yeux se heurtèrent à ceux de la dame qui ressortait et il dit au revoir madame, et se mit en marche, courbé sous le lourd marteau. Comme il arrivait à la porte une voix le retint. Comment tu t'appelles ? André répondit machinalement. Moi, je m'appelle....reprit une autre voix. C'est tout ce qu'il entendit parce qu'on le poussait dehors sans brutalité, mais fermement (201).

Ce qui rend ce passage particulièrement allégorique, c'est l'image des cages qui renvoie directement au symbolisme de l'oiseau. De même que, dans les fables de La Fontaine, le roi absolu est représenté par le lion, les triplets sont représentés par les oiseaux encagés.

Ce qui renforce une lecture allégorique est le contraste qu'il y a entre le traitement des triplets et le traitement d'André. Comme tous les enfants du village, André est couramment frappé et travaille jusqu'à ce qu'il subisse des blessures. Dans ce passage, Vian souligne son traitement horrible lorsqu'il explique que le garçon devient courbé en marchant « sous le lourd marteau ». Cette image contraste nettement avec les meubles confortables dans les cages des triplets et la voix « douce » de Clémentine. En lisant l'œuvre comme une allégorie, le message devient clair : ne maltraite pas l'enfant en le battant et ne le dorlote pas non plus, car les deux constituent un abus.

Il y a alors des preuves pour soutenir à la fois une lecture littérale et une lecture à double sens. Du côté du cadre de lecture enfant, nous avons vu que Vian décrit les apparitions et les pouvoirs en détail et de telle sorte qu'ils paraissent réels. Par ailleurs, Jacquemort confirme que les triplets peuvent voler, ce qui rend tous les éléments extraordinaires plus vraisemblables. Du côté du cadre de lecture adulte, nous savons que le vol ainsi que toutes les autres apparitions proviennent du jeu, et le jeu commence toujours comme un jeu fictif et imaginaire de petits enfants. De façon encore plus

importante, le jeu s'inscrit dans le contexte plus large de l'allégorie. À la fin, le lecteur se pose les questions les plus fondamentales : où est-ce que l'allégorie débute et se termine ? Les apparitions sont-elles réelles ou imaginaires ? Les triplets peuvent-ils vraiment voler ?

Nous venons de voir les parties dans *Les Enfants terribles* et dans *L'Arrache-cœur* où le lecteur hésite entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte. Les trois scènes : boules de neige, mort de Michaël, double suicide dans la première œuvre et multiples jeux dans la seconde. À l'encontre des *Enfants terribles* et de *L'Arrache-cœur*, les autres œuvres dans notre corpus n'ont pas de scènes en particulier où le lecteur oscille entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte. L'hésitation touche quasiment toute l'histoire.

Dans *La Métamorphose*, par exemple, le lecteur hésite par rapport à la transformation même de Gregor, qui arrive dès le début de l'œuvre : « Lorsque Gregor Samsa s'éveilla un matin au sortir de rêves agités, il se retrouva dans son lit changé en un énorme cancrelat » (23). Bien que le lecteur ne sache rien sur Gregor à ce point dans le récit, dans le chapitre précédent nous avons vu que la métamorphose renvoie à l'enfant dans la mesure où « le besoin d'animaliser » est une des premières et plus primitives manifestations de l'imagination de l'enfant (Bachelard, 51). Le lecteur oscille donc entre un cadre de lecture enfant, où il prend la métamorphose littéralement en acceptant que Gregor s'est « changé en un énorme cancrelat », et un cadre de lecture adulte, où il prend la métamorphose au sens double comme une expression de l'imaginaire de l'enfant.

En effet, l'idée d'une lecture *littérale* et d'une lecture au *sens double* ou au sens figuré est d'importance capitale dans les études sur cette œuvre. Au début des années

cinquante, Gunther Anders a écrit un ouvrage essentiel, *Kafka : Pro und Contra : die Prozess-Unterlagen*, dans lequel il propose que la métamorphose de Gregor est justement une « littéralisation » d'une métaphore. En d'autres termes, la métamorphose rend vivante et physique la métaphore (Gregor est une vermine) en lui donnant un temps et une place. Selon Anders, le texte résiste donc à toute interprétation symbolique et allégorique. Depuis les études d'Anders, l'idée de la métaphore littéralisée a été partagée par plusieurs spécialistes, entre autres Sokel, Brunel, Adorno, Massey et Deleuze et Guattari.³⁷

Cependant, en dépit de cette tendance vers une lecture littérale, il y a quand même de la place pour interpréter la métamorphose au sens figuré. Dans le chapitre sur le langage nous avons vu que Corngold considère la métamorphose toujours à la lumière de la métaphore. Il soutient que puisque la métamorphose n'a pas complètement eu lieu (Gregor garde une partie de son humanité : ses pensées, ses souvenirs, son inconscient), la littéralisation de la métaphore est incomplète. Par ailleurs, il faut se demander pourquoi Gregor se transforme en vermine et non pas en lion ou en renard. Dans ce questionnement, le lecteur met en doute la littéralité de la métaphore. Il porte un jugement sur la transformation de Gregor et essaie ainsi de voir en quoi cet animal le représente au lieu d'accepter tout court que Gregor est une vermine.

Au moment où le lecteur voit la vermine comme une métaphore de Gregor, l'allégorie, et plus précisément, l'allégorie de l'enfance, ressort. De ce point de vue, Gregor est un enfant traumatisé qui doit recourir à son imagination afin de s'échapper de la réalité. D'ailleurs, ce monde imaginaire de Gregor symbolise ce qui arrive dans sa vie

³⁷ Pour un résumé des études sur Kafka ainsi qu'une analyse synthétique de l'opposition entre la métamorphose « figurative » et la métamorphose « littérale » voir l'article « Theories of Metamorphosis : From Metatope to Textual Revision » de Kai Mikkonen.

réelle. Sa métamorphose s'inscrit donc complètement dans la définition de Piaget de la pensée symbolique et secondaire de l'enfant. Rappelons que, selon Piaget, un symbole secondaire arrive lorsque ce qui arrive dans la vie réelle de l'enfant colore le jeu, sans que l'enfant soit conscient du rapport. Rappelons son exemple d'un enfant qui joue avec des poupées et qui fait partir la plus petite bien loin lorsqu'elle se sent jalouse de son cadet. Le lecteur peut donc voir la métamorphose dans ce contexte : Gregor se sent rejeté par sa famille et, sans qu'il soit au courant de ce qui arrive, dans son imaginaire il se transforme en animal répugnant.³⁸

Comme pour les autres œuvres dans notre corpus, nous pouvons voir la distinction entre les deux cadres de lecture en les schématisant. Par rapport à l'histoire, un cadre de lecture enfant peut donc être représenté de la façon suivante :

La métamorphose a réellement eu lieu. → Gregor, la vermine, est blessé lorsque son père lance une pomme qui se greffe à sa carapace. → Il meurt tragiquement à la fin de l'œuvre.

Un cadre de lecture adulte serait plutôt :

La transformation de Gregor en vermine est une manifestation de l'imaginaire de l'enfant et démontre l'insuffisance et l'insignifiance qu'il ressent devant son père. → La pomme représente également l'infériorité de Gregor. → La mort de la vermine représente l'élimination complète de la psyché de Gregor et le fait qu'il demeure pour toujours une bête.

³⁸ Il faut cependant mentionner que vu l'exploration dans les études kafkaïennes d'une lecture littérale, le côté allégorique dans cette œuvre est souvent vivement contesté. Peu de temps après les études d'Anders sur « la métaphore littéralisée », Sokel a écrit *Tragik und Ironie : zur Struktur seiner Kunst*, dans lequel il rejette complètement l'allégorie. Il soutient que la métamorphose de Gregor ne peut pas être vue comme une allégorie parce qu'elle n'est jamais associée à un cadre plus grand. Plus généralement, la métamorphose ne symbolise pas une condition universelle (47). Nous sommes absolument pas d'accord avec cette assertion : qu'est-ce qui peut être plus universel que la situation de l'enfant qui se sent rejeté par sa famille et qui régresse dans son imaginaire ?

Ici, il devient vite apparent que les deux cadres de lecture mènent à des histoires entièrement différentes. Dans le premier scénario, Gregor meurt tragiquement.

Dans le deuxième scénario, il meurt symboliquement dans sa vie imaginaire.

Maintenant que nous en avons terminé avec l'analyse de *La Métamorphose*, passons à « Un diamant gros comme le Ritz ». Dans cette œuvre, le lecteur commence aussi à hésiter très tôt dans le récit, dès que Percy affirme que son père est « de loin l'homme le plus riche du monde » (43). L'affirmation s'inscrit complètement dans le style exagéré de l'enfant. Pendant toute l'histoire qui suit, et qui constitue d'ailleurs l'essentiel de la nouvelle, le lecteur se demande alors s'il est entré dans un monde inventé et exagéré d'enfant ou s'il est entré dans un monde réel de luxe incomparable.

Après l'affirmation, Percy continue en soutenant que son père pourrait acheter tous les capitalistes les plus riches qui sont dans l'almanach mondain « sans même s'apercevoir qu'il l'a fait » (44). Un peu plus loin, après que John explique qu'il a rendu visite à une famille qui a des diamants comme des noix, Percy réplique que « ce n'est rien du tout. Mon père a un diamant gros comme l'hôtel Ritz » (44). Toute cette conversation qui prélude à l'arrivée des deux amis à la résidence en haut de la montagne projette le lecteur dans l'hésitation. Les choses que Percy avoue sont invraisemblables et il se comporte comme un enfant qui exagère et qui traite son père en dieu. Dès le départ, le lecteur ne sait donc pas à quel point accepter la proposition qu'il y a un diamant gros comme le Ritz.

La confusion continue une fois que les amis arrivent à leur destination. D'un côté, tout ce que Percy avoue semble se confirmer : la résidence est d'un luxe formidable et M. Braddock paraît bien comme l'homme le plus riche du monde. John pardonne même à

Percy de « ne pas [l]’avoir cru quand [il lui] a dit qu’[ils] av[aient] un diamant gros comme l’hôtel Ritz » (51). Par ailleurs, devant le reste de la famille, Percy dévoile à John les circonstances qui ont mené à la découverte du diamant. Il explique comment son arrière-grand-père est arrivé sur la montagne de diamant. Il inclut les détails les plus précis : les dates de la découverte, les lieux où il a vendu les diamants pour amasser sa fortune et l’achat de radium de telle sorte que « l’équivalent d’un milliard de dollars pouvait tenir dans une boîte à cigares » (57). L’explication de la découverte du diamant est convaincante.

D’un autre côté, le monde en haut de la montagne est décrit comme étant tellement luxueux que nous croyons être dans un rêve. Nous avons déjà vu que Fitzgerald emploie souvent un langage onirique. Rappelons qu’en arrivant pour la première fois à la résidence, tout ressemble à un monde autre et imaginaire :

[...] le sommet de la plus haute tour émergeait de l’ombre, éclairé par des projecteurs en une vision féérique et, pendant que John levait les yeux, un son lointain de violons se fit entendre, à nul autre pareil. A l’instant, la voiture s’arrêta au pied d’un large escalier de marbre. L’air de la nuit était empreint du parfum des fleurs. Au haut de l’escalier, une lumière couleur d’ambre se répandit dans la nuit découpant la silhouette d’une femme ravissante, aux cheveux noirs, qui leur tendit les bras (49-50).

Ici, comme pour la majorité des descriptions de la résidence, tout est d’une splendeur incomparable : les violons sont à nul autre pareil, la femme est captivante. Les couleurs, les sons et les vues se mêlent et apparaissent de nulle part comme par magie. Le lecteur ne sait donc pas s’il devrait prendre la description à la lettre ou s’il devrait la voir comme un rêve.

La confusion devient même plus grande une fois que Monsieur Braddock essaie de faire un pari avec Dieu. D’un côté, le luxe de la résidence est tellement extraordinaire

et fabuleux qu'il ne serait pas difficile de croire qu'une conversation avec Dieu pourrait avoir lieu. En plus, après que M. Braddock donne ses termes, la scène qui suit est spectaculaire, voire biblique : il y a des « geysers de feu », la montagne s'ouvre et la famille descend à l'intérieur comme dans l'enfer. De l'autre côté, la scène peut être analysée dans un double sens. Le pari avec Dieu et l'image de l'enfer est une métaphore de la puissance et l'orgueil qui accompagnent la richesse (puisque M. Braddock se croit capable de chipoter avec Dieu) ainsi que de l'immoralité qui fait, pour Fitzgerald, partie intégrante de la richesse.

À la fin, le lecteur se trouve donc dans une hésitation complète : Monsieur Braddock a-t-il parlé à Dieu ? La famille Braddock est-elle morte parce que Dieu n'a pas accepté le pari ou meurt-elle plutôt parce qu'on l'a tout simplement découverte ? Ou peut-être qu'aucun de ces deux scénarios n'a eu lieu. Dieu et l'image subséquente de l'enfer n'est qu'une métaphore. Ou encore, le diamant gros comme le Ritz n'est qu'un rêve d'enfant, un monde incroyable qui a disparu dans les éthers de l'imaginaire aussi vite qu'il est apparu.

Comme dans « Un diamant gros comme le Ritz », dans *Le Petit Prince*, le lecteur hésite par rapport à l'histoire en entier. Dès que le pilote fait la connaissance du petit prince, le lecteur hésite entre un cadre de lecture adulte et un cadre de lecture enfant. Il va presque sans dire que l'apparition du petit prince est mystérieuse. Il est, au sens propre, un extraterrestre, voyageant d'une planète à l'autre. Pour le lecteur, une telle occurrence a l'air tout au moins bizarre et invraisemblable. Par ailleurs, le narrateur fait la connaissance du petit prince au lendemain d'un égarement dans le désert. Il n'a pas de

nourriture et peu d'eau. Ainsi, comme nous l'avons déjà vu dans d'autres chapitres, le texte offre la possibilité que le petit prince ne soit rien d'autre qu'une hallucination.

En même temps, cependant, le narrateur-pilote pousse le lecteur à accepter l'existence de celui-ci. En parlant des grandes personnes, le narrateur explique que la seule manière qu'elles seront convaincues que le petit prince existe est de leur dire : « la planète d'où il venait est l'astéroïde B612 », car « les grandes personnes aiment les chiffres » (12). Un peu plus loin, le narrateur ajoute qu'il aurait voulu commencer l'histoire à la façon des contes de fée : « Il était une fois un petit prince qui habitait une planète à peine plus grande que lui, et qui avait besoin d'un ami... » et que « pour ceux qui comprennent la vie, ça aurait eu l'air beaucoup plus vrai » (13). Si le lecteur veut se ranger du côté des personnes qui « comprennent la vie », il s'ensuit qu'il acceptera sans question l'existence du petit prince. D'ailleurs, même s'il ne veut pas l'accepter et qu'il est comme les grandes personnes qui ne s'intéressent qu'aux chiffres, Saint-Exupéry inclut la classification de l'astéroïde, (B612).

Le lecteur est partagé alors entre deux interprétations. Soit prendre le petit prince, et donc par extension, la rose, le renard et tout le reste des personnages que celui-ci rencontre à la lettre (comme le prône le narrateur); soit le prendre dans un double sens, c'est-à-dire comme une hallucination, une simulation, un effet de l'imagination. En schématisant les deux cadres de lecture dans l'œuvre en entier, nous arrivons de nouveau à deux histoires entièrement différentes. Un cadre de lecture enfant peut être représenté de la façon suivante :

Le petit prince existe réellement. → Il voyage d'une planète à l'autre. → Il arrive sur terre. → Il fait la connaissance du pilote. → Il fait la connaissance de plusieurs autres plantes et animaux sur terre. → Sa rose lui manque et il veut retourner à sa planète. → Il quitte le pilote et retourne à sa planète.

Un cadre de lecture adulte serait le suivant :

Le petit prince est un effet imaginaire ou une hallucination. → Le pilote arrive à réparer son avion. → Il arrive également à trouver de l'eau dans le désert et il reprend ses forces. → Il cesse d'halluciner. → Il survit à son égarement dans le désert et retourne chez lui.

Dans le premier scénario, nous voyons l'histoire d'un petit bonhomme remarquable qui habite une planète minuscule avec une rose, des volcans, des baobabs dangereux et quarante-trois couchers de soleil. Dans l'autre scénario, nous voyons l'histoire d'un homme qui arrive à survivre dans un désert contre toute attente et qui, en hallucinant, découvre son enfant intérieur.

En plus d'avoir deux histoires différentes, la dernière partie de l'œuvre se divise encore entre deux cadres de lectures. Si le lecteur suit un cadre de lecture enfant, acceptant alors que le petit prince existe, il y a de l'ambiguïté concernant le retour du petit prince à sa planète. D'un côté, le petit prince explique que, pour y retourner, il faut abandonner le corps : « j'aurai l'air d'être mort, mais ce ne serait pas vrai » (69). La morsure du serpent venimeux fait donc partie d'un plan de retour. De l'autre côté, il est difficile d'accepter qu'une morsure du serpent ne tuera pas le petit prince. Même le pilote se demande si ce que le petit prince dit est raisonnable : « N'est-ce pas que c'est un mauvais rêve cette histoire de serpent et de rendez-vous et d'étoile... » (67).

Par rapport aux cadres de lecture, les histoires se distinguent de la façon suivante. En lisant la scène de la perspective de l'enfant, le lecteur prendra ce que le petit prince dit à la lettre ; il acceptera que celui-ci retourne sans corps à sa planète. Si le lecteur la lit dans la perspective de l'adulte, il interprétera la morsure de façon logique, comme un dernier coup mortel. Il pourrait même voir le petit prince comme un enfant perdu, fatigué,

assoiffé et cherchant la mort. Plus précisément, il prendra les mots du petit prince dans leur double sens. La référence au retour n'est qu'une façon poétique de décrire la mort et la vie après la mort, voire même un symbole de la résurrection. Nous avons vu dans le chapitre précédent, par exemple, qu'il y a des parallèles évidents entre l'histoire du Christ et l'histoire du petit prince.

Nous pouvons donc schématiser également les deux cadres de lecture pour cette partie de l'histoire. Un cadre de lecture enfant serait :

Le petit prince veut retourner à sa planète. → Pour y retourner il doit abandonner son corps. → Le serpent est l'émissaire de ce retour, celui qui lui permet de perdre son corps. → S'il arrive à y retourner, il rejoindra sa rose, ses volcans et ses baobabs sur sa petite planète « à peine plus grande qu'une maison ».

Un cadre de lecture adulte serait :

Le serpent venimeux mord le petit prince. → Le petit prince meurt. → La description du retour symbolise la résurrection et l'histoire du Christ.

En adoptant la perspective de l'adulte, l'aspect allégorique devient particulièrement saillant. Le petit prince représente le sauveur.

Ainsi, tout comme le lecteur a pu lire *Les Enfants terribles*, *L'Arrache-cœur* et « Un diamant gros comme le Ritz » comme une allégorie d'enfance, il peut faire la même chose pour *Le Petit Prince*. Dans le chapitre précédent nous avons vu que le lien entre l'enfant et une figure de sauveur trouve une assise théorique dans la bible : « quiconque n'accueille pas le Royaume de Dieu en petit enfant, n'y entrera pas » (Mark 10 :15). L'enfant perçoit donc le monde d'une façon unique qui permet la rédemption et la salvation. Les multiples personnages (renard, champs de rose, serpent) sont des figures symboliques dans le monde de l'enfant qui nous donnent des leçons sur la vie.

L'histoire devient donc un conte qui porte un message et même une morale claire: voir comme un enfant avec le cœur plutôt qu'avec les yeux. Par contre, si le lecteur lit l'œuvre de façon poétique, il voit déjà avec le cœur. Le petit prince n'est pas simplement un modèle par rapport à l'histoire, il existe. La preuve est qu'il est « ravissant », qu'il « rit » et qu'il « veut un mouton » (12). Au lieu de constituer une série de figures symboliques, les personnages, surtout le petit prince, ont donc une profondeur et une essence unique.

4.2 Quel est le pivot de l'hésitation ?

Jusqu'ici nous avons traité l'hésitation qui est propre à ces œuvres de façon systématique. D'abord il y avait l'hésitation par rapport au personnage, puis l'hésitation par rapport au langage et finalement l'hésitation par rapport à l'histoire. Dans cette section, cependant, nous allons regarder l'hésitation dans sa totalité en examinant comment tous les éléments sont reliés.

Commençons avec *Les Enfants terribles*. Il ne serait pas difficile de voir cette œuvre comme le modèle de l'hésitation « entre ». Les personnages sont particulièrement ambigus. Cocteau les appellent des enfants, mais ils ont des corps, des âges et des emplois d'adultes. Nous avons vu également qu'ils mutent et se transforment : par exemple, Dargelos/Athalie et puis Élisabeth et Paul qui s'aiment, qui se déchirent et qui se connaissent comme s'ils faisaient partie du « même corps ». Le langage est à la fois richement poétique et richement allégorique, et le lecteur termine l'œuvre sans saisir les parties les plus fondamentales de l'histoire. La boule de neige a-t-elle entraîné un mythe funeste ? La mort de Michaël était-elle un accident ou un meurtre lié au mythe, à la

chambre et à Élisabeth ? Le couple frère-sœur est-il mort ou les enfantins ont-ils tout simplement grandi ? L'hésitation dans cette œuvre est donc forte et repose de façon assez égale sur les trois axes.

L'hésitation qu'éprouve le lecteur n'est pas, cependant, constante. Dans cette œuvre, il y a un effet intéressant d'accroissement et d'accumulation. Au début, il y a très peu d'hésitation. Les enfantins sont plus jeunes. Paul et Gérard sont en cinquième, ils portent des sacs d'élèves et le narrateur nous informe très explicitement qu'ils sont toujours soumis « aux instincts ténébreux de l'enfance » (8). Dans le premier chapitre, il est alors facile, nous l'avons déjà signalé, de voir les élèves comme des enfants typiques qui jouent avec des boules de neige.

Au fur et à mesure que l'œuvre progresse, cependant, l'hésitation s'intensifie. Les enfants grandissent. Ils commencent à avoir des corps adultes, ils se marient. L'histoire de la boule de neige se complique. Des années après l'incident, nous avons vu que Paul semble soumis au sortilège de la boule de neige. Il est un invalide, un malade. Le génie de la chambre s'éveille. Il y a des victimes. Michaël meurt. Le trésor semble prendre vie : la photo de Dargelos, l'encre, le buste de plâtre, la phrase « le suicide est un péché mortel » écrite au savon sur la vitre, l'andrinople rouge éclairant la chambre – tout fait partie du mythe. Les enfantins se déchirent et les frontières entre le jeu et la réalité se brouillent.

En effet, vers le milieu du livre, le narrateur nous dit que : « cela débute par des enfantillages ; on n'y voit d'abord que des jeux » (63). Dans le contexte, nous pouvons déduire que la phrase se réfère aux enfantins qui sous-estiment eux-mêmes la puissance du jeu. Or, avec l'emploi du « on » impersonnel, Cocteau semble également faire un clin

d'oeil vers le lecteur en lui disant que s'il cru dans le premier chapitre que tout allait être un jeu, il eu bien tort. Mais tort jusqu'à quel point ? À la fin de l'œuvre savons-nous même le moins du monde où le jeu commence et où il se termine ?

Les autres œuvres dans notre corpus ne contiennent pas ce même effet d'accroissement. Dans *Le Petit Prince*, il y a, par exemple, plutôt ce que nous pouvons appeler un effet de dédoublement. Nous avons vu, plusieurs fois, que le petit prince et le pilote détiennent leur identité « entre » l'un de l'autre. Sans le petit prince, le pilote serait simplement un homme égaré dans le désert. Sans le pilote, le petit prince ne pourrait pas être une hallucination et ce serait seulement un conte d'enfant. L'œuvre alors ne peut être saisie sans prendre en compte l'autre.

Le dédoublement s'étend cependant bien au-delà de ces deux personnages. Il y a, dans le seul dessin numéro 1, à la fois le schéma d'un boa avalant un éléphant et celui d'un chapeau. Il y a l'œuvre en entier qui est à la fois un texte écrit et visuel, un iconotexte. Il y a la caisse de mouton qui cache littéralement dans sa morphologie l'interrogation *qu'est-ce ?* et qui montre donc de deux façons l'énigme de la boîte: d'abord, visuellement, par sa structure qui cache ce qui est à l'intérieur, et puis, morphologiquement, par le sous-entendu. Il y a les deux serpents : le boa au début, le serpent venimeux à la fin. Il y a les multiples chiffres significatifs disséminés à travers l'œuvre (le chiffre 6, âge précis où l'enfance commence à être en péril, la numérologie religieuse, et ainsi de suite) et, en même temps, il y a le narrateur qui nous dit que les chiffres sont des « détails inessentiels » et que seul les grandes personnes « aiment les chiffres ». Deux éléments distincts, voire contradictoires, dans une même œuvre.

Ce dédoublement n'est pas anodin. Dès la dédicace, Saint-Exupéry annonce son intention de créer un texte hybride en s'adressant à trois destinataires : les enfants à qui il demande pardon « d'avoir dédié ce livre à une grande personne », Léon Werth, « la grande personne qui peut tout comprendre » et, finalement, « l'enfant qu'a été autrefois cette grande personne ». Ce n'est pas un problème alors d'inclure un dessin à deux faces. Le lecteur adulte, la grande personne, verra le chapeau et même peut-être le boa avalant l'éléphant puisqu'il peut « tout comprendre » et l'enfant verra le boa avalant un éléphant. Il y a même de la place pour un lecteur adulte qui commence par voir un chapeau et qui finit par voir le boa. Ce serait la naissance du troisième destinataire : « l'enfant qu'a été autrefois la grande personne ».

Dans *La Métamorphose*, il y a aussi un effet de dédoublement, mais cet effet est plus subtil. Pas de dessins évidents au début. Pas de dédicace non plus et surtout pas de discussion sur la différence entre la perspective de l'enfant et la perspective de l'adulte. L'effet de dédoublement arrive dans la métamorphose même de Gregor et l'opposition qu'il y a entre les deux camps d'interprétation sur la métamorphose: celui qui prône la littéralisation de la métaphore et celui qui voit une métaphore très vivante.

D'un côté, il est difficile de dire qu'on ne trouve pas une littéralisation de la métaphore de Gregor qui est vermine. Nous avons dit plusieurs fois que Kafka décrit la métamorphose de façon presque factuelle et qu'au centre de l'histoire est le fait que Gregor s'est bien métamorphosé en vermine. De l'autre côté, Gregor garde l'essence de ce qu'il était avant sa métamorphose : il a une mémoire, une conscience et des sentiments. Comme Corngold nous l'explique, si Gregor n'est pas devenu entièrement animal, une partie de la métaphore demeure. Enfin, les deux interprétations, quoique

contradictoires, coexistent en une. Dans l'acte même de la métamorphose, il y a un dédoublement : c'est Gregor, mais ce n'est pas Gregor ; c'est une bête, mais ce n'est pas une bête ; c'est une métaphore, mais ce n'est pas une métaphore.

Complicquant également l'hésitation dans cette œuvre, est le personnage de Gregor. À l'encontre des autres personnages dans notre corpus, Gregor, nous l'avons déjà signalé, a une identité particulièrement adulte. Il a très probablement l'apparence de l'adulte et il travaille comme voyageur de commerce. De façon plus significative, à aucun endroit dans le récit, Kafka ne l'appelle un enfant, un jeune ou même un adolescent. On sous-entend donc qu'il est, avant sa métamorphose, un homme. Cette œuvre se distingue donc assez nettement des autres œuvres dans notre corpus dans la mesure où l'état psychologique de Gregor, et sa métamorphose en animal qui reprend la pensée symbolique de l'enfant, sont les seuls éléments reliant l'œuvre au personnage de l'enfant.

Nous pouvons donc caractériser l'hésitation « entre » dans cette œuvre par le fait qu'elle demande un travail plus intellectuel pour arriver à l'hésitation. Le lecteur doit se demander ce qui constitue l'enfance : peut-on considérer un personnage « enfant » seulement par sa psychologie ? Autrement dit, où est-ce que cet état mental ou cet âge commence et se termine ?

Dans *L'Arrache-cœur*, l'hésitation se partage assez également sur les trois axes. Les triplets sont des personnages ambigus. Ils grandissent à une vitesse accélérée et ils sont peut-être même capables de voler. Parfois ils ont même l'air de petits mutants, « des trumeaux » précoces. Le langage alterne souvent entre un langage enfant et un langage adulte, et le lecteur hésite beaucoup par rapport aux jeux et aux apparitions (la fée dansante, l'arbre minuscule, le vol, etc.).

En effet, c'est ce dernier axe qui rend cette œuvre unique. Nous avons vu que dans les autres œuvres de notre corpus le lecteur éprouve du doute par rapport à l'histoire en général. Dans *Les Enfants terribles*, les trois grandes scènes que nous avons analysées où le lecteur hésite entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte (boule de neige, mort de Michaël, double suicide) constituent en gros toute l'intrigue. Dans *Le Petit Prince*, le lecteur hésite dès que le petit prince fait partie du récit. Dans *La Métamorphose*, l'hésitation commence même plus tôt, dans la première phrase, quand le lecteur apprend que Gregor s'est transformé en vermine. Dans « Un diamant gros comme le Ritz », l'hésitation colore tout ce qui arrive en haut de la montagne.

Par contre, l'hésitation dans *L'Arrache-cœur*, quoique significative, est restreinte à quelques chapitres dans la troisième et dernière section du roman. La raison pour cela est simple. C'est seulement à partir de cette section que les triplets prennent une place centrale par rapport au récit et qu'il y a un « récit enfantin ». Une des premières fois dans le récit où les triplets parlent et où il y a un soupçon sur les choses extraordinaires à venir arrive au début de la troisième section. C'est à ce moment que les triplets jouent au train et que le jeu s'arrête « comme par magie » (128). Dans le neuvième chapitre de cette section, les triplets entrent encore en scène. Cette fois-ci ils jouent aux cailloux. Le jeu se termine, nous le savons déjà, avec l'apparition de la fée dansante.

Dans ce même chapitre, l'arbre minuscule pousse à partir de la graine. Quelques chapitres après, les triplets commencent à voler et, dans le dernier chapitre, ils sont encagés. L'hésitation qui est à la base de notre thèse arrive donc par petites zones, seulement quand les triplets commencent à être les chefs et les créateurs de leur propre monde. Toutes les références dans la première et deuxième sections du livre à leur

identité étrange (à leur croissance accélérée, à leur comportement bizarre) ne se convertissent en hésitation au niveau de l'histoire des enfantins qu'à la fin.

L'hésitation dans « Un diamant gros comme le Ritz » est également unique. Nous pourrions l'appeler une « hésitation en attente ». Dans la section précédente, nous avons vu que le lecteur commence à hésiter dès que Percy révèle que son père est « de loin l'homme le plus riche du monde » et que la famille a « un diamant gros comme l'hôtel Ritz ». L'affirmation, nous l'avons déjà noté, ressemble beaucoup à ce qu'un enfant dirait, d'abord grâce au style exagéré, et puis aussi parce que Percy semble éprouver une adoration puérile pour son père. Or, à ce moment-là dans le récit, cette conversation entre Percy et John est le seul élément qui renvoie au monde de l'enfant. Rappelons que Percy et John ne sont pas de jeunes enfants ; ils sont, en effet, des adolescents.

Une fois que les garçons arrivent à la résidence, nous avons vu que le langage est souvent enfant et poétique. La résidence a l'air d'un château enchanté comme dans un rêve ; les barrières entre le réel et l'imaginaire disparaissent. Il y a également des endroits dans le récit où les liens causals entre « A » et « A' » se brisent. Dans le chapitre précédent nous avons fourni l'exemple des corridors qui sont revêtus d'un ivoire pâle qui « paraiss[ent] taillés dans les défenses gigantesques de dinosaures disparus avant l'existence de l'homme » et des assiettes qui sont faites de « lamelles de diamant incrustées d'émeraude comme des morceaux d'air solidifié » (50-51). Dans ces deux exemples, les éléments cessent de paraître comme tels. Un corridor n'est plus un corridor banal, il semble venir d'un monde extraordinaire et préhistorique. Les assiettes ne sont pas seulement chères, elles ont des bijoux comme des morceaux « d'air solidifié ».

Or, le langage ne reprend pas entièrement la pensée symbolique de l'enfant. Dans les autres œuvres de notre corpus, la rupture entre « A » et « A' » est plus forte et s'étend jusqu'à la transformation complète d'une chose (A) en une autre (C). Dans *La Métamorphose*, c'est Gregor lui-même qui se transforme en vermine. Dans *Le Petit Prince*, c'est le petit prince qui annonce que le pilote est « un champignon ». Ce sont aussi les diverses plantes et animaux qui se transforment en personnages parlants. Dans *L'Arrache-cœur*, par exemple, une graine se transforme en arbre minuscule et, dans *Les Enfants terribles*, c'est la boule de neige qui se transforme en élément magique et mythique, la chambre qui prend vie et Athalie qui devient Dargelos. Dans « Un diamant gros comme le Ritz », cependant, la transformation n'est pas évidente. Le corridor, quoique extraordinaire, est toujours un corridor, l'assiette toujours une assiette.

En effet, Fitzgerald emploie la préposition « comme » et le verbe « paraître » pour les décrire: les corridors « *paraissent* taillés dans les défenses gigantesques de dinosaures » et les assiettes ont des bijoux « *comme* des morceaux d'air solidifié ». La comparaison crée une interruption dans le passage de « A » à « C ». Par ailleurs, il va presque de soi qu'il pourrait y avoir un langage onirique où les choses paraissent enchantées et extraordinaires dans une nouvelle sans personnage enfant. Ainsi, à ce point dans l'histoire, l'hésitation qu'éprouve le lecteur au niveau de l'histoire est seulement faiblement liée à l'enfance. Il n'y a rien d'explicite dans le récit qui montre que la description de la résidence en haut de la montagne constitue la vision de l'enfant.

C'est seulement dans les tous derniers paragraphes que l'hésitation « entre » se relie de façon claire au thème de l'enfant. Dans les derniers paragraphes de la nouvelle, Kismine et John discutent:

Quel rêve! Pensait Kismine, en regardant les étoiles. [...]

- Sous les étoiles, répéta-t-elle. Je n'avais jamais fait attention aux étoiles, avant. J'avais toujours cru que c'étaient d'énormes diamants qui appartenaient à quelqu'un. Elles me font peur à présent. Elles me font croire que tout n'est qu'un rêve, que toute ma jeunesse est un rêve.
- C'était un rêve, dit John avec calme. Pour tous la jeunesse est un rêve, une forme de folie. Comme c'est agréable d'être fous, alors.
- C'est ce que je croyais, dit John avec mélancolie. Je ne sais plus maintenant (86).

Ici, le narrateur établit un lien entre le rêve et la jeunesse. Nous savons déjà que Kismine et John sont des adolescents et que Fitzgerald n'emploie pas le terme « enfant ». Or, avec l'affirmation de Kismine que « *toute* [sa] jeunesse n'est qu'un rêve », nous pouvons déduire que, pour Fitzgerald, ceux qui ne sont pas adultes (enfants et adolescents) ont un regard « autre ». La description onirique du château qui précède ce paragraphe : les corridors qui ont l'air transportés d'un monde préhistorique, les bijoux comme l'air solidifié, les sons mélodieux, etc., sont donc tous associés au rêve et à la folie qui commence à l'enfance.

Par ailleurs, le langage que Kismine et John emploient renforce la perception que toute l'histoire en haut du diamant n'est qu'un rêve d'enfant. Kismine utilise l'indéfini, « tout », qui est très général et qui peut donc se référer à n'importe quoi d'antérieur à l'âge adulte : « *tout* n'est qu'un rêve », « *toute* ma jeunesse est un rêve ». En outre, étant donné que sa jeunesse a eu lieu en haut du diamant, le lecteur suppose que la résidence et le diamant gros comme le Ritz font partie de ce rêve de jeunesse. John ne fait rien pour limiter l'affirmation de Kismine. Il lui répond en utilisant un vocabulaire tout aussi général : « *c'était* un rêve ». C'est, en effet, pour cela que nous avons appelé l'hésitation dans cette œuvre, une « hésitation en attente ». Sans cette conversation, la nouvelle serait une œuvre seulement faiblement liée à l'enfant. Avec cette dernière conversation,

cependant, l'hésitation concernant le diamant se relie de façon explicite au regard de l'enfant.

Dans toutes ces œuvres, le lecteur oscille donc entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte au point où il pose la question la plus fondamentale : ce que je viens de lire, est-ce « réel » ou cela fait-il partie d'un monde imaginaire que seul l'enfant peut éprouver ? Dans *Les Enfants terribles*, le lecteur se demande donc si Élisabeth et Paul meurent, dans *Le Petit Prince* si le petit prince est « réel » et s'il est retourné à sa planète, dans *L'Arrache-cœur* si les triplets volent, dans « Un diamant gros comme le Ritz » si le monde en haut du diamant a jamais existé et dans *La Métamorphose* si Gregor meurt. Dans toutes ces œuvres, cette hésitation est donc radicale, mais elle est aussi unique, se formant, se créant, se fixant d'une façon distincte.

CONCLUSION

Nous venons de voir que toutes les œuvres dans notre corpus ont une façon différente de composer avec l'hésitation. Dans *Les Enfants terribles*, on constate un effet d'accroissement, dans *Le Petit Prince* et *La Métamorphose*, un effet de dédoublement. Dans *L'Arrache-cœur*, il y a une hésitation « par zones » et dans « Un diamant gros comme le Ritz », une hésitation « en attente ». Il faut souligner cependant que ces particularités ne s'appliquent qu'à l'hésitation reliée à l'enfant. Dans l'introduction, nous avons expliqué que certaines de nos œuvres appartiennent au genre du fantastique ou ont des tendances fantastiques, ce qui veut dire qu'elles manifestent également un autre type d'hésitation.

Ainsi, au lieu de conclure notre analyse en résumant notre thèse, nous aimerons maintenant regarder plutôt la distinction entre notre hésitation et l'hésitation propre au genre du fantastique. Plus précisément, en analysant les deux œuvres de notre corpus qui appartiennent plus clairement à ce genre, *L'Arrache-cœur* et « Un diamant gros comme le Ritz », nous montrerons comment notre hésitation est unique.

Dans le chapitre d'introduction nous avons vu que, selon Todorov, pour qu'une œuvre soit fantastique, trois critères doivent être remplies. Le premier est que le lecteur doit « considérer le monde des personnages comme un monde de personnes vivantes et hésiter entre une explication naturelle et une explication surnaturelle » (37). Dans *L'Arrache-cœur* et dans « Un diamant gros comme le Ritz », cela est bien le cas. Le village dans l'œuvre de Vian est particulièrement étrange. Le lecteur oscille donc entre une explication naturelle pour les éléments bizarres (Jacquemort hallucine lorsqu'il croit

entendre les animaux parler, la rivière rouge est seulement teintée de rouge, etc.) et une explication surnaturelle (les animaux peuvent parler véritablement; la rivière est comme dans la Bible, une rivière de sang, etc.). Dans un «diamant gros comme le Ritz », l'hésitation concerne tout ce qui arrive en haut de la montagne. L'explication naturelle sera donc que les sons, les images et les sensations extraordinaires sont simplement une conséquence de la richesse incomparable et l'explication surnaturelle sera que John se trouve véritablement dans un monde enchanté.

Tout de suite, nous pouvons voir que l'hésitation fantastique dans ces œuvres n'est ni une hésitation « par zones » ni une hésitation « en attente ». Dans *L'Arrache-cœur*, le lecteur hésite dès qu'il devient clair que le village est étrange, et son hésitation s'accroît au fur et à mesure qu'il en apprend plus sur ce village. De même, dans « Un diamant gros comme le Ritz », le lecteur hésite dès que la résidence atteint une opulence qui côtoie le surnaturel, et cette hésitation s'accroît également au fur et à mesure que Fitzgerald fournit plus de détails sur la résidence exceptionnelle.

En ce qui concerne ce premier critère, la différence entre l'hésitation fantastique et notre hésitation repose donc sur une question à la fois de fréquence et de nature. Il va presque sans dire que notre hésitation se limite aux endroits dans l'œuvre où il y a un « récit enfantin ». Ainsi, bien que le lecteur hésite également « entre une explication naturelle et une explication surnaturelle », cette hésitation ne se répand pas toujours de façon constante sur l'œuvre en entier et se réduit toujours à la même question : ou bien le monde extraordinaire provient de l'imaginaire de l'enfant (explication naturelle) ou bien ce monde existe véritablement (explication surnaturelle).

Le deuxième critère du fantastique est que l'hésitation « peut-être ressentie [...] par un personnage ; ainsi le rôle de lecteur est pour ainsi dire confié à un personnage et en même temps l'hésitation se trouve représentée, elle devient un des thèmes de l'œuvre » (Todorov, 38). Encore là, nous voyons bien que cela est le cas pour *L'Arrache-cœur* et pour « Un diamant gros comme le Ritz ». Jacquemort se demande constamment si ce qu'il voit dans le village est réel et John doute de l'affirmation de Percy que son père a un diamant gros comme le Ritz. Il demande même pardon à Percy plus tard pour ne pas l'avoir cru que la famille avait un diamant gros comme l'hôtel Ritz (51).

Or, pour ce qui concerne l'hésitation reliée à l'enfant, ce doute n'existe pas ou existe peu. D'abord dans les termes de Todorov, le rôle du lecteur n'est pas entièrement « confié » à un personnage. Rappelons que le lecteur oscille entre la perspective de l'enfant et la perspective de l'adulte. Le lecteur prendra donc parfois le regard de l'enfant, mais il gardera sa raison et son savoir d'adulte. En effet, par rapport à ce deuxième critère, notre hésitation s'oppose complètement à l'hésitation fantastique. L'hésitation fantastique est ce que nous pourrions appeler, « réfléchie » : le lecteur s'identifie avec un personnage dans le récit et il voit ses doutes représentés. Par contre, notre hésitation serait plutôt « réfractée » : le lecteur ne s'identifie pas avec le personnage enfant dans le récit et il voit même ses propres pensées et ses présupposés déformés par celui-ci. En effet, c'est le regard de l'enfant qui propulse le lecteur dans un monde incroyable.

Par ailleurs, lorsque le lecteur prend le regard de l'enfant, le personnage de l'enfantin n'hésite pas comme un personnage fantastique. Dans *L'Arrache-cœur*, les triplets ne se questionnent jamais sur les choses extraordinaires qui leur arrivent telles que le vol, les multiples apparitions, etc. Ils considèrent toutes les choses extraordinaires

comme ordinaires. La raison pour cela est simple. L'enfant, nous l'avons montré de nombreuses fois, confond les barrières entre le réel et l'imaginaire. Lorsque le lecteur adopte donc la perspective de l'enfant, il est transporté dans ce monde « autre » où il est impossible de savoir ce qui appartient à la réalité et ce qui appartient à la fiction.

Or, cela présente un problème curieux pour « Un diamant gros comme le Ritz ». À l'encontre de *L'Arrache-cœur*, où le personnage à qui le lecteur s'identifie pour l'hésitation fantastique (Jacquemort) n'est pas l'enfantin, dans cette œuvre, le lecteur s'identifie avec John qui est l'enfantin. Ce qui mène à une question évidente : comment John peut-il simultanément hésiter (comme cela est censé avoir lieu dans une œuvre fantastique) et ne pas hésiter (comme c'est le cas avec l'enfant qui confond le réel et l'imaginaire) ?

Aussi paradoxale que cette question paraisse, c'est exactement ce qui arrive dans cette nouvelle. D'un côté, nous venons de voir que John pardonne à Percy d'avoir douté de lui. De l'autre côté, avant ce pardon, il semble avoir accepté entièrement ce que Percy avoue. Lorsque Percy affirme que son père « est de loin l'homme le plus riche du monde » (43), John ne sait pas comment répondre à l'affirmation, mais finit par l'accepter entièrement :

« Il se demanda comment répondre à cette confiance. C'est joliment bien » lui paraissait vide de sens et il était sur le point de dire : « Réellement ? », mais se retint, car cela aurait pu avoir l'air de douter de l'affirmation de Percy. Et une telle affirmation ne pouvait être mise en doute (43).

Pendant une conversation qui s'inscrit, comme nous l'avons vu auparavant, dans le style exagéré de l'enfant, John n'hésite pas. Il semble, d'ailleurs, adhérer au langage enfant en se plaçant complètement dans un monde où les diamants gros comme le Ritz peuvent bien exister.

Cette même adhésion est évidente à la toute fin de la nouvelle lors de sa conversation avec Kismine. Lorsque Kismine soutient que « la jeunesse n'est qu'un rêve », John lui répond catégoriquement en disant que « *c'était* un rêve » (86). Ici, il y a une dissolution exemplaire des barrières entre le réel et l'imaginaire. Étant donné que la jeunesse a réellement eu lieu et que Kismine et John sont bien vivants, toute leur enfance fait partie d'un monde imaginaire de rêve.

Il y a donc un phénomène intéressant qui arrive dans cette nouvelle : aux endroits dans l'œuvre où il s'agit d'un langage enfant ou du thème de l'enfance, John n'hésite pas, tandis qu'aux endroits du récit qui divergent du discours enfant, John hésite. Certes, c'est sans doute pour cela que l'hésitation reliée à l'enfant dans cette œuvre est une hésitation « en attente ». Jusqu'au dernier paragraphe, l'hésitation est le plus souvent une hésitation fantastique. John n'est pas un jeune enfant, et le lecteur s'identifie avec lui et la merveille qu'il observe. Or, après la dernière conversation, le lecteur s'éloigne de John et reconsidère l'hésitation qu'il a éprouvée avec l'éclairage d'un monde « autre » de l'enfance.

Le troisième critère est que le lecteur d'une œuvre fantastique doit adopter « une certaine attitude à l'égard du texte : il refusera aussi bien l'interprétation allégorique que l'interprétation 'poétique' » (38). Ici la distinction entre notre hésitation et l'hésitation fantastique pourrait sembler, à première vue, non existante. Nous avons mentionné plusieurs fois que le lecteur oscille entre un cadre de lecture enfant et un cadre de lecture adulte et que ces deux cadres sont quasiment identiques aux cadres de lecture poétique et allégorique, tel que les définit Todorov. En d'autres termes, pour les deux types d'hésitation, le lecteur refuse tout autant de prendre ce qu'il lit entièrement « à la lettre »

que de le prendre entièrement dans le « sens double ». Or, malgré le fait que nos définitions soient en apparence les mêmes, dans le contexte, elles prennent un sens différent. Regardons alors encore les deux œuvres fantastiques afin de voir une dernière distinction.

En ce qui concerne l'hésitation fantastique, nous pouvons voir que, dans *L'Arrache-cœur*, le lecteur refuse autant l'interprétation allégorique et l'interprétation poétique. Une interprétation allégorique consisterait à voir tout ce qui arrive dans le village comme une représentation. La rivière rouge de sang, la Gloire, l'androïde de Clémentine, le foire des vieux, les animaux et les enfants battus seraient donc seulement des représentations. Plus exactement, ces éléments renvoient à la tendance dans la société actuelle à ignorer les actes immoraux et violents en les chassant de la pensée collective (la rivière rouge de sang est à l'orée de la ville et la Gloire porte toute la honte des villageois). Par contre, l'interprétation poétique consiste à voir tout ce qui arrive dans le village à la lettre. Ainsi, la Gloire, la rivière de sang, l'androïde et ainsi de suite, existeraient « véritablement ».

Dans « Un diamant gros comme le Ritz », le lecteur se trouve également à cheval sur les deux interprétations. Une interprétation allégorique consisterait à voir le monde en haut du diamant comme une représentation des maux de l'argent ; rappelons que les Braddock n'hésitent pas avant de tuer ou d'emprisonner ceux qui découvrent la résidence et qu'ils ont même commencé une guerre dans les Balkans pour que l'aînée puisse travailler comme cantonnière. Une interprétation poétique consisterait à voir le monde en haut du diamant comme un monde réel de richesse incroyable. L'extrême luxe, les descriptions formidables, la conversation avec Dieu font tous partie du monde de

l'argent. En gros, l'hésitation fantastique que le lecteur éprouve dans « Un diamant gros comme le Ritz » est ancrée dans le thème classiquement fitzgeraldien de la richesse américaine.

En analysant ces deux cadres de lecture d'un point de vue fantastique nous constatons immédiatement qu'ils traitent des questions différentes de notre hésitation. Dans notre hésitation, le vacillement entre les cadres de lecture touche uniquement le sujet de l'enfance. Lorsque le lecteur refuse l'interprétation allégorique, il refuse donc plus spécifiquement l'allégorie de l'enfance. Dans « Un diamant gros comme le Ritz », l'allégorie consisterait alors non pas à voir le monde en haut du diamant comme une représentation de la richesse, mais comme une représentation de l'imaginaire de l'enfant. De la même façon, dans *L'Arrache-cœur*, elle consisterait non pas à voir le vol et les jeux des triplets comme des représentations d'une société étrange, mais à les voir plutôt comme des représentations de l'enfant étouffé qui s'invente des issues de secours.

Dans le même ordre de pensée, lorsque le lecteur refuse l'interprétation poétique, il refuse plus spécifiquement d'adopter la perspective de l'enfant. Ainsi, l'interprétation poétique consisterait à voir les mondes fitzgeraldiens et vianiens comme réels, non pas parce que la richesse ou la société sont en tant que telles des entités fabuleuses et qu'ils ont une tendance à la corruption et à l'immoralité, mais tout simplement parce que dans le monde de l'enfant tout est possible : l'existence d'un diamant gros comme le Ritz, la capacité de voler et de se voir pousser des doigts supplémentaires, etc.

Notre hésitation s'écarte donc des trois critères de l'hésitation fantastique de façon assez significative. Cependant, la différence la plus grande entre les hésitations se trouve, sans doute, dans notre analyse du langage « entre », un critère qui n'existe pas

dans l'ouvrage de Todorov. Lorsque Todorov explique que le lecteur refuse l'interprétation allégorique et l'interprétation poétique, il n'explore jamais en quoi ce refus est lié à la langue du récit, ne se demande pas pourquoi le lecteur se place entre un cadre de lecture allégorique et un cadre poétique. Sait-il déjà qu'il s'agit d'une œuvre fantastique et qu'il est censé hésiter ou y a-t-il une raison, dans le texte, qui pousse le lecteur à adopter un cadre de lecture « entre » ?

En effet, la seule référence à la langue du récit arrive de façon accessoire lorsque Todorov mentionne que le langage et le cadre de lecture sont souvent en contradiction : « tel est le paradoxe du langage littéraire : c'est précisément lorsque les mots sont employés au sens figuré que nous devons les prendre à la lettre » (67). Ce phénomène en est un que nous avons également remarqué. Dans *Les Enfants terribles*, par exemple, la boule de neige inaugurale est un symbole mouvant, un mot employé au « sens figuré », mais le lecteur le prend souvent « à la lettre », comme une vraie boule de neige qui a entraîné un mythe funeste.

Réciproquement, nous avons vu que le langage peut être « poétique » et que le lecteur peut le lire dans un double sens. Rappelons que lorsque les triplets, dans *L'Arrache-cœur*, parlent entre eux, Vian emploie un langage poétique où les liens causals entre A et A' se brisent : Citroën affirme, par exemple, qu'il peut devenir aussi petit qu'une puce. Le lecteur prend cette affirmation au sens figuré, comme un symbole de jusqu'où les triplets doivent aller pour échapper à leur mère. Or, bien que le rapport entre le langage et le cadre de lecture ne soit pas direct, voire qu'il soit, selon Todorov, paradoxal, il y a, au moins pour notre hésitation, un lien plus profond entre les deux.

Ainsi, pour notre hésitation, le langage « entre » constitue un critère fondamental. La raison pour laquelle le langage est si important, et certainement plus important qu'il ne l'est pour l'hésitation fantastique, est simple. Toute notre hésitation est reliée au personnage de l'enfant. Pour que le lecteur puisse croire, à certains endroits dans le récit, que le monde incroyable provient de l'imaginaire de l'enfant, il doit voir les pensées de l'enfant représentées dans ce monde. En d'autres termes, la métamorphose de Gregor en vermine, le monde enchanté en haut du diamant, la transformation de la chambre des enfants terribles en entité vivante du jeu, le costume du petit prince et son amour pour une rose, la transformation de la graine en arbre et des cailloux en fées doivent tous reprendre, en partie, la pensée symbolique de l'enfant. Le lecteur doit reconnaître dans le récit l'enfant qui prend une chose « A » pour une autre chose « C » et qui confond le monde réel et le monde imaginaire.

Pour en finir avec la comparaison entre notre hésitation et celle de Todorov, en insistant sur le fait que l'hésitation reliée à l'enfant n'adhère pas aux conditions du fantastique et que le langage « entre » est essentiel à notre étude, nous aimerions analyser une dernière facette de l'ouvrage de Todorov. Dans son chapitre final, Todorov remarque que *La Métamorphose* provoque une hésitation de la part du lecteur qui ne satisfait pas aux critères du fantastique. Tout d'abord, l'événement étrange « n'apparaît pas à la suite d'une série d'indications indirectes, comme le sommet d'une gradation » (179). Le surnaturel se manifeste dans la première phrase du livre lorsque Gregor se transforme en vermine. Puis, il n'y a pas la même hésitation à l'intérieur de l'œuvre. Plus exactement, Gregor exprime très peu de surprise face à sa métamorphose, une métamorphose qui aurait choqué les personnes les plus farfelues.

Todorov va même plus loin dans son analyse en expliquant que *La Métamorphose* est unique dans la mesure où « le monde tout entier obéit à une logique onirique, sinon cauchemardesque, qui n'a plus rien à avoir avec le réel » (181). Cela est compatible avec notre analyse de l'hésitation. Bien que Todorov ne mentionne jamais l'enfant ou le thème de l'enfance, l'idée d'une logique onirique et d'un monde qui défie le réel, n'est-elle pas proche du langage « enfant » ? N'est-ce pas l'enfant qui confond les barrières entre le réel et l'imaginaire et qui crée un monde où tout est possible comme dans un rêve et où les liens de la logique, comme le passage de « A » à « B », disparaissent complètement ?

En effet, l'essentiel de notre hésitation ressort de façon éclatante dans cette dernière analyse de Todorov sur *La Métamorphose*, et même, d'ailleurs, davantage lorsque Todorov cite Sartre, qui a entrepris sa propre étude de *La Métamorphose*. Selon ce dernier, Kafka ne cherche plus à dépeindre des êtres extraordinaires ; pour lui, « il n'est plus qu'un seul objet fantastique : l'homme » (182). En reprenant cette idée, tout en allant plus loin pour capter l'émerveillement et l'énigme de l'hésitation dans les œuvres de notre corpus, nous pourrions proposer tout aussi catégoriquement que Sartre que, dans ces œuvres, il n'est plus qu'un seul objet fantastique : l'enfant. Ou ne serait-ce pas plutôt l'enfantin ?

Bibliographie

Corpus

- Cocteau, Jean. *Les Enfants terribles*. Paris : Éditions Bernard Grasset, 1929.
- Fitzgerald, F. Scott. « Un diamant gros comme le Ritz. » Trad. Marie-Pierre Castelnaud et Bernard Willerval. Éd. Malcolm Cowley. Paris : Laffont, 1964. (1922, « A Diamond as Big as the Ritz. » *Tales of a Jazz Age and Other Stories*, New York : Charles Scribner's Sons.)
- Kafka, Franz. *La Métamorphose*. Trad. Claude David. Paris : Gallimard, 2000. (1915, « Die Verwandlung. » Leipzig : Kurt Wolff Verlag.)
- Saint-Exupéry, Antoine de. *Le Petit Prince*. Canadian Education éd. Scarborough, Ont.: Bellhaven House, 1970. (1943, *Le Petit Prince*. New York : Reynal and Hitchcock.)
- Vian, Boris. *L'Arrache-cœur*. Paris : Société Nouvelle des Éditions Pauvert, 1979. (1953, *L'Arrache-cœur*. Paris : Vrin.)

Ouvrages et articles critiques sur les œuvres

- Anders, Gunther. *Kafka, Pro und Contra : die Prozess-Unterlagen*. Muenchen: C.H. Beck, 1951.
- Bachelard, Gaston. *Lautréamont*. Nouvelle éd. augmentée. Paris : J. Corti, 1968.
- Bancroft, David. « Cocteau's Creative Crisis, 1925-1929; Bremond, Chirico, Proust. » *The French Review*. 45:1. (1971) : 9-19.
- Brethenoux, Michel. *Saint-Exupéry, « Pic de la Mirandole du XX^e siècle. » Études littéraires*. 33:2. (2001) : 55-80.
- Buss, Robin. *Les Enfants terribles*. London : Grant and Cutler, 1986.
- Caillois, Roger. « Un instrument de civilisation. » *Les Critiques de notre temps et Saint-Exupéry*. (1971) : 42-50. Paris : Garnier frères.
- Cerisier, Alban. *Il était une fois... Le Petit Prince*. Textes réunis et présentés par Cerisier. Paris : Gallimard, 2006.
- Cocteau, Jean. « Une entrevue sur la critique avec Maurice Rouzaud. » *Œuvres complètes de Jean Cocteau*. Volume IX. Genève : Marguerat, 1946-1951. 347-364.
- . *Essai de critiques indirectes*. « Le Mystère laïc. » Paris : Éditions Bernard Grasset, 1932. 5-96.
- . *Opium : Journal d'une désintoxication*. Paris : Stock, 1930.
- Corngold, Stanley. *The Commentator's Despair*. New York : Kennikat Press, 1973.
- . « Thirteen ways of looking at a Vermin : Metaphore and Chiasm in Kafka's Metamorphosis. » *International Comparative Literature Association*. 41-42: 21. (2004) : 59-85.
- Deleuze, Gilles et Félix Guattari. *Kafka : Pour une littérature mineure*. Paris : Éditions Minuit, 1975.
- Eggenschwiller, David. « *Die Verwandlung*, Freud and the Chains of Odysseus. » *Modern Language Quarterly*. 39. (1978): 363-385.
- Hélein-Koss, Suzanne. « Rêve et fantasmes dans *Les Enfants terribles* de Jean Cocteau. » *The French Review*. XLVII : Éd spéciale, n.6. (1974) : 151-160.
- Hsieh, Yvonne. « Light and Water: The Metamorphoses of the Serpent in *Le Petit Prince*. » *Constructions*. (1984) : 77-84.

- Janoush, Gustav. « From Conversations with Kafka ». *Translation Backgrounds and Contexts Criticism*. New York: Norton & Company, 1996.
- Kafka, Franz. « Lettre au père » dans *Préparatifs de noce à la campagne*. Trad. Marthe Robert. Paris : Gallimard, 1957.
- Kaminskas, Jurate. « *Le Petit Prince* ou la bonne pédagogie : Une analyse sémiotique des structures didactiques. » *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*. 40:1. (1983) : 61-69.
- Le Hir, Geneviève. « Présentations. » *Études littéraires*. 33:2. (2001) : 7-10.
- McNab, James. « Mythical Space in *Les Enfants terribles*. » *The French Review*. XLVII : 6, Été (1974) : 162-170.
- Mikkonen, Kai. « Theories of Metamorphosis : From Metatropé to Textual Revision. » *Style*. 30:2. Été (1996) : 309-340.
- Montandon, Alain. « *Le Petit Prince* ou la mélancolie de l'enfant solitaire. » *Du récit merveilleux ou l'ailleurs de l'enfance*. Paris : Imago, 2001.
- Nabokov, Vladimir. « The Metamorphosis. » *Lectures on Literature*. New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1980.
- Neider, Charles. *Frozen Sea : A study of Franz Kafka*. New York : Oxford University Press, 1948.
- Ouellet, Roger. *Les relations humaines dans l'œuvre de Saint-Exupéry*. Paris : Lettres Modernes, 1971.
- Renonciat, Annie. « Un livre pour enfant ? » *Cerisier* 15-44.
- Slochower, Harry, et al. *A Franz Kafka Miscellany*. New York : Kessinger Publishing, 1940.
- Sokel, Walter. *Tragik und Ironie : zur Struktur seiner Kunst*. Muenchen : A. Langen, 1964.
- Succarat, F. « Clémentine, qu'est-ce que c'est ? Possibilités sémiotiques du personnage de *L'Arrache-cœur* de Boris Vian. » *Information littéraire*. 45 :4. (1993) : 10-23.
- Sweeney, Kevin W. « Competing Theories of Identity in The Metamorphosis. » *Translation Backgrounds and Contexts Criticism*. New York : Norton & Company, 1996.

Ouvrages sur le langage et la pensée de l'enfant

- Freud, S. « Medusa's Head. » *The Medusa Reader*. Éd. Marjorie Garber et Nancy J. Vickers. New York : Routledge, 2003.
- . *L'interprétation des rêves*. Paris : Presses Universitaires de France, 1967.
- . « La Création littéraire et le rêve éveillé » dans *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard, 1933.
- Jakobson, Roman. *Langage enfantin et aphasie*. Paris : Éd. de Minuit, 1962.
- Kohlberg, Lawrence. *The Development of Modes of Thinking and Choices in years 10 to 16*. Chicago: Ph.D dissertation, University of Chicago, 1958.
- Piaget, Jean. *Le Développement de la notion du temps*. Paris : Presses Universitaires de France, 1985.
- . *La Formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1970.
- . *Le Développement des quantités physiques chez l'enfant. Conservation et atomisme*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1962.
- . *La Représentation du monde chez l'enfant*. Alcan, 1938.

- . *La Construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1937.
 Vygotski, Lev. *Pensées et langage*. Paris : Éditions sociales, 1985.
 ---. *Avec Vygotski*. Paris : Éditions La Dispute, 2^e édition, 2002.

Ouvrages et articles théoriques généraux

- Benjamin, Walter. *Origin of German Tragic Drama*. Trad. John Osbourne. London : New Left Books, 1977.
 Chevalier, Jean et Alain Gheerbrant. *Dictionnaire des symboles*. Éd. rev. et aug. Paris : Bouquins, 1997.
 De Man, Paul. *Allégories de la lecture: le langage figure chez Rousseau, Nietzsche, Rilke et Proust*. Trad. Thomas Trezise. Paris : Galilee, 1989.
 ---. « The Rhetoric of Temporality. » *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. 2^e Éd. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1983. 187-228.
 Ferber, Michael. *A Dictionary of Literary Symbols*. Cambridge : Cambridge UP, 1999.
 Fletcher, Angus. *Allegory: The Theory of a Symbolic Mode*. Ithaca: Cornell UP, 1964.
 Genette, Gérard. *Figures III*. Paris : Seuil, 1972.
 ---. « Formalisme et langage poétique ». *Comparative Literature* 28:3 (été 1976) : 233-243.
 Hamon, Philippe. « Statut sémiologique du personnage. » *Poétique du récit*. Paris : Seuil, 1977. 115-167.
 Madsen, Deborah. *The Postmodernist allegories of Thomas Pynchon*. London: Leicester University Press, 1991.
 Owens, Craig. « The Allegorical Impulse : Towards a Theory of Postmodernism. » *Postmodern Culture*. London et Sydney : Pluto Press, 1985.
 Todorov, Tzvetan. *Symbolisme et interprétation*. Paris : Seuil, 1978.
 ---. *Théorie du symbole*. Paris : Seuil, 1977.
 ---. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil, 1970.
 ---. *Théorie de la littérature*. Paris : Seuil, Tel Quel, 1965.

Ouvrages et articles sur le récit d'enfance

- Ariès, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon, 1960.
 Bethlenfalvay, Marina. *Visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle*. Michigan : University Microfilms International, 1976.
 Boas, George. *The Cult of Childhood*. London : University of London, 1966.
 Becchi, Egle. « Le XX^e siècle. » *Histoire de l'enfance en Occident*. Éd. Becchi et Dominique Julia. Paris : Seuil, 1998. 358-422.
 Calvet, Jean. *L'Enfant dans la littérature française*. Paris : F. Lanore, 1930.
 Cousseau, Anne. *Poétique de l'enfance chez Marguerite Duras*. Genève : Droz, 1999.
 Coveney, Peter. *The Image of Childhood. The Individual and Society : A Study of the Theme in English Literature*. London : Penguin Books, 1957.
 Dewey, John. *Dewey on Education*. New York : Bureau of Publications, Teacher's College, Columbia University.
 Dugast, Francine. *L'image de l'enfance dans la prose littéraire de 1918 à 1930*. Lille : Diffusion, Presses Universitaires de Lille, 1981.

- Escarpit, Denise. « Le récit d'enfance : un classique de la littérature de jeunesse. » *Le récit d'enfance : Enfance et écriture*. Paris : Édition du Sorbier, 1992.
- Lechat, Didier. « Enfance et autobiographie au Moyen Âge : Sur quelques récits de vocation de Guibert de Nogent à Christine de Pizan. » *Le Récit d'enfance et ses modèles*. Colloque de Cerisy-La-Salle, Presses universitaires de Caen, 2003.
- Lauwe, Marie-José Chombart de. *Un monde autre : l'enfance*. Paris : Payot, 1971.
- Lejeune, Philippe. « Avant-propos. » *Le Récit d'enfance : Enfance et écriture*. Paris : Édition du Sorbier, 1992.
- . *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil, 1975.
- Primault M., Lhong H et J Malrieu. *Terres de l'enfance, le mythe de l'enfance dans la littérature contemporaine*. Paris : P.U.F., 1961.

Divers

- Bernadin de Saint-Pierre, Henri. *Paul et Virginie*. Paris : Paris Belles Lettres, 1930.
- Barrie, J.M. *Peter Pan and Wendy*. London : Hodder and Stoughton, n.d.
- Bradbury, Ray. « La Brousse. » *La Sorcière d'avril et autres nouvelles*. Trad. Gary Kelley. Paris : Actes Sud Junior, 2001.
- Carroll, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass*. Harmondsworth, England : Puffin Books, 1962.
- Dickens, Charles. *The Adventures of Oliver Twist*. New York: Hurst, 1889.
- Padgett, Lewis [Henry Kuttner et Catherine Moore]. « Tout smouales étaient les borogroves ». *Univers de la Science-Fiction*. Trad. Boris Vian. Paris : Club des librairies de France, 1957.
- Renard, Jules. *Poil de carotte*. London : Macmillan, 1968.
- Rousseau, Jean Jacques. *Les Confessions*. Paris : Cres et cie, 1913.
- . *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.
- Szerb, Antal. *Le Voyageur et le clair de la lune*. Trad. Charles Zarembo. Hongres : Ibolya Viràg, 2002.
- Twain, Mark. *Adventures of Huckleberry Finn*. New York : Harper, 1923.