

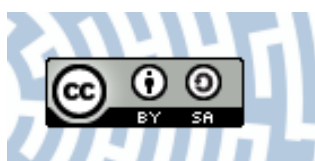


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: “Le Combat d’hiver” de Jean-Claude Mourlevat : les stéréotypes dans le processus de lecture du récit dystopique pour adolescents

Author: Aleksandra Komandera

Citation style: Komandera Aleksandra. (2019). “Le Combat d’hiver” de Jean-Claude Mourlevat : les stéréotypes dans le processus de lecture du récit dystopique pour adolescents. “Romanica Silesiana” (No. 2 (2019), s. 147-157), doi 10.31261/RS.2019.16.14



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego




Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



ALEKSANDRA KOMANDERA

Université de Silésie à Katowice

 0000-0002-1344-2081

Le Combat d'hiver de Jean-Claude Mourlevat : les stéréotypes dans le processus de lecture du récit dystopique pour adolescents

Le Combat d'hiver by Jean-Claude Mourlevat:
Stereotypes in Process of Reading Adolescent Dystopian Fiction

ABSTRACT: Adolescent dystopian literature has been in vogue recently. Its popularity reflects in fact several aspects, from readers' preferences, through marketing rules, to writers' choices. The predominance and reiteration of dystopian fiction suggests that they can involve stereotypes. Taking into consideration the fact that the stereotype is a reading construction, we analyse in this paper the role of stereotypes in perceiving and decoding a dystopian universe, with its elements, such as prison environment, oppressive authorities, tentative of revolt, and final victory or defeat, with respect of his young readers, in Jean-Claude Mourlevat's novel *Le Combat d'hiver*.

KEY WORDS: adolescent dystopian fiction, Jean-Claude Mourlevat, stereotype, reading

Introduction

Ces dernières années, on a observé un grand succès des récits dystopiques dans le domaine de la littérature pour adolescents. Cette présence manifeste de la dystopie dans ce secteur littéraire est tellement visible qu'elle est perçue comme l'étape de l'évolution de l'édition jeunesse succédant à la prédominance des textes sur sorciers et vampires. Depuis 2008, date de la publication de la trilogie *The Hunger Games*, de Suzanne Collins, devenue best-seller, dont le succès a été renforcé par une adaptation filmique réalisée par Gary Ross, en

2012, une nouvelle voie d'écriture s'est ouverte. En fait, des séries dystopiques de succès voient le jour. Outre l'originalité, la correspondance avec la réalité des jeunes ou les valeurs esthétiques, le succès de ce type de fiction tient sans doute au marché éditorial (FERRIER, 2011 : 51) qui maintient l'intérêt du public par la prédominance de séries ou de nombreuses traductions des romans, avant tout anglophones, et qui préfère les romans de genre, entre autres ceux dystopiques, facilement classables et prévisibles dans la réception auprès des lecteurs, ce qui influe sur la production littéraire des auteurs. Ce sont aussi les outils technologiques qui contribuent à la popularité du récit dystopique, permettant de multiplier rapidement des modèles de récits du même type.

Le côté éditorial des romans dystopiques pour adolescents se révèle intéressant et inspirateur dans le cadre de la thématique des stéréotypes par le fait que, dans la seule récurrence des récits dystopiques, nous pouvons soupçonner la présence des procédés de la stéréotypie, résultant de la fidélité aux règles conditionnant le récit dystopique, ainsi que la volonté des auteurs de briser les poncifs du genre pour se faire distinguer et assurer à leurs textes de l'originalité, tout en encourageant le risque de tomber dans de nouveaux stéréotypes. De plus, les romans dystopiques pour adolescents, comme toute la littérature pour la jeunesse, ce qui est d'ailleurs souvent démasqué, peuvent véhiculer les stéréotypes concernant les rôles et les représentations des protagonistes – adolescent(e)s, par exemple ils peuvent transmettre des images de genre stéréotypées. La récurrence des récits dystopiques, leur énorme popularité, invitent-ils à poser la question concernant le fonctionnement du stéréotype dans la fiction dystopique pour adolescents, et, notamment, dans le processus de lecture de ce type de roman. Nous voulons y répondre à travers l'analyse du roman de Jean-Claude Mourlevat *Le Combat d'hiver* (2006).

Dystopie et stéréotypie

Avant de procéder à notre examen, nous trouvons utile d'évoquer, de manière générale, les notions-clés de notre étude : dystopie et stéréotypie. Le mot « dystopie », provenant de l'anglais *dystopia*, a été formé par l'association du préfixe *dys-*, avec une valeur péjorative de « négation », « malformation », « difficulté », et du radical d'origine grecque, *topos* : « lieu ». Le terme de « dystopie » a été utilisé pour la première fois par John Stuart Mill, dans son discours parlementaire de 1868, pour dénoncer la politique du gouvernement britannique par rapport au territoire irlandais. Cette association a été conçue pour rappeler le terme *utopie*, auquel la dystopie s'oppose apparemment, la première étant l'image d'une réalité idéale. Étymologiquement, la dystopie désignerait alors le contraire de l'utopie,

c'est-à-dire un lieu défectueux, nuisible même. Cela explique pourquoi, du point de vue terminologique, il existe une sorte de divergence et les appellations « dystopie », « contre-utopie » et « anti-utopie » sont souvent employées comme interchangeables, mais trancher le problème des frontières poreuses entre les récits dystopiques et utopiques se révèle un essai difficile, sinon voué à l'échec.

De manière analogue la notion de « stéréotypes » n'échappe pas non plus à la complexité définitoire. Il nous paraît nécessaire de recourir à une définition qui permettra de développer notre argumentation. Dans son livre *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Ruth AMOSSY explique : « [...] le stéréotype n'existe pas en soi. Il n'apparaît qu'à l'observateur critique ou à l'utilisateur qui reconnaît spontanément les modèles de sa collectivité. Il émerge lorsque, sélectionnant les attributs dits caractéristiques d'un groupe ou d'une situation, nous reconstituons un schéma familier » (1991 : 21). La perspective de la chercheuse repose sur le constat que le stéréotype est une « construction de lecture » (AMOSSY, 1991 : 21). Il nous semble possible d'appliquer cette prise en conscience des stéréotypes dans le processus de lecture, pendant lequel on se réfère également aux modèles et on identifie des représentations habituelles. Notre point de référence est aussi l'idée qu'il existe un lien étroit entre la lecture et les stéréotypes, ces derniers étant, selon Jean-Louis DUFAYS, « la base de toute lecture, le 'socle de compétence' qui permet à un lecteur non seulement de comprendre et d'interpréter, mais aussi de modaliser et d'évaluer un texte » (1994 : en ligne).

Les stéréotypes dans la construction de l'espace dystopique

Une première activité du lecteur est alors celle de construire du sens (« comprendre et interpréter »), c'est-à-dire de « reconnaître dans les éléments du texte, à quelque niveau que ce soit (mots, syntagmes, phrases, actions, personnages, lieux, temps, mode narratif, idéologie) des schémas stéréotypés » (DUFAYS, 1994 : en ligne). Prenons l'exemple de l'espace comme élément qui permet de reconnaître certains points principaux récurrents. La littérature dystopique se caractérise par l'emplacement de l'intrigue dans un monde distant imaginaire. Ce trait résulte directement de la défamiliarisation qui est, pour M. Keith BOOKER, « la stratégie littéraire principale de la littérature dystopique » (1994 : 3)¹. Ce cadre lointain, souvent futur, camoufle un regard critique sur des pratiques sociales et politiques douteuses du monde réel. En cela, la dystopie se rapproche de l'utopie qui, elle aussi, se base sur une perception d'un univers autre, assurée par le

¹ C'est nous qui traduisons : "[...] I consider the principal literary strategy of dystopian literature to be defamiliarization [...]".

personnage-voyageur, et s'attaque à la réalité blâmable. Cet univers défamiliarisé du récit dystopique repose le plus souvent sur une représentation d'un monde imaginaire sinistre, abusif, commandé par des règles absurdes. Il en est ainsi dans le roman de Jean-Claude Mourlevat, et ceci à deux niveaux. Premièrement, le lecteur identifie la société oppressante sous l'image de deux institutions : les internats des filles et des garçons et le camp d'entraînement des gladiateurs. Ces lieux sont créés conformément à la poétique de l'espace des récits dystopiques : ce sont des lieux clos, des univers carcéraux, où il est obligatoire de respecter des lois strictes. L'image de l'internat des filles, décrit par le narrateur hétéro-diégétique avec une perspective passant par l'héroïne Helen, est bouleversante. Le lieu est dirigé par des institutrices et surveillantes brutales, appliquant avec assiduité un système de punitions fixe, comme, par exemple, l'envoi au cachot, appelé ironiquement « le Ciel », dont l'allure redoutable est mise en relief dans la description ci-dessous :

Loin d'être perché dans les hauteurs, ce cachot se trouvait sous les caves elles-mêmes. On y accédait depuis le réfectoire par la spirale serrée d'un long escalier aux marches ruisselantes d'eau froide. La pièce mesurait deux mètres sur trois environ. Les murs et le sol pouaient la terre moisie. Quand la porte se refermait sur vous, il ne restait qu'à chercher à tâtons la couchette de bois, à s'asseoir dessus ou à s'allonger, et à attendre. On se retrouvait seule avec soi-même, dans l'obscurité et le silence, pendant des heures.

MOURLEVAT, 2010 : 15

Conformément aux règles du récit dystopique, Mourlevat imagine l'internat où règnent des conditions de vie draconiennes et un strict règlement, avec 81 articles, qui décide d'interdictions et de droits. De manière analogue au récit utopique², l'écrivain présente le lieu où la propriété privée est éliminée, avec l'exemple de manteaux identiques portés par les filles, et où l'égalité est imposée, en autorisant le même nombre de visites chez des consoleuses.

Le second espace que le lecteur peut reconnaître grâce aux schémas identifiables du récit dystopique est le camp d'entraînement pour les combats. L'auteur le construit également sur les bases d'une société totalitaire, où les lutteurs sont divisés en castes : novices, primus et champions, surveillés par des gardiens, avec Fulgur en tête, un entraîneur sadique des combattants. Il faut noter aussitôt que le lecteur retrouve ici le motif d'une société segmentée et celui de luttes, de combats ou de jeux, le plus souvent jusqu'à la mort, et ces modalités sont caractéristiques du récit dystopique.

Les internats et le camp d'entraînement sont encore dystopiques par leur nature de lieux isolés. Comme l'écrit Marc ATALLAH, les sociétés utopiques et dystopiques sont « des lieux clos, fermés sur eux-mêmes et séparés de l'extérieur

² Sur les relations entre l'utopie et la dystopie, voir : ATALLAH (2011 : 17–27).

par des barrières naturelles ou artificielles » (2011 : en ligne). Il paraît toutefois qu'il y a une différence entre ces deux types de récits. Si dans l'utopie le mouvement général est centripète, observable par exemple dans l'arrivée d'un personnage-voyageur sur une île où habite une société idéale, la dystopie, au contraire, repose sur les forces centrifuges, validant le motif d'une fuite du protagoniste du système despotique. Dans *Le Combat d'hiver*, l'auteur lie ce thème d'évasion à quatre héros : Milena, Bartolomeo, Helen et Milos. C'est une occasion pour le lecteur de saisir un autre élément schématique : l'auteur montre les adolescents qui décident de s'enfuir de l'univers carcéral de leurs internats, même au prix d'exposer d'autres internes à des punitions injustes. Comme d'autres héros de fictions dystopiques, ils osent briser le mécanisme du système oppressif qui exploite consciemment des limites de comportement qu'un être vertueux s'impose pour ne pas nuire aux autres.

La recherche des stéréotypes liés au type de récit peut supposer également l'absence de certains schémas, comme, par exemple, ceux liés à la science et au progrès. En fait, Mourlevat invente un univers totalitaire qui n'est pas dominé par les nouvelles technologies ni totalement déshumanisé. L'auteur s'éloigne ainsi du modèle. Mais ce qui rapproche le texte du récit dystopique, c'est l'existence des lieux sécurisants, en dehors de l'espace carcéral : les maisons de consoleuses, le village d'hommes-chevaux, une partie de la capitale où se réorganisent les groupes de révoltés, et aussi, à un certain degré, les montagnes où s'évadent Helen et Milos. Cela donne l'impression que l'action est située dans un monde contemporain ou récent, et non pas dans le futur. L'auteur modifie donc la vision de la dystopie et le lecteur se rend compte qu'il ne s'agit pas d'une illustration fidèle « des récits qui s'appuient sur des États mondiaux, des États collectivistes, des États dirigés par de gigantesques corporations (etc.) – des sociétés totalitaires, donc » (ATALLAH, 2013, en ligne). Cependant, le texte s'inscrit dans l'axe thématique principal des dystopies qui englobe des sujets divers : « guerre, régimes dictatoriaux, expérience concentrationnaire, menace atomique, asservissement de l'homme à la machine, surconsommation, surpopulation, etc. » (STIÉNON, 2017 : 2).

Des stéréotypes de l'espace à la perception du sens

À la lumière des remarques de Jean-Louis Dufays, il est possible d'observer comment les stéréotypes permettent au lecteur de construire du sens à partir du cadre du roman. Il comprend que les deux institutions évoquées ci-dessus sont créées par Mourlevat comme des unités d'un système despotique plus vaste. C'est un deuxième niveau de la représentation du monde coercitif dans le roman.

Il s'agit de la Phalange, une sorte d'organisation ou de parti, qui a pris le pouvoir « dans le sang » (MOURLEVAT, 2010 : 220), a éliminé tous les dirigeants de la Résistance et a enfermé leur progéniture dans des internats à haute surveillance. Le fonctionnement du système est décrit à travers les paroles d'un des dirigeants de la Phalange : « Notre mission essentielle est d'empêcher la mauvaise graine de germer. Nous devons l'écraser sous nos chaussures, impitoyablement » (MOURLEVAT, 2006 : 66). Cette seconde dimension de l'univers carcéral permet à l'auteur de déployer sa réflexion sur des systèmes politiques, ici le régime dictatorial, ce qui est une des constantes dans le récit dystopique, et d'approfondir habilement l'intrigue des internats. Conscient qu'il écrit pour les adolescents, Mourlevat utilise des outils qui permettent d'expliquer certains événements et veille à combler les lacunes de l'intrigue : par exemple, le coup d'État et la Résistance sont expliqués dans une lettre que Bartolomeo reçoit de son père, écrite quinze ans plus tôt. Le schéma stéréotypé de la dystopie veut que l'image de la Phalange soit négative ; en fait, l'auteur lui attribue la violence, la haine, le mépris des autres, les répressions et l'ardeur pour combattre le moindre signe de contestation et de révolte. Par cette description du fonctionnement de la société fictive, le lecteur peut constater que *Le Combat d'hiver* représente une « dystopie politique », type que nous empruntons à la classification des utopies (en utopies politiques, industrialistes et écologiques), proposée par Thierry PAQUOT (2007 : 31–32).

Il faut dire également qu'aborder un thème politique dans le récit de type utopique ou dystopique signifie, selon Marc ATALLAH, bâtir le texte sur une « conjecture sociopolitique » (2013 : en ligne). La conjecture, comme l'écrit Bertrand DE JOUVENEL, est une « construction intellectuelle d'un futur vraisemblable » (1964 : 31). Dans le cas de l'utopie, la conjecture consisterait à imaginer, conformément aux règles rationnelles, un nouveau système politique, et, dans la dystopie, à proposer une vision des « conséquences négatives du gouvernement conjecturé » (ATALLAH, 2013 : en ligne). De cette manière, on peut interpréter que Mourlevat crée l'un des pires mondes, suite à la prise du pouvoir par l'oppressante Phalange, avec cette petite différence que ce système ne possède aucunement de prétentions de promettre (même faussement) aux hommes d'accéder au bonheur ; au contraire, il agit par les menaces et l'intimidation, incarnés par la police d'État et de meutes de créatures vampiriques d'hommes-chiens, c'est-à-dire d'humains rendus à l'état de bêtes ou de bêtes élevées au rang de l'homme dans lesquelles l'instinct de prédateur revient au moment de la chasse. Il est évident que, dans le récit dystopique, la représentation du pire monde des possibles remplit la fonction d'amener le lecteur à la réflexion. Marc Atallah rappelle que l'utopie et la dystopie sont des genres ironiques,

dans le sens où la conjecture sociopolitique n'est pas à considérer comme un programme à suivre, mais comme une technique réflexive. [...] les récits uto-

piques et dystopiques recourent à une certaine forme d'ironie : l'écrivain décale en effet toujours son univers fictionnel du monde réel et, ce faisant, il fait semblant de parler d'une cité parfaite (positive dans le cas de l'utopie, négative dans celui de la dystopie) pour évoquer, par jeu de miroir, l'imperfection de sa propre forme de gouvernement ou des discours qui l'entourent quotidiennement.

ATALLAH, 2013, en ligne

Dans le cas du roman pour adolescents, on peut se demander si la sensibilité, les capacités et l'expérience des jeunes lecteurs leur permettent de dépasser le niveau de surface de l'intrigue et de saisir les indices qui renvoient à la réalité critiquable. Aussi, pourrait-on aussi envisager ce problème du point de vue des « limites de l'interprétation » (Eco, 1992).

La stéréotypie dans le faire des protagonistes

Parmi les schémas stéréotypés mentionnés par Jean-Louis Dufay, les actions sont d'autres éléments immédiatement perçus et interprétés par le lecteur. Elles dévoilent une autre structure récurrente du récit dystopique : la révolte contre le système oppressant, dérivant de la représentation du monde carcéral et dictatorial. Cette constante garantit l'intérêt et le suspense. Le sujet captive d'autant plus qu'il est relié à une intrigue amoureuse. Et un tel schéma narratif est présent aussi dans le récit dystopique pour adolescents, avec cette différence qu'il s'agit plutôt des premiers amours, vu l'âge plus jeune des protagonistes et des lecteurs. Mourlevat recourt volontiers à ce trait de la dystopie et l'applique à trois niveaux. Les deux premières intrigues amoureuses concernent les adolescents : le couple Helen-Milos, et celui de Milena-Bartolomeo, et elles servent plutôt à une identification plus facile du lecteur avec les héros. La troisième intrigue amoureuse est d'ordre structural et enrichit la trame principale du roman car elle apporte des informations sur les motifs de l'obsession d'un des dirigeants de la Phalange, Gus Van Vlyck, et se combine avec le message du livre. En fait, l'auteur cherche dans son roman à transmettre ses idées sur la lutte entre la culture et la barbarie, avec des outils adaptés aux jeunes lecteurs. Les barbares sont ceux qui appartiennent à la Phalange et ceux qui la soutiennent. Ils sont représentés par le dirigeant Gus Van Vlyck, qui, rejeté par la cantatrice Eva-Maria Bach, se lance dans une aveugle lutte contre les révoltés, surtout contre l'artiste, et choisit pour elle une mort cruelle – l'attaque des hommes-chiens. À l'opposé, est introduite l'intrigue liée à Milena, fille d'Eva-Maria. Par sa voix aussi magnifique que celle de sa mère, Milena deviendra le symbole de l'espoir et elle donnera aux hommes la force de se soulever. La trame amoureuse est le

lieu où on peut voir l'attitude du lecteur qui passe d'une lecture « participative » (DUFAYS, 1994, en ligne) à une lecture « de distanciation » permettant de saisir les « dimensions esthétiques, structurelles ou idéologiques » (DUFAYS, 1994, en ligne) du texte. Renouant avec l'idée de la révolte adolescente, Mourlevat montre les protagonistes qui se révoltent contre le monde où ils vivent, d'une part parce qu'ils sont les héritiers dignes de leurs parents et continuent leur tâche de mener les autres à la lutte libératrice (il s'agit de Milena et Bartolomeo), de l'autre, car ils sont inspirés par un amour réciproque et des valeurs telles que la fraternité, la justice, la liberté. L'intrigue concerne alors la mise en cause de l'ordre établi non seulement par l'esprit de subversion juvénile, mais également dû à la découverte du passé. Ici, il est nécessaire de souligner un décalage par rapport à la dystopie qui entretient des rapports très nébuleux avec le passé. On voit dans ces expériences des adolescents luttant contre les autorités la référence aux récits d'initiation et d'apprentissage. L'écrivain présente ses jeunes protagonistes en train de se définir, de chercher des repères et de façonner leur identité en dépit du contexte environnant contraignant. Et, globalement, ils réussissent leur vie.

Les stéréotypes du dénouement

Ce dernier aspect – l'accomplissement, la victoire –, donne lieu à un autre acte interprétatif en référence aux stéréotypes. Marc ATALLAH constate que les dystopies sont des « récits qui racontent les tentatives généralement vouées à l'échec – d'un personnage vivant dans un monde essentiellement aliénant » (2013, en ligne). De l'autre côté, comme il s'agit de romans pour adolescents, la tendance veut que les jeunes révoltés remportent la victoire. Il en va de même dans *Le Combat d'hiver* : les adolescents rassemblent les gens autour d'eux et renversent ensemble le pouvoir de la Phalange. Pourtant, ceci à un lourd prix : la mort d'un des héros. Ce qui mérite d'être accentué, c'est que ce dénouement inattendu semble ternir la fin heureuse du récit et provoque que le texte renoue avec l'idée de l'échec présente dans le récit dystopique. L'impact du dénouement est d'autant plus fort que le romancier emploie la focalisation interne qui passe le plus souvent par Helen et Milos, ce qui fait que le jeune lecteur s'attache avant tout à ce couple de jeunes. On assiste, par exemple, à la fuite d'Helen et de Milos, à la lutte de Milos contre le maître des hommes-chiens, à son incarcération dans le camp d'entraînement et à sa lutte finale pendant le combat d'hiver. La séparation de ces deux amoureux et leur tentative de survivre et de se retrouver, déployées dans la majorité de l'intrigue, intensifient les sentiments des lecteurs pour Helen et Milos. La sympathie qu'on éprouve pour les deux jeunes est exploitée dans la partie finale pour rappeler qu'il s'agit d'un récit dystopique,

qui doit contenir une part négative sous la forme le l'échec du protagoniste : Milos est tué au moment de l'assaut de l'arène par les révoltés par, pour comble d'ironie, un autre gladiateur. Tout en unissant les deux modes de perception du texte littéraire (participative et de distanciation), le lecteur passe à la dimension idéologique : la mort du protagoniste, semble dire l'auteur, montre à quel degré le système aberrant et oppressif peut changer la mentalité des gens, comme dans le cas de ce gladiateur, assassin de Milos, qui, au moment de retrouver sa liberté, ne peut pas se débarrasser de son désir de tuer que lui a appris le système. Cette scène de l'intrigue qui engendre une réflexion évoque la fonction attribuée aux récits dystopiques : « ils servent non pas à construire notre avenir social ou à imaginer notre destinée politique, mais à réfléchir, d'une part, à la charge utopique innervant nos gouvernements ou nos discours (technoscientifiques, écologiques, sociopolitiques, économiques, etc.) et, d'autre part, à la construction du monde de demain à partir de nos choix présents » (ATALLAH, 2013, en ligne). Réfléchir sur le présent pour s'assurer un bon avenir, tel peut être le message proposé au jeune lecteur, tout en réalisant ainsi la portée didactique de la fiction de jeunesse. Faire réfléchir les jeunes par une intrigue vive, mouvementée, bouleversante : on voit combien le récit dystopique diffère de l'utopie, plus statique et descriptive.

Accentuons, en dernier lieu, que la focalisation qui passe souvent par l'héroïne Helen permet quelques observations sur les stéréotypes de genre inclus dans le roman. D'abord, on a l'impression que l'auteur cherche à sortir du cliché des romans d'aventures avec le personnage masculin au centre par ce qu'il met sur le devant de la scène les adolescentes Helen et Milena, et leur attribue l'importance hiérarchique, surtout au début de l'intrigue. Ensuite, cette impression est maintenue par le fait que l'auteur leur fait partager les aventures des garçons : les fuites, l'engagement dans la révolte. Néanmoins, les actions dans lesquelles les filles prennent part ne sont jamais une lutte directe : Milena, par exemple, encourage les révoltés par ses chants. Et par cela, Mourlevat s'éloigne de ces récits dystopiques où sont privilégiés les filles comme personnages qui mènent une lutte ou prennent part aux jeux cruels. De surcroît, la fin de l'intrigue instaure-t-elle les schémas narratifs stéréotypés de la littérature pour la jeunesse : Milena et Bartolomeo restent ensemble, Helen fonde un foyer. En bref, on est ici devant une tentative timide d'échapper aux programmations de genre. L'auteur essaie de contrevvenir aux codes et idées reçues sur les rôles assignés aux adolescents et adolescentes, mais le destin donné aux filles et aux garçons témoigne du fait que leurs représentations stéréotypées sont perpétuées. Il faut avouer, toutefois, que grâce à certaines initiatives des protagonistes féminines (Helen, Milena, les consoleuses), on peut dire, d'après Christian CHELEBOURG, que « la mixité progresse » (2013 : 171), aussi dans le roman pour adolescents.

Conclusion

Pour clôturer l'analyse du roman *Le Combat d'hiver*, examinons le rôle des stéréotypes dans l'évaluation du texte, qui a lieu au moment de la lecture. Rappelons que selon Jean-Louis DUFAYS, « [...] toute évaluation se fait à la fois avec et contre les stéréotypes » (1994, en ligne). Premièrement, les stéréotypes peuvent s'organiser dans un système d'éléments opposés : « des couples de valeurs antithétiques » (DUFAYS, 1994, en ligne). En référence à cet aspect, que Dufays qualifie d'après Michel Picard, de « plan informationnel » (DUFAYS, 1991, en ligne), il est possible de juxtaposer la conformité et la subversion par rapport aux règles du récit dystopique. Ainsi, peut-on conclure que *Le Combat d'hiver* est conforme en grande partie au récit dystopique, voire le roman véhicule les stéréotypes. Or, quelques éléments de l'intrigue témoignent de la subversion comme, par exemple, certains aspects du cadre, le dénouement, la fonctionnalité ou la pré-désignation conventionnelle des personnages (JOUVE, 2001 : 62). Sur le plan esthétique, deuxième plan dont parle Dufays, les valeurs antithétiques se déploient entre un sens unique, garanti par la présence des stéréotypes, et plusieurs significations co-existantes, lorsque les stéréotypes sont combattus. À notre avis, Mourlevat est plus proche du sens unique, avec le thème de la révolte juvénile qui se transforme en une révolte de la société, que de la polyphonie sémantique ; cela, peut-être, à cause des contraintes de la littérature pour adolescents. Finalement, quant au plan référentiel, troisième évoqué par Dufays, oscillant entre vrai et faux, on a l'impression que *Le Combat d'hiver* mélange ces deux aspects. D'un côté, les stéréotypes utilisés dans la création du système totalitaire donnent l'illusion qu'une telle réalité puisse exister, de l'autre, la conscience de leur emploi dans la création de l'intrigue et leur identification servent à faire ressortir le caractère fictif de l'histoire.

Il se révèle de tout ce qui précède que la lecture du roman dystopique pour adolescents passe à travers l'identification des stéréotypes qui renvoient à toutes les dimensions qui s'y croisent : les règles génériques, le lien avec le récit utopique, les contraintes de la littérature de jeunesse. Considérés habituellement comme phénomène péjoratif et nuisible, les stéréotypes possèdent aussi des « fonctions constructives » (AMOSSY, HERSCHBERG PIERROT, 1997 : 28), tellement utiles, comme il se révèle, dans le processus de lecture. En se référant aux stéréotypes, on peut mesurer à quel point Jean-Claude Mourlevat reste fidèle aux modèles et à quel degré il les dépasse, tout en donnant à son roman dystopique la portée et la force pour attirer le (jeune) lecteur.

Bibliographie

- AMOSSY, Ruth 1991 : *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Éditions Nathan.
- AMOSSY, Ruth ; HERSCHBERG PIERROT, Anne 1997 : *Stéréotypes et clichés*, Paris, Éditions Nathan.
- ATALLAH, Marc 2011 : « Utopie et dystopie. Les deux sœurs siamoises ». *Bulletin de l'Association F. Gonseth. Institut de la méthode*, juin 2011, p. 17–27, <http://www.fabula.org/atelier.php?Utopie_et_dystopie_deux_soeurs_siamoises>. Date de consultation : le 12 décembre 2018.
- ATALLAH, Marc 2013 : « Les mondes parfaits sont-ils si éloignés de leurs frères cauchemardesques ? Quelques (brèves) réflexions sur l'utopie ». *Les Utopies*, catalogue, Genève : Cercle de la Librairie et de l'Édition de Genève, p. 3-34, <http://www.fabula.org/atelier.php?Des_mondes_parfaits_%3F>. Date de consultation : le 18 novembre 2018.
- BOOKER, M. Keith 1994 : *Dystopian Literature. A Theory and Research Guide*. Westport, Connecticut, London, Greenwood Press.
- CHELEBOURG, Christian 2013 : *Les Fictions de jeunesse*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DUFAYS, Jean-Louis 1994 : « Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient ». In *Le Stéréotype : Crise et transformations*, Caen : Presses universitaires de Caen, p. 77–89, <<http://www.books.openedition.org/puc/9702>>. Date de consultation : le 22 janvier 2019.
- FERRIER, Bertrand 2011 : *Les Livres pour la jeunesse. Entre édition et littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- JOUBE, Vincent 2001 : *La Poétique du roman*. Paris, Armand Colin/VUEF.
- JOUVENEL, Bertrand de 1964 : *L'Art de la conjecture*. Monaco, Édition du Rocher.
- MOURLEVAT, Jean-Claude 2010 : *Le Combat d'hiver*. Paris, Éditions Gallimard Jeunesse.
- PAQUOT, Thierry 2007 : *Utopies et utopistes*. Paris, La Découverte.
- STIÉNON, Valérie 2012 : « Dystopie de fin du monde – Une poétique littéraire du désastre ». *Culture*, Université de Liège, p. 1–10, http://culture.uliege.be/jcms/prod_1130919/fr/dystopies-de-fin-du-monde-une-poetique-litteraire-du-desastre>. Date de consultation : le 16 décembre 2018.

Note bio-bibliographique

Aleksandra Komandera est maître de conférences à l'Université de Silésie à Katowice. Auteure de la monographie *Le Conte insolite français au XX^e siècle* (2010). Son domaine de recherche recouvre avant tout le récit bref (ex. Jules Supervielle, Marcel Aymé, Pierre Gripari, Georges-Olivier Châteaureynaud, Michel de Ghelderode, Thomas Owen, Xavier Deutsch, Caroline Lamarche). Elle s'intéresse également au roman contemporain (ex. André Dhôtel, Marc Klapczynski, Philippe Blasband, Adolphe Nysenholc, André-Marcel Adamek), à la littérature de jeunesse (roman pour adolescents), aux formes diverses de réécriture (particulièrement dans le domaine du merveilleux), dans la littérature française et francophone de Belgique.