



La vita segreta dei libri: ciò che i libri d'infanzia e d'adolescenza fanno di noi

The secret life of books: what children's and adolescent literature makes of us

Nathalie Prince | Le Mans Université | nathalie.prince@univ-lemans.fr

Abstract (EN)

Childhood books do not fade from memory as their young readers grow up: they constitute a structuring matrix that shapes imaginaries, reading and writing practices, and ways of understanding the world. Through the mechanism of cryptomnesia, these early readings persist in the form of diffuse resurgences, something that can be clearly observed when writers reflect on their childhood reading experiences... Children's literature also transmits fundamental narrative schemas (quest, metamorphosis, ordeal) that individuals draw upon to give shape to their own experience. It contributes to the circulation of figures and motifs that have become collective, and participates in the elaboration of a shared cultural memory that plays a determining role in the development of emotional and empathic competences. (Re)read in adulthood, these texts function as an immense symbolic and enduring "resource bank", actively involved in processes of identity construction, and accompany us throughout our lives.

Keywords: cryptomnesia, cultural memory, children's literature, narrative identity

Abstract (IT)

I libri letti durante l'infanzia non svaniscono dalla memoria con il crescere dei giovani lettori: essi costituiscono una matrice strutturante che modella immaginari, pratiche di lettura e di scrittura, nonché modi di comprendere il mondo. Attraverso il meccanismo della criptomnesia, queste letture precoci persistono nella forma di riemersioni diffuse, come emerge con particolare evidenza quando gli scrittori riflettono sulle proprie esperienze di lettura infantile. La letteratura per l'infanzia trasmette inoltre schemi narrativi fondamentali — la quête, la metamorfosi, la prova — ai quali gli individui attingono per dare forma alla propria esperienza. Essa contribuisce alla circolazione di figure e motivi divenuti collettivi e partecipa all'elaborazione di una memoria culturale condivisa, che svolge un ruolo determinante nello sviluppo delle competenze emotive ed empatiche. Riletti in età adulta, questi testi funzionano come un'immensa e durevole "banca di risorse" simboliche, attivamente coinvolta nei processi di costruzione identitaria, e ci accompagnano lungo tutto l'arco della vita.

Parole chiave: criptomnesia, memoria culturale, letteratura per ragazzi, identità narrativa

1. Introduzione: cosa diventano i libri d'infanzia?

Il problema dell'influenza delle letture d'infanzia sulle nostre vite di adulti implica una domanda in apparenza semplice, in realtà vertiginosa. Cosa diventa un libro molto dopo essere stato letto? Dove vanno i suoi piccoli personaggi una volta richiusa la copertina? Che ne è delle vicende, delle immagini, della musicalità di un libro quando la memoria non ne trattiene più che briciole, se non proprio nulla? Dove si rifugiano le storie d'infanzia quando smettono di stare tra le nostre piccole mani o ascoltate dalle nostre piccole orecchie? Non abbiamo forse la sensazione che continuino, in sordina, a lavorare in noi? E soprattutto, cosa fanno al nostro modo di leggere, di apprendere, di scrivere, di crescere, di vivere e di raccontare noi stessi? Poiché, ciò è evidente, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non sparisce con il raggiungimento della maggiore età del lettore. Essa non appartiene al campo dell'usa-e-getta né a quello dell'effimero, quanto a quello del durevole. Costituisce un giacimento narrativo e simbolico di potenza singolare, che accompagna i lettori divenuti adulti, a volte discretamente, a volte con insistenza perturbante, da cui attingono lungo tutta la loro vita, spesso a loro insaputa.

Per capire allora ciò che la letteratura per ragazzi fa alle nostre vite,¹ considereremo anzitutto le letture d'infanzia come matrici di scritture adulte, interrogando i meccanismi della criptomnesia (Jung, 1902, pp. 113–114) e le forme più celate dell'ispirazione. Più in generale, esamineremo ciò che i libri per l'infanzia fanno agli adulti che diventiamo. Tutto, nella storia che vi racconto oggi, è a ben vedere questione di recupero: guarderemo dunque alla letteratura per ragazzi come a un emporio simbolico del riuso, in cui crescere significa anche compiere un lavoro di riciclaggio narrativo.

2. Ciò che resta quando tutto è dimenticato

Gli scrittori, nei loro racconti autobiografici, ci offrono una testimonianza quasi imbarazzante di regolarità: tanti esprimono il bisogno di risalire a una genesi di lettura, di ritrovare la biblioteca d'infanzia come si ritorna a un luogo d'origine, a un *locus amœnus*.² Da Montaigne, che rievoca le sue letture clandestine (Montaigne, 1580), a Jean-Paul Sartre che stila l'inventario dei libri che lo hanno "fatto" (Sartre, 1964, p. 36), da Simone de Beauvoir³ a Nathalie Sarraute (Sarraute, 1983), la letteratura cosiddetta alta non cessa mai di rievocare le prime letture. E questi ricordi non sono mai solo tenere strizzate d'occhio, ma appartengono piuttosto a una memoria letteraria profonda,

¹ Senza pretesa di esaustività, questo contributo si colloca all'incrocio di diversi quadri teorici che ne chiariscono gli intenti. Sul versante delle scienze dell'educazione e della didattica, si ricollega ad approcci che concepiscono la lettura come un'esperienza di formazione del soggetto, che coinvolge al tempo stesso dimensioni cognitive, affettive e sociali (Rosenblatt, 1938, 1978; Rouxel & Langlade, 2004; Reuter, 1996). Il nostro contributo dialoga inoltre con i lavori che pensano il lettore come un soggetto in costruzione attraversato dalle sue letture (Jouve, 1992, 2019; Dufays, 1999). Sul versante dei *Children's Literature Studies*, prosegue le analisi che riconoscono alla letteratura per ragazzi una funzione strutturante nell'elaborazione degli immaginari e delle identità, ben al di là dell'infanzia (Nodelman, 2008; Reynolds, 2011; Nikolajeva, 2014). Infine, concependo i testi d'infanzia come matrici narrative e simboliche durevoli, si iscrive in una prospettiva più ampia di teoria della lettura e della memoria culturale (Ricoeur, 1983–1985; Assmann, 1992), attenta al modo in cui i racconti precoci continuano a informare, più o meno discretamente, le pratiche interpretative e le forme di soggettivazione in età adulta.

² Lo studio della coppia "(v)ocation littéraire et lectures d'enfance" è stato affrontato in un articolo da Sylvie Sauvage (2005) pubblicato in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (61, pp. 49–56). Si veda anche l'articolo di Brigitte Ouvry-Vial, «Livres, lectures et construction identitaires», in Avon e Langenbacher-Liebgott (a cura di, 2012). Nel volume da lei curato con il titolo *Enfance et littérature* (Gély, 2012), Véronique Gély ricorda quanto «l'enfance est devenue un concept essentiel pour penser l'idée même de littérature» (p. 8). Sono stati inoltre condotti studi sulla questione del posto delle letture d'infanzia nel percorso individuale degli scrittori (cfr. Berissi, 2012; Sauvage, 2003).

³ Simone de Beauvoir, in *Mémoires d'une jeune fille rangée* (Beauvoir, 1958, p. 196), ricorda: "A plat ventre sur la moquette rouge, je lisais Mme de Ségur, Zénaïde Fleuriot, les contes de Perrault, de Grimm, de Mme d'Aulnoy, du chanoine Schmidt, les albums de Töpffer, Bécassine, les aventures de la famille Fenouillard, celles du sapeur Camember, Sans famille, Jules Verne, Paul d'Ivoi, André Laurie, et la série des livres roses, édités par Larousse".

intima, a volte più sensoriale che concettuale: un'illustrazione di Gustave Doré (Colette, 1922), un dettaglio incongruo in Alexandre Dumas (Perec, 1975) una figura infantile che emerge là dove non ce lo si aspetta, sin nelle zone più buie della letteratura contemporanea.⁴

Ciò che colpisce in questa regolarità è la permanenza attiva di queste letture, ben più che la fedeltà alla lettera del ricordo. I testi di giovinezza non sono infatti degli "idoli immobili" (Proust, 1905). Essi crescono con i loro lettori, si spostano, si deformano, si contaminano. Sono citati, reimpiegati, rivoltati, dirottati, a volte maltrattati, il che costituisce una prova paradossale della loro vitalità. Dalle fiabe divenute inquietanti tra le mani degli scrittori decadentisti (Palacio, 2003) alle riscritture contemporanee di Alice (Flem, 2011; Gourio, 2006), di Cenerentola (Japrisot, 1965), di Pinocchio (Winshluss, 2008) o di Peter Pan (Loisel, 1990-2004), non osserviamo tanto una rottura quanto un lavoro di sedimentazione: le figure d'infanzia vi persistono come strutture disponibili, pronte a essere riattivate in altri contesti simbolici, ombre che restano incollate alle nostre sagome. Il filosofo Jean-François Lyotard evoca in tal senso un discorso adulto infestato (Lyotard, 1991) dall'infanzia, e Michel Tournier ritorna sulle sue "verdi letture" (Tournier, 1977) per designare queste opere come fondatrici della sua opera.

È qui che interviene la criptomnesia letteraria (Prince, 2021, p. 13) Riprendendo da Jung questa nozione di ricordo nascosto, involontario, ho voluto ripensare il modo in cui i testi letti durante l'infanzia – fittizi, immaginari, poetici – possono lasciare un'impronta durevole sulla psiche, indipendentemente da ogni rimemorazione cosciente. Non si tratta più soltanto di influenze rivendicate o filiazioni ammesse, né di scrivere "alla maniera di", quanto di segrete riemersioni in superficie di ciò che non è stato esplicitamente convocato. È inquietante, per esempio, osservare come Henri Godard, interrogandosi sulle letture d'infanzia del giovane Louis-Ferdinand Céline, non possa che rilevare quanto la penna dell'autore del *Voyage au bout de la nuit* e di *Mort à crédit* sia impregnata dalle riviste che il padre gli metteva fra le mani – *Je sais tout*, *Lectures pour tous* – : una frequentazione che spiegherebbe il suo gusto per le generalizzazioni e per le affermazioni perentorie quanto inverificabili (Godard, 2011, p. 13). In Robert Louis Stevenson – lo riconoscerà tardivamente (Stevenson, 1884) – ritroviamo i paesaggi e i caratteri dei grandi romanzi d'avventura di Walter Scott; e in Jorge Luis Borges (Borges, 1967), come un'eco, si riflettono proprio Stevenson e la sua *Treasure Island* (1883).

La letteratura per l'infanzia agisce così come un inconscio letterario condiviso, impressionando durevolmente i lettori poiché interviene in un momento in cui le frontiere tra reale e immaginario, tra il proprio sé infantile e il grande mondo, sono ancora porose. Plasma non soltanto i gusti, ma il modo stesso di abitare i racconti, di proiettarsi nei personaggi, di percepire il tempo, lo spazio, l'alterità, coadiuvando gli apprendimenti fondamentali (imparare a leggere, ma anche ad attendere, ad avere paura, a desiderare, a interpretare, ecc.). Questa potenza formatrice non concerne certo soltanto gli scrittori, ma è in essi più facile da osservare. Jean Rouaud parla in tal senso della letteratura per ragazzi come di "un corpus illegittimo e ignorato che istituisce lo scrittore" (Rouaud, 2004, p. 61). Il termine è forte: "istituire". Rimanda direttamente a qualcosa che si mette in piedi, a un fondamento, che continuerà da lì in poi a operare per molto tempo. Per Julien Gracq, ad esempio, Jules Verne diventa il suo "primitif" (Dekiss, 2013), una matrice immaginaria i cui spazi, ritmi e figure sembrano infestare l'opera adulta, a volte all'insaputa stessa dell'autore. A ben vedere, dunque, tutta la scrittura adulta è attraversata da un'infanzia del testo. La letteratura per ragazzi – per chi potesse ancora dubitarne – non è un genere minore o transitorio, bensì un basamento simbolico, senza il quale una grande parte della letteratura, e delle nostre identità di lettori, diventa illeggibile. Abbandonare questi personaggi "d'infanzia" e questi racconti non comporta soltanto rinunciare a una parte essenziale del letterario, ma anche privarsi di uno strumento prezioso per comprendere ciò che i testi fanno a chi li legge, specie dopo molto, molto tempo.

⁴ Si veda il riferimento a Babar in *American Psycho* (1991) di Bret Easton Ellis.

3. Ciò che i libri d'infanzia fanno agli adulti

La letteratura d'infanzia e giovinezza non si accontenta quindi di iniziare alla lettura o di preparare il lettore a opere giudicate come più legittime. Essa partecipa, in modo durevole, alla costruzione delle strutture affettive e cognitive attraverso cui gli individui percepiscono il mondo. I suoi effetti si prolungano ben al di là dell'infanzia, agendo sulle pratiche di lettura, sulla memoria culturale, sui valori e la formazione dell'identità.

3.1 Una matrice di schemi narrativi durevoli

Le prime letture forniscono strutture narrative elementari che continuano a organizzare la comprensione del reale in età adulta. I racconti di ricerca, di prova, di metamorfosi, di separazione, di frontiera, di perdita, di dolore, di erranza, onnipresenti nella fiaba come negli albi e nei romanzi per adolescenti, costituiscono un repertorio narrativo che i lettori mobilitano più tardi per dare senso alla loro esperienza. Paul Ricœur ha mostrato, in *Temps et récit* (Ricœur, 1985) e poi in *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1990), che l'identità si costruisce narrativamente, che cioè gli individui comprendono se stessi attraverso configurazioni narrative. Queste configurazioni non emergono *ex nihilo* in età adulta, ma si installano piuttosto fin dalle prime letture. Lo schema del piccolo confrontato con un mondo sproporzionato – dal *Pollicino* (Perrault, 1697) a *Matilda* (Dahl, 1988), passando per il *Brutto anatroccolo* (Andersen, 1842) – fornisce per esempio un modello ricorrente di resistenza, di astuzia e di riconoscimento differito, che ritroviamo in numerosi racconti di vita che attraversano culture ed epoche diverse.

3.2 Figure simboliche che strutturano l'immaginario sociale

Di fatto, la letteratura per l'infanzia mette in circolazione figure e spazi che diventano dei riferimenti culturali condivisi (Perrot, 2011, 2008). Il Piccolo Principe, Alice, Pinocchio o Peter Pan non sono soltanto personaggi di finzione, ma abitanti di geografie immaginarie che presuppongono una comprensione comune: il Paese delle meraviglie, l'Asteroide B612, il Paese dei balocchi, l'Isola che non c'è sono spazi al tempo stesso leggeri e pesanti, che lasciano tracce nella lettura. Oggi, ad esempio, la "sindrome di Peter Pan" (Kiley, 1983) designa un adulto che non vuole crescere, e Benjamin Lacombe propone una lettura distintiva della *Sirenetta* di Andersen, che incoraggia un desiderio di alterità (Lacombe, 2022). *Il Piccolo Principe* (1943) di Antoine de Saint-Exupéry è ancora frequentemente evocato in età adulta per riflettere sulla fedeltà all'infanzia, sulla responsabilità o sul valore dei legami (Prince, 2024). Il testo non è così soltanto letto, ma riletto e integrato in una memoria culturale attiva, costantemente reinterpreta.

3.3 Una scuola delle emozioni e dell'empatia

Numerosi lavori in psicologia e in scienze dell'educazione (Zanna et al., 2022) hanno mostrato che la lettura di finzione, in particolare quando è incontrata precocemente, gioca un ruolo importante nello sviluppo dell'empatia e della comprensione degli stati mentali altrui. La letteratura per ragazzi, che mette spesso in scena personaggi vulnerabili, marginalizzati o in situazione di apprendimento, costituisce un terreno privilegiato per questa educazione emotiva. Gli albi di Tomi Ungerer, i racconti di Roald Dahl o ancora i romanzi di Michael Morpurgo o di Neil Gaiman pongono molto presto i lettori di fronte alla paura, alla perdita, alla vergogna, alla

solitudine o alla riparazione. Questi libri permettono di vivere emozioni intense che possono costruire riferimenti nell'età adulta: in *Coraline* (Gaiman, 2002) per esempio, ritroviamo, adulti, l'eco delle nostre paure e difficoltà personali. Queste esperienze di lettura forniscono scenari che possono essere riattivati in età adulta per interpretare situazioni complesse, specie nella sfera relazionale e sociale.

3.4 Una memoria culturale incorporata

Ancora, i libri d'infanzia partecipano di ciò che Jan Assmann chiama la "memoria culturale" (*Das kulturelle Gedächtnis*, Assmann, 2010, pp. 52-53): una memoria trasmessa dai racconti, dalle figure e dai simboli, che trascende i ricordi individuali. Le fiabe, in particolare, funzionano come un patrimonio narrativo condiviso, riattivato e trasformato senza tregua, autentica materia vivente, e il fatto che continuino a essere mobilitate ovunque – nella pubblicità o nella fotografia (Goldstein, 2008), al cinema o nei discorsi politici – è un chiaro esempio di come esse restino operative fino all'età adulta. La foresta come luogo della prova, il mostro come figura dell'alterità minacciosa, la metamorfosi come promessa o come minaccia sono altri motivi, tratti dalla letteratura per l'infanzia, che strutturano durevolmente gli immaginari contemporanei.

3.5 Una rilettura che trasforma il soggetto lettore

Infine, l'esperienza di rilettura in età adulta rivela il carattere evolutivo della letteratura per l'infanzia. Rileggere un albo o un romanzo per ragazzi non conduce a ritrovare intatto un testo del passato, quanto invece a misurare lo scarto tra il lettore che si era e quello che si è diventati. Questo confronto produce spesso un effetto di riconoscimento misto a estraneità. Come ha mostrato Vincent Jouve (Jouve, 1993, pp 7–20; 2014, pp. 216–240), la lettura mobilita sempre una relazione tra il testo e un soggetto situato e interpretante. Le opere della giovinezza, poiché sono state investite affettivamente molto presto, costituiscono luoghi privilegiati per osservare questa trasformazione del soggetto lettore nel tempo. Esse divengono così riferimenti biografici, pietre miliari della propria storia personale e non semplici ricordi. Cominciamo appena a capire che la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non si accontenta di iniziare i giovani lettori al piacere del racconto, ma costituisce invero un vasto repertorio narrativo, simbolico e formale, di cui i lettori usufruiscono ben al di là dell'infanzia, passata cioè la data di scadenza della giovinezza. I libri letti presto non spariscono, ma si depositano, si sedimentano, diventano materia disponibile, riciclabile, riattivabile. In questo senso la letteratura per ragazzi funziona come un immenso emporio del riuso: un luogo di recupero, di trasformazione e di reimpiego di immagini e strutture che continuano a illuminare il cammino degli adulti, proprio come i piccoli sassi bianchi che Pollicino lascia dietro di sé nel racconto di Charles Perrault.

4. Ciò che ricicliamo crescendo

Come abbiamo accennato, la fiaba occupa un posto particolarmente importante nella formazione degli adulti che siamo diventati. Oggetto di un interesse critico costante – dagli approcci psicoanalitici di Sigmund Freud o di Bruno Bettelheim ai lavori filologici, folklorici o narratologici di Vladimir Propp o di Nicole Belmont –, si distingue più per la sua capacità di variare che per la sua stabilità. Ciò che colpisce, sul piano stilistico e editoriale, è proprio questa dinamica del ritorno: le fiabe vengono continuamente riedite, riscritte, adattate, stravolte o ripulite (Connan-Pintado, 2010). La loro forza sta in un paradosso ben noto, per cui è la variazione a fare l'unità.

Cambiano lingua, supporto, forma, tonalità, eppure conservano strutture immediatamente riconoscibili.

4.1 Una poetica della riconfigurazione: leggere e riconoscere

L'albo *Cappuccetto rosso* di Warja Lavater (1965) offre un esempio particolarmente illuminante di questa poetica del recupero. Riducendo la fiaba a forme geometriche e a piccoli tratti colorati, sopprimendo il testo a vantaggio di una narrazione puramente visiva, Warja Lavater mette a nudo la struttura del racconto così come evidenziata da Vladimir Propp (1928). Ciononostante il lettore – piccolo o grande – non ha alcuna difficoltà a “leggere” la storia, poiché essa è già parte di lui. Egli la ri-conosce, e già il titolo gli basta a far riemergere un intero mondo familiare. Il libro funziona allora proprio perché riposa su un fondo memoriale condiviso. Non inventa, riattiva. Le figure, ben conosciute – il lupo, la foresta, la bambina, la casa della nonna in mezzo al bosco – agiscono come unità simboliche autonome, da subito pregne di senso e dunque leggibili. Questo meccanismo rende più chiaro il ruolo della letteratura per ragazzi nella formazione dei lettori, e mette in evidenza il fatto che essa riposa su un'archipoetica fatta di immagini, personaggi, situazioni che significano ancor prima di essere sviluppate. Questa economia di mezzi favorisce la ri-conoscenza, condizione essenziale per l'adesione del giovane lettore, ma fonda anche una memoria durevole. Ciò che è riconosciuto è d'altronde più agevolmente memorizzato, e ciò che è memorizzato diventa poi disponibile per altri usi.

Questa logica della ripresa e della ripetizione non si esaurisce con l'infanzia. Si prolunga nelle pratiche di lettura adolescenti, specie attraverso le serie, i cicli e i racconti di genere. La rilettura dello stesso, analizzata da Umberto Eco nei termini di un “piacere della non-storia” (Eco, 1978), procura un sentimento di stabilità e di pacificazione. Rileggere, ritrovare, riconoscere si fa un modo per garantire che il mondo narrativo resti abitabile. Una ruminazione, questa, che non è un impoverimento, ma al contrario una cornice all'interno della quale possono prodursi variazioni, spostamenti, reinterpretazioni.

Così intesa, la letteratura per ragazzi non rientra allora nel circolo vizioso della ripetizione, bensì nel cerchio incantato della reinvenzione. Si guarda essa stessa, si cita, si riscrive, in un movimento autoreferenziale che permette il suo rinnovamento. Ogni nuovo testo si iscrive in un palinsesto (Genette, 1982), nel senso dato a questo concetto da Gérard Genette: si scrive su tracce anteriori, visibili o invisibili. Peter Pan di James Matthew Barrie, per esempio, aggrega tutta una mitografia dell'infanzia – pirati, fate, isola, volo, capanne, animali selvaggi – come se condensasse una memoria collettiva del meraviglioso, così come il Pinocchio di Carlo Collodi, che risveglia con sé immaginari primigeni – il mito della metamorfosi, la fata blu o il mostro marino.

4.2 Riciclare le narrazioni dell'infanzia per pensare la crisi ambientale

Questo patrimonio narrativo e simbolico agisce “dunque” come una riserva a cui noi adulti continuiamo ad attingere per pensare, raccontare, reinterpretare il mondo. L'esempio dell’*“écolije”* (Prince & Thiltges, 2018) – la letteratura per ragazzi che parla della catastrofe ambientale – permette di riattivare un patrimonio ereditato utile a rileggere il mondo. In che modo? In tempi relativamente recenti – diciamo a partire dagli anni Settanta in Europa, ma il movimento ha preso le mosse prima negli Stati Uniti – un insieme di produzioni finzionali ha preso come oggetto le questioni ambientali (sconvolgimento climatico, estinzione del vivente, minaccia alla biodiversità, ecc.) rivolgendosi a un pubblico di giovani lettori. Questa categoria, ancora in corso di stabilizzazione nello spazio francofono, può essere accostata a nozioni più largamente diffuse a livello internazionale, come *l'ecofiction* o la *cli-fi* (*climate fiction*). Vi si ritrovano racconti centrati

sulle crisi ecologiche e sui loro immaginari. Nel solco degli approcci ecocritici, che invitano a pensare le interazioni tra forme narrative e rappresentazioni dell'ambiente, *L'écolije* si caratterizza per un'attenzione specifica alle modalità di mediazione proprie dell'infanzia, come hanno teorizzato Lawrence Buell e, per quanto concerne la letteratura per ragazzi, Alice Curry (Buell, 2005; Curry, 2013): semplificazione, ricorso a schemi narrativi fortemente strutturati, intensità emotiva dell'appello al lettore, ecc. La finzione non si limita qui più a riflettere una crisi, ma contribuisce a configurare i modi di percepirla, di sperimentarla e, potenzialmente, di rispondervi. Così, rivolgendosi all'immaginazione e al cuore dei giovanissimi, la letteratura per ragazzi contemporanea offre loro delle chiavi per comprendere le questioni ecologiche e concepire che la storia può finire bene o volgere al peggio, come in *Justine et la pierre de feu...* (Pfister, 1997). Il libro, interattivo, offre al giovane lettore un'alternativa e lo invita a operare una scelta. In Argentina, Pequeño Editor concepisce "il libro da piantare" (Decis & Gusti, 2008) incorporando dei semi nello spessore delle pagine, in un invito a trasformare letteralmente l'oggetto-libro in albero, che un giorno l'adulto avrà forse il piacere di contemplare. *L'écolije* porta dunque alla luce una nuova temporalità: il piccolo lettore deve crescere su un pianeta vulnerabile, e questa nuova modalità di leggere il mondo è anche un modo di "educare a educare" (Prince, Thiltges, 2018, p. 23), componente didattica che affonda le radici nell'ecocritica (Glotfelty & Fromm, 1996, pp. XV–XXXVII) e che, lungi dal corrispondere a una crisi dell'immaginario, come potremmo temere, offre anzi l'esempio di una formidabile reinvenzione. Più che un semplice passatempo, la letteratura per ragazzi diventa allora una leva di trasformazione sociale, capace di risvegliare le coscienze e di farsi motore d'azione. E poiché è in grado di affrontare qualsiasi tema – l'ingiustizia sociale, le violenze e i traumi familiari, le identità e la costruzione del sé, le migrazioni e i conflitti, ecc. – costituisce uno spazio privilegiato dove si elaborano le prime forme di costruzione del sé e del mondo. Raccontare è in questo senso seminare, e i libri d'infanzia non vengono così lasciati alle nostre spalle una volta voltata l'ultima pagina, ma ci accompagnano, discretamente ma ostinatamente, come una materia sempre pronta a essere ripresa, trasformata, reinvestita. In una parola: riciclata.

5. Conclusione: dalla nostalgia letteraria allo slancio e all'azione

Al di là dell'omaggio o della citazione, le riemersioni del libro d'infanzia nelle nostre vite di adulti segnalano la permanenza attiva dei testi dell'infanzia. Questi non restano cristallizzati in una nostalgia patrimoniale, ma crescono con i loro lettori, si trasformano, slittano, si deformano. Riappaiono sotto forma di riscritture, di stravolgimenti, a volte di perversioni, come in alcune riappropriazioni adulte delle fiabe. Riemergono anche per contaminazione immaginaria: Peter Pan in Régis Loisel (1990-2004), il Piccolo Principe in Joann Sfar (Sfar, 2008) o numerose figure dell'infanzia in Claude Ponti (Ponti, 1987), per citare giusto qualche esempio. Di fatto, le opere di giovinezza formano un autentico humus creativo, uno spazio di ibridazione dove le figure fondatrici circolano liberamente, e facendo dunque della letteratura per ragazzi un autentico inconscio letterario. Leggere da bambini non è dunque solo comprendere una storia: è apprendere a leggere il mondo, a situarsi in un racconto più grande di sé. Non ci liberiamo mai del tutto dei personaggi che hanno abitato la nostra infanzia. Negoziando con loro, ed è per questo che la letteratura per ragazzi non è una letteratura come le altre (Prince, 2024, pp. 239-243), non più di quanto un bambino sia un lettore come tutti gli altri. La letteratura per ragazzi intrattiene con i suoi lettori una relazione di prossimità, di porosità, a volte di indecenza affettiva. Agisce presto, con forza, a lungo. Costituisce, per riprendere una formula proustiana, una forma di memoria involontaria del letterario. Una madeleine narrativa, sempre pronta a risorgere là dove non ce l'aspettiamo. Un piccolo passo per il bambino, un grande passo per l'uomo – o la donna – che diventerà.

Riferimenti bibliografici

- Andersen, H. C. (1842). *Il brutto anatroccolo*.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis*. C. H. Beck. [Trad. fr.: *La mémoire culturelle. Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*, D. Meur, Trad., Aubier, 2010]
- Barrie, J. M. (1904). *Peter Pan*. Hodder & Stoughton.
- Beauvoir, S. de (1958). *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Gallimard. [Folio, 1972]
- Berissi, M. (2012). *Littératures sans mémoires. Lectures d'enfance de Michel Leiris*. Presses de l'Université d'Artois.
- Borges, J. L. (1967). *L'art de poésie* (A. Zavriew, Trad.). Gallimard, 2002.
- Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination*. Blackwell Publishing.
- Colette. (1922). Ma mère et les livres. In *La maison de Claudine*. Ferenczi.
- Collodi, C. (1883). *Le avventure di Pinocchio*. Paggi.
- Connan-Pintado, C. (2010). *Lire les contes détournés à l'école, de la GS au CM2*. Hatier.
- Curry, A. (2013). *Environmental crisis in young adult fiction: A poetics of earth*. Palgrave Macmillan.
- Dahl, R. (1988). *Matilda* (Q. Blake, Ill.). Jonathan Cape.
- Decis, A., & Gusti (2008). *Mi papá estuvo en la selva*. Pequeño Editor.
- Dekiss, J.-P. (2013). *Jules Verne aujourd'hui. Julien Gracq, Michel Serres et Régis Debray*. Le Pommier.
- Dufays, J.-L. (1999). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. P.I.E.-Peter Lang.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (Eds.). (1996). *Pour une lecture littéraire (2)*. De Boeck-Duculot.
- Eco, U. (1978). Le mythe de Superman. In *De Superman au surhomme* (M. Bouzaher, Trad., pp. 133–168). Grasset, 1993.
- Ellis, B. E. (1991). *American Psycho*. Vintage Books.
- Flem, L. (2011). *La reine Alice*. Seuil.
- Gaiman, N. (2002). *Coraline*. HarperCollins.
- Gély, V. (Ed.). (2012). *Enfance et littérature*. Lucie éditions.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.
- Glotfelty, C., & Fromm, H. (1996). Introduction: Literary studies in an age of environmental crisis. In C. Glotfelty & H. Fromm (Eds.), *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology* (pp. xv–xxxvii). Routledge.
- Godard, H. (2011). *Céline*. Gallimard.
- Goldstein, D. (2008). *Fallen princesses* [Serie fotografica].
- Gourio, J.-M. (2006). *Alice dans les livres*. Julliard.
- Japrisot, S. (1965). *Piège pour Cendrillon*. Denoël.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. PUF. [2e ed., 2014]
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Hachette.
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin.
- Jung, C. G. (1902). *Zur Psychologie und Pathologie sogenannter occulter Phänomene*. Mutze.
- Kiley, D. (1983). *The Peter Pan syndrome: Men who have never grown up*. Dodd, Mead & Company.
- Lacombe, B. (2022). *La petite sirène*. Soleil.
- Lavater, W. (1965). *Le petit chaperon rouge*. Maeght.
- Loisel, R. (1990–2004). *Peter Pan* [Bande dessinée, 6 vol.]. Vents d'Ouest.

- Lyotard, J.-F. (1991). *Lectures d'enfance*. Galilée.
- Montaigne, M. de (1580). De l'institution des enfants. In *Essais* (Livre II, chap. 26).
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Ouvry-Vial, B. (2012). Livres, lectures et construction identitaires. In D. Avon & J. Langenbacher-Liebgott (Eds.), *Facteurs d'identité / Faktoren der Identität*. Peter Lang.
- Palacio, J. de (2003). *Les perversions du merveilleux*. Séguier.
- Perec, G. (1975). *W ou le souvenir d'enfance*. Denoël.
- Perrault, C. (1697). *Contes de ma mère l'Oye*. Barbin.
- Perrot, J. (2008). *Mondialisation et littérature de jeunesse*. Éditions du Cercle de la Librairie.
- Perrot, J. (2011). *Du jeu, des enfants et des livres à l'heure de la mondialisation*. Éditions du Cercle de la Librairie.
- Pfister, M. (1997). *Justine et la pierre de feu*. Nord-Sud.
- Ponti, C. (1987). *Adèle s'en mêle*. L'École des loisirs.
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Dunod.
- Prince, N. (2024). *Saint-Exupéry. Du vent dans le cœur*. Calype.
- Prince, N., & Thiltges, S. (Eds.). (2018). *Eco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse*. PUR.
- Propp, V. (1928). *Morphologie du conte* (M. Derrida, Trad.). Seuil, 1965.
- Proust, M. (1905). Sur la lecture. In J. Ruskin, *Sésame et les lys* (M. Proust, Trad., pp. 7–58). Société du Mercure de France.
- Reuter, Y. (1996). La lecture littéraire : éléments de définition. In J.-L. Dufays, L. Gemenne, & D. Ledur (Eds.), *Pour une lecture littéraire (2)*. De Boeck-Duculot.
- Reynolds, K. (2011). *Children's literature: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Ricœur, P. (1983–1985). *Temps et récit* (3 vol.). Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. Appleton-Century Company.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rouaud, J. (2004). *L'invention de l'auteur*. Gallimard.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Eds.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR.
- Saint-Exupéry, A. de (1943). *Le petit Prince*. Reynal & Hitchcock.
- Sarraute, N. (1983). *Enfance*. Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1964). *Les mots*. Gallimard. [Folio, 1988]
- Sauvage, S. (2003). *Imaginaire et lecture chez Alain-Fournier*. Peter Lang.
- Sauvage, S. (2005). Vocation littéraire et lectures d'enfance. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 49–56.
- Sfar, J. (2008). *Le petit Prince* [Bande dessinée]. Gallimard Jeunesse.
- Stevenson, R. L. (1883). *Treasure Island*. Cassell and Company.
- Stevenson, R. L. (1884). A humble remonstrance. *Longman's Magazine*, 5(25), 139–147.
- Thiltges, S. (2018). [Contribution sans titre]. In N. Prince & S. Thiltges (Eds.), *Eco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse* (p. 23). PUR.
- Tournier, M. (1977). Les vertes lectures. In *Le vent Paraclét*. Gallimard.
- Winchluss (2008). *Pinocchio* [Bande dessinée]. Les Requins Marteaux.

Zanna, O., Jarry, B., & Mansalier, M. (2022). Quand les élèves prennent la parole pour exprimer leur empathie. *Enjeux et société*, 9(1), 94–125.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



Citation: Prince, N. (2026). La vita segreta dei libri: ciò che i libri d'infanzia e d'adolescenza fanno di noi. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 12–21. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1118>

Corresponding author: Nathalie Prince | nathalie.prince@univ-lemans.fr

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of interest: The author declares no conflicts of interest.