



HAL
open science

Pour une poétique de la littérature de jeunesse au travers de l'oeuvre de Valérie Dayre

Sarah Gonçalves

► **To cite this version:**

Sarah Gonçalves. Pour une poétique de la littérature de jeunesse au travers de l'oeuvre de Valérie Dayre. Sciences de l'information et de la communication. 1999. dumas-01735498

HAL Id: dumas-01735498

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01735498>

Submitted on 16 Mar 2018

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

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

Sarah GONCALVES

**MEMOIRE de MAITRISE EN
SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA DOCUMENTATION**

**« POUR UNE POETIQUE DE LA LITTERATURE DE
JEUNESSE »**

au travers de l'œuvre de Valérie Dayre

**sous la direction de :
Monsieur LOOCK**

**LILLE 3
UNIVERSITE CHARLES DE GAULLE
UFR IDIST**

Septembre 1999



TABLE DE MATIERES

Introduction.....	3
La littérature de jeunesse : un champ à définir, méthodes et définitions.....	4
La monographie en littérature de jeunesse.....	7
Partie 1 : Statut de l'écrivain-jeunesse et de ses textes	
1.1. Les rapports entre Valérie Dayre et ses éditeurs.....	12
1.2 Ecrire pour la jeunesse.....	14
1.3. Une écriture proche de la sculpture.....	16
Partie 2 : Valérie Dayre : « entre littérature et littérature de jeunesse ».....	19
2.1. Le temps chez Valérie Dayre.....	21
2.2. Le destinataire et la littérature de jeunesse.....	31
3.3. Perec sans Perec.....	48
Partie 3 : Pédagogie et Littérature de jeunesse	
3.1 Un nouveau regard sur le monde.....	61
3.2 L'expérience esthétique de la lecture.....	65
3.3. Une invitation à l'écriture.....	70
Partie 4 : Réception des œuvres de Valérie Dayre	
4.1. Le contrat de lecture.....	75
4.2. L'implication de lecture.....	79
4.3. Lectures.....	81
Conclusion.....	84
« Pour une poétique de la littérature de jeunesse ».....	85
« Projet d'analyse sémiotique ».....	86
Annexes.....	89
Annexe 1 : Résumés de <i>C'est la vie</i> , <i>Lili</i> et de <i>Sa dernière blague</i>	90
Annexes 2 : Entretiens auprès des jeunes.....	92
Bibliographie.....	108
Table de matières.....	111

INTRODUCTION

La littérature de jeunesse : un champ à définir, méthodes et définitions.

Comment expliquer l'essor de la littérature de jeunesse dans le monde de l'édition ? Qui n'a pas observé la place grandissante prise par cette littérature dans les librairies ?

Ce secteur, même s'il connaît une stagnation depuis les années 1990, est en bonne santé ; à titre d'exemple, il représente, pour la France, entre 1960 et 1970, une moyenne de 10 p. 100 du chiffre d'affaire global de l'industrie du livre, avec 38 millions d'exemplaires par an, qui correspondent à 2600 titres, dont 800 nouveaux. Ce chiffre s'élève désormais à 8,5 p.100 ; ce secteur reste donc porteur d'espoir d'autant qu'il peut apparaître comme un formidable levier pour l'édition entière en permettant le développement de la lecture.

Et pourtant, les recherches dans ce domaine ne font que commencer, la « légitimation » de la littérature de jeunesse semble s'être imposée d'elle-même, par son ampleur, et non par les études qui s'y sont consacrées. Si l'on se réfère à l'article de Jean Perrot, la recherche en littérature de jeunesse est encore constituée en grande partie par la matière grise ; thèses, articles, actes de colloques sont les bases d'un édifice en construction. Même si quelques ouvrages font déjà figure de référence, ce domaine de recherche est encore mouvant ; on peut, cependant, déjà dresser trois axes dans lesquels s'engagent les travaux depuis plus de 20 ans.

Tout d'abord, et c'est ce qui transparaît clairement dans l'article de Jean Perrot, la recherche en littérature de jeunesse élabore encore ses outils de travail et ses ouvrages de référence. Le domaine n'étant, ni bien défini, ni réellement reconnu, ces ouvrages sont en quelque sorte un socle qui impulse à la fois la recherche et les crédits. Ils vont également jouer un rôle primordial dans le processus de légitimation du champ d'investigation. Actuellement, les noms de Jean Perrot, Marc Soriano, Ganna Ottevaere-van Prag ou encore Christian Poslaniec font figure de référence en France.

Ensuite, la méthode de recherche employée par ce nouveau domaine privilégie l'analyse sociologique et psychopédagogique. En effet, la nature même du public auquel s'adresse la littérature de jeunesse a orienté la recherche ; les valeurs morales et idéologiques des ouvrages pour la jeunesse ont pu être analysées grâce à ce type d'approche. Néanmoins, cette méthode reste très pratique, en effet, il s'agit avant tout de trouver de nouveaux outils pédagogiques.

Enfin, la légitimation de ce champ d'investigation ne sera pleine et entière que lorsque les ouvrages de jeunesse auront acquis le statut « d'œuvre littéraire » ; c'est ce à quoi certains chercheurs s'attellent actuellement. Une deuxième méthode vise donc en faisant appel à des outils comme la narratologie, la sémiotique, en vue de mener des analyses comparatives entre littérature et littérature de jeunesse, à montrer la littérarité des livres de jeunesse. Dans cette

perspective, le livre de jeunesse passe d'un statut utilitaire que lui conférait la pédagogie, pour devenir l'agent d'une « transformation sociale », et donc à la question que je posais au début de l'introduction, à savoir, comment expliquer l'essor de la littérature de jeunesse ? Peut-être avons nous un début de réponse dans le désir qu'ont les écrivains pour la jeunesse de s'adresser directement à leur public. C'est un nouveau regard qui se pose désormais sur les enfants et les jeunes ; un regard qui prend davantage en compte leur capacité et leur besoin de compréhension.

Mais savons-nous ce qu'est la littérature de jeunesse ?

J'évoquais plus haut le souci qu'ont certains chercheurs de rapprocher littérature et littérature de jeunesse mais cependant ceux-ci opèrent bien dans une discipline dont ils essaient, comme on vient de le voir, de tracer les contours. Ne doit-on pas, de ce fait, soulever un paradoxe ? Le désir de légitimation atténuerait-il le caractère rationnel que doit revêtir tout domaine de recherche ?

D'une part, il est difficile, en effet, de tracer une frontière entre littérature et littérature de jeunesse. Nous avons de multiples exemples d'ouvrages écrits par des auteurs de « littérature » qui ont été investis par les jeunes ; ce fut le cas notamment pour *Vendredi ou la vie sauvage* ou encore de *Le Grand Meaulnes* ; actuellement, il y a une tentative de sensibiliser les jeunes à certaines œuvres de Maupassant comme *La Parure* ; en outre, des auteurs écrivent à la fois pour les adultes et les jeunes. C'est le cas, notamment, pour des écrivains reconnus, comme Jean Giono, Marguerite Yourcenar ou encore J. M. G. Le Clézio. Mais, dans le domaine littéraire, ne voit-on pas certaines œuvres échapper au cadre rigide dans lequel les critiques veulent les enfermer ? Et doit-on en déduire pour autant que la littérature de jeunesse ne se distingue pas de la littérature ? Michel Tournier, quant à lui, ne fait pas de distinction entre les deux. Il préfère voir dans l'œuvre, accessible aux jeunes et plaisant aux adultes, la caractéristique de l'art. D'autres, comme Christian Poslaniec, admettent que la littérature de jeunesse a sa spécificité. Selon ce dernier, sa particularité découle du « statut de ces destinataires ». Au regard de l'histoire de la littérature de jeunesse, on s'aperçoit que les textes sont en phase avec la représentation que les adultes se font de l'enfance. Ainsi trouvons-nous des textes moralisateurs et pédagogiques jusqu'au 19^e siècle pour des enfants que l'on devait dresser ; il y a, à cette époque, une notion de l'inachèvement, les enfants ne sont donc pas considérés comme des personnes à part entière,

ce sont des adultes en devenir. La rupture s'opère au 19^e avec Hetzel considéré comme le premier éditeur moderne ; en effet, il mène une véritable politique éditoriale en cherchant des auteurs et en les publiant alors qu'avant lui, les libraires qui éditaient n'avaient pas de politique éditoriale, elles publiaient par à coup. Hetzel applique cette politique à la littérature de jeunesse permettant ainsi un nouveau déploiement de celle-ci, en rupture avec les livres à caractère pédagogique. Cependant les représentations restent tenaces, et l'on trouve, aujourd'hui encore, des ouvrages moralisateurs.

Christian Poslaniac remarque, en outre, que l'humour est très présent dans le livre de jeunesse afin de faire passer, « mine de rien », « des questions angoissantes ». Peut-on en conclure que la littérature de jeunesse est un nouveau genre ?

Pour reconnaître un nouveau genre, il faut, selon, Tzvetan Todorov, « découvrir une règle qui fonctionne à travers plusieurs textes », on doit relever « un nombre relativement limité d'occurrences, on en tire une hypothèse générale, et on la vérifie avec d'autres œuvres, en la corrigeant (ou la rejetant)¹ ». Il semble que l'on puisse appliquer cette démarche à la littérature de jeunesse.

Marie-Aude Murail, écrivain pour la jeunesse, considère que le travail de l'écriture est fonction de l'âge des destinataires, ainsi, « pour les 7-9 ans », Marie-Aude Murail allège ses « phrases des adjectifs, des adverbes et autres parasites ». Elle parle de « tendre l'écriture ». On pourrait donc identifier un texte de littérature de jeunesse par une écriture dépouillée, non pour un effet de style, mais pour un souci de lisibilité.

C'est l'objectif que s'est fixé Ganna Ottowaere-Van Prag dans son ouvrage intitulé *Le roman pour la jeunesse : approches, définitions, techniques narratives*. Comme son titre l'indique, elle dresse un répertoire de toutes les particularités de la littérature de jeunesse dans son instance narrative. Prenons l'exemple de l'incipit, en littérature de jeunesse il doit permettre d'identifier les protagonistes, il donne le ton et crée rapidement l'attente. Cette brève analyse rejoint les propos de Marie-Aude Murail qui affirme « que les premiers mots du récit [doivent] lancer l'action ».

Une analyse poétique ajoutée au repérage des thèmes récurrents peut être une façon de répertorier la littérature de jeunesse comme un nouveau genre.

Ainsi, il est encore difficile de définir la littérature de jeunesse.

¹ Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Points Seuil, 1976, p. 8.

La monographie en littérature de jeunesse

J'ai brossé succinctement le cadre actuel de la critique en littérature de jeunesse, et les questions qu'elle soulève, de façon à intégrer mon travail dans une problématique plus vaste qui est celle de la forme que peut prendre une étude sur la littérature de jeunesse dans la mesure où il n'y a pas encore actuellement de véritable ligne de conduite.

Malgré les recherches sur la littérarité des textes de jeunesse, nous pouvons remarquer que, dans un souci d'établir les ouvrages de références, les études actuelles portent davantage sur une période ou un thème, des études sur Jules Verne, la comtesse de Ségur ou sur Lewis Carrol sont nombreuses mais ces auteurs ne sont pas des contemporains. Les études actuelles prennent davantage pour objet d'étude un recueil de textes. Les études portant sur un auteur ou sur un texte, qui sont monnaie courante en littérature, sont rares actuellement en littérature de jeunesse.

Ce travail dérogera à cette « règle » dans la mesure où il s'attachera exclusivement à l'étude de l'œuvre de Valérie Dayre, auteur qui marque les années 90. Valérie Dayre a écrit jusqu'à présent huit textes dont un album en littérature de jeunesse. Elle a obtenu le prix Sorcière pour son livre *C'est la vie, Lili*. Elle a un parcours éditorial caractéristique de l'écrivain jeunesse dans la mesure où elle a publié chez trois maisons d'édition différentes ; un cheminement qui n'est pas fortuit puisque son arrivée à L'Ecole des Loisirs correspond à une légitimation de ses écrits. En effet, cet éditeur a la réputation de favoriser la nouveauté et la qualité. Mais cette « promotion » éditoriale correspond également à une marginalisation, dans la mesure où Valérie Dayre n'a pas réitéré de succès depuis *C'est la vie, Lili*.

Elle a également écrit deux romans parus chez Fleuve Noir. Mais nous nous bornerons à l'étude des livres-jeunesse.

Ce travail comportera quatre parties.

La première partie est consacrée au statut de l'écrivain-jeunesse et à ses écrits. Cette partie s'inscrit dans le prolongement du travail qu'a effectué Isabelle Jan dans son livre intitulé *Les livres pour la jeunesse Un enjeu pour l'avenir*. Un entretien réalisé auprès de Valérie Dayre sera analysé afin de vérifier ou de rectifier l'étude d'Isabelle Jan réalisée dans les années 80 ; cette dernière a rendu compte du peu de reconnaissance dont souffraient les écrivains-jeunesse.

La deuxième partie s'inscrit dans le courant méthodologique qui vise à montrer la littérarité des œuvres pour la jeunesse. Ainsi cette partie constituera une étude littéraire qui montrera la richesse et la diversité des œuvres de Valérie Dayre ; en effet, il semble, de prime

abord, que passant d'un livre à un autre, nous entrons dans des univers différents ; il y a cependant des constantes dans les récits de Valérie Dayre que nous tâcherons de vous révéler.

En outre, nous verrons que son œuvre s'inscrit également dans la continuité, la tradition de la littérature de jeunesse.

La troisième partie montrera que certaines œuvres pourraient permettre d'explorer, dans le cadre scolaire, des disciplines nouvelles. Cette perspective pédagogique, qui ne semble pas compatible avec l'étude précédente, davantage axée sur la littérarité, permettra cependant de montrer que des liens entre littérature de jeunesse et pédagogie peuvent continuer d'exister à condition de répondre aux réels soucis des jeunes.

La dernière partie est axée sur la réception des œuvres de Valérie Dayre, des entretiens menés auprès d'enfants âgés de 8 à 14 ans, portent sur la compréhension des textes, la perception des métaphores.

PARTIE 1

**Statut de l'écrivain-jeunesse
et de ses textes**

Dans la partie intitulée *La monographie en littérature de jeunesse*, nous avons évoqué le parcours éditorial de Valérie Dayre, il semble caractéristique du parcours de l'écrivain-jeunesse. En fait, l'analyse des rapports entre éditeur et auteur-jeunesse est révélateur du statut de l'écrivain-jeunesse et à fortiori de ses textes. Isabelle Jan a entrepris un travail dans ce sens dans un livre intitulé *Les livres pour la jeunesse Un enjeu pour l'avenir*. Selon elle, « La littérature dite enfantine ou « de jeunesse » n'est pas le fait de quelques artistes singuliers. [...] Elle est une invention d'éditeur [...] La littérature de jeunesse telle que nous la voyons aujourd'hui ne fait rien d'autre que développer les intuitions et poursuivre l'effort de ses inventeurs² ». Elle remarque, et c'est encore le cas aujourd'hui, que les noms d'auteurs sont ignorés au profit des collections. N'est-ce pas la marque que la logique commerciale l'emporte sur la logique artistique ? Si l'on y ajoute que des textes peuvent être tronqués et modifiés sans l'aval de l'auteur, créant aussi des tensions et surtout la frustration des écrivains-jeunesse, nous pouvons comprendre que cette attitude ne stimule pas la création.

Certaines maisons d'édition comme L'école des Loisirs ont pris conscience de l'impasse dans laquelle s'engageait la littérature de jeunesse et ont favorisé la créativité et l'originalité dans ce domaine. L'auteur y est reconnu en tant que créateur, ses écrits sont légitimés ; c'est pourquoi la publication à L'école des Loisirs apparaît comme un aboutissement ; elle est la reconnaissance « esthétique » des textes de jeunesse.

Cette reconnaissance est attendue par les auteurs de littérature de jeunesse qui souhaitent voir leurs livres accéder au « statut » littéraire. Se pose alors la question de l'écriture, l'écriture pour la jeunesse n'induit-elle pas des concessions stylistiques ? Si telle est le cas, peut-elle être considérée comme littéraire ?

La littérature de jeunesse est confrontée à une autre difficulté qui est la censure et l'autocensure. En effet, récemment encore, nous avons assisté à des mouvements de contestation. Ceux-ci s'expriment contre la présence de certains livres de jeunesse dans les bibliothèques. La présence de mots dits « malhonnêtes » ou de thèmes comme celui de la drogue, de la sexualité dépraverait la jeunesse. Ces mouvements ne s'appuient « sur aucune

² Isabelle Jan, *Les livres pour la jeunesse : un enjeu pour l'avenir*, Editions du Sorbier, 1988, p. 9.

analyse de contenu ni littéraire des livres [...] Aucune distinction d'âge n'est faite entre les lecteurs, enfants et adolescents ³».

Le fait de s'adresser aux enfants et adolescents requiert que les auteurs s'interrogent toujours sur les « messages » qu'ils désirent transmettre mais il faut distinguer ce qui pourrait nuire aux jeunes et à la vision du monde, disons de tolérance, que les écrivains voudraient communiquer, de ce qui dérange d'emblée les adultes, et qui dans ce cas a davantage à voir avec la vision qu'ils se font des enfants et des adolescents. Comme le souligne Marie-Aude Murail, « Le problème de l'adaptation devient bientôt pour moi celui de la censure et le révélateur de cette image de l'enfant que les adultes ont dans la tête⁴ ». Mais elle va plus loin en affirmant que si certains jugent la littérature de jeunesse dangereuse, elle ne l'est pas pour les enfants mais « pour les parents, qui sous le prétexte de préserver l'enfance, cherchent surtout à préserver leur image et leurs intérêts⁵ ».

A ces questions relatives au statut de l'écrivain-jeunesse et de ses textes, Valérie Dayre a eu la bienveillance de nous proposer son point de vue au cours d'un entretien. De cet entretien, il ressort trois grands axes :

Les rapports que Valérie Dayre entretient avec ses éditeurs

Les raisons qui la poussent à écrire pour la jeunesse

Sa conception de l'écriture

³ Véronique Soulé, Censures et autocensures autour du livre de jeunesse, *Bulletin des bibliothèques de France*, 1999, n° 3, p. 46.

⁴ Marie-Aude Murail, *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...*, Calman-Lévy, 1993, p. 49.

⁵ Ibid.

1.1. Les rapports entre Valérie Dayre et ses éditeurs

Valérie Dayre a proposé *Miranda s'en va* à plus de dix éditeurs. Les éditions Milan l'ont accepté pour leur collection Zanzibar, réservée aux enfants qui ont autour de 10 ans. *C'est la vie, Lili*, parce qu'il s'agit d'un roman plutôt destiné aux adolescents, ne convenait pas aux éditions Milan. De nouveau, Valérie Dayre le propose à de nombreux éditeurs pour être finalement accepté chez Rageot. Il paraît, alors, dans la collection Cascade. Les rapports entre Valérie Dayre et l'éditeur Rageot vont s'altérer. Notre auteur estime que l'éditeur intervient trop dans les textes. Elle explique que la directrice littéraire ne voulait pas conserver la page 141 de son roman *C'est la vie, Lili* ; ce passage apparaissait un peu trop pessimiste, mais pour Valérie Dayre, cet extrait correspondait à la fondation du livre. Les discussions ont été âpres mais finalement la page est restée. Puis, *C'est la vie, Lili*, remporte un vif succès. Valérie Dayre reçoit le prix Sorcière ce qui lui confère une petite notoriété et le livre s'est vendu à près de 50000 exemplaires. Cette petite altercation ne scelle pas encore le départ définitif de notre auteur. *Le Pas des Fantômes* a encore le temps de paraître.

Les captifs de la ville morte était le titre que Valérie Dayre avait trouvé pour ce dernier roman paru chez Rageot, mais *Le Pas des fantômes* est finalement adopté pour des raisons commerciales. De telles négociations existent dans la littérature générale ou le cinéma, mais un titre ne doit pas induire en erreur le lecteur. Or, dans ce cas précis, le lecteur s'attend à un roman de type paranormal et il s'agit en réalité d'une histoire d'amour tragique.

Le jour où on a mangé l'écrivain est un roman que Valérie Dayre a fait mûrir durant trois années. Elle choisit de le publier ailleurs ; le roman est accepté par L'école des Loisirs.

Valérie Dayre explique qu'elle va là où l'on accepte ses textes ; qu'il y a des éditeurs plus ou moins encourageants et que les relations, lorsqu'elles sont satisfaisantes, entre un éditeur et un auteur sont bénéfiques au texte. L'éditeur demande parfois à l'auteur de revoir un passage qui le satisfait moins. Valérie Dayre est en droit de refuser. Elle explique que parfois l'éditeur analyse mal pourquoi il n'aime pas un passage cependant il parvient ainsi à mettre la puce à l'oreille de l'écrivain qui décèle une incohérence ou un problème d'un autre ordre.

Valérie Dayre explique que Geneviève Brisac, directrice littéraire de L'école des Loisirs, doutait de la fin du roman *Je veux voir Marcos*. Il s'agissait d'un passage sur l'horreur des prisons dans lequel Pablo mourrait en souriant. Ce passage apparaissait insoutenable à Geneviève Brisac. Valérie Dayre se rend compte que ce thème crucial exige d'être traité dans un roman où il occuperait une place centrale.

Mais il ne s'agit pas selon elle de censure, elle aurait pu conserver ce passage. Il n'y a pas de pression exercée dans le choix des thèmes abordés, la teneur des textes n'est pas influencée par des facteurs de type commerciaux, comme par exemple, l'introduction d'éléments « pseudo-pédagogiques » pour plaire au principal acheteur, l'Education Nationale.

1.2 Ecrire pour la jeunesse

A la question : pour qui écrivez-vous ?, Valérie Dayre répond en citant Mallarmé, « pour un jeune homme de province que je ne connais pas ». Pourtant, Valérie Dayre sait pourquoi ses textes s'adressent aux jeunes : l'enfant n'a pas encore d'œillères, c'est un lecteur plus ouvert. Selon elle, beaucoup considèrent la littérature de jeunesse comme une antichambre, mais Valérie Dayre estime qu'écrire pour la jeunesse n'est pas plus facile. Ecrire pour les adultes, pourquoi pas, mais elle ne l'a jamais envisagé, et ce ne serait pas pour elle une accession. Au moyen de ses livres, qui ne sont pas faciles, Valérie Dayre voudrait contribuer à créer des lecteurs exigeants. Selon elle, la littérature de jeunesse doit ouvrir les jeunes lecteurs à l'expérience de la lecture.

Valérie Dayre ne fait pas de concession au niveau du choix du vocabulaire, elle cherche à utiliser le mot juste. Elle se remémore les textes lus pendant l'enfance dans lesquels elle ne comprenait pas tous les mots mais leur présence apportait une teneur particulière à la lecture. Cependant, elle établit une distinction entre les livres pour les enfants et les livres pour les adolescents ; on ne peut pas dire les même choses à un lecteur de 10 ans et à un lecteur de 17 ans. Elle préfère utiliser le terme de dosage à celui de concession ; Valérie Dayre veut être comprise, elle fait donc des concessions mais sans faire de compromis, c'est un *dosage*. Par exemple, les références à la littérature de jeunesse doivent aider le lecteur, elles permettent au lecteur de cheminer avec l'auteur par le biais de références communes, mais leur présence dans le texte n'est pas obligatoire. Elles glissent sur le papier si « elles viennent » à l'auteur.

Pour Valérie Dayre, la censure exercée sur certains de ses textes est flatteuse car elle fait naître un débat. Selon elle, certaines personnes voudraient que la littérature de jeunesse soit rassurante, enveloppante, mais Valérie Dayre souhaite ne pas refaire ce qui a déjà été fait, elle cherche donc à renouveler la littérature de jeunesse.

Elle n'est d'ailleurs pas en accord avec un discours tenu par des écrivains-jeunesse. Ceux-ci affirment aller à la rencontre de leur public afin de connaître leur cadre de vie, leurs préoccupations afin d'écrire des textes qui répondent aux questions qu'ils se posent et aux problèmes du monde contemporain auxquels les jeunes doivent faire face, comme la violence ou la drogue. Pour Valérie Dayre, ce n'est pas de l'écriture mais du journalisme. Dans *Le jour où on a mangé l'écrivain*, elle a voulu montrer la vanité des choses. Il y a autant d'enfants que

l'on rebute de la lecture, en faisant des animations qui consistent, par exemple, à inviter des écrivains-jeunesse dans les collèges, (trame narrative du récit) que d'enfants que l'on stimule. Ce genre d'animations ne vaut donc pas forcément le coup pour Valérie Dayre. Cependant, il s'agit d'une question qui se pose et à laquelle elle ne prétend pas posséder de remèdes miracles.

Pour Valérie Dayre, le fait que la littérature de jeunesse ne soit pas encore médiatisée est un atout précieux car un livre a des chances de tomber par hasard entre les mains d'un lecteur. En littérature générale les médias interviennent beaucoup plus dans l'orientation de la lecture. Cette façon d'observer la littérature a peut-être à voir avec la conception « artisanale » que Valérie Dayre a de l'écriture.

1.3. Une écriture proche de la sculpture

Valérie Dayre écrit avec plus de constance qu'avant. Elle écrit cependant par période, elle met des années à concevoir un livre, ce sont des années de cheminement. Le livre a le même âge que Valérie Dayre, il évolue en même temps que l'écrivain.

Lorsqu'elle fait vivre un personnage dans un livre, elle essaie de se mettre dans sa peau. Elle essaie de vivre dans sa chair cette personne. La présence de l'auteur, au sens où Roland Barthes l'entend, (l'auteur est présent à travers sa « mythologie personnelle et secrète » avec « des images, un débit, un lexique [qui] naissent du corps et du passé de l'écrivain⁶ ») est indéniable et inévitable. Cependant, Valérie Dayre se défend de travailler sur l'autobiographie, tous les événements narrés sont fictifs, seules les « pensées » de l'auteur peuvent apparaître aux détours d'une phrase. Lorsque Lili déclare qu'« écrire, c'est arrêter de mourir un peu tous les jours », Valérie Dayre est complètement en accord avec cette phrase.

Valérie Dayre apparente son travail d'écriture à celui de la sculpture. L'écriture pour notre auteur est un art, un artisanat, il s'agit d'une construction dont on doit faire disparaître les échafaudages et dans laquelle il faut jeter beaucoup de choses, d'idées.

Elle n'établit pas de distinction entre le fond et la forme, elle cherche « l'outil » qui conviendra le mieux à dire ce qu'elle veut.

A la base d'un livre, il y a un projet, une histoire que l'auteur a parfois déjà en tête. C'est dans l'élaboration de cette histoire, par le biais de la forme, que Valérie Dayre prend beaucoup de plaisir à écrire. Et, si l'histoire, déjà en tête, n'était plus qu'une simple transcription, l'ennui l'emporterait. Valérie Dayre essaie de ne pas tomber en dessous de son projet initial. Pour *Le jour où on a mangé l'écrivain*, elle a le sentiment de ne pas être allée jusqu'au bout de son ambition.

Les livres sont pour Valérie Dayre des compagnons ; les livres sont posés dans la vie d'un individu, ils sont chers à un moment donné d'une vie, parfois sans bien savoir pourquoi, ils ne sont plus appréciés. Valérie Dayre aimerait que ses livres soient également des compagnons. Elle aimerait qu'en refermant le livre, le lecteur soit différent, qu'il ait une compréhension du monde et de lui-même qui ait évolué. Pour elle, l'intime et le monde sont intrinsèquement liés. Dans ses romans, elle peint la difficulté d'être dans un monde odieux.

⁶ Roland Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, Points essais, 1972, p. 12.

Valérie Dayre se considère dans une lignée qui est celle de la littérature.

Cet entretien permet d'appréhender la littérature de jeunesse comme un véritable champ artistique. Il est devenu pour Valérie Dayre un véritable champ d'expression libre depuis qu'elle travaille pour l'Ecole des Loisirs. Auparavant, l'éditeur Rageot cherchait trop à intervenir dans les textes. Nous ne pouvons donc pas tirer de conclusion générale sur le statut du texte de littérature générale. Tout au plus, nous pouvons en déduire que l'écrivain-jeunesse gagne en liberté.

La censure n'a pas de prise pour Valérie Dayre ; la littérature de jeunesse n'est plus pour notre auteur une invention d'éditeur, Valérie Dayre l'a véritablement choisie. Les jeunes sont un « public » que Valérie Dayre affectionne, elle voudrait en s'adressant à eux contribuer à créer des lecteurs exigeants. Pour notre auteur, la littérature de jeunesse est la ramification d'une lignée que l'on nomme littérature. Valérie Dayre, en effet, n'établit pas de distinction entre le fond et la forme, le langage est toujours au centre de ses préoccupations, il s'agit pour notre auteur de trouver le mot juste. Le *dosage*, que nous avons évoqué plus haut, n'est il pas une réalité également pour l'écrivain de littérature générale ? La littérature générale ou de jeunesse est conçue comme une communication, le but étant d'être un minimum compréhensible, des concessions sont donc faites également dans la littérature générale.

En outre, Valérie Dayre est en désaccord avec une pratique qui reçoit une certaine audience auprès de la critique (voir l'article de Danielle Thaler, professeur à l'université de Victoria⁷) et qui consiste à capter par le biais de rencontres ce dont les enfants ont envie ou besoin d'entendre.

Pour Valérie Dayre, la littérature de jeunesse est un domaine de création libre, autonome, indépendant, dans lequel l'écriture a libre cours. Cependant, ce constat n'est valable encore que pour certains éditeurs. L'orientation actuelle de la littérature de jeunesse qui cherche une légitimation dans la démonstration du caractère littéraire de ses textes porte à croire que l'évolution future s'effectuera dans le sens de la liberté.

Le statut de l'écrivain-jeunesse et de ses textes est donc toujours ambiguë, il semble sur le chemin d'une reconnaissance pleine et entière.

⁷ Danielle Thaler, Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles convention, ACELF, *Education et Francophonie*, Vol. 24, n° 1 et 2, 1996.

PARTIE 2

**Valérie Dayre : « Entre littérature
et littérature de jeunesse »**

Dans cette partie, nous ne procéderons pas à une analyse comparative comme l'a menée Christian Poslaniec dans son livre intitulé *De la lecture à la littérature* ; il consacre plusieurs pages à comparer *C'est la vie Lili* de Valérie Dayre avec *L'aire du muguet* de Michel Tournier, auteur désormais classique, le but étant de montrer que les procédés narratifs et stylistiques ont autant de force et de caractère chez l'un comme chez l'autre. En fait, dans cette partie, Christian Poslaniec s'interroge sur ce qu'est la littérature ; sa réflexion s'intègre dans le courant que prend actuellement la littérature de jeunesse, et que nous avons rappelé dans l'introduction, à savoir permettre l'entrée des textes de jeunesse dans la littérature par des outils comme la narratologie et la sémiologie.

Nous allons plutôt mener une *lecture*, au sens barthésien du terme, de l'œuvre de Valérie Dayre. Cette lecture doit permettre d'ouvrir l'œuvre à de multiples autres lectures ou interprétations. Il semble, en effet, qu'à vouloir comparer les textes de littérature de jeunesse avec les textes qui appartiennent à la littérature, nous perdons de vue la propre originalité de l'œuvre ; en fait, nous fermons l'œuvre. Il n'existe pas de mesure du degré de littérarité d'un texte, l'expérience structuraliste nous l'a montré, nous pouvons proposer une lecture d'une œuvre, qui, «si elle [l'œuvre] est pensée pour elle-même, échappe à la fermeture, à la clôture du sens »⁸.

Le thème retenu, et qui semble une véritable préoccupation pour notre auteur, est celui du temps. Il permettra de découvrir d'autres thèmes, qui à l'image des poupées gigognes, apparaissent emboîtés les uns dans les autres.

Mais dans cette partie nous verrons également que l'œuvre de Valérie Dayre s'inscrit dans une «tradition » de la littérature enfantine, l'intertextualité et le kénotype (dont nous donnerons la définition plus loin) en sont les emblèmes. Par ailleurs, des contraintes d'écriture existent pour l'écrivain-jeunesse, la lisibilité et la structure narrative doivent maintenir le jeune lecteur en attente.

⁸ Nicolas Carpentiers, *La lecture selon Barthes*, L'harmattan, 1998, p. 58.

2.1. *Le temps chez Valérie Dayre*

2.1.1. *Préambule*

Les textes de Valérie Dayre sont jonchés de dates très précises ; elles peuvent rythmer le texte, c'est le cas pour *Je veux voir Marcos* où « l'histoire » est coupée en deux temps, qui correspondent à deux émissions télévisées : chacune des deux parties prendra pour titre la date de diffusion de l'émission. C'est le cas également dans *C'est la vie Lili*, cet écrit est sous la forme d'un journal intime, les dates y sont donc nombreuses ; elles imposent un rythme qui n'est pas que journalier comme on pourrait s'y attendre. Ainsi trouvons-nous à la page 11 « mardi 31 juillet » puis à la page 20 « même jour, le soir ». Peut-être, pouvons-nous y voir un indice du changement de mode de narration à la suite du roman.

Ces dates peuvent faire également partie de l'intrigue ; la datation dans *Le Pas des Fantômes* permettrait de résoudre l'énigme :

« Mais d'abord, ce 11 juillet, tomberait-il bien un samedi ? Lancinant, le doute revenait. La lettre pouvait être vieille, de l'année d'avant, ou encore d'avant ! je comptais les jours.

Nous étions vendredi et c'était bien le lendemain que Romain devait revenir : le samedi 11 »⁹.

Dans *Le jour où on a mangé l'écrivain*, les dates sont soit symboliques, on reçoit un écrivain pour la jeunesse un 13 mars, soit humoristiques : « On était déjà tous là au jour J moins 148 »¹⁰. En fait, la date, J moins 148, ainsi écrite, possède une valeur iconique qui permet la *distanciation* du lecteur. Elle permet de porter un regard sur l'acte d'écrire auquel *Le jour où on a mangé l'écrivain* est presque entièrement consacré.

Cette récurrence des dates et la place qu'elles occupent, dans les textes, comme nous venons de le voir, s'apparentent au problème que pose le fait de nommer. En effet, dans *Le jour où on a mangé l'écrivain* et dans *Sa dernière blague*, les enfants attachent de l'importance aux noms ou surnoms que le professeur leur donne :

-Tiens-tiens-Stéphanie...

Je crois qu'elle ne sait pas que je m'appelle Stéphanie tout court puisqu'elle rajoute toujours un préfixe : Dis-donc-Stéphanie, Encore-Stéphanie, Tu-ferais-mieux-Stéphanie-de...(j'aime bien

⁹ Valérie Dayre, *Le Pas des fantômes*, Rageot Editeur, 1992, p. 134.

¹⁰ Valérie Dayre, *Le jour où on a mangé l'écrivain*, L'école des Loisirs, 1997, p. 11.

celui-là, j'ai droit à la particule comme la princesse du Rocher)¹¹.

[...]Mme Gustave, la maîtresse, avait inventé pour moi un mille trois cent cinquième surnom plutôt désobligeant, du genre « reine des étourneaux » ou « cancrelette »¹².

On pourrait s'imaginer, de prime abord, qu'il s'agit d'une touche d'humour, qu'il n'y a rien de méchant dans ces surnoms mais, en réalité, les deux personnages cités plus haut, souffrent du rejet, du mépris de leur professeur. Ainsi, le surnom revêt une toute autre coloration qui est celle de l'exclusion par la non-identification (les surnoms changent sans arrêt). Pour les personnes, nommer, c'est en quelque sorte une reconnaissance ; l'oubli du prénom dans notre société n'est-il pas la marque d'un manque d'intérêt pour l'autre ?

Par contre, nommer, quand il s'agit d'un sentiment, d'une sensation, n'est-ce pas les figer ? Et donc, les mots sont une arme à double tranchant, ils enferment une impression dans un vocabulaire mais permettent également de l'exprimer. L'art de l'écriture, n'est-il pas de manier les mots pour faire naître ce que Nathalie Sarraute appelle des *Fruits d'or*.

Dans *W ou le souvenir d'enfance*, Georges Perec écrit ceci :

Aujourd'hui, quatre ans plus tard, j'entreprends de mettre un terme – je veux tout autant dire par là « tracer les limites » que « donner un nom » - à ce lent déchiffrement¹³.

Nommer comme dater, a à voir avec le temps, le souvenir :

J'étais depuis trois ans à H. lorsque, le matin du 26 juillet 19..., ma logeuse me remit une lettre. Elle avait été expédiée la veille de K., une ville de quelque importance située à 50 kilomètres à peu près de H¹⁴.

Georges Perec rédige ces deux phrases, dans un livre censé rappeler des souvenirs d'enfance ; nous avons le choix entre plusieurs interprétations, ou bien, l'auteur ne se souvient plus précisément des noms des lieux et des dates, ou bien, il désire garder un certain anonymat. Soustraire à ses deux interprétations serait oublier la part d'invention de tout écrit. Il faut se rappeler qu'il s'agit d'un récit spéculaire, l'écriture y est mise en abîme. Il y a donc

¹¹ *Le jour où on a mangé l'écrivain*, op. cit., p.38-39.

¹² Valérie Dayre, *Sa dernière blague*, L'école des Loisirs, 1998, p.13.

¹³ Georges Perec, *W ou le souvenir d'enfance*, L'Imaginaire Gallimard, 1998, p. 18.

¹⁴ *W ou le souvenir d'enfance*, op. cit., p. 19.

un désir de faire naître une distanciation par rapport à l'écriture, le fait d'écrire simplement la première lettre du nom de la ville provoque un trou dans la fiction, qui nous rappelle à quel point la fiction est fragile.

Distanciation est un mot que nous avons déjà employé pour qualifier l'écriture de Valérie Dayre. Ainsi, lorsque nous trouvons une Melle Jordonne dans *Sale gamine* qui semble, en effet, peu commode, ainsi qu'une petite Ninon un peu capricieuse, nous pouvons y voir la marque du récit spéculaire qui nous fait observer le mot avant le nom :

Quand elle prononce les deux syllabes, normalement on fond. Ninon, ça ressemble à mignon.
Ni oui Ninon, ça autorise tous les caprices, les sautes d'humeur¹⁵.

On le voit, l'écriture de Valérie Dayre revêt un caractère ludique, nous pouvons le constater notamment dans *L'Ogresse en Pleurs*, lorsqu'elle nomme par une expression différente, le terme enfant ; ici, le caractère ludique est accentué par la rime et les illustrations ; nous pouvons lire ceci :

Il était une fois une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant.
Elle avait commis bien des vilénies dans sa vie, des choses que je ne peux même pas écrire ici tant elles sont terribles. Mais croquer un *marmot*, jamais encore elle ne l'avait tenté.
Comme elle ne faisait rien à moitié, elle décida de chercher l'enfant le plus appétissant.
C'est avec des yeux brillant-gourmands qu'elle se mit à parcourir le pays, examinant de près tout *lardon* qu'elle rencontrait.
Mais elle était difficile et trouvait toujours à récriminer :
Ces *loupriots* sont trop petiots, n'ont que la peau sur les os.
Avaler ce *marmouset* ? Autant ce boucher le gosier !¹⁶

Nous allons voir que la mort, l'absence, sont les thèmes récurrents dans l'œuvre de Valérie Dayre et que le jeu que représente pour elle l'écriture et la lecture, grâce aux mots, est un moyen de suspendre la vie, de marquer un temps d'arrêt, de jouer...

¹⁵ Valérie Dayre, *Sale gamine*, L'école des Loisirs, 1999, p.13.

¹⁶ Valérie Dayre, *L'Ogresse en Pleurs*, Milan, 1996.

2.1.2 *Le temps qui sépare*

La mort, l'absence, et la disparition sont des thèmes qui sont au centre de l'entreprise littéraire de Valérie Dayre. La mort et l'absence sont très présents également dans la littérature générale mais la disparition semble davantage un thème caractéristique de la littérature de jeunesse. Ce thème est présent dans tous les récits de Valérie Dayre, il s'apparente souvent à la fugue mais, en réalité, les enfants vivent en marge des adultes et le temps de la disparition pour les adultes, correspond au temps de la découverte et de l'expérience, pour les enfants. Dans *Miranda s'en va*, trois enfants sont recherchés par la police ; dans le monde des adultes il ont disparu. Les enfants, quant à eux, sont en train de sauver « la plus grosse dame du monde ». Mais, ça n'est pas simple oubli de l'heure, il y a une véritable volonté chez les enfants.

Roch se moque du temps qui passe, du soir qui vient, de ceux qui pourraient s'inquiéter¹⁷.

L'adolescent vit donc dans le même monde spatio-temporel que celui des adultes ce qui tranche avec une vision idéaliste et rêveuse de l'adolescent que l'on rencontre parfois ; ce sont ses préoccupations qui diffèrent.

La mort, l'absence sont des thèmes importants dans l'œuvre de Valérie Dayre. On rencontre plusieurs fois la mort dans ses récits mais de façon différente. Le père de la *Sale gamine* a été assassiné tandis que Miranda est délivrée par la mort. On ignore si certains héros meurent ou disparaissent notamment dans *Le jour où on a mangé l'écrivain* et dans *Je veux voir Marcos*. Mais, c'est dans le roman intitulé *C'est la vie Lili*, que la mort apparaît comme une véritable préoccupation.

Dans *C'est la vie Lili*, Lili se sert de son journal intime pour s'éloigner puis retrouver ses parents de façon fictive, ceci à plusieurs reprises. Ces va-et-vient entre Lili et ses parents rappellent la célèbre scène du fort-da : un enfant au moyen d'une bobine qu'il fait disparaître et réapparaître met en scène la présence et l'absence de sa mère. « La ficelle [ici le journal]

¹⁷ Valérie Dayre, *Miranda s'en va*, Zanzibar, 1991, p. 86.

symbolise notamment, l'espoir fou de nouer ce qui a été tranché, d'annuler ce temps qui a suivi la Chute, et la séparation¹⁸ ».

Dans la cuisine, Lili sanglotait, les bras serrés autour de la taille de sa mère
« Je ne veux pas que tu meures ! » disait-elle¹⁹

L'ogresse en pleurs qui mange son propre enfant sans s'en rendre compte rappelle un désir qui nous habite tous, le retour à la mère. « Nous sommes tout le temps habités par un désir de retourner au sujet sans corps d'avant naître, qui n'est pas la mort, qui est l'invariance supposée de l'avant vie ²⁰ ».

Le conte de *L'ogresse en pleurs* intègre en outre le fantasme de chronophagie, l'ogresse qui avale son enfant avale symboliquement l'avenir. Ce fantasme apparaît de façon flagrante dans le roman intitulé *le jour où on a mangé l'écrivain*, mais aussi dans d'autres romans de façon plus discrète, dans *Sa dernière blague*, « Mme Gustave annonce une dictée en posant sur moi, un regard gourmand ». Comme le précise Arnaud Lévy, « la notion de temps procède de la notion de transformation. Le temps chronologique avec son axe et son sens est édifié sur le modèle du tube digestif, agent de la transformation ²¹ ».

Dans *Le pas de fantôme*, on trouve la citation suivante : « [...] un visage ravagé par le temps qui avait exercé toutes ses violences ». Ici le temps « procède bien de la notion de transformation » avec toute sa violence. Le temps est pour Valérie Dayre, comme pour nombre d'entre nous, ce qui sépare, ce qui nous éloigne à jamais des êtres aimés. Devant le dilemme humain, qui se situe entre le désir ou le refus, d'accepter, un monde qui nous est imposé, Valérie Dayre « d'arrêter de mourir un peu tous les jours, même si c'est seulement en écrivant dans un cahier pour dire que ce sera autrement ! »

¹⁸ Michel Picard, *Lire le temps*, Les éditions de minuit, p. 99.

¹⁹ Valérie Dayre, *C'est la vie, Lili*, Rageot éditeur, 1991, p.143.

²⁰ Françoise Dolto, *Tout est langage*, Livre de Poche.

²¹ *Lire le temps*, op. cit. p. 59.

2.1.3. Le temps qui répare

Lili « sait que sa mère se trouve déjà perdue. Ecrire son journal, c'est nier et reconnaître une perte primordiale²² ». C'est par le jeu de l'écriture qui se conçoit comme une brève rupture faite au temps, comme un va-et-vient entre la réalité et la fiction, que l'on peut réussir « d'arrêter de mourir un peu tous les jours ». Les récits de Valérie Dayre mettent en abîme ce rôle de l'écriture. Dans *C'est la vie Lili*, le journal intime relate des événements personnels donc « réels » de la vie de Lili ; en fait, ce journal n'est qu'une fiction inventée par celle-ci. Le lecteur est souvent confronté à ce dilemme : fiction ou réalité ?

Ce dispositif spéculaire se complique, ou plutôt, atteint un second degré, si l'on se place du côté du lecteur qui est lui-même en train de lire une fiction ; le lecteur a une réflexion de sa propre activité. Ce type de roman, que l'on nomme roman-miroir, parce qu'il évoque des questions existentielles, joue souvent un rôle décisif dans la vie du lecteur. Il est donc difficile de bien distinguer, fiction et réalité, si l'on englobe dans la fiction ce que l'on trouve dans les livres, et, dans réalité, la vie hors des livres. Les deux sont intrinsèquement liés, nous mettons des morceaux de notre vie dans les livres, ne serait-ce qu'en posant notre image d'un personnage sur une description ; et, nos lectures resurgissent dans notre vie parfois de façon consentie ; un livre peut devenir un compagnon, on s'y ressource régulièrement ; parfois aussi de façon plus compulsive, une image, une sensation de lecture resurgi. C'est pourquoi, à la fin du roman *C'est la vie Lili*, on ne sait plus faire la différence entre ce que Lili a écrit et ce que Lili vit.

L'écriture ainsi que la lecture sont donc les deux thèmes mis en abîme dans les récits de Valérie Dayre ; les deux activités ont pour base fondamentale le langage, dont « les structures [...] orales ou écrites se développent, donc se déroulent, suivant une seule dimension, celle du temps²³ ».

Des formes linguistiques révélatrices de l'expérience subjective, aucune n'est aussi riche que celles qui expriment le temps.

Prenons l'incipit du *Pas de Fantômes*, afin d'exposer la théorie de Michel Picard sur le temps fictionnel et le temps réel.

²² *Op. cit.*, p. 65.

²³ *Op. cit.*, p. 53.

Un jour, peut-être, je reviendrai à Quatre-Rives, lorsque le temps aura fait son œuvre, quand il aura éteint les amours mortes comme les haines vives.

Les deux rivières qui s'épousent au creux de la vallée, lors des crues printanières, n'arracheront plus aucun débris aux décombres des bâtiments, fossilisés dans une cendre devenue dure comme roche. L'incendie, achevant la dégradation du site, aura refait du vallon une terre vierge où pousseront les troncs graciles, dolents encore, d'arbres futurs. Et je m'étonnerai du vert si clair, du brin si chaud, des premiers jaillissements de ce renouveau.

Ce fut dans un brasier que se termina l'histoire qui va suivre.

Le souffle du feu a fermé la porte que j'avais laissé entrebâillée sur mon enfance. Les flammes ont dévoré mes illusions d'adolescent.

De mon rêve, reste peut-être un prénom féminin gravé au plus secret d'un arbre de Quatre-Rives, ou une initiale inscrite sur un rocher de la lande.

Ce passage occupe une page, son verso est blanc. A la page suivante apparaît le chiffre 1, signe du commencement d'un chapitre, l'incipit que nous allons étudier est donc bien mis en exergue, son rôle est très important pour la suite de l'histoire.

Le mode de l'incipit est celui de l'indicatif, il permet d'accréditer comme véridique le récit qui va suivre. Le présent, le futur, le passé sont présents, ils vont permettre de situer « l'histoire » dans le temps fictionnel. Ce temps fictionnel correspond à des « représentations du temps, à des attitudes mentales, non au temps vécu²⁴ ».

Si l'on regarde la seule marque temporelle du passage, « un jour », on peut penser qu'il s'agit davantage d'une convention qui « renvoie à l'espace du jeu, [...] où se situent la lecture²⁵ ».

En outre, l'incipit propose d'emblée la scène clé, l'incendie ; le lecteur devra donc rester attentif aux jeux de rappels insérés dans le texte.

La lecture constitue donc un jeu, avec ses règles, ses conventions ; il s'agit d'une sorte d'enquête pour le lecteur, qui doit retrouver les indices éparpillés par l'auteur. C'est pourquoi, dans le cadre de récits spéculaires, nous rencontrons beaucoup d'enquêtes. Il s'agit pour Valérie Dayre de mettre en abîme l'acte de lecture.

La lecture permet d'esquisser un autre espace-temps. En effet, grâce au langage, le lecteur annule l'écoulement du temps, il entre dans une autre temporalité qui lui procure pour

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Op. cit.*, p. 57.

de bon quelque chose comme une expérience d'immortalité. Mais, voyons maintenant, comment Valérie Dayre, au moyen de l'écriture, arrive à résister au temps qui l'assaille.

Les mots sont une *texture*, ce mot vient du latin *textura* qui signifie texte. Il désigne à la fois le « mode d'entrecroisement des fils de tissage et l'arrangement, la disposition des parties d'un ouvrage ». Nous pouvons retenir de cette définition trois choses :

1. l'évolution du sens, texte en latin, et, mode d'entrecroisement des fils de tissage aujourd'hui, donne de la matière au mot ; le mot est le maillon du texte.
2. Cette évolution confère une pigmentation aux mots ; ils ont une saveur.
3. Le texte sous entend une construction dont le mot constitue le premier élément.

Le jeu de l'écriture intervient dans la manipulation des mots qui permet la confection du texte. Dans les récits spéculaires de Valérie Dayre, nous trouvons beaucoup de jeu de mots ; ils sont la marque du jeu de l'écriture.

La manie d'énumérer de mon frère elle s'y laissé prendre pour le plaisir du jeu, la joie d'aligner des mots²⁶.

Laisse... grommela un homme fatigué que la femme l'enduisse pour la millième fois de crème solaire.

La laisse ! hurla un adolescent en voyant son chien s'enfuir à toute patte²⁷.

Les mots ont une histoire, différente pour chaque individu, ils sont une matière ; au même titre que la musique, ils peuvent faire naître en nous des émotions. Comme l'odeur chez Proust fait resurgir des souvenirs, les mots ont chez Valérie Dayre ce pouvoir d'évoquer, de remettre en mémoire des instants de vie.

- Il n'y a rien que des vestiges.

J'entendis d'abord «vertiges » mais compris aussitôt mon erreur. Le mot resta un instant à flotter entre nous, suspendu²⁸.

²⁶ *Miranda s'en va, op. cit.*, p. 33.

²⁷ *C'est la vie, Lili, op. cit.*, p. 97.

²⁸ *Le Pas des fantômes, op. cit.*, p. 22.

Amène-toi !

L'injonction peu aimable provoqua chez le garçon un flux de souvenirs [...]

Amène, cela sentait l'humidité à l'ombre des vieilles pierres, les vitraux ternes ou ensoleillés de l'église où sa grand-mère le traînait chaque dimanche, autrefois²⁹.

Mais, le fait que les récits soient spéculaires, qu'ils fassent naître une distanciation, tient le lecteur dans une position inconfortable. Ils ne peut adhérer complètement à la fiction. Ainsi le monde de l'écriture et de la lecture n'est pas moins condamné que celui dans lequel nous vivons. Et si le jeu de la lecture et de l'écriture permet de défier le temps, l'expérience est fragile, elle ne permet que « d'arrêter de mourir *un peu* tous les jours ».

L'*épilogue* de *Sale gamine* est, à ce titre, significatif. Du début du roman jusqu'à la page 89, nous vivons une journée avec Marguerite et Ninon. La première rupture au niveau temporel se situe à la page 90, nous n'assistons pas à la nuit de sommeil de Marguerite ni à celle de Ninon, peut-être un peu plus tourmentée. D'ailleurs, cette rupture est signalée par le mot « Rideau » cité de façon surprenante à la page 89 ; il signale la pause temporelle, et, du même coup, la convention d'écriture qui dérange quelque peu le lecteur. Puis nous avons une accélération de l'intrigue jusqu'à la page 156. Viens ensuite, l'*Épilogue*, seul titre, avec celui du roman, donné à une partie. Il procède à la destruction du roman. Alors que tout ce qui précède est rédigé au présent et au passé composé qui sont des temps du « réel ». L'*épilogue* est rédigé au futur, il transforme ainsi un récit vécu en un récit neutre. En outre, l'auteur, qui intervient à la première personne du pluriel se questionne sur la forme que peut prendre la fin du roman.

Ca s'appelle un *happy end*, une fin heureuse rassurante, qui plaît aux enfants.

Ca, sera histoire d'apporter une *note émouvante* au happy end.

Ces phrases détruisent le livre en mettant à nu la fiction. Le récit spéculaire repose donc sur le doute, celui du monde imaginaire qu'il construit.

La lecture et l'écriture, qui sont, comme nous l'avons vu tout au long de cette partie, une forme élaborée du jeu procure du plaisir mais ne parvient pas, cependant, à nous faire oublier le monde tel qu'il est, imposé aux hommes et sans véritable sens.

[...] ceux qui sont là restent suspendus au-dessus de l'autoroute à chercher de quel côté ils

²⁹ *Miranda s'en va*, *op. cit.*, p. 31.

pourraient bien aller pour que leur vie deviennent quelque chose.

Comme si la vie dépendait du sens de la route³⁰.

Au terme de l'étude sur le temps chez Valérie Dayre, que nous pourrions davantage approfondir, en étudiant, notamment, la place du souvenir dans les textes de Valérie Dayre qui comme l'écrit Georges Perec « sont des morceaux de vie arrachés au vide »³¹. La lecture fait appel à ces phénomènes de réminiscences pour avoir la maîtrise du texte ou ce que Michel Picard appelle la « sublimation des pulsions de maîtrise anales ». Nous aurions pu consacrer quelques lignes à la relecture. En effet, les textes de Valérie Dayre, incitent à la relecture partielle ou globale afin de comprendre le « mécanisme » dans lequel le lecteur s'est laissé prendre. Avec la relecture, l'acte de lire « n'est plus simple consommation mais jeu [...] ».³²

Mais l'objectif de départ qui consistait à proposer une lecture des textes de Valérie Dayre a été atteint ; nous pouvons remarquer qu'il s'agit d'une étude herméneutique centrée sur le temps mais elle visait à permettre la lecture plurielle, c'est-à-dire, à montrer l'éclatement des thèmes. Nous aurions pu prendre un chemin inverse et analyser le puzzle à la fois thématique et structurel des récits. L'image du puzzle n'est pas la meilleure ni celle du maillon car elle implique une construction, (nous devons cela à la tradition métaphysique occidentale), alors que la lecture, et nous avons une métaphore de cette forme de lecture dans les textes de Valérie Dayre, peut être « folle », « au sens où Jacques Derrida parle de la folie « ce qui tient justement à cette dispersion du sens [...] .» »³³ Notons que cette définition est très proche de celle de Perec : « Des morceaux de vie suspendus dans le vide. »

Mais, nous reviendrons un peu plus loin sur cette idée.

Personne ne doutera maintenant de la richesse des textes de Valérie Dayre, ses préoccupations semblent être les mêmes que celles qui se trouvent dans la littérature générale, alors reste maintenant à voir ce qui la rapproche de la littérature dite de jeunesse.

³⁰ *C'est la vie, Lili, op. cit.*, p. 81.

³¹ *W ou le souvenir d'enfance, op. cit.*, p. 98.

³² *La lecture selon Barthes, op. cit.*, p. 98.

³³ *Op. cit.*, p. 75.

2.2. Le destinataire et la littérature de jeunesse

2.2.1. L'image du lecteur

Pour Christian Poslaniec, les caractéristiques et la spécificité de la littérature de jeunesse « découlent toutes du statut de ses destinataires ». Marie-Aude Murail, par ses écrits, s'adresse « comme à des personnes se trouvant à une phase ou à une autre de leur apprentissage et de leur développement³⁴ ». Les écrivains-jeunesse vont à la rencontre de leur public, tentent de percevoir leurs questionnements, leurs difficultés, leur cadre de vie, afin de répondre à leurs attentes et d'insérer leur texte dans un contexte contemporain.

Danielle Thaler, professeur à l'université de Victoria au Québec, insiste sur ce phénomène, qui selon elle, a pris une ampleur particulière : « Pour la première fois, des romans tentent de parler de l'adolescence, mais aussi de s'adresser à des adolescents, en des termes tels que l'adolescent réel de nos sociétés libérales de consommation puissent se reconnaître dans l'image qui leur est ainsi renvoyée³⁵ ».

Ainsi, l'évolution de la littérature de jeunesse porte moins sur les thèmes traités, comme nous le verrons plus loin, que sur la représentation que les écrivains se font de leur lecteur. « Il s'agit de répondre à une attente, de développer une complicité [avec les lecteurs], et nombreux sont les écrivains qui, [...] affirment que leur roman n'aurait jamais vu le jour s'ils n'avaient d'abord été à l'écoute des jeunes d'aujourd'hui³⁶ ».

Dès lors, nous pouvons nous intéresser à l'image du jeune « véhiculé » par Valérie Dayre (il s'agit surtout de l'adolescent, Valérie Dayre n'ayant écrit qu'un seul livre dans la collection Mouche (jeune-lecteur)).

Il y a deux types de personnages adolescents dans les romans de Valérie Dayre. Les deux romans parus chez Rageot offrent des « antihéros ». La vie et de cadre de ces adolescents sont plutôt banals, surtout pour Lili qui se trouve avec ses parents à la plage pendant les grandes vacances. Le héros du *Pas des Fantômes* se trouve dans un cadre assez particulier, à la fois éloigné des villes, rude et sauvage et dont l'atmosphère est constamment présente dans le roman. Cependant, notre héros s'y trouve contre son gré ; l'endroit lui semble plutôt austère :

³⁴ Marie Aude Murail, *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...*, p. 32.

³⁵ Danielle Thaller, Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles conventions, ACELF, *éducation et francophonie*, volume XXIV, numéro 1 et 2, 1996.

³⁶ *Ibid.*

La quiétude de Quatre-Rives était trop pareille à l'idée que je me faisais de la mort, trop pareille à la sensation que j'avais que la vie, toujours, se déroulait ailleurs, là où je n'étais pas³⁷.

Dans ces deux textes, le narrateur est la plupart du temps le héros adolescent ; nous avons donc son point de vue directement.

Les héros parus à L'école des Loisirs, vivent une situation originale. Pablo, héros de *Je veux voir Marcos*, est parti de chez lui, *il a fait une fugue*. Il semble parti en Amérique du Sud pour soutenir Marcos, un révolutionnaire. L'héroïne de *Sale gamine* va vivre également une aventure sur fond de grand banditisme. Nous n'accédons pas, dans ces romans, directement au point de vue des adolescents ; c'est par l'intermédiaire des dialogues ou des personnes de son entourage que nous pouvons nous faire une image du héros, il n'y a plus le regard de l'adolescent sur lui-même.

On connaît la situation sociale de ces deux héros, l'une est riche, l'autre est plutôt modeste. Tandis que les deux héros évoqués plus haut appartiennent à une classe moyenne, semble-t-il, leur provenance sociale n'est pas vraiment dévoilée.

D'ailleurs, l'appartenance sociale importe peu, ce qui ressort davantage c'est l'individualité de ces adolescents. Ce sont des personnages à la réalité très touchante, ils ont un regard attentif et sensible sur les personnes et les choses qui les entourent :

Au premier étage, le palier se transformait en couloir mal éclairé dès qu'il quittait la percée de lumière venue du hall d'entrée.

J'inventoriai un tableau, une porte, un guéridon avec un bouquet de fleurs sèches, une porte, un portrait, une autre porte, un autre portrait. Il se dégageait de ce décor une impression d'endormissement³⁸.

Hier, dès qu'on est arrivé, je leur ai trouvé de drôles d'airs. Des airs de ne pas en avoir, des airs de rien, des œillades coulés dans les coins, puis vers moi, puis l'un vers l'autre³⁹.

Ils ont cependant du mal à nommer ou à savoir ce qu'ils éprouvent, il y a beaucoup de « je ne sais pas » ou « un air... » qu'ils n'arrivent pas à qualifier dans *Le jour où on a mangé l'écrivain*.

³⁷ *Le Pas des fantômes*, op. cit., p. 32.

³⁸ Op. cit., p. 26.

³⁹ *C'est la vie, Lili*, op. cit., p. 11.

Une des principales caractéristique du héros adolescent, chez Valérie Dayre et dans la littérature de jeunesse en général, est son isolement, sa solitude. Dans *Le pas des Fantômes*, la solitude n'est pas recherchée par l'adolescent ; ses parents ne sont pas disponibles pour lui, ils le confient à un membre de la famille qui se trouve dans une contrée isolée. Lili également s'isole ; dans son journal, elle imagine que ses parents veulent se débarrasser d'elle ; elle y évoque les colonies de vacances où les parents peuvent abandonner leurs enfants la conscience tranquille. Dans ces deux romans, les adolescents se retrouvent souvent seuls ; ils recherchent cette solitude propice à l'introspection, l'une par l'écriture, l'autre par la lecture.

Les deux autres adolescents, que sont Pablo et Ninon, sont également éloignés de leur milieu familial mais de façon différente. Ninon est arrachée de son milieu familial par la force des choses, ce qui va lui permettre de se découvrir à travers l'autre mais aussi de découvrir le monde tel qu'il est. Pablo, est un jeune homme qui ne parle pas beaucoup, il va s'enfuir en Amérique latine pour suivre ses idéaux révolutionnaires mais il s'agit également d'un « retour aux sources », il part dans un pays où l'on parle l'espagnol, la langue de ses parents que Pablo n'avait jamais entendue à la maison.

L'incendie est en cela très symbolique dans les récits de Valérie Dayre. Il représente la fin d'une vie et le commencement d'une autre dans la violence. Il symbolise le passage douloureux de l'enfance à l'âge adulte. Ainsi, trouvons-nous plusieurs feux qui correspondent à un changement, il s'agit d'un deuxième arrachement après celui de la naissance. L'incendie qui se déclenche à Quatre-Rives, et celui qui survient dans *Je veux voir Marcos* ferment définitivement le monde de l'enfance.

Le souffle du feu a fermé la porte que j'avais laissée entrebâillée sur mon enfance⁴⁰.

On comprend mieux, dès lors, les reproches que formule Lili vis à vis de ses parents. L'adolescente prend définitivement conscience, que, s'avançant vers l'âge adulte, elle s'éloigne du cocon familial. Elle retourne l'abandon qu'elle ressent en un désir de ses parents de se débarrasser d'elle.

Les parents, et au sens large les adultes, ne sont pas les égoïstes que nous peint Lili. Ils ne sont pas des modèles au sens où ils ne détiennent pas les réponses aux questions que se

⁴⁰ *Le Pas des fantômes*, op. cit., p. 11.

posent les adolescents. Ils ont eux aussi leurs difficultés et ne sont ni infailibles ni parfaits comme nous le montre le figure de Troël-Pym, personnage important dans *Le pas des Fantômes*. Il a vécu une histoire douloureuse dans sa jeunesse qui a marquée sa vie.

Il y eut un silence. En face de moi, Troël-Pym n'était plus qu'un homme fatigué, blessé⁴¹.

De même Marguerite, dans *Sale gamine*, a décidé de vivre éloignée des hommes parce qu'elle ressent trop leur hypocrisie. Ici, les rôles vont s'inverser un peu ; certes, Marguerite va aider Ninon, mais celle-ci, va modifier un peu le regard que Marguerite porte sur les hommes.

Comme nous l'évoquions dans la partie 1 de ce chapitre, la vision du monde des adultes n'est pas si éloignée de celle des adolescents. Ce sont leurs préoccupations qui diffèrent le plus. Les adolescents observent, ils sont aux aguets, ils se découvrent eux-mêmes, ils découvrent le monde et les autres. Les adultes, lorsqu'ils sont présents, sont plus renfrognés (Marguerite, Troël-Pym) ; il n'y a pas d'image constante de l'adulte, ils sont très différents d'un livre à l'autre. Nous avons une institutrice un peu anxieuse dans *Le jour où on a mangé l'écrivain*, une Marguerite qui vit éloignée des êtres humains, un Troël-Pym toujours absent et à l'allure surréaliste.

Il semble, en fait, qu'il y ait une différence notable entre les romans publiés chez Rageot et ceux publiés à L'école des Loisirs. Les romans publiés chez Rageot sont davantage des romans-miroir, axés sur le jeune, son monde, son entourage, ses désirs, ses préoccupations ; le point de vue adopté est celui du jeune et le « je » du narrateur adolescent qui est le héros lui-même, favorise le jeu de la confiance et de l'identification aux frontières de l'intime.

Les romans publiés à l'Ecole des Loisirs laissent une place importante aux adultes. Dans *Je veux voir Marcos*, nous n'accédons jamais aux préoccupations de Pablo par lui-même, c'est sa mère et ses amis qui le décrivent. Pablo ne prend pas une seule fois la parole dans le récit, ses pensées, nous ne les connaissons pas.

Il faut constater, cependant, que le jeune occupe toujours une place très importante dans le récit. Dans son dernier roman, *Sale gamine*, l'adulte est très présent, et nous avons même des informations sur les raisons qui ont poussées l'héroïne à vivre en solitaire. Un des thèmes

⁴¹ *Op. cit.*, p. 149.

principaux est le rapport entre une adolescente et une adulte ; la complicité va s'installer progressivement.

L'adulte est une réalité quotidienne pour un adolescent, que ce soit à l'école ou chez lui, alors pourquoi ne tiendrait-il pas une place importante dans le roman-jeunesse ?

En outre, si le roman-jeunesse reflète l'image que les écrivains ont des adolescents d'aujourd'hui, peut-être doit-on y voir la marque de la fin d'une incompréhension réciproque entre l'adulte et l'adolescent et l'amorce d'un dialogue. L'isolement des adolescents dans les récits de jeunesse est la marque de l'incommunicabilité entre le jeune et l'adulte ; si désormais ils peuvent discuter, nous pouvons y voir un changement de la vision de l'adolescent qui n'est plus si éloigné des adultes.

Nous avons vu que l'image de l'adolescent transparaît dans les textes de Valérie Dayre. Une des principales différences entre le texte de littérature générale et le texte de littérature de jeunesse se situe au niveau de l'image de l'adolescent. En effet, cette image, présente dans le texte, n'est pas observée par l'intermédiaire d'un adulte. Très souvent, dans la littérature générale, lorsqu'un auteur évoque sa jeunesse, (ce qui est fréquent actuellement) c'est au travers du regard de l'adulte qu'il est devenu. Ainsi nous trouvons des phrases de ce type :

C'est elle [la honte] qui unit la fille de 52 à la femme en train d'écrire⁴².

Au contraire, en littérature de jeunesse, il n'y a pas d'observation depuis un regard d'adulte. Soit le héros narre les événements quelque temps après ; (*Le pas des Fantômes*) soit les dialogues, nombreux, nous font découvrir les personnages (*Sale gamine, Le jour où on a mangé l'écrivain, Sa dernière blague*). Mais nous entrons ici dans des explications narratologiques qui font l'objet de la deuxième partie.

⁴² Annie Ernaux, *La honte*, Folio Gallimard, 1997, p. 134.

2.2.2. Les techniques narratives

« Toute narration à caractère littéraire capable d'emporter l'adhésion des enfants et des adolescents, qu'elle soit ou non écrite à leur intention, ne rentre-t-elle pas de nos jours dans la définition du récit pour la jeunesse ?⁴³ »

Cette question en cache une autre : qu'est ce qui rend un texte, lisible et intéressant, pour le jeune ?

L'approche narrative peut nous permettre de répondre à cette question en montrant ce qui diffère entre un texte de littérature de jeunesse et un texte de littérature générale. En effet, c'est « l'accessibilité du texte [qui] conditionne [...] toute lecture juvénile ⁴⁴ ».

Nous ne parviendrons pas à faire une étude exhaustive de tous les points qui diffèrent, mais nous verrons comment Valérie Dayre tente au moyen des techniques narratives à maintenir le jeune lecteur en haleine.

A] Les effets de surprise et les déplacements de point de vue

« Ce n'est pas que les romans adaptés pour les jeunes soient nécessairement brefs, mais ils se signalent par un art de marquer vite, de surprendre et d'entraîner le lecteur en avant ». Valérie Dayre utilise les effets de surprise et les déplacements de point de vue afin de garder l'attention du lecteur.

Dans *C'est la vie Lili*, le tempo est une mesure à trois temps :

Elle compris qu'est s'était trahie, qu'on l'avait trahie, qu'elle avait trahit⁴⁵

Elle sursauta quand son père entra dans la cuisine, rasé de près, parfumé, les cheveux mouillés.⁴⁶

⁴³ Ganna Ottevaere-van Praag, *Le roman pour la jeunesse : Approches, Définitions, Techniques narratives*, Peter Lang, 1996, p. 9.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *C'est la vie, Lili, op. cit.*, p. 109.

⁴⁶ *Ibid.*

Le jeune lecteur entre dans le rythme, il est bercé, entraîné par le tempo jusqu'à la fin du roman. Cependant le tempo n'implique pas de linéarité ; en effet, chez Valérie Dayre, une relecture partielle se révèle parfois nécessaire. Dans *C'est la vie Lili*, le lecteur est piégé à deux reprises. Celui-ci entre dans le journal intime de Lili dont la linéarité apparente est rendue par les dates successives de la rédaction. Au milieu du roman, les dates disparaissent au grand étonnement du lecteur, le « je » du journal intime devient un « elle » utilisé par un narrateur inconnu. Le présent utilisé depuis le début, est remplacé par le passé. Nous passons d'un narrateur-héros donc imperceptible à un narrateur perceptible qui observe le héros. Ce changement de point de vue modifie également la perception du héros pour le lecteur. Le lecteur qui était rentré dans la fiction par le biais du héros se voit tout d'un coup éloigné de celui-ci. Cette rupture est renforcée par le rythme évoqué plus haut dans lequel le lecteur s'était laissé prendre.

Cette même rupture entraîne une anamnèse au cours de laquelle le lecteur comprend qu'il a été dupé, ce qu'il croyait lire comme étant la vie réelle de Lili n'était en réalité qu'une fiction écrite par cette dernière.

Ce procédé narratologique est souvent utilisé par Valérie Dayre dans ses fins de roman où elle modifie la perception de ce qui précède. Dans *Je veux voir Marcos* la fin entraîne une relecture complète du roman : Mme Santos recherche son fils Pablo. Son courrier est retenu par l'équipe de l'émission *Où es-tu ?*. Le lecteur assiste à deux émissions au cours desquelles les chercheurs se battent contre vents et marées pour retrouver Pablo.

Mais à la dernière page du livre, on trouve ceci :

Madame Santos a gagné en présence d'une semaine sur l'autre. Elle a acquis, presque...[...] elle a acquis du « métier ». Elle a très bien pleuré. C'était très vrai.⁴⁷

Le lecteur découvre que tout était faux. Le roman consiste en une mascarade, les personnes que le lecteur a pu investir de sentiments divers comme la compassion ou la colère ne sont en fait que des acteurs payés par la chaîne. Parfois, les effets de clôture prolongent la lecture jusqu'à donner l'envie de relire afin de comprendre le fonctionnement narratologique.

⁴⁷ *Je veux voir Marcos*, op. cit., p.175.

Valérie Dayre répond ainsi « à deux pulsions juvéniles, [...]d'une part, une envie frénétique d'arriver en bout de course, d'autre part, le désir que l'histoire se poursuive indéfiniment ».

Dans *Le Pas des Fantômes*, la structure narrative est construite autour du souvenir du narrateur qui est le héros lui-même. Dès l'incipit, (cité plus haut) nous savons que l'histoire est passée, qu'il y a eu un incendie qui a changé la vie du héros. Valérie Dayre attise ainsi la curiosité du lecteur. L'histoire consiste en un événement rapporté, ce qui va permettre des coupures temporelles ; en effet, au sein du récit le narrateur va insérer des points de vue postérieurs aux événements :

Je ne sais toujours pas aujourd'hui quels sentiments le liaient à Quatre-Rives au-delà d'un attachement conformiste à la « maison de famille »⁴⁸.

Ces changements de points de vue temporels modifient également le « regard » du lecteur, sa lecture linéaire, fondée sur le désir de se rapprocher de l'incendie décrit dans l'incipit, est brisée par ses « sauts » temporels qui produisent un effet de surprise.

Dans *Le jour où on a mangé l'écrivain*, un événement nous est narré par plusieurs élèves d'une même classe. Cette classe doit recevoir un écrivain pour la jeunesse. Chaque partie, elles sont très brèves, porte le nom d'un élève qui raconte l'événement de son point de vue. Il y a donc une grande subjectivité dans chaque partie et l'un des intérêts de ce texte est de rendre perceptible des individualités très différentes.

En effet, un même événement, l'invitation d'un écrivain-jeunesse, peut entraîner des sentiments très différents.

Parfois, certains élèves nous introduisent dans leur milieu familial, c'est le cas de Sophie chez qui le grand-père qui ne s'exprime que par des « hon », est devenu le souffre douleur de la famille. Elle raconte à sa famille que l'école a invité un écrivain pour la jeunesse, apparemment personne n'écoute, si ce n'est le grand-père que Sophie est la seule à comprendre. Le grand-père lui tend un billet pour permettre à Sophie d'acheter les livres de l'écrivain invité. En échange, Sophie lui lira les récits.

⁴⁸ *Le pas des fantômes, op. cit.*, p. 20.

Ce passage est très poignant. Le ton utilisé dans les différentes parties est très différent ce qui participe au « déplacement » du lecteur. Celui-ci ne peut pas s'identifier facilement puisqu'il n'y a pas de héros, mais il reçoit de chaque élève une part de leur individualité. La position du lecteur est donc ici très différente. Le lecteur doit sans cesse façonner un nouveau personnage, si bien qu'il se positionne dans une attitude davantage réceptive. Au lieu d'anticiper la lecture, comme il le fait dans les récits précédent, il attend davantage ; la surprise est intégrée à la lecture. Nous reviendrons plus loin sur ce titre qui est très étonnant pour son apport dans la vision de la lecture.

B] Les dialogues

Les dialogues occupent une place de choix dans la littérature de jeunesse car « ils réduisent la distance entre le lecteur et les personnages, rendus très présent par le style direct ».

Deux textes, en particulier, utilisent abondamment le dialogue, d'une part, dans *Je veux voir Marcos*, et, d'autre part, dans *Sale gamine*. *Je veux voir Marcos* est la transcription écrite de l'émission *Où es-tu ?* (une nouvelle version de *Perdu de vue*), l'animateur de télévision à la recherche de Pablo s'emploie à poser une série de questions auxquelles la mère de Pablo doit répondre. Ces dialogues permettent de saisir les personnalités de chaque personne. En effet, l'animateur est rendu odieux par ses propos et par l'indifférence qu'il porte aux autres. Son langage est complètement aseptisé, il n'est pas personnel, mais télévisuel ce qui rend le personnage « artificiel ». En outre, il parle beaucoup plus que les autres personnes et il ne prend pas la peine de les écouter jusqu'au bout. Ainsi, les dialogues rendent compte de l'individualité des personnages et des rapports humains.

Dans *Sale gamine*, les dialogues révèlent le caractère peu commode de Marguerite et en même temps sa générosité.

Tu vas me le boire, ce lait chaud ? gronde Marguerite⁴⁹.

⁴⁹ *Sale gamine*, op. cit., p. 20.

Marguerite semble peu enclin à prononcer de douces paroles mais elle se fait du souci pour la santé de Ninon. Quant à Ninon, elle n'a pas un caractère à se laisser marcher sur les pieds mais devant l'attitude renfrognée de Marguerite, elle réajuste ses tires :

— Vous ne comprenez rien, décidément, s'emporte Ninon.

Elle se calme aussitôt, se reprend. Elle a déjà cru remarquer que l'insulte et le mépris ne marchaient pas trop avec la vieille.

— Je veux dire, c'est normal que vous ne compreniez rien⁵⁰.

Ainsi, par leurs dialogues nos deux personnages apparaissent aussi têtues l'une que l'autre, ce qui va provoquer des situations comiques et nous les rendre sympathiques.

— Je veux un surextrabig géant ! scande Ninon

— Tu es pire que le chien de Pavlov, toi.

— C'est qui ?

— Un chien qui a fait progresser l'humanité. Plus exactement, la compréhension de l'humanité par elle-même. Pavlov est un savant russe. Il a analysé le réflexe conditionné.

— Vous racontez des trucs sans intérêt pour me priver de manger ! [Marguerite lui raconte ce que le réflexe conditionné]

Ninon soupire en gonflant les joues. Evidemment, il a fallu qu'elle tombe sur une intégriste anti-mickey. [...]

— Je m'en tape. J'ai faim en vrai⁵¹.

L'humour est souvent présent dans les dialogues. « Il jaillit de la grande variété des tons et de rythmes sensibles dans les conversations⁵² ».

En outre, on peut noter également le caractère très oral et actuel du langage de Ninon. Le comique se dégage à partir des mots, de leur emploi abusif : « surextrafig géant ».

C] Les titres

« La collaboration entre l'écrivain et son public s'installe, en fait, avant l'exposition narrative. L'intitulé d'un roman pour la jeunesse est un élément essentiel de la

⁵⁰ *Op. cit.*, p. 44.

⁵¹ *Op. cit.*, p. 57-58.

⁵² *Le roman pour la jeunesse : Approches, Définitions, Techniques narratives, op. cit.*, p. 101.

communication⁵³ ». Les jeunes lecteurs sont encore peu sensibles aux noms d'écrivains, le titre doit donc retenir l'attention, donner envie d'acheter le livre par les effets de surprises, « il suscite l'activité ludique du lecteur entraîné dans des conjectures narratives ».

Souvent, les titres de Valérie Dayre apparaissent comme des injonctions : *Sale gamine, je veux voir Marcos*. Ils sont pratiquement tous une réplique transposée du discours oral : *C'est la vie, Lili, Sa dernière blague, Miranda s'en va*.

Ces titres font naître déjà le suspens. Ainsi, à travers le titre *C'est la vie, Lili*, le lecteur se demande ce qui peut bien lui être arrivée. Les illustrations des couvertures viennent renforcer ce dispositif qui doit attiser la curiosité du lecteur. Sur la couverture de *C'est la vie, Lili*, nous voyons une photo déchirée sur laquelle une fille semble triste. De même avec la couverture de *Sa dernière blague*, le titre excite la curiosité du lecteur : Pourquoi sa dernière blague ? L'illustration représente une fille qui éclate de rire.

Parfois même, le titre ne fait pas écho au texte. Dans ce cas, la logique commerciale l'emporte sur l'attention portée au lecteur. En effet, *Le Pas des Fantômes*, laisse présager une histoire paranormale et énigmatique qui doit faire peur. L'histoire ne fait pas du tout peur, il n'y est pas question de fantôme, l'aventure du héros est très rationnelle. Ce choix commercial peut s'avérer une grave erreur pour un public que l'on sensibilise à la lecture. Des déceptions successives peuvent ôter l'envie de lire.

D] Les épilogues

« L'épilogue du récit pour la jeunesse, même lorsque la chute laisse un goût d'amertume, implique cependant un aspect positif, à savoir le progrès du jeune héros dans l'affirmation de soi⁵⁴ ». En effet, les romans pour la jeunesse ont la réputation de finir bien, un peu comme les contes avec leur fameuse phrase finale : « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ». D'ailleurs, la censure est encore très tenace dans le domaine de la littérature enfantine ; l'album de *L'Ogresse en Pleurs*, a été censuré pour des questions morales et éthiques. L'orientation de l'histoire ne correspond pas à l'image que les adultes se font de l'album-jeunesse.

Les premiers écrits de Valérie Dayre publiés entre 1989 et 1992, reposent sur un voyage initiatique dont le point d'arrivée implique une progression sur la voie de la maturité. Dans

⁵³ *Op. cit.*, p.167.

⁵⁴ *Op. cit.*, p. 138.

Miranda s'en va ou *Le Pas des Fantômes*, les héros ressortent enrichis de leurs aventures. Par contre, les romans publiés à partir de 1996 (on remarquera une coupure de 4 ans), n'entrent plus dans le cadre décrit par Ganna Ottevaere-van Prag. Les fins de ces romans ne sont plus heureuses, certains héros disparaissent sans qu'on finisse par les retrouver ; d'ailleurs, Valérie Dayre ironise sur les Happy End censés plaire aux enfants :

Ca s'appelle un *Happy end*, une fin heureuse, rassurante, qui plaît aux enfants⁵⁵.

Dans *Sa dernière blague*, Astrid essaie de devenir l'amie d'une nouvelle, dans la classe. Mais cette dernière ne cesse de lui faire de mauvaises blagues. Astrid finit par tomber malade et quitte l'école. Elle rend une dernière visite à celle qui ne sera jamais son amie ; elle voulait simplement lui dire qu'elle ne l'aimait plus, mais sa camarade a déménagé.

Certes, cette histoire n'est tendre avec aucun des deux personnages, l'une n'arrive pas à aimer, l'autre n'arrive pas à se faire aimer. Mais cette histoire s'adresse aux enfants, à qui on essaie de faire distinguer le « bien » du « mal », « ce qu'il faut faire » de « ce qu'il ne faut pas faire ». Donner à lire aux enfants des histoires où il y a du bien et du mal et dans lesquelles, finalement, tout n'est pas si simple à démêler, peut les aider dans leur construction d'une vision du monde moins manichéenne.

Il se trouve que les deux personnages s'appellent Astrid, et, que, parfois, nous avons du mal à faire la distinction entre les deux. Les deux Astrid sont les deux faces d'une même médaille ; et mieux comprendre le monde, c'est se comprendre avant tout, soi-même, pour se choisir une place dans le monde. Evaluer ses forces et ses faiblesses et les accepter pour mieux vivre, telle est si besoin est, une lecture de ce récit.

Dans *Je veux voir Marcos*, le héros disparaît et contrairement à toute attente, personne ne le retrouve. Pire encore, nous ignorons, à la fin du récit, s'il est mort ou vivant. Ce qui compte dans ce texte, n'est pas vraiment le dénouement, mais la critique acerbe qui est faite de la société de spectacle qui a réussi à faire du malheur des autres un divertissement !

Ainsi, les textes de Valérie Dayre poursuivent une évolution qui s'est amorcée dans la deuxième moitié du XXe siècle et qui consiste à faire disparaître une « barrière » qui tenait les enfants éloignés de la réalité, en leur donnant à lire des histoires « qui finissent bien ». En effet, Valérie Dayre, intègre le jeune dans le même monde que celui de ses parents (ce qui

⁵⁵ *Sale gamine*, op. cit., p. 158.

rejoint ce que nous avons dit précédemment), elle lui donne des éléments de réflexion afin de mieux évaluer le monde et de mieux s'évaluer lui-même.

Au terme de cette analyse, nous avons pu voir que pour capter l'attention du lecteur, aussi bien que pour la conserver, l'écrivain-jeunesse utilise une série de techniques narratives. L'incipit et l'épilogue tiennent une place importante dans la structure narrative. Les dialogues actualisent l'action et les titres agissent comme les déclencheurs d'intérêt. Des techniques narratives sont bien sûr également mises en œuvre dans la littérature générale mais elles sont de nature différente. Georges Perec, par exemple, dans l'incipit de son récit intitulé *Un homme qui dort*, écrit une phrase de 48 lignes ce qui détournerait l'attention d'un jeune lecteur.

2.2.3. La « tradition » de la littérature de jeunesse

Les textes de Valérie Dayre, outre leurs aspects narratologiques que nous venons d'évoquer, se réfèrent aux textes de littérature de jeunesse, ce qui les consolide dans la « tradition » de la littérature de jeunesse. Par ce biais, l'écrivain est également de connivence avec le jeune ; ils sont dans un monde à part, celui des *enfants*. La tradition implique l'observation des faits historiques, nous étudierons au travers du kénotype et de la méthode intertextuelle, les références communes de la littérature de jeunesse qui visent également une identification, une reconnaissance.

« Tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur ». Cette citation tirée de la *Théorie d'ensemble* (coll. Tel Quel, Seuil, Paris, 1968), est empruntée au soviétique Michail Bakhtine ; la littérature constitue une « chambre d'écho ». La littérature de jeunesse entre dans ce tissu de relations intertextuelles qui englobe la culture toute entière. Par conséquent, on pourrait se poser la question suivante : comment la prise de conscience de ce fait évident affecte-t-elle notre compréhension de la littérature enfantine ?

Nous trouvons dans les textes de Valérie Dayre, mais également dans de nombreux textes de littérature de jeunesse, de nombreuses références à la culture des jeunes. Dans *Miranda s'en va*, Alexandre demande à sa sœur :

Tu as bientôt fini le premier tome de *Vingt Mille Lieux sous les mers*, [...] ⁵⁶.

Dans *L'Ogresse en Pleurs*, on trouve la phrase suivante :

S'ils le prennent comme cela, ce n'est pas un que je leur croquerai, mais mille et un ! ⁵⁷

Prenons un dernier exemple dans *Sale gamine* :

Non seulement on dirait soudain une vraie petite fille, avec un minois rond, pâlichon, des yeux un peu fiévreux et des mollets comme des baguettes de pains pas assez cuites, mais une petite fille sortie des contes, une Poucette, une Gretel ⁵⁸.

Tu ne trompes pas, tu es bien tombée chez la fée Carabosse, [...] ⁵⁹.

Selon Barthes, « Le texte est un espace séducteur » ; pour séduire le lecteur, l'écrivain, par le biais du texte procède de deux façons.

D'une part, lorsque le narrateur prend la peine de rapporter des faits strictement informatifs mais indispensables à la compréhension de l'histoire. Dans *Sale gamine*, les explications de « l'enquête » sont parfois complexes, pour aider le lecteur, Valérie Dayre écrit entre parenthèses des éclaircissements :

Doublement louche qu'elle ne soit pas - même toute seule - allée déclarer la disparition du père de la petite et de l'auto puisqu'elle avait découvert des traces de l'accident (on lui aurait sûrement ri au nez mais, elle aurait agi en individu normal, en bon citoyen qui a la conscience tranquille) ⁶⁰.

Les parenthèses accentuent davantage les concessions de l'auteur faites au lecteur ; « la phrase fonctionne comme un clin d'œil au lecteur, comme si l'on se tournait vers lui ».

D'autre part, l'œuvre désire et choisit son lecteur par « tout une disposition d'écrans invisibles, de chicanes sélectives : le vocabulaire, les références, la lisibilité, etc. ».

Il existe trois types de filtrage :

⁵⁶ *Miranda s'en va*, op. cit., p. 9.

⁵⁷ *L'Ogresse en Pleurs*, op. cit., p. 18.

⁵⁸ *Sale gamine*, op. cit., p.21.

⁵⁹ Op. cit., p. 24.

⁶⁰ *Sale gamine*, op. cit., p. 98.

- Dans le travail lexical de la langue
- Dans l'utilisation de références communes
- Dans la lisibilité

Ces trois points, nous les avons déjà rencontrés au cours de ce travail. En littérature de jeunesse, ces trois « soutiens » de lecture fonctionnent comme un lien de connivence entre l'écrivain et le lecteur qui se reconnaissent dans un monde particulier qui est celui de l'enfance. La création d'une atmosphère de connivence, participe pleinement au plaisir de la lecture. L'auteur ne disparaît pas totalement sous les personnages, il y a une fiabilité dans la narration qui est le fait de l'auteur. « Ce qui m'intéresse ici, n'est pas tant le degré de la présence narrative que le *ton* de cette présence. Il est peu probable que le narrateur pour un livre pour enfant, s'écarte de la route pour laisser des brèches qui feraient perdre au lecteur le fil de l'histoire (bien que des brèches soient inévitables), alors que le livre pour lecteur adulte retient son lecteur précisément en des brèches que l'esprit actif du lecteur se met consciemment ou inconsciemment à combler ⁶¹».

Pour Barthes, l'écrivain est la première figure du texte que désire le lecteur ; cette figure est assimilable « à quelques détails, à quelques goûts, à quelques inflexions, disons : des « biographèmes » [...] ». Ne peut-on pas faire un lien entre ces biographèmes et le « ton » que l'on évoquait plus haut ?

Ainsi, en littérature de jeunesse, cette voix d'écrivain se veut accompagnatrice et bienveillante.

Les références utilisées par Valérie Dayre font partis de ce que l'on pourrait qualifier un patrimoine littéraire de jeunesse. Ces références sont à la fois connues et reconnues ; qu'il s'agisse des contes des mille et une nuit, des contes de fées ou de Jules Verne, ces références sont des classiques de la littérature enfantine. Citer ces classiques, contribue à ancrer les textes de Valérie Dayre dans ce patrimoine, contribuant ainsi à « entretenir un certain sens de la tradition (par rapport à un large éventail de « classiques enfantins » qui existent déjà et au sens de la communauté (par rapport aux nombreux lecteurs qui partageaient avec l'auteur sa familiarité de la tradition)⁶² .

⁶¹ Roderick Mcgillis, La fiabilité de la narration dans les livres pour enfants, Jean Perrot, *Culture, Texte et Jeune lecteur*, PUF, 1993, p. 33.

⁶² *Op. cit.*, Dieter Petzold, *L'intertextualité intentionnelle dans la littérature de jeunesse*, p.22.

Actuellement, ces références ne sont pas dénuées d'ironie. En citant la fée Carabosse, Gretel ou Poucette, il s'agit pour Valérie Dayre de mettre le doigt sur le monde irréel dans lequel les adultes imaginaient les enfants. Désormais, le monde des textes pour enfants est beaucoup plus réaliste, et l'on trouve des transpositions d'archétypes en kénotypes.

Le Kénotype est une notion développée par Mikhaïl Epstein, un critique russe contemporain.

Le terme, inventé par ce dernier, vient du grec « kainos » qui signifie nouveau et « typos » qui signifie image. Cette notion s'oppose à celle de l'archétype.

« Contrairement aux archétypes utilisés dans la philosophie jungienne, les kénotypes n'ont aucune analogie dans l'inconscient préhistorique. Ce sont des structures mises à jour par l'histoire moderne, le 20^e siècle en particulier ⁶³ ». Par exemple « la montagne est une image archétypale, alors que la clinique est un kénotype reflétant un système nouveau d'idées et d'expériences humaines . [...] La principale différence entre ces deux systèmes typologiques réside dans les qualités statiques, conservatrices et protectrices propres à l'archétype par opposition aux attributs variables, créatifs et dynamiques du kénotype ⁶⁴ ».

Chez Valérie Dayre et dans la littérature de jeunesse, en général, il y a de nombreux objets très récents et des endroits typiques de notre société. Par exemple, Lili se retrouve dans un relais d'autoroute. Ses parents sont à la plage. Ces deux lieux sont des kénotypes car ils expriment « l'exploitation de la nature par l'homme, la commercialisation et l'ambivalence du progrès, à savoir un avertissement lancé aux hommes contre l'impossibilité d'un paradis sur terre ⁶⁵ ». D'ailleurs, c'est l'un des thèmes de *C'est la vie Lili*, la perte de sens dans le monde moderne. En effet, Lili découvre que l'on peut atteindre le relais qui se trouve de l'autre côté de l'autoroute. Elle se rend compte qu'il est exactement identique, les bâtiments mais aussi les vêtements des serveurs, au point qu'elle se crée des repères pour ne pas se tromper de côté.

Désormais, les enfants échouent, non pas sur une île, mais dans le grouillement du monde moderne. Le relais est un lieu de passage où beaucoup de gens s'arrêtent, l'anonymat y est la règle.

⁶³ *Op. cit.*, Maria Nikolaïva, *Etudes typologiques : les kénotypes dans la littérature pour enfants*, p. 38.

⁶⁴ *ibid.*

⁶⁵ *ibid.*

Dans *Sale gamine*, le téléphone portable est un kénotype à la fois très représentatif de la société de communication (thème important du roman) dans laquelle nous vivons, mais qui symbolise également la séparation, l'éloignement.

Cependant, le portable ou le relais sont tout de même des objets ou des lieux qui conservent une part de curiosité. D'ailleurs, le portable disparaît et réapparaît, un peu comme quelque chose que l'on n'arrive pas à maîtriser. Le relais est également un endroit qu'on ne peut maîtriser complètement, il restera toujours des endroits non parcourus, ce seront toujours des personnes différentes que l'on rencontrera.

Ainsi, ce sont des objets et des endroits qui gardent de leur mystère. C'est pourquoi, ils semblent se rapprocher de la baguette magique ou de la caverne d'Ali Baba. Ce n'est pas dans la féerie qu'ils s'en rapprochent, mais dans l'incongruité.

Ainsi, dans la littérature de jeunesse, les objets et les endroits conservent toujours une part mystérieuse qui surprend, et qui, mêlée au ton rassurant, évoqué plus haut, crée une atmosphère propre aux livres de jeunesse.

Au travers de cette deuxième partie, nous avons pu voir comment l'image du jeune lecteur est présente dans les textes ; les techniques narratives utilisées afin de permettre à ce jeune lecteur de parvenir rapidement à la fin du livre ; les constantes et les références aux textes de littérature de jeunesse. Tous ces éléments dessinent les contours d'une littérature qualifiée de jeunesse et qui aspire à la reconnaissance ; il existe donc une tension au sein des textes de jeunesse, entre littérature et littérature de jeunesse, que nous tâcherons de vous faire observer dans la troisième partie.

3.3. *Perec sans Perec*

3.3.1. : *L'absence « d'autobiographie »*

A] Puzzle et fragment

Dans la première partie, nous avons évoqué rapidement quelques ressemblances entre Valérie Dayre et Georges Perec. Nous allons revenir sur ces similitudes et montrer où se trouve la principale différence.

Nous avons vu qu'une des principales préoccupations de Valérie Dayre était l'absence, la mort. Ces thèmes sont également au centre de l'entreprise littéraire de Georges Perec. Comment combler le vide qui nous entoure ? L'espace, et plus précisément, l'espace de la page devient une préoccupation pour Perec qui trouve à l'exprimer dans *Espèces d'espaces*. Il y diminue les lettres, il transforme en note en bas de page la suite d'un texte, ce qui surprend beaucoup le lecteur. On trouve chez Valérie Dayre des changements typographiques également. Dans *Le jour où on a mangé l'écrivain*, on peut lire et observer cette phrase :

Parce que je prépare des lignes en attendant la sonnerie⁶⁶.

A la fin de ce roman, nous avons une sorte d'épilogue dans un style de type administratif et des caractères plus petits et moins ronds que ceux du roman. Il s'agit d'une lettre de remerciement que l'auteur adresse aux apprentis écrivains qui sont censés avoir écrits le livre. Mais celui-ci se termine par *Requiescat in pace* (repose en paix), formule qui fait écho au roman. Cette « deuxième fin » (l'auteur avait écrit le mot « FIN » à la page précédente), remet en question la totalité du roman. Est ce une fiction inventée par l'auteur ou par les élèves dont nous voyions les prénoms à chaque chapitre ?

Nous avons déjà vu que les fins de romans de Valérie Dayre déroutent ; elles sont une façon de mettre à mal la fiction elle-même, pour ne donner aucune illusion sur cet univers fictif tout aussi insensé que l'autre. Ce n'est pas autrement que Georges Perec conçoit ses fins de roman. En effet, ses livres aboutissent au vide ou à la mort. « La fin de *La vie mode d'emploi* est peut-être la plus bouleversante, où il nous est révélé que l'ensemble du livre tient

⁶⁶ *Le jour où on a mangé l'écrivain*, op. cit., p. 52.

dans l'instant de la mort de Bartlebooth. Du coup le livre est réduit à néant (le passé n'est que la fiction, la fiction n'est que ce qui est passé) ; la toile de Valène, réplique de l'auteur, restera vide »⁶⁷.

Le puzzle est au centre de l'histoire principale de *La vie Mode d'emploi*. En effet, « le livre rassemble une foule de biographies tour à tour touchantes ou fantasques, cocasses ou tragiques [...] »⁶⁸. Encore une fois, *Le jour où on a mangé l'écrivain* fonctionne de la même façon. Nous avons dans ce roman quantité de points de vue, de regards, qui sont, tantôt, poignants, tantôt, amusants. La structure même du roman est comparable à un jeu de construction.

En effet, il n'y a pas véritablement d'histoire mais un conglomérat d'anecdotes. Ce sont les titres des cinq chapitres du livre qui marquent une progression.

- I Au menu
- II En cuisine
- III Sur le gril
- IV Le banquet
- V Renvoi

Chaque chapitre contient des petites parties qui portent chacune un prénom, celui de l'enfant chargé de la rédiger. L'histoire en elle-même n'a pas véritablement d'intérêt, d'ailleurs la fin ne résout rien mais nous avons l'impression du désir de Valérie Dayre de mettre la fiction à nu. L'évolution de la fiction est rendue arbitraire par les titres des chapitres, tandis que ce qui compte, ce sont les dévoilements rapides mais poignants de l'intime.

D'ailleurs, Valérie Dayre a écrit un roman sous la forme d'un journal intime : *C'est la vie, Lili*. Le journal intime est une *œuvre fragmentaire* par définition. « écrire un journal intime, c'est toujours entrer dans une sorte de mimésis de la fragmentation du moi en ses parcelles de sensations, sentiments, idées inachevées, auxquels on ne donne pas de suite »⁶⁹. Ces sensations les plus intimes et infimes, comparables aux sensations de mouvement de l'air que nous respirons, nous pouvons les trouver, dans ce que Valérie Dayre nomme des « airs ». Ceux-ci sont présents de nombreuses fois et dans tous ses textes.

⁶⁷ Encyclopédia universalis, *Georges Perec*, 1999.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Encyclopédia universalis, *L'autobiographie*, 1999.

Hier, dès qu'on est arrivé, je leur ai trouvé de drôles d'airs. Des airs de ne pas en avoir, des airs de rien, des œillades coulées dans les coins, puis vers moi, puis l'un vers l'autre⁷⁰.

En plus, elle joue les magnanimes ! Avec des airs de vous signifier que vous n'êtes franchement pas doué !⁷¹

Pablo a aussi l'air... Je ne veux pas m'avancer ni trop vous influencer, mais il y a quelque chose de farouche dans les traits de Pablo [...]⁷².

Je faisais exprès de mâchouiller mon chewing-gum, c'est vrai, en faisant des bulles, je lui coupait des phrases pour dire « Ha ouais ? » d'un air... ce qu'il faut quoi⁷³.

Nous pouvons nous rendre compte, par ces citations, que « l'air » est souvent suivi de points de suspension. Il est difficile à saisir, à nommer ; il relève de la perception dans l'instant. Cette « sensation de l'instantanéité », presque insaisissable et innommable, est un instant unique. Cet élément unique acquiert son sens avec le tout. En effet, « la forme fragmentaire n'aura guère mis à mal chez les modernes l'image de l'œuvre comme totalité homogène et organique⁷⁴ ». Et Georges Perec, dans le préambule de *La vie mode d'emploi*, affirme que « l'élément ne préexiste pas à l'ensemble, il n'est ni plus immédiat ni plus ancien, ce ne sont pas les éléments qui déterminent l'ensemble, mais l'ensemble qui déterminent les éléments [...] ⁷⁵ ». P. 17.

... Valérie Dayre reprend ces théories pour faire un « roman »

B] « L'autobiographie »

Cependant, l'une des principales distinction entre les textes de Valérie Dayre et ceux de Georges Perec se trouve dans l'absence chez Valérie Dayre de contenu « autobiographique ». Bernard Le Doze écrit dans *La revue des livres pour enfants*, « [le] processus d'identification

⁷⁰ *C'est la vie, Lili, op. cit.*, p. 11.

⁷¹ *Op. cit.*, p. 35.

⁷² *Je veux voir Marcos, op. cit.*, p. 9.

⁷³ *Sale gamine, op. cit.*, p. 81.

⁷⁴ Encyclopédia universalis, *Fragment (littéraire)*, 1999.

⁷⁵ Georges Perec, *La vie mode d'emploi*, Le livre de poche, 1998, p. 17.

s'exprime différemment dans l'édition jeunesse et adulte. Dans la littérature pour adolescents, l'une des tâches de l'écrivain consiste à s'effacer derrière le jeune héros. En revanche dans la plupart des récits d'adolescence publiés dans la littérature générale, on sent constamment la présence de l'adulte écrivain dans le regard distancié qu'il a sur une période de la vie pour lui révolue ».

Il faut d'abord s'entendre sur le terme « autobiographie » tant il est problématique en littérature actuellement. En effet, il est difficile de distinguer autobiographie et roman à la première personne. Autant le *je* peut renvoyer à un narrateur fictif, autant le *il*, peut se référer à l'auteur. Georges Perec a mêlé deux récits dans *W ou le souvenir d'enfance*, l'un est un récit fictif, l'autre se veut un récit autobiographique. Cette technique narrative est une façon de montrer que l'un ne l'emporte pas sur l'autre ; il y a, en effet, de la fiction dans le récit autobiographique, et, de l'autobiographie dans le récit de fiction. Si l'on en croit Marthes Robert (*Roman des origines et origines du roman*, 1972), le faiseur de roman, tout attaché qu'il est à composer l'intrigue de son « roman familial », ne serait qu'un autobiographe plus fabulateur que les autres.

Cependant, nous pouvons affirmer, sans que personne puisse nous en tenir rigueur, que des détails concernant l'auteur et attestés par l'état civil, apparaissent dans les récits de littérature générale :

Je suis née à quatre heure du matin, le 9 janvier 1908 [...] ⁷⁶.

L'écrivain-jeunesse ne donne pas des éléments le concernant. Il crée un héros qui doit avoir le même âge que les enfants à qui le livre est destiné.

Cependant, la principale différence se situe dans le regard que l'écrivain de littérature générale porte sur son enfance, il s'agit d'un « regard distancié ». L'histoire de l'adolescent dans la littérature de jeunesse, est soit contemporaine des événements qu'il raconte, soit relatée quelques années après ces événements.

En littérature générale, l'écrivain révèlent ses propres angoisses. Il peut, certes, localiser et dater son apparition parmi les vivants et en préciser les cadres économique-sociaux ; mais, lorsqu'il cherche à justifier le lieu et le temps qui sont les siens, il se trouve acculé à une

⁷⁶ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Folio Gallimard, 1986, p. 9.

impasse. Il ressent qu'il est à lui-même ce qu'il y a de plus proche et de plus lointain. C'est pourquoi l'autobiographie et la fiction seront toujours inextricables.

Valérie Dayre traite des angoisses des adolescents. Parfois, elles se rapprochent de celles des adultes mais, comme nous l'avons vu en première partie, elles s'en éloignent également. La littérature de jeunesse se veut l'écho des angoisses, du mal être des jeunes, mais aussi, de leur soif de vivre et de découvrir.

Ainsi, il semble que Georges Perec ait laissé une trace dans l'œuvre de Valérie Dayre sous forme d'analogies narratives et structurales. Cependant, Georges Perec a influencé de nombreux auteurs contemporains au point que les tendances actuelles du roman restent très marquées par son empreinte. Nous allons voir dans la partie suivante que les textes de Valérie Dayre sont proches des orientations actuelles du roman français.

3.3.2. *Intertextualité et littérarité*

A] Définitions

Nous avons déjà utilisé la notion d'intertextualité un peu plus haut, « sa fonction est l'élucidation du processus par lequel tout texte peut se lire comme l'intégration et la transformation d'un ou de plusieurs autres textes⁷⁷ ». Mais, parce qu'elle a subi plusieurs refontes définitionnelles, il convient, ici, de préciser davantage le concept d'intertextualité. Cette notion a beaucoup évolué depuis son apparition dans les années 60 jusqu'à aujourd'hui. Le concept, emprunté à Mikhaïl Bakhtine, propose une image du texte radicalement différente ; la tradition métaphysique voire théologique de l'un, qui donnait l'image d'un texte *unique* au sens fort du terme, cède la place, à un texte « [se situant] à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur⁷⁸ ».

⁷⁷ Encyclopédia Universalis, *Théorie de l'intertextualité*, 1999.

⁷⁸ *ibid.*

L'ensemble de ces échanges permettent de penser le littérarité : « L'auteur participe à son roman (il est omniprésent) mais presque sans langage direct propre. Le langage du Roman, c'est un système de langages qui s'éclairent mutuellement en dialoguant ⁷⁹».

Le concept subit dans les années 80 une refonte hyperextensive. En effet, « L'intertexte est la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie ⁸⁰».

Actuellement, le phénomène intertextuel se conçoit dans la production du texte. Antoine Compagnon a été le promoteur de cette nouvelle orientation ; il écrit que « le travail de l'écriture est une *réécriture* dès lors qu'il s'agit de convertir des éléments séparés et discontinus en un tout continu et cohérent [...] toute écriture est collage et glose, citation et commentaire⁸¹ ».

Nous allons utiliser chacune de ces définitions afin de saisir les tensions qui existent au sein du texte de littérature de jeunesse.

Le terme *tension* cherche à exprimer le désir chez l'écrivain-jeunesse de mettre en avant la « littérarité » de ses textes. Cette littérarité est surtout reconnue et analysée, actuellement, dans les textes de littérature générale. Cependant, nous ne pouvons en conclure que les textes de Valérie Dayre, en puisant dans la littérature générale, cherchent leur légitimation. L'intertextualité ne connaît pas de frontière entre les « genres », elle est une sorte d'inconscient textuel. «L'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets⁸² ».

Mais nous allons observer dans les textes de Valérie Dayre, la prégnance des interrogations actuelles du roman français. Nous avons vu également plus haut que les textes de Valérie Dayre font références à la littérature de jeunesse. « Cette connexion intertextuelle qui change la signification de chacun des énoncés en les associant dans la structure du texte,

⁷⁹ *ibid.*

⁸⁰ *ibid.*

⁸¹ *ibid.*

⁸² Roland Barthes, *Théorie du texte*, Encyclopédia Universalis, 1999.

peut-être posée comme un « ensemble ambivalent » qui constitue une première approche de ce qui pourrait être l'« unité discursive » de la littérature de jeunesse⁸³ ».

B] Valérie Dayre et les tendances nouvelles du roman français

a) « le je et ses détours »

Les textes de Valérie Dayre sont souvent des récits d'introspection où le « je » occupe une place importante. En effet, Valérie Dayre brosse des portraits d'adolescents en quête de leur identité. Ses récits sont construits comme une autobiographie dont le héros n'est pas l'auteur mais un adolescent ou un enfant qui s'exprime à la première personne du singulier. Ces textes intègrent l'écriture fragmentaire et l'analyse du moi, comme le roman de la littérature générale actuellement.

Dans cette littérature, l'autobiographie est une préoccupation constante. De nombreux écrivains s'y sont adonnés. Dans ces romans autobiographiques, la mémoire occupe une place particulière. En effet, le roman intègre l'Histoire à la mémoire. Pascal Quignard a écrit dans *le salon de Wuntenberg*, « tout ce passe comme si la mémoire était déjà un roman ».

Dans *Le Pas des Fantômes*, l'histoire repose entièrement sur la mémoire du narrateur. Ce retour sur soi ou sur les choses vécues favorise, davantage peut-être que l'introspection, la découverte de soi.

Mais ce retour au passé dans la littérature de jeunesse revêt une atmosphère particulière dans la mesure où le regard posé sur ce passé n'est pas celui d'un adulte, mais d'un adolescent. Il n'y a pas de fatalisme, nous sentons constamment l'avenir, l'espoir et la vie à travers les romans de Valérie Dayre. Il existe dans les romans de jeunesse un grand espace supplémentaire, un grand vide à combler, qui n'apparaît pas dans la littérature générale, et qui est l'avenir du jeune héros. L'avenir des héros adolescent dans la littérature générale est déjà comblé par le narrateur adulte.

b) « Inventer une langue »

« La réflexion sur le pouvoir des mots se double, aujourd'hui plus que jamais, d'une réflexion sur la langue »⁸⁴. Dans *Qu'est-ce que la littérature ?* Sartre fustige la langue

⁸³ *Théorie de l'intertextualité, op. cit.*

française : « Je parle de l'écrivain français, le seul qui soit demeuré un bourgeois, le seul qui doivent s'accommoder d'une langue que cent cinquante ans de domination bourgeoise ont cassés, vulgarisée assouplie, truffée de « bourgeoisismes ». Ce texte écrit en 1948 raisonne toujours dans les textes d'auteurs contemporains comme ceux d'Annie Ernaux ou de Nathalie Sarraute.

Devant de telles attaques, la langue devait se libérer de ses « stéréotypes », c'est d'ailleurs le thème central de la dernière œuvre de Nathalie Sarraute. Pascal Quignard retrouve une « authenticité » dans l'origine de la langue. *Vie Secrète*, est truffée de mots disséqués.

Il y a ce que nous pourrions peut-être qualifier un complexe de la langue que les écrivains chercheraient à revigorer.

De telles préoccupations ne sont pas absentes chez Valérie Dayre ; dans des textes où prime le dialogue, la langue révèle l'appartenance sociale des personnes. Dans *Je veux voir Marcos*, nous passons d'un langage aseptisé, consensuel, utilisé par l'animateur à un langage « pauvre », hésitant, haché par des points de suspension employés par une femme immigrée. Dans ce texte, la langue est clairement mise en avant, c'est elle qui nous fait découvrir les personnes, leur manie, par exemple la boulangère questionnée par l'animateur dévoile, sa curiosité, son désir de *savoir tout ce qui se passe*.

Comme nous l'avons vu plus haut, la réflexion sur les mots, leur histoire, leur découverte chez l'enfant est également présente dans les textes de Valérie Dayre. Les mots y sont traités comme une substance. Cependant la forte prégnance de l'oralité, soit sous forme de dialogues, soit dans l'utilisation de mots très récents, donne un ton alerte, juvénile et dynamique au texte qui n'en exprime pas moins des questions fondamentales.

c) « Ce miroir qu'on promène »

Les œuvres de ce siècle, considérées déjà comme des classiques, « se contentent de moins en moins de refléter le monde : elles tiennent à se désigner comme miroirs⁸⁵ ». Certains textes de Valérie Dayre réfléchissent l'acte de lecture et l'acte d'écriture. Nous l'avons vu, la frontière entre la fiction et la réalité est perméable. L'un des effets de mise en abîme, en

⁸⁴ Encyclopédia universalis, *Roman : Tendances actuelles du roman français*, 1999.

⁸⁵ *Ibid.*

fabriquant des récits-gigognes, est de donner l'impression que le récit-cadre est amarré dans la réalité même ; l'autre effet consiste à « contester le récit » en ramenant le lecteur à la réalité.

Ce procédé narratif, tout en étant très complexe, apparaît beaucoup moins abstrait en littérature de jeunesse qu'en littérature générale. Les personnages ont des contours, les lieux sont concrets (CDI, plateau de télévision, école), alors que dans les récits-miroirs de la littérature générale, le monde de la fiction est beaucoup plus flou et l'existence même des personnages est remise en cause.

Au travers de ces trois points, nous avons pu observer que les problématiques de la littérature générales sont présentes au sein du récit jeunesse, mais que celui-ci n'est pas une simple transcription des récits de littérature générale, rendus plus accessibles. Les romans-jeunesse ont une tonalité qui leurs sont propres. La littérarité des livres de jeunesse peut être pensée à travers les échanges que nous venons d'évoquer. Peut-on en conclure que la littérature de jeunesse est un « genre » ?

Marie-Aude Murail, en affirmant que les contraintes formelles de la littérature de jeunesse lui sont favorables à l'écriture semble renouer avec une définition du genre identifié par l'aspect extérieur du texte comme par exemple le sonnet. Il y a derrière ces propos, inconsciemment ou non, le désir de reconnaissance par la catégorisation. Nous rejoignons en cela la réflexion menée par Jean-Marie Schaeffer : « à l'époque où l'appartenance générique d'un texte décide de sa valeur littéraire, le baptême réalisé par l'auteur a souvent une fonction de légitimation [...] ⁸⁶».

En nous interrogeant sur l'existence d'un « genre » pour la littérature de jeunesse, nous sommes donc toujours dans le questionnement du caractère littéraire de l'œuvre de jeunesse car la complexité et le piétinement des questions relatives au « genre » en littérature s'expliquent par le fait que « la question de savoir ce qu'est un genre littéraire (et du même coup celle de savoir quels sont les « véritables » genres littéraires et leurs relations) est censée être identique à la question de savoir ce qu'est la littérature [...] ⁸⁷».

En effet, « les théories du genre » ne pourraient fonctionner que si la littérature n'avait plus de secret pour l'homme, or les textes n'intègrent jamais de cadres établis, ils débordent sans cesse.

⁸⁶ Jean-Marie Schaeffer, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Coll. Poétique, Seuil, 1989, p. 77-78.

⁸⁷ *Op. cit.*, p. 8.

Nous avons évoqué dans l'introduction l'exemplification comme méthode pour décoder le « genre » littérature de jeunesse que l'on doit à Tzvetan Todorov, pour Jean-Marie Schaeffer elle n'est pas suffisante. En effet, le « genre » est également lié au rapport entre un texte et sa réception. Selon, Hans Robert Jauss, « on ne saurait imaginer une œuvre littéraire qui se placerait dans une sorte de vide d'information et ne dépendrait pas d'une situation spécifique de la compréhension. Dans cette mesure, tout œuvre littéraire appartient à un genre, ce qui revient à affirmer purement et simplement que toute œuvre suppose l'horizon d'une attente, c'est-à-dire d'un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur (du public) et lui permettre une réception appréciative⁸⁸ ».

A partir de cette définition du genre nous pouvons appréhender la littérature de jeunesse comme un genre dans la mesure où l'œuvre de jeunesse possède « un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur » que nous avons vu tout au long de cette partie. Mais ce genre occupe une place particulière par rapport aux autres, il est transitoire pour le lecteur. Les lectures de jeunesse sont importantes comme nous pouvons le voir à travers *Les mots* de Jean-Paul Sartre, elles forment notre imaginaire mais les livres de jeunesse sont progressivement abandonnés ce qui contribue peut-être à imaginer le monde de l'enfance comme un *espace* clos avec ses propres objets (les jouets), ses propres livres.

Le travail de l'écrivain pour la jeunesse est précisément de renouer avec ce monde pour permettre au jeune lecteur d'adhérer à la lecture. Le « ton » que nous avons évoqué plus haut a à voir avec cet *espace*, c'est peut-être là que réside la distinction entre littérature de jeunesse et littérature générale.

Cette lecture transitoire va nous permettre de justifier le titre de cette partie : *Valérie Dayre : entre littérature et littérature de jeunesse*. Mise à part *Sa dernière blague* et *L'Ogresse en Pleurs*, les livres de Valérie Dayre sont écrits pour les adolescents. Nous avons vu à quel point les préoccupations de ces livres étaient proches de celles de la littérature générale si bien que ces livres se veulent comme une passerelle entre la littérature de jeunesse et la littérature générale. En effet, les écrits de Valérie Dayre pour les adolescents abordent des thèmes identiques à ceux de la littérature générale mais ils sont encore abordés du point de vue de l'adolescent et ils possèdent toujours des références à la littérature de jeunesse. Ces

⁸⁸ Hans Robert Jauss, *Littérature médiévale et théorie des genres*, Gérard Genette, *Théorie des genres*, Points Seuil, 1996, p. 42.

écrits permettent aux adolescents de *continuer* la lecture pendant une période où ils l'abandonnent plus facilement mais aussi de faire le lien entre la littérature de jeunesse et la littérature générale.

PARTIE 3

**Pédagogie et
Littérature de jeunesse**

Cette partie vise à montrer que les textes de Valérie Dayre peuvent apporter des éléments de réflexion sur la place que la littérature de jeunesse pourrait occuper dans les écoles, collèges et lycées.

En effet, les textes étudiés en classe et tirés de la littérature générale revêtent un caractère parfois « illisible » ; la langue y est obscure et les préoccupations éloignées de celles des jeunes. Nous avons vu dans la partie précédente que la littérature de jeunesse utilise le langage actuel et essaie de répondre aux questions que se posent les jeunes. En outre, sa structure tient compte du stade de « développement » des enfants et des adolescents.

Dans *Réflexions sur un manuel*, Roland Barthes se demande si « la littérature peut être pour nous autre chose qu'un souvenir d'enfance ». Avant lui, Jean-Paul Sartre, dans *Qu'est-ce que la littérature ?*, affirme que « la destination dernière de nos œuvres [...] était de fournir des textes littéraires à l'explication française de 1980 ». La littérature est donc une production de l'école. Et si les textes de jeunesse n'ont pas encore acquis leurs lettres de noblesse, c'est surtout parce qu'ils n'ont pas encore réellement leur place dans les classes et qu'ils ne font pas l'objet d'un enseignement.

En outre, il existe « une antinomie profonde entre la littérature comme pratique et la littérature comme enseignement. Cette antinomie est grave parce qu'elle se rattache au problème le plus brûlant aujourd'hui, et qui est le problème de la transmission des savoirs [...] ⁸⁹ ». Quels savoirs veut-on transmettre ? Dans quel but ? Pour quelle société ? La littérature a-t-elle encore sa place dans l'enseignement ? Et quelle est celle de la littérature de jeunesse ?

Autant de questions fondamentales auxquelles nous n'aurons pas la prétention de répondre ; nous essaierons, tout au plus, de donner quelques pistes de réflexions sur le rôle que peut jouer la littérature de jeunesse dans la transmission de nouveaux savoirs.

Une première partie sera consacrée à la télévision notamment aux conséquences de ce nouveau média dans le regard porté sur le monde.

La deuxième partie est relative à l'expérience esthétique de la lecture.

La dernière partie posera la question de l'écriture qui désormais échappe à l'enseignement.

⁸⁹ Roland Barthes, *Le bruissement de la langue Essais critiques IV*, Points Essais, 1984, p. 55.

3.1 Un nouveau regard sur le monde

A travers *Je veux voir Marcos*, nous nous apercevons que les thèmes abordés par la littérature de jeunesse recouvrent des domaines divers qui tiennent compte de la personnalité des jeunes mais également de leur environnement, et, notamment, de la place qu'occupent les nouveaux médias ou les plus anciens, comme la télévision, dans l'univers des jeunes. *Je veux voir Marcos*, est la transcription écrite de l'émission *Où es-tu ?*. Ce roman est une transcription écrite mais fictive de l'émission *Perdu de vue* et se veut une critique acerbe de ce type d'émissions télévisées spectaculaires. *Perdu de vue* est une émission qui a obtenu énormément de succès, autrement dit, une très bonne audience. L'école s'est-elle souciée de ce succès ? A-t-elle réfléchi avec les élèves sur le principe de cette émission ? En fait, l'école s'est très peu souciée, nous le savons, de la télévision et de la place que l'image a pris dans notre société.

Pourtant, à la lecture de *Je veux voir Marcos*, il semble que l'école puisse donner aux élèves des outils leur permettant d'analyser ce genre d'émission afin d'éveiller chez eux un regard critique sur la télévision.

Il serait intéressant, tout d'abord, de regarder en classe une émission enregistrée de *Perdu de vue*, puis en discuter, et ensuite, proposer la lecture du livre de Valérie Dayre. Une comparaison s'impose, la première des différences consistant dans la présence d'images, les élèves pourraient observer les mouvements de la caméra pour montrer où celle-ci s'attarde et ce qu'elle donne à voir.

L'analyse du placement des personnes sur le plateau peut être intéressante, ainsi que l'image de l'animateur. Par exemple, il est facile d'observer que Jacques Pradel apparaît à l'écran, sensible, il fait parfois la grimace lorsque la situation est particulièrement difficile. Il explique son choix parmi plusieurs courriers reçus ; souvent, il s'agit d'un coup de cœur. Pour démontrer qu'il s'agit bien d'une image, il faudrait montrer la nouvelle image que Jacques Pradel essaie d'imposer au travers d'une publicité sur les portables dans laquelle avec humour, il dit qu'ils ne pourront plus se perdre (lui et sa fiancée).

Au niveau de la lecture, l'analyse du vocabulaire utilisé par l'animateur montrera que son langage est consensuel. Valérie Dayre est parvenue à nous faire saisir un langage aseptisé, très stéréotypé, qui appartient à la télévision. A la lecture de ces dialogues, nous pouvons trouver nous même les intonations tellement ce langage nous est familier. Cependant, il est

étudié, les mots utilisés font partie d'une politique de communication, rien n'est laissé au hasard. D'ailleurs, les élèves pourront observer que l'animateur est celui qui parle le plus, il oriente les discours, soit en coupant la parole, soit en reformulant à sa guise les propos tenus par les intervenants.

En outre, l'animateur insiste souvent sur le direct, le direct est devenu le signe de « l'authenticité ». Ce direct corrobore avec l'image « naturel » que veut donner l'animateur de lui-même.

Une analyse plus poussée permettra de révéler que dans l'émission du livre, il n'y a pas de place pour la nuance, il faut trancher entre ce qui est bien et ce qui est mal. L'émission participe à la constitution d'une vision manichéenne du monde. Lorsqu'un professeur d'espagnol veut tenter d'expliquer la situation politique en Amérique latine, l'animateur lui coupe rapidement la parole. L'émission ne vise pas à donner une quelconque information surtout politique, elle cherche le consensus, la neutralité pour obtenir la plus importante audience. L'alternative manichéenne permet de simplifier les données de problèmes éminemment plus complexes, cette simplification conduit à l'erreur. Il faudrait alors expliquer que les journaux télévisés reposent sur la même logique ; ils n'ont que peu de temps pour expliquer les conflits souvent compliqués et historiquement datés, la solution consiste souvent à montrer des victimes, la population civile, et des bourreaux, les dirigeants, d'un côté les méchants, de l'autre les gentils.

Cette forme « d'information » conduit à l'homogénéisation des conflits et à une « dépolitisation » qui conduit souvent à l'emploi de termes impropres. Ces problèmes sont soulevés dans *Je veux voir Marcos*.

[...] le Chiapas et le mouvement néo-zapatiste servent à attirer les derniers espoirs... révolutionnaires d'un monde – tout le monde le sait maintenant - complètement globalisé et pétrifié dans ce qu'on appelle « la pensée unique »⁹⁰.

Nos langues n'ont pas peur des mots solennels quand ils ont un sens⁹¹.

⁹⁰ *Je veux voir Marcos, Iop. Cit.*, p. 159.

⁹¹ *Op. cit.*, p. 148.

En outre, le livre évoque le manque d'utopie en occident, après l'échec « du partage des richesses ».

— Pourtant la misère, l'extrême misère des paysans pauvres du Mexique, est toujours d'actualité. C'est vrai que c'est un problème, là-bas : personne n'a su répartir les terres de façon à ce que tout le monde vive !

— Certes. Mais les zapatistes devraient se rendre compte qu'ils mènent une lutte perdue d'avance. Ils ne font pas le poids face aux intérêts financiers et à l'organisation économique mondiale⁹².

D'ailleurs, c'est ce qui fascine de nombreux intellectuels occidentaux, eux aussi en mal de cause, en mal d'utopie⁹³.

Peut-être que l'étude de ces questions en classe apparaît déplacée, pourtant, il est important de comprendre que la télévision a modifié profondément notre regard porté sur le monde. Comme l'explique Roland Barthes, « si les grandes structures de l'aliénation économique ont été à peu près mise à jour, les structures de l'aliénation du savoir ne l'ont pas été [...] ». Il faut donner les outils nécessaires aux élèves afin qu'ils puissent distinguer l'information de la communication.

C'était un peu après le tremblement de terre en Arménie.

Maman avait vu des reportages , des flots d'images à la télé ; elle était bouleversée. Alors, voulant aider les victimes du séisme, elle a commencé à fouiller l'appartement pour trouver quelque chose à leur donner⁹⁴.

La télévision est à la base d'une nouvelle morale qui se veut universelle. Parce qu'elle a considérablement réduit notre espace-temps, nous pouvons savoir désormais, et en direct, tout ce qui se passe dans le monde. Cette nouvelle morale est issue du savoir, c'est parce que nous savons que nous devons intervenir. Mais ces images affluent, au point que les reportages liés aux conflits ou aux famines sont programmés. Impossible de montrer plusieurs famines durant le même mois !

La logique de l'audimat doit-elle l'emporter sur l'information ?

⁹² *Op. cit.*, p. 139.

⁹³ *Op. cit.*, p. 140.

⁹⁴ *C'est la vie, Lili, op. cit.*, p. 50.

Il faut que les élèves puissent être sensibilisés à ce genre de questions, ils doivent pouvoir porter un regard critique sur la télévision, sélectionner leurs émissions, comprendre comment la télévision a modifié notre rapport au monde.

3.2 L'expérience esthétique de la lecture

3.2.1 Lecture et plaisir

Le Jour où on a mangé l'écrivain peut permettre une réflexion sur la lecture comme expérience esthétique. Les élèves pourraient rédiger un court résumé du livre afin de montrer en classe que chaque lecteur peut percevoir une histoire différente. *Le jour où on a mangé l'écrivain* est propice à cela dans la mesure où il n'y a pas véritablement d'histoire, il s'agit d'un assemblage de points de vue.

Il serait intéressant ensuite de réfléchir sur les titres et les sous titres, sur leur fonction dans l'histoire. Il s'agit de les amener à comprendre que les titres chronologiques figurent la progression narrative. De cette façon l'auteur insiste sur le caractère arbitraire de toute narration et met l'accent sur la relation texte, lecteur.

D'ailleurs, un des thèmes importants du livre est relatif aux sentiments des élèves face à l'annonce qui leur est faite de recevoir un écrivain de livres de jeunesse. Pour ce faire, ils doivent lire quelques uns des livres de l'auteur. Les réactions des élèves devant la lecture varient, par exemple, Stéphanie a une « phobie » de la lecture, lire plusieurs livres lui semble insurmontable. Elle calcule le nombre de pages des différents livres à lire afin de programmer en minute le temps qu'elle devra y consacrer chaque jour.

La lecture pour Stéphanie est une simple consommation, mais cette consommation est induite par la peur qu'elle a de ne pas réussir à lire tous les livres. C'est donc l'image de la lecture qui doit être réajustée. La lecture est avant tout un acte de plaisir dans lequel le lecteur est entièrement libre.

Cette image de la « lecture-plaisir » apparaît dans *Le pas des fantômes*. Dans ce roman, la lecture est mise en abîme. Le jeune héros découvre des lettres et en même temps le plaisir de lire :

Je ne voulais pas lire tout de suite toutes les lettres, les connaître trop vite, les épuiser⁹⁵.

Le jeu de piste était terminé.

J'avais lu leur histoire, m'en étais repu comme on plonge dans un livre, un récit d'aventures, comme on pleure avec un personnage qu'on a aimé et qu'il faudra quitter quand surgira le mot fin⁹⁶.

⁹⁵ *Le Pas des fantômes, op. cit.*, p. 84.

⁹⁶ *Op. cit.*, p. 135.

Le plaisir de lire ne s'enseigne pas, il doit être vécu. La littérature de jeunesse est présente dans les établissements scolaires depuis l'école primaire jusqu'au lycée mais elle entre dans les classes encore difficilement. La lecture pourrait occuper plus de place dans les cours sous forme de lecture à voix haute ou de discussion sur les livres lus. Par le biais des entretiens, j'ai pu remarquer à quel point les enfants aiment parler de leurs lectures. En effet, l'acte de lire est un plaisir solitaire, et cette solitude n'est pas toujours appréciée. La discussion est un moyen d'atténuer la solitude que requiert la lecture.

Les différentes lectures du *Jour où on a mangé l'écrivain* peuvent être relevées. Cette analyse permettrait aux élèves de se situer eux-mêmes par rapport à l'acte de lire. Ce regard distancié ne peut être que bénéfique, il peut leur permettre de prendre conscience des pressions qui sont parfois exercées sur eux, soit à l'école, soit à la maison.

En effet, à l'image du livre de Daniel Pennac, *Comme un roman*, Valérie Dayre montre les pressions que subissent les élèves face à la lecture mais également les mythes littéraires qu'engendrent l'enseignement de la littérature. En effet, les quelques livres étudiés ou lus en classe apparaissent aux élèves comme des incontournables, des monuments littéraires au point que, lorsque l'écrivain-jeunesse affirme ne pas connaître *La mare au diable*, les enfants sont sidérés. C'est ainsi que l'école produit « certaines individualités, ou certains individus littéraires » qui deviennent des figures mythiques.

Introduire la littérature de jeunesse dans l'enseignement peut donc apparaître paradoxal, en effet, ne risquons-nous pas de créer d'autres figures mythiques ?

Il faut faire en sorte de ne pas introduire de jugements de valeur de type littéraire ou non littéraire, le seul critère qui doit être pris en compte est le plaisir.

En outre, Valérie Dayre, dans *Le jour où on a mangé l'écrivain*, remplace l'évolution de l'histoire narrative par des titres qui marquent une progression. La fiction est ainsi rendue arbitraire et l'auteur montre que l'important se situe ailleurs, dans le dévoilement intime de l'intime.

Cette remarque rappelle le *punctum* de Roland Barthes, c'est-à-dire, un moment où le lecteur lève les yeux et se dit « c'est moi ». Le moment où le lecteur adhère à la lecture.

La lecture dans cette perspective ne peut que revêtir plusieurs sens, chaque individu doté de sa propre histoire et de ses images va donner un sens au texte ; c'est pour cela que

nous pouvons parler de l'expérience esthétique de la lecture, la lecture est un acte unique entre un texte et un lecteur. Nous reviendrons dans la troisième partie sur ce point.

3.2.2 La relecture

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la fin du *jour où on a mangé l'écrivain* laisse le lecteur perplexe au point de lui donner envie de relire le texte afin de trouver de nouveaux indices permettant une meilleure compréhension ou tout simplement pour voir comment l'histoire fonctionne.

La relecture n'est pas évoquée à l'école ce qui contribue à affadir la lecture à une simple consommation. En effet, Roland Barthes affirme que la relecture est « une opération contraire aux habitudes commerciales et idéologiques de notre société qui recommande de « jeter » l'histoire une fois qu'elle a été consommée (« dévorée ») ». Pourtant, la relecture est vivement conseillée par les écrivains eux-mêmes. Georges Perec nous apprend qu'il n'a pas lu beaucoup de livres mais qu'il a relu énormément : « Je lis peu, mais je relis sans cesse, Flaubert et Jules Verne, Roussel et Kafka, Leiris et Queneau ; je relis les livres que j'aime et j'aime les livres que je relis, et chaque fois avec la même jouissance ».

Malheureusement censurée par les objectifs commerciaux d'une société qui oblige à gaspiller le livre, la relecture, déplore Barthes n'est « tolérée que chez certaines catégories marginales de lecteurs ». Mais la nouveauté si vivement recherchée en évitant les relectures n'est qu'un leurre. Courir de livre en livre, sans relire, revient à faire du sur-place : ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire. La relecture, par contre, « sauve le texte de la répétition ». (S/Z, 565)⁹⁷. Or, pour Barthes, il ne s'agit pas de parcourir à nouveau le texte après cinq ou dix ans, mais de relire immédiatement : « Si donc, contradiction dans les termes, on relit tout de suite le texte, c'est pour obtenir, comme sous l'effet d'une drogue (celle du recommencement, de la différence), non le « vrai » du texte, mais le texte pluriel, même et nouveau ». Ici, Roland Barthes rompt avec la tradition monocentrique, qui donnait un sens unique au texte dont l'intention dépendait de l'écrivain. Désormais le texte échappe à son auteur, il n'y a plus de sens préalable ; le texte ne s'épuise

⁹⁷ Dans cette partie, les notes entre parenthèses se référant aux textes de Barthes sont tirés des *Œuvres complètes* (trois volumes).

jamais, il est en perpétuel débordement. Cette volonté de rupture va se traduire par une nouvelle approche de l'acte de lire.

3.2.3 La lecture plurielle

Doit-on apprendre à lire au pluriel ? Il serait intéressant d'enseigner l'histoire des modes de lecture et d'insister, notamment, sur celle que Roland Barthes nous propose :

« Comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître des « étages »[...] ». Il ne s'agit plus d'unifier l'écriture en la ramenant à une intention, mais bien d'examiner, avec application, les multiples niveaux sémantiques qui tissent le texte.

Le jour où on a mangé l'écrivain, par sa structure en poupées gigognes, par ses différents modes d'écriture (poétique, journalistique) facilite la reconnaissance des ruptures, ce texte invite à la lecture « folle » c'est à dire ce « ce qui tient justement à la dispersion sans unité ».

Cependant la lecture plurielle ne rime pas avec n'importe quoi. Il existe déjà des articulations encre dans le texte que le lecteur ne peut pas forcer. « D'un même mouvement, le lecteur, selon Barthes, doit déployer la multiplicité des sens et respecter une certaine proportion entre les éléments⁹⁸ ».

Déjà Valérie Dayre, en écrivant des titres qui remplacent la progression narrative, montre que l'important n'est pas le déroulement de l'histoire. Ce qui compte davantage est la relation texte, lecteur.

Il s'agit ainsi d'affirmer la liberté du lecteur. « [Cette] liberté n'est évidemment pas n'importe quelle liberté (la liberté est contradictoire avec n'importe quoi) [...]. Cette liberté [...] permet enfin de lire dans le texte tuteur, si ancien soit-il, la devise de toute écriture, *ça circule* ». (Jeunes Chercheurs, 1420).

Roland Barthes en proposant la lecture plurielle se place sur le plan politique et éthique :

« L'institution sociale se donne toujours comme tâche de surveiller le sens, de surveiller la prolifération de sens ». (Une problématique du sens, 887-888). Enseigner la lecture plurielle, c'est donc contribuer à donner plus de liberté.

⁹⁸ *La lecture selon Barthes, op. cit.*, p. 87.

Déjà Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature*, écrivait ceci : « Ainsi, l'écrivain en appelle à la liberté du lecteur pour qu'elle collabore à la production de son ouvrage⁹⁹. »

La lecture est à ce point synonyme de liberté qu'elle mérite que les enseignants si attardent.

⁹⁹ Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature*, Folio Essais, 1985, p. 53.

3.3. Une invitation à l'écriture

C'est la vie, Lili est clairement une invitation à l'écriture ; d'ailleurs, dans les entretiens réalisés auprès des jeunes, une adolescente confie tenir un journal intime depuis la lecture de *C'est la vie, Lili*.

Non seulement, Lili évoque parfois de façon très précise son environnement ; elle mène une réflexion sur le sens de l'existence ; mais surtout elle confère à l'écriture le pouvoir de donner un sens à sa vie. Elle réfléchit sur ce qu'est pour elle l'écriture :

Il n'était pas question de vérité ou de mensonge.

Elle avait seulement promené une loupe déformante sur quelques souvenirs, des inventions aussi, et laissé son imagination cabrioler sur d'imprécises tristesses¹⁰⁰.

En relire certains passages l'attristait, comme si, parfois, les mots, les phrases avaient couru, volé, plus vite que sa pensée, plus vite que sa volonté, couru de toute la vitesse de leurs jambes grêles et nerveuses martelant les pâles rayures mauves. Couru au-devant de la réalité¹⁰¹.

Valérie Dayre, notamment dans *Le jour où on a mangé l'écrivain* et *C'est la vie Lili*, tente de *montrer* l'écriture. Nous avons vu dans la deuxième partie que notre auteur, par ses récits spéculaires, fait naître une distanciation entre le lecteur et le l'écriture ; cette distanciation transforme le lecteur en observateur de l'écriture.

Le pas des fantôme propose également quelques réflexions sur l'écriture :

Il pesait, mesurait chacun de ses termes

— A quelle aune ? Je l'ignorais mais mon désagrément allait croissant. Son refus à écrire d'un jet sans se relire, sans corriger, me soufflait qu'il réfléchissait trop. Il voulait tout prévoir, ne rien laisser au hasard. Par amour ou par jeu ? Etait-il sincère ou cruel ?¹⁰²

A travers cette citation, nous pouvons remarquer à quel point la sincérité de l'auteur est devenue une valeur fondamentale dans l'analyse des textes. Cependant, le héros se questionne, il n'est pas encore submergé par ce que Roland Barthes appelle « les jugements scolaires [qui] reposent sur la conception de la forme comme « expression » du sujet ». La

¹⁰⁰ *C'est le vie, Lili, op. cit.*, p. 140.

¹⁰¹ *Op. cit.*, p. 104-105.

¹⁰² *Le Pas des fantômes, op. cit.*, p. 80.

figure fantasmagorique de l'écrivain inculquée par l'école « confine [l'écriture] dans une caste de techniciens (écrivains, professeurs, intellectuels) [...] »¹⁰³.

Roland Barthes, dans son article intitulé la *théorie du texte*, affirme que « non seulement l'école se vante d'apprendre à *lire*, et non plus comme autrefois, à *écrire* (même s'il s'agissait alors, pour l'élève, l'étudiant d'écrire selon un code rhétorique très conventionnel)[...] ».

Nous pouvons ajouter que l'écriture est également dans notre société le monopole des adultes, ce sont des adultes qui écrivent pour les enfants, or, les enfants, s'ils y étaient exercés, pourraient raconter par écrits des histoires emprunts d'imaginaire ou (et) de réalité. Nous connaissons des exemples de réussite d'écriture d'enfants et d'adolescents comme le Journal d'Anne Frank.

La littérature de jeunesse, par son caractère accessible, propose un rapport à l'écriture moins abstrait que la littérature générale. Les soucis des jeunes y sont exprimés ce qui peut les amener à s'écouter eux-mêmes et à transcrire par écrit leurs impressions.

Les héros ont leur âge, le vocabulaire est contemporain, ce rapport de proximité rend le texte abordable, favorise l'identification, il donne davantage de sensations et peut donc développer le goût de l'écriture.

¹⁰³ Roland Barthes, *Théorie du texte*, Encyclopédia Universalis.

Au terme de cette partie, nous avons pu observer que la littérature de jeunesse par son caractère accessible peut prendre une place tout à fait importante dans une « réforme » pédagogique. Celle-ci tiendrait compte des nouvelles technologies, non pas du simple point de vue de leur utilisation, mais au niveau des conséquences qu'elles engendrent sur notre perception du monde. L'internet a contribué à donner à l'information une valeur économique. Le temps de recherche de l'information a un prix. C'est pourquoi notre société fait de plus en plus appel aux professionnels de l'information.

La lecture et la créativité devraient également occuper une place importante à l'école mais sans doute elles ne trouveront leur place que dans une société libérée.

PARTIE 4

**Réception des œuvres
de Valérie Dayre**

Après avoir analysé les textes du point de vue de l'auteur, puis du point de vue du texte lui-même avec le structuralisme, nous assistons depuis les années 1970 à un nouveau déplacement orienté cette fois-ci vers le lecteur. Ces « mouvements » de la poétique sont intéressants à observer, ils donnent toujours plus de liberté aux lecteurs. De façon schématique, nous pouvons observer que dans un premier temps, le sens d'une œuvre était détenu par l'écrivain, et nous nous posions la fameuse question : qu'est-ce que l'auteur a voulu dire ? ; puis le sens était inscrit dans le texte ; et enfin, désormais, il n'y a pas un seul sens, chaque lecteur puise un ou plusieurs sens dans le texte. Mais cette nouvelle orientation se heurte au *n'importe quoi*. Un lecteur peut-il lire ou interpréter n'importe comment ? En effet, cette liberté donnée au lecteur ne risque-t-elle pas d'engendrer une « lecture totalitaire » dans laquelle le lecteur écraserait le texte ? C'est précisément à cette question que répondent les critiques.

Tout d'abord, Barthes pose deux limites à la lecture plurielle. La première limite réside dans l'impossibilité pour le lecteur d'épuiser un texte ; il n'y a pas de lecture totale. La deuxième limite se situe dans la prise en compte de l'écriture, le lecteur ne peut pas forcer le texte, lui faire dire n'importe quoi.

Quant à Umberto Eco, devant le risque d'interprétation abusive, il prévoit un *lecteur modèle*, dont la compétence interprétative puisse s'ajouter à celle qui a présidé à l'engendrement du texte, et non seulement il le prévoit, mais il s'efforce même de le construire par le texte.

« Eco distingue alors les textes « fermés », qui visent un public « ciblé » et balisent l'interprétation, et les textes « ouverts » qui prennent stratégiquement en compte les risques de « décodages aberrants » et tendent judicieusement à ce que toutes les interprétations possibles se renforcent les unes les autres [...] ¹⁰⁴. »

Cet ancrage du côté de la perception a alimenté et modifié le concept de littéarité. Ainsi, Hans Robert Jauss affirme que « pouvoir reconstituer l'horizon d'attente d'une œuvre, c'est aussi pouvoir définir celle-ci en tant qu'œuvre d'art, en fonction de la nature et de l'intensité de son effet sur un public donné ¹⁰⁵. » L'horizon d'attente, pour Jauss, est défini comme le « système de références objectivement formulable » d'un texte. Une œuvre, lors de sa publication est appréhendée par rapport aux œuvres antérieures par sa forme ou sa

¹⁰⁴ David, Fontaine, *La poétique*, Nathan Université, Paris, 1993, Coll.128, p. 96.

¹⁰⁵ Article recueilli dans Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, (1978), Gallimard, «Tel», 1990 ; p. 53.

thématique, par rapport à l'expérience que le lecteur a du genre, et aussi par rapport aux comparaisons avec l'expérience que le lecteur a du monde réel. En effet, la littérature abordée sous l'angle de la communication ne se satisfait pas d'une définition abstraite du genre, celui-ci est conçu comme une « entente tacite préalable entre un auteur et son public, celle d'un *Contrat de lecture*¹⁰⁶. »

C'est dans le changement d'horizon d'attente que Jauss situe la valeur artistique. Il s'agit d'un « écart esthétique » entre l'attente de son premier public et l'horizon d'une expérience inconnue ou d'une forme nouvelle.

C'est pourquoi dans un travail qui se propose de montrer la « forme littéraire » du texte de jeunesse à travers les écrits de Valérie Dayre, il a semblé important d'interroger les principaux intéressés : les jeunes. Cette partie analyse les entretiens réalisés auprès de sept jeunes âgés de 9 à 13 ans. Nous pourrions ainsi observer le rapport entre texte et interprétation, faire le lien entre la « technique » de Valérie Dayre, décrite dans la deuxième partie, et sa réception, afin d'établir si les textes de Valérie Dayre sont « ouverts » ou « fermés ».

Une question s'impose : est-ce que les théories établies pour la littérature générale fonctionnent pour la littérature de jeunesse dans la mesure où les jeunes ne connaissent généralement pas les auteurs mais plutôt les collections ? Comment fonctionne chez eux l'horizon d'attente ? Quel est le lien à établir entre l'expérience acquise avec la littérature de jeunesse et la littérature générale ? En effet, si les genres peuvent être constitués dans la lecture, comme l'a montré Tzvetan Todorov, en définissant le fantastique presque entièrement du point de vue du lecteur, la littérature de jeunesse a un rôle à jouer en tant que premières expériences de lecture.

Une première partie intitulée *Le contrat de lecture*, énumère les éléments formels du livre qui attirent le lecteur dans un premiers temps, puis les éléments textuels qui maintiennent le lecteur en haleine.

La deuxième partie tente de repérer les différents degrés d'implication de lecture de façon à observer comment les jeunes vivent la lecture.

La troisième partie s'attachera aux différentes interprétations, aux différentes lectures d'un même livre et à une lecture particulière : la lecture d'un texte et de ses images.

4.1. Le contrat de lecture

¹⁰⁶ David, Fontaine, *La poétique*, Nathan Université, Paris, 1993, Coll. 128, p. 99.

Le contrat de lecture est l'ensemble des indices qui rendent manifeste l'offre culturelle que constitue le texte. Il existe plusieurs niveaux dans le contrat de lecture. Un premier niveau consiste à capter le lecteur, à lui faire prendre le livre en main ; il s'agit d'éléments formels visibles, comme la couverture, le titre ou le nom de l'auteur ou encore la disposition du livre en librairie. Le deuxième niveau s'attache à séduire le lecteur ; pour cela, le lecteur doit repérer des éléments qu'il connaît déjà, ce qui va lui permettre de situer le livre dans un champ de discours. Le troisième niveau doit convaincre le lecteur, il doit lui donner envie d'apprendre des choses nouvelles souvent par le biais d'éléments d'autorité comme le nom de l'auteur.

Quels sont les éléments qui vont capter l'attention du jeune lecteur, lui faire prendre le livre en main puis lui donner envie de poursuivre la lecture ?

A la question pourquoi as-tu choisi ce livre ? (Il s'agissait de *Sa dernière blague*), Pauline a répondu parce « qu'il avait l'air marrant ». Souvent, et surtout pour les plus jeunes, le livre doit être amusant, ils prennent un livre pour rire. Ils sont très sensibles à l'humour dans la mesure où ils se placent en attente de celui-ci. Pour les enfants, c'est avant tout l'album qui est « rigolo », les dessins, en effet, les amusent beaucoup. C'est donc le titre et l'illustration de la première de couverture qui captent leur attention ; ils vont ensuite ouvrir quelques pages, qui, soit, les confortent dans le caractère amusant du livre, et qui dans ce cas va leur donner envie de lire l'album, soit, les dissuadent pour diverses raisons ; notamment, la place que les caractères occupent.

A cette même question pour *C'est la vie, Lili*, Emeline répond que le titre et la première de couverture ont été décisifs dans son choix : « C'est à cause du titre « vie Lili », pour moi la vie c'est ce qui arrive aux enfants de nos jours, j'avais envie de savoir ce qui lui était arrivée à elle. En plus, il y avait la photo qui était triste. »

En outre, à la présentation des différents livres de Valérie Dayre, nombreux sont les enfants qui ont pris la peine de lire la quatrième de couverture. Lorsque Emeline a lu la quatrième de couverture de *Je veux voir Marcos*, elle l'a comparée avec *C'est la vie, Lili*, et a trouvé qu'il devait y avoir plus d'actions que dans l'autre. Les jeunes ne connaissent pas vraiment d'auteurs, ils se fient à un « genre », comme Stéphanie qui aime la science fiction, ou à une collection. Une adolescente, dont l'entretien n'a pas été conservé, se référait à la collection Cascade Policier.

Agathe qui a lu *Le Pas des fantôme* affirme ne « pas lire souvent des livres dans ce genre là », cependant, elle n'arrive pas à caractériser ses lectures, ni à formuler ce qui les

diffère du *Pas des fantômes* par rapport à ses lectures habituelles. Il est pourtant important de repérer qu'elle constate une différence. Actuellement, elle cherche une forme de lecture ou de texte qu'elle n'a pas retrouvée dans le livre que nous lui avons proposé.

De même, Emeline affirme avoir pris du plaisir à la lecture de *C'est la vie, Lili*, mais trouve cependant l'histoire « flic-flac , un peu trop lente ». D'habitude, elle préfère les romans qui ont plus d'actions.

Un autre critère rentre en compte, c'est celui de la classe d'âge du livre. En effet, Jeanne-Hélène affirme ne pas aimer « les livres où il y a trop d'images et qui sont gros » parce que ce sont des livres pour les « bébés ».

Ainsi, le contrat de lecture évoqué plus haut fonctionne également pour les enfants qui repèrent les éléments formels. Ils parviennent à catégoriser leurs livres sans vraiment les insérer dans des genres. Ils doivent aussi trouver des livres qui correspondent à leur classe d'âge, souvent la place qu'occupent les images dans le livre est un critère de sélection.

Il s'agit ensuite de maintenir le lecteur en haleine. Quels sont les éléments qui ont donné envie aux enfants de poursuivre leur lecture ?

Il faut d'emblée faire part d'une limite par rapport à cette question, le contexte des entretiens peut fausser les données réelles.

Agathe a trouvé *Le Pas des fantôme* difficile, elle affirme ne plus avoir eu envie de poursuivre la lecture, mais qu'au regard de la quatrième de couverture, qui lui avait plu, elle s'est motivée : « Je n'avais plus envie de lire au début. Quand j'ai lu le résumé, je trouvais que ça avait l'air bien, alors j'ai continué à lire. » Les lettres à l'intérieur du roman l'ont peut-être aidé car elles lui ont beaucoup plu.

Stéphanie qui a lu *C'est la vie, Lili*, affirme que ce qui la motivait dans sa lecture était de savoir pourquoi les parents de Lili l'avaient abandonnés. Elle dit avoir relu plusieurs fois le début du roman, pensant avoir passé une page, car le roman ne répondait pas à cette question.

A travers ces deux exemples, nous comprenons qu'il y a une attente au départ qui désire être comblée, soit dans le premier cas, un désir de satisfaction attisé par le résumé de la quatrième de couverture, soit dans le second cas, par une question qui demande à être résolue.

Il est cependant difficile de faire la distinction entre ce qui émane ou est causé par le texte et ce qui ressort de la transposition du lecteur. Nous savons que Valérie Dayre, par sa « technique narrative », provoque la relecture. Mais dans le premier cas, c'est un élément externe au texte qui stimule la lecture. Nous pouvons peut-être avancer que l'impression

ressentie lors de la lecture de la quatrième de couverture a été forte au point de rester vivace pendant la lecture ; cependant, la suite du roman lui a beaucoup plus.

Nous pouvons peut-être rejoindre la théorie de Umberto Eco, qui stipule que « ce qui se passe entre le livre et le lecteur ne doit pas être conçu sur la mode d'une relation binaire et univoque [...]. Il s'agit au contraire de bâtir des « modèles de lecture » qui rendent compte dynamiquement du « texte-à-lire », dans la tension entre promesse du sens et déception. En provoquant le désir de lire, et en le frustrant par leur caractère indécidable, les textes produisent *l'effet littérature*, précisément défini comme entretien du désir de lire¹⁰⁷. »

¹⁰⁷ *La Poétique, op. cit.*, p. 97.

4.2. L'implication de lecture

Cette partie vise à repérer les différents « niveaux » d'implications de lecture chez notre « échantillon » afin de saisir comment les enfants vivent la lecture. Cette implication tient compte de la façon dont l'enfant perçoit l'acte de lecture, (c'est-à-dire dans quel but il lit, quel sens à la lecture pour lui), mais elle tient compte également de la portée du texte.

Chacun fait l'expérience de la lecture de façon intime et personnelle. Et le choix d'un livre est souvent, « en accord avec l'intention bien définie de sa démarche de lecteur ». Le lecteur fait donc son choix en fonction de cette *intention* et il va adapter son attitude face à la lecture. Il pourra adopter une position de critique ou une position d'ouverture qui laisse place à l'imagination et à l'émotion.

D'après Joséphine Hilgard : « (Le lecteur impliqué) suspend l'acte critique (confrontation à la réalité). L'auteur est temporairement son guide vers l'expérience, et les valeurs de l'auteur deviennent aussi les siennes. Il peut émettre des doutes sur ce que dit l'auteur, mais ceci n'est qu'un manquement passager à son implication¹⁰⁸. »

Au cours des entretiens, les enfants se replacent dans la position du lecteur dans laquelle ils vivent à nouveau leurs émotions. Jeanne-Hélène rit lorsqu'elle évoque le singe de l'album tandis que Laura laisse entrevoir sa colère face aux mauvaises blagues d'Astrid.

Il est difficile d'établir une grille des niveaux d'implication pendant la lecture cependant nous avons pu observer trois attitudes différentes.

1. La première est celle que nous venons d'évoquer et qui consiste à revivre son émotion durant l'entretien. Colères et rires resurgissent et montrent que des émotions et des sentiments ont été vécus pendant la lecture. Parfois, ils reprennent des phrases entières qu'ils ont lus pour raconter l'histoire du roman. Jeanne-Hélène commence son résumé en disant « c'est l'histoire d'une dame si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant » qui est quasiment mot pour mot la première phrase de l'album. Dans plus de la moitié de entretiens, les enfants ont repris des phrases du livres pour établir le résumé que nous leur demandions.

2. La deuxième attitude rejoint les propos tenus par Joséphine Hilgard. Durant l'entretien, Stéphanie affirme ne pas avoir suivi le début du roman car elle ne comprenait pas pourquoi les parents de Lili l'abandonnaient. Par la suite, elle ajoute que le roman est bizarre car les parents de Lili laisse leur fille qui s'est échappée pendant deux jours sans prévenir la

¹⁰⁸ J ; R ; Hilgard. *La personnalité et l'hypnose. Etude de l'implication imaginaire*, p. 33-34. Presse universitaire de Chicago, Chicago/Londres, 1979.

police, or « normalement les parents au bout de deux heures s'inquiètent ». Selon Joséphine Hilgard, la confrontation à la réalité serait la marque d'une lecture moins impliquée. Stéphanie se trouve confrontée à une difficulté de vraisemblance, elle confronte sa lecture à la réalité. Lorsqu'elle arrive au chapitre intitulée *La plage*, elle découvre que Lili a tout inventé, ses parents ne l'avaient pas abandonnée dans un relais d'autoroute. C'est à ce moment qu'elle affirme avoir compris. En fait, de nouveau, l'histoire du roman était vraisemblable. Par la suite, elle est confrontée une fois de plus à une invraisemblance : Lili fuit, ses parents ne préviennent la police qu'au bout de deux jours ; ce qui l'a fait s'interroger sur le roman.

En fait, plus qu'un défaut d'implication, ne s'agit-il pas ici de la « mise en abîme » qui fonctionne ? En effet, nous avons évoqué dans la deuxième partie, le désir chez Valérie Dayre de mettre l'écriture en abîme afin de faire douter le lecteur de la fiction. Stéphanie fait par deux fois au cours de la lecture l'expérience du doute mais elle affirme avoir aimé le roman.

3. La dernière attitude que nous avons observé réside dans la capacité d'*introspection* rendu possible par la conception que les enfants ont de la lecture mais également permis par les textes de Valérie Dayre. En effet, certains textes de Valérie Dayre comme *Sa dernière blague*, *C'est la vie*, *Lili* ou *L'Ogresse en Pleurs*, traitent du mal être ; certains enfants parviennent à être à l'écoute du désespoir. Ainsi, Jeanne-Hélène trouve que l'ogresse « avait la méchanceté en soi elle pensait plus à rien alors elle mange son enfant comme ça ». Charlotte comprend qu'Astrid a des difficultés à l'école « parce qu'elle se sentait mal ».

Ce mal être n'est pas explicite dans les romans de Valérie Dayre, d'ailleurs, d'autres enfants y ont vu tout autre chose, mais cette implication de lecture n'est pas critique ou interprétation comme la deuxième, elle n'est pas non plus un divertissement comme la première mais elle est écoute de l'autre. Dans cette lecture, les enfants se sont oubliés eux-mêmes pour entrevoir une autre expérience.

Nous avons montré les trois « niveaux » d'implication pendant la lecture que nous avons pu observer au travers des entretiens. Ils permettent de saisir différentes attitudes de lectures chez les enfants mais ils montrent également que les textes de Valérie Dayre ont plusieurs « strates » et engendrent ainsi plusieurs façons de lire. Peut-être pouvons-nous y voir la marque de ce que Umberto Eco appelle une œuvre « ouverte ».

4.3. Lectures

Les entretiens ont révélé qu'un même texte pouvait entraîner plusieurs lectures. Les résumés de *Sa dernière blague* varient d'un enfant à l'autre ; le fait que les deux héroïnes se nomment Astrid conduit les enfants à orienter fortement l'histoire. Pauline, qui doit avoir une confiance aveugle en l'adulte, ne parvient pas à s'imaginer que ce soit la maîtresse qui n'apprécie pas Astrid. Avec la présence des deux prénoms, Pauline a préféré comprendre que celle qui faisaient des « mauvaises blagues » était l'Astrid que n'appréciait par trop l'institutrice. Ainsi, l'adulte n'est pas remis en cause.

Laura a trouvé, quant à elle, que l'institutrice n'aimait pas beaucoup Astrid. Selon elle, cette Astrid cherche à devenir l'amie de l'autre, mais la seconde Astrid ne le désire pas car « elle est méchante ».

Enfin, pour Charlotte, la seconde Astrid qui arrive à l'école a pris la place de la première, qui, de ce fait, ne se sent pas très bien. Selon elle, la première Astrid va décider de changer.

Ces différentes lectures ne sont pas étonnantes dans la mesure où nous avons déjà défini les textes de Valérie Dayre comme « littéraires », par leur caractère plurivoque. Ces textes qui font l'objet d'une « étude sociologique » ne peuvent que provoquer des lectures.

Nous avons observé également pour le même roman : *Sa dernière blague*, qui est un livre illustré, une interdépendance dans la lecture entre texte et image.

Dans les résumés que les enfants établissaient, les images tout autant que le texte sont exploités.

Ainsi, lorsque Laura affirme que « Astrid voudrait être son amie mais l'autre fait comme si elle n'était pas là, elle ne l'écoutait pas », elle fait surtout référence aux images qui montrent une Astrid intriguée par l'autre et une Astrid désintéressée (illustration page 22). Laura raconte qu'Astrid devait rendre visite à l'autre, car cette dernière devait se faire pardonner de l'avoir fait pleurer, mais « sa mère a dit : « Elle est pas là ». Et puis on voyait Astrid et ses amis dans le carreau du grenier, ils étaient en train de rigoler d'elle. »

A travers ce résumé, nous pouvons nous rendre compte que le texte et les images sont interdépendants pour la compréhension du texte mais que la distinction entre les deux est faite par le *on voyait* (l'illustration de cette scène est à la page 42).

Lorsque nous demandons à Charlotte comment elle jugeait l'institutrice, elle répond « elle était un peu drôle question figure mais elle était bien. » Là encore, il s'agit d'une allusion à une illustration car l'institutrice est revêtue d'une tête de cochon (p. 21).

Les textes pour les petits sont beaucoup plus illustrés, ces illustrations améliorent la compréhension du texte. Dans *Sa dernière blague*, il y a deux Astrid, ce qui complique l'histoire, les illustrations permettent de les distinguer. Ainsi lorsque Laura évoquait une Astrid ou l'autre, elle disait Astrid, le chat ou Astrid, l'ours.

Il y a parfois des illustrations dans les livres pour adolescents comme dans *C'est la vie, Lili*, mais celles-ci sont rares et ne viennent pas faciliter la compréhension du texte. Cependant, elles contribuent à donner une atmosphère ; dans *C'est la vie, Lili*, les illustrations sont beaucoup plus nombreuses à la fin, il s'agit de photos qui donnent un caractère fragmentaire au texte mais elles créent également une atmosphère policière à un moment de l'histoire où l'on mène une enquête.

Valérie Dayre a également écrit un album dans lequel, il est difficile de savoir ce qui est illustré, le texte par les images ou les images par le texte. Cet album aurait mérité que l'on s'y attarde plus longtemps. Les images sont baroques, nous y voyons énormément de signes notamment une lune avec un visage qui prend le lecteur en otage. Cette lune humaine qui apparaît à toute les pages donnent au lecteur le sentiment d'être poursuivi. Celui-ci se retrouve ainsi dans une situation similaire à celle les enfants illustrés dans l'album. En effet, ceux-ci sont pourchassés par une ogresse. Les images donnent en outre un sentiment de claustrophobie. La présence observatrice de la lune y contribue ; mais ce sont surtout les espaces qui procurent ce sentiment. Ils sont serrés, il y a de nombreux obstacles, des rochers, des murs, des bâtiments, on peut voir parfois la mer mais celle-ci paraît menaçante surtout avec la vision au loin d'un naufrage. Tout concourt à donner la sensation que nous ne pourrions pas échapper à l'ogresse. Nous pouvons également observer de nombreux « sceaux » dans l'album, une personne a supervisé les pages, y aurait-il quelqu'un qui rôde non loin de nous ?

A travers ces trois exemples, nous avons vu les différentes places que peuvent occuper les illustrations, cependant, elles disparaissent dans les romans pour adolescents sauf pour la bande dessinée. Elles donnent des lectures différentes par rapport à la littérature générale qui devrait davantage être prise en compte à l'avenir.

Nous avons vu que le contrat de lecture fonctionne également pour les enfants. La première de couverture capte le lecteur qui interroge ensuite la quatrième de couverture ou les premières pages du livre afin de vérifier qu'elles correspondent bien à ses attentes. L'implication de lecture est liée autant au texte qu'à la façon dont les enfants vont l'appréhender. Enfin, les diverses lectures des textes de Valérie Dayre, nous ont semblé la conséquence de leur caractère plurivoque. Ces conclusions semblent peu éclairer l'objectif fixé, « montrer » la littéarité des textes de Valérie Dayre par la théorie de l'esthétique de la réception. En fait, il est difficile d'élaborer une méthode sociologique capable d'évaluer et de comprendre la diversité des lectures auxquelles un même texte donne lieu. Les différents degrés d'implication ont montré que les textes de Valérie Dayre pouvaient soutenir plusieurs « niveaux » de lecture ce qui nous a permis de conclure qu'il s'agissait d'une œuvre « ouverte » dans laquelle les signes peuvent conduire à de multiples interprétations se renforçant les unes les autres.

CONCLUSION

« Pour une poétique de la littérature de jeunesse »

Le présent travail s'est attelé presque exclusivement à « démontrer » la littéarité des textes de Valérie Dayre. Pour cela, nous avons utilisé les outils de la littérature générale. Le caractère plurivoque des textes de Valérie Dayre a été à l'origine de cette démonstration. Ensuite, l'analyse narratologique des textes, a montré que les récits de notre auteur utilisent les mêmes techniques que celles énoncées dans le livre de Ganna Ottevaere-van Prag. L'originalité par rapport aux textes de littérature générale se situant dans l'absence de caractère autobiographique, au sens où le narrateur, sauf cas exceptionnel, n'est jamais l'auteur mais un adolescent ou un enfant. Nous avons remarqué que les préoccupations de Valérie Dayre sont proches de celles du roman contemporain en littérature générale. Mais ses textes font également références aux textes de littérature enfantine. Nous avons voulu voir dans cette connexion intertextuelle, l'unité discursive de la littérature de jeunesse.

La théorie de la réception ayant modifié depuis les années 70, le concept de littéarité, il nous a semblé intéressant d'interroger des jeunes afin de voir comment les principaux intéressés appréhendaient les textes de Valérie Dayre. Les différentes interprétations formulées ont conforté notre analyse en nous permettant de faire un parallèle avec la théorie de l'œuvre ouverte de Umberto Eco.

L'entretien obtenu auprès de Valérie Dayre nous a permis de connaître la conception que l'écrivain a de son travail. Elle tranche avec une conception davantage médiatisée qui consiste à montrer le rôle social de l'écrivain-jeunesse qui se rend auprès des jeunes afin d'aider au développement de la lecture. Pour Valérie Dayre, il s'agit de journalisme. Elle se situe, quant à elle, dans une lignée qui est celle de la littérature ; son choix est de s'adresser aux jeunes parce que, pour eux, « il n'est pas encore trop tard » mais également parce qu'elle voudrait contribuer à créer des lecteurs exigeants.

Ce travail est donc très centré sur la poétique. Nous avons vu dans l'introduction que la méthode employée pour l'étude de la littérature de jeunesse a privilégié pendant longtemps l'analyse sociologique et psychopédagogique. Notre travail propose également une partie plus pratique en recherchant des éléments de réflexion sur la place que peut occuper la littérature de jeunesse dans les établissements scolaires, et, à fortiori, tirer de ces textes d'éventuels apports pédagogiques.

Ce dernier point peut sembler en contradiction avec les parties précédentes axées sur la littéarité, mais en fait il s'agit d'observer la littérature de jeunesse à travers un système plus vaste afin d'entendre tout ce qu'elle a à nous dire.

« *Projet d'analyse sémiotique* »

Un manifeste intitulé, « pour une poétique de la littérature ¹⁰⁹», et paru dans les premières pages du colloque dirigé par Jean Perrot, propose « un renversement radical d'attitude à l'égard des études de cette littérature. [...] Il importe de l'aborder dans la perspective d'une poétique et d'une sémiotique de la culture ¹¹⁰. »

Notre travail a été une tentative d'aborder la littérature de jeunesse sous cet angle mais dans lequel l'axe sémiotique n'est pas allé jusqu'à son terme.

« La sémiotique de la culture considère que la manière la plus profitable d'étudier la dynamique culturelle est de réfléchir en termes de systèmes et à partir du fonctionnement de ces derniers. Elle offre des concepts théoriques spécialement forgés pour prendre en compte les situations à systèmes plurielles comme celles qui sont typiques de la littérature de la jeunesse. [...] Dans ce cas, en effet, le seul critère de choix qui porte à retenir un objet d'étude est sa conformité avec les questions soulevées, questions auxquelles la littérature pour la jeunesse, par sa nature même, peut offrir un champ d'expression libre ¹¹¹. »

« Quand la littérature pour la jeunesse est abordée sous cet angle, on peut l'analyser dans un contexte plus vaste, dans ces relations multiples avec les normes sociales, littéraires et éducatives, et montrer comment les textes pour enfants sont un produit résultant de la confluence de ces dernières ¹¹². »

Le recul que nous avons eu au cours de ce travail, (dans l'introduction, nous avons, en effet, tenté de cerner le contexte actuel de la littérature de jeunesse) nous a permis d'aborder ce nouveau domaine de recherche sous un angle plus vaste. La littérature de jeunesse étant en passe de devenir un véritable domaine de recherche, notre propre travail prenait un sens, dans ce contexte, que nous avons essayé de garder à l'esprit. Nous avons tenté de réfléchir à la forme que pouvait prendre la recherche en littérature de jeunesse.

¹⁰⁹ Zohar Shavit, Manifeste : pour une poétique de la littérature de jeunesse, *Culture, Texte et Jeune Lecteur*, Presse Universitaires de Nancy, 1993, p. 17-18.

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

Cette position, nous a en effet permis de nous poser des questions qui sortent du domaine strictement littéraire comme celle de savoir si la littérature de jeunesse affecte le choix des textes à l'âge adulte.

Nous avons également utilisé de façon minime le concept de sémanalyse afin de soulever l'unité discursive des textes de Valérie Dayre.

Cependant, le manque de connaissances, notamment en sémiologie nous a empêchés de répondre ou du moins de nous poser d'autres questions.

Par exemple : il existe des « classiques » en littérature de jeunesse. *La comtesse de Ségur*, *Alice aux pays des merveilles*, *Robinson Crusoë*, *Vingt Mille Lieux sous les Mers*, sont des classiques de la littérature de jeunesse. Ces œuvres s'apparentent davantage à des mythes. Ces mythes sont profondément liés à l'enfance. N'est-ce pas une façon de colorer une partie de notre vie qui reste pour nous un peu mystérieuse ? Dans ce cas, qu'est-ce qui a permis dans le contexte actuel un tel développement de la littérature de jeunesse, serions-nous dans une période de démythification ?

En effet, l'enfance au travers de livres autobiographiques apparaît quelque peu mystifiée. Une étude sémiologique ou mythologique pourrait montrer ce désir de mythifier l'enfance, comme période dans laquelle on puise « l'inspiration » comme autrefois la muse.

Nous avons observé, en outre, à travers les travaux de ces écrivains et chercheurs une sectorisation ou une création d'un domaine de recherche qui est facteur de la dynamique générique « littérature de jeunesse ». Notre travail intègre cette dynamique, « cela signifie non pas que la théorie des genres n'a pas d'objet, mais que l'objet est toujours relatif à la théorie, qu'il naît de la rencontre des phénomènes et de notre manière de les aborder¹¹³ ».

Ainsi, le genre consiste surtout à établir une classification des phénomènes littéraires pour le poéticien ; l'émergence d'un genre peut nous révéler, comme tout phénomène classificatoire une modification dans la perception du monde, du rapport de l'homme au monde.

A travers ces quelques exemples, nous avons tenté de montrer que la littérature pouvait apporter énormément à la connaissance. Il suffit pour cela de l'observer d'un point de vue

¹¹³ *Qu'est-ce qu'un genre ?*, op. cit., p. 69.

beaucoup plus large. Il nous permettra éventuellement de faire la lumière sur une période de notre vie qui nous échappe toujours un peu : l'enfance.

ANNEXES

Annexe 1 : Résumé de C'est la vie, Lili et de Sa dernière blague

C'est la vie, Lili

Lili part en vacances avec ses parents. Le départ est mouvementé, les parents énervés ont un petit accrochage sur l'autoroute. Puis, Lili assiste dans un relais d'autoroute à l'abandon d'un chien. Elle pense que ses parents ont l'intention d'en faire autant avec elle, elle décide alors de leur faciliter la tâche en s'éloignant d'eux. Le reste de l'été, Lili va le passer sur le relais d'autoroute avec pour compagnon, le chien abandonné. Nous connaissons pratiquement tout sur sa vie quotidienne car elle tient un journal. Mais lorsque le mois s'achève et que le chien attend de l'autre côté de l'autoroute le retour de ses maîtres, le lecteur découvre avec stupéfaction que Lili a écrit une fiction et qu'en réalité elle se trouve sur la plage avec ses parents. Le malheur survient lorsque ceux-ci découvrent le journal de Lili. Ils décident de se venger et d'abandonner Lili réellement, histoire de lui donner une bonne leçon. Mais Lili s'enfuit, elle sait que rien ne sera comme avant parce que ses parents ont lu son carnet. Mais là encore surprise, c'est bien à la suite de la fiction que nous venons de lire. En réalité, les parents de Lili n'ont pas lu son journal, c'est même la maman de Lili qui lui a conseillé de ne pas le jeter. A la fin, nous nous rendons compte que Lili écrit pour vivre une autre réalité dans laquelle ses parents seront éternellement auprès d'elle.

Sa dernière blague

Astrid que nous nommerons l'ancienne est subjuguée lorsque l'institutrice présente une nouvelle élève qui porte le même prénom qu'elle. En effet, celle-ci selon elle est parfaite. Rapidement les autres camarades de classe vont s'intéresser à elle. Astrid, l'ancienne, veut devenir son amie ; mais la nouvelle Astrid ne lui fait subir que de mauvaises farces. Elle l'accuse de lui avoir volée un stylo qu'elle avait elle même cachée dans la veste de l'ancienne Astrid. Elle lui propose de venir s'amuser chez elle mais fait dire à sa mère qu'elle est sortie pendant qu'elle s'amuse avec ses amies dans sa chambre. Le mécontentement de l'institutrice vis-à-vis d'Astrid l'ancienne s'ajoute aux méchantes blagues. Mais, pour la première fois l'institutrice était très satisfaite de la « cancrelette » car elle avait réalisé un beau dessin. Astrid la nouvelle profite de la récréation pour « barbouiller » la réussite d'Astrid l'ancienne. Elle ne se dénonce pas auprès de l'institutrice, Astrid l'ancienne ment en s'accusant elle-même. L'institutrice l'a punie, elle lui donne une punition. Mais ce n'est qu'un début, car Astrid la nouvelle n'en a pas fini avec sa rancœur, elle coince « malencontreusement » les doigts de sa camarade à une porte et lui propose de rédiger sa punition. Astrid accepte et la nouvelle en profite pour écrire des choses horribles sur la maîtresse. Celle-ci est furieuse contre Astrid l'ancienne qui tombe malade. Elle va changer d'école et annoncer à Astrid la nouvelle qu'elle ne veut plus devenir son amie.

Annexes 2 : Entretiens auprès des jeunes

L'ogresse en pleurs

Date : 20/ 07/1999

Lieu : bibliothèque municipale, espace
jeunesse

Durée : 15 mn

1^{er} Entretien

Prénom : Jeanne Hélène

Age (classe) : 9,5 ans, CM 2

Elle va à la bibliothèque à peu près 1 fois par semaine

Choisie elle-même ses livres (en librairie également)

- 1 S : Peux-tu me donner un résumé de l'histoire ?
- 2 JH : C'est l'histoire d'une dame qui est si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant. Alors
- 3 elle cherche et elle trouve qu'il y a personne tous les enfants ne vont pas, soit trop gros soit
- 4 trop maigre, alors elle cherche partout. Tout le monde voit qu'elle cherche alors tout le monde
- 5 se cache après elle trouve un enfant, elle le trouve juste bien et après elle le mange. Elle
- 6 s'aperçoit que c'est son fils après elle pleure pendant longtemps en disant « donnez-moi un
- 7 autre enfant, je veux un autre enfant pour l'aimer je le mangerai pas.
- 8 S : Tu as bien compris toute l'histoire mais est-ce qu'elle ne t'a pas un peu surprise ?
- 9 JH : quand même manger son enfant elle devait être un peu folle. Elle était méchante, elle
- 10 avait la méchanceté en soi elle pensait plus à rien ; alors elle mange son enfant comme ça.
- 11 S : comment as-tu trouvé les dessins ? Rigolo ?
- 12 JH : Elle a un air méchant avec ses yeux tout ronds.
- 13 S : la reprise du mot enfant par d'autres mots comme pétiot ou marmouset t'ont posé
- 14 problème pour la compréhension du texte ?
- 15 JH : non.
- 16 S : et par exemple cette phrase là ces loupiots sont trop pétiots.
- 17 JH : Les enfants sont trop petits.
- 18 S : l'histoire t'a semblé amusante ou pas ?
- 19 JH : oui parce que le fait d'aller chercher des enfants trop petits trop grands.
- 20 S : est-ce différent de ce que tu lis d'habitude ?

21 JH : je lis des livres avec des enfants (elle me raconte une autre histoire). J'aime pas trop les
22 livres où il y a trop d'images et qui sont gros, à mon anniversaire j'ai eu un gros livre au
23 début je trouvais que c'était pour les grands parce qu'il était gros mais après j'ai trouvé que
24 c'était pour les bébés parce qu'il y avait pratiquement que des images.

25 S : celui-ci t'a plu ?

26 JH : oui

27 S : comme tu viens de me dire que les livres avec des images c'était pour les petits tu trouves,
28 peut-être que celui-ci est pour les petits ?

29 JH : non pour mon âge. C'était rigolo parce qu'on voit pas des enfants comme ça. Dans les
30 livres ils sont comme ça les enfants. Et au moment où elle croque son enfant, on tourne la
31 page et on voit le singe. Au début c'est triste parce on entend « croqué et elle le croqua ».
32 Quand même mangé un enfant c'est triste après on voit le singe et j'ai pouffé de rire.

C'est la vie, Lili

Date : 22/ 07/ 1999

Lieu : bibliothèque municipale de
Boulogne-sur-mer section jeunesse

Durée : 20 mn

2^e entretien :

Prénom : Emeline

Age (classe) : 12 ans, 5^e

Profession des parents :

Père : acheteur, vendeur de produits de la mer

Mère : maîtresse

elle est une grande lectrice, elle avait choisi de lire *C'est la vie, Lili* avant que je ne lui propose, il y a de cela un mois et demi.

- 1 S : Pourquoi as-tu choisi ce livre ?
- 2 E : C'est à cause du titre, « vie Lili » pour moi la vie c'est ce qui arrive aux enfants de nos
- 3 jours, j'avais envie de savoir ce qui lui était arrivé à elle. En plus, il y avait la photo qui était
- 4 triste.
- 5 S : Et tu penses que le roman est triste ?
- 6 E : Dans le journal oui.
- 7 S : tu as trouvé le livre difficile à lire ou pas ?
- 8 E : Non, avec le « je » on a l'impression de rentrer dans le texte.
- 9 S : Et lorsque ça change subitement dans le livre, qu'on passe du journal à la plage...
- 10 E : On a du mal à faire la différence entre ce qui est fiction et la réalité.
- 11 S : Tu peux me donner un résumé de l'histoire ?
- 12 E : (Lili a des parents qui s'occupent d'elle mais qui pensent à eux. Comme il n'y a plus de
- 13 place en colonie, ils l'abandonnent au relais d'autoroute. Elle trouve un compagnon un chien.
- 14 Les deux vont se disputer car le chien veut rechercher ses maîtres. Elle veut pas parler de ses
- 15 parents, elle invente qu'ils sont serbo-croate, c'est un mot bizarre.)
- 16 S : Est-ce que tu trouves que Lili ressemble aux adolescents d'aujourd'hui ?
- 17 E : Oui, la position qu'elle a vis-à-vis de ses parents c'est plus fréquent aujourd'hui. Les
- 18 parents aiment avoir du temps à eux donc ils envoient leurs enfants en colonie. D'ailleurs à un
- 19 moment le père il dit « se déba... » et il arrête parce que Lili est là. Ca lui donne envie
- 20 d'écrire un journal.

- 21 S : est ce que c'est très différent de ce que tu lis d'habitude ?
- 22 E : oui, parce qu'il y a le relais. En plus, il y a beaucoup de précisions, on sait que son endroit
- 23 préféré est derrière la station d'essence. Que la femme n'aime pas le chien parce qu'il laisse
- 24 des traces sur le carrelage. Une fois elle a perdu son carnet, elle le retrouve et elle décide
- 25 d'écrire des choses bien sur ses parents.
- 26 S : Tu trouves que ce qu'elle écrit sur ces parents c'est mal ?
- 27 E : Elle dit des choses qu'elle ne leur dirait pas en face.
- 28 S : Est ce que tu as remarqué que des phrases, des expressions réapparaissent parfois dans le
- 29 texte ?
- 30 E : non.
- 31 S : il y a des jeux de mots parfois...
- 32 E : oui, c'est amusant.
- 33 S : Tu lis beaucoup ?
- 34 E : oui.
- 35 S : Ce livre t'a plu ?
- 36 E : c'est très intéressant mais un peu flic-flac.
- 37 S : c'est quoi pour toi flic-flac ?
- 38 E : un peu trop lent, ça coule trop clair.
- 39 S : Finalement t'es un peu mitigée alors ?
- 40 E : ça dépend, il y a une action mais pas une action de film d'action.
- 41 S : Est ce que les dates t'ont servi ?
- 42 E : parfois elle change d'avis c'est intéressant de voir en combien de temps.
- 43 S : comment tu qualifierais son style ?
- 44 E : elle écrit comme on parle aujourd'hui.

Sa dernière Blague

Date : 24/07 :1999

Lieu : bibliothèque Equihen-Plage

Durée : 10 mn

3^e entretien :

Prénom : Pauline

Age (classe) : 12 ans, 5^e

Professions des parents :

Père : ajusteur

Mère : femme de ménage

- 1 S : Pourquoi tu as choisi ce livre parmi tous ceux que je t'ai proposé ?
- 2 P : Il avait l'air d'être marrant.
- 3 S : Est ce qu'il t'a plu ?
- 4 P : oui.
- 5 S : Tu l'as lu comment ce livre, en une seule fois, le soir dans ton lit, la journée, en
- 6 plusieurs fois ? Comment tu t'y es prise pour le lire ?
- 7 P : Je l'ai lu le soir en deux fois.
- 8 S : tu peux me donner un petit résumé ?
- 9 P : C'est une fille qui s'appelle Astrid, elle va à l'école, au bout d'une semaine après la
- 10 rentrée, il y a une autre fille qui s'appelle Astrid, elle arrive pour venir à l'école et celle qui
- 11 vient d'arriver elle travaille bien et l'autre, elle travaille pas très bien. La maîtresse elle se
- 12 demande comment on pouvait les repérer. Astrid qui était là avant, elle a dit qu'on pouvait
- 13 l'appeler cancrelette. Elles habitent l'une en face de l'autre. Astrid va chez Astrid, elles
- 14 étaient dans le grenier et elle a sonné, sa mère elle a dit qu'elle était pas là et après elle s'est
- 15 retournée elle les a vu dans les grenier puis elle est repartie. Le lendemain à l'école, elle a dit
- 16 « c'est encore une blague ? » L'autre lui dit « si t'avais sonné encore une fois, je t'aurais fais
- 17 entrer comme t'es partie, je t'ai pas crié ». Et... (elle cherche) Un moment, pendant les
- 18 vacances, elle retourne chez elle et elle voit que la maison de Astrid est à vendre. Astrid elle
- 19 fait « Ah, ben ça c'est sa dernière blague ».
- 20 S : Cette dernière phrase, que tu viens de me dire, « Sa dernière blague » c'était vraiment une
- 21 blague selon toi ?
- 22 P : non.

- 23 S : Est ce que tu t'es demandée pourquoi elle a déménagé ?
- 24 P : Non.
- 25 S : Pourquoi Astrid fait des mauvaises blagues ?
- 26 P : Parce qu'elle travaille mieux qu'elle et la professeur en a toujours sur elle.
- 27 S : Laquelle fait subir ses caprices sur l'autre ?
- 28 P : La gentille sur la méchante.
- 29 S : C'est-à-dire ?
- 30 P : Astrid, qui était arrivée après, quand elle a des erreurs elle peut dire que c'est l'autre qui
- 31 les a faites parce que ça termine toujours par Astrid . Comme pour le tableau, qu'elles ont fait.
- 32 La maîtresse elle dit que c'est Astrid, la gentille, qui l'a fait elle l'a félicitée mais c'est pas
- 33 elle c'est l'autre.
- 34 S : La première phrase du livre : « j'aime Astrid. Je l'aime comme on étouffe ». Qu'est-ce
- 35 qu'elle veut dire pour toi ?
- 36 P : Moi, je pensais elle l'aime mais des moments elle l'aime pas.
- 37 S : Mais la méchante pour toi c'est celle qui...
- 38 P : qui était là avant.
- 39 S : Par quelle autre mot tu remplacerais blague ?
- 40 P : Ses farces.
- 41 S : Est-ce que tu penses qu'elles ressemblent aux enfants d'aujourd'hui ?
- 42 P : Ils sont pas tous pareils.
- 43 P : Pour moi, elle est aussi méchante avec ses blagues.

Le Pas des fantômes

Date : 26/ 07/1999

Lieu : bibliothèque municipale de
Boulogne-sur-mer, Section jeunesse

Durée :10 mn

4^e entretien :

Prénom : Agathe

Age (classe) : 12 ans, 5^e

Profession des parents :

Père : directeur d'entreprise

Mère : pharmacienne

- 1 S : Tu me disais que la première partie t'avait semblé difficile.
- 2 A : oui.
- 3 S : Est-ce que tu peux malgré tout me donner un petit résumé ?
- 4 A : C'est un garçon qui est en pension. Quand il est au château, il découvre des lettres
- 5 d'amour d'un garçon qui s'appelle Romain. Il essaie de savoir qui est Romain. A la fin du
- 6 livre, il se rend compte que c'était son grand oncle qui était Romain et que Marianne, c'est
- 7 une vieille dame qui est folle. Elle a attendu des années que Romain rentre et il n'est jamais
- 8 rentré jamais.
- 9 S : Tu m'as dit que tu t'étais un peu forcée au début, tu n'avais plus envie ?
- 10 A : Non pas trop. Quand j'ai lu le résumé je trouvais que ça avait l'air bien alors j'ai
- 11 continué à le lire.
- 12 S : Tu le fais souvent pour certains bouquins ou la plupart du temps ils te plaisent
- 13 rapidement ?
- 14 A : (...)
- 15 S : Quand tu ne comprenais pas des termes, tu allais vérifier dans le dictionnaire ?
- 16 A : Non, j'essayais de comprendre avec le contexte.
- 17 S : Est-ce que tu penses que le héros du roman ressemble un peu aux adolescents
- 18 d'aujourd'hui ?
- 19 A : Pas trop parce que moi à sa place j'aurais pas été chercher partout.
- 20 S : Mais finalement tu m'as dit que l'histoire t'avais plu...
- 21 A : oui.
- 22 S : L'ambiance de la maison t'a semblé comment ?

23 A : Ils sont tous renfermés. Pas vraiment triste mais je sais pas... Il ne disent jamais rien à
24 chaque fois ils répondent par des énigmes.

25 S : Les serveurs tu les trouves comment ?

26 A : Pas très sympathiques, parce qu'à chaque fois Romain leur pose des questions et ils ne
27 répondent pas vraiment à ses questions.

28 S : La servante ?

29 A : Elle en fait elle a pitié du garçon mais elle ne veut pas parler de l'histoire de Romain.

30 S : Le fait qu'il y ait le texte et aussi les lettres en italique : qu'est-ce que tu as pensé de ça ?

31 A : J'aimais bien lire les lettres comme ça.

32 S : Pourquoi à ton avis ils veulent cacher cette histoire ?

33 A : Je sais pas.

34 S : Les livres que tu lis d'habitude, ils sont très différents ?

35 A : J'en lis pas souvent des livres dans ce genre là, c'est plutôt des livres comme ceux là.

36 S : Comment tu les qualifies ceux-là ?

37 A : Je sais pas.

38 S : Tu l'as lu comment le roman ? en combien de jours ? Le Soir ?

39 A : Je l'ai lu en quatre jours, le soir.

40 S : les livres que tu viens d'emprunter diffèrent par leur style ?

41 A : Non, pas trop par le style...

42 S : Ils te semblent plus modernes, plus contemporains ?

43 A : Oui.

44 S : L'autre te semblait un peu...

45 A : Quand j'ai vu la couverture, je trouve que la couverture ne correspondait pas trop à ce
46 qu'il y avait à l'intérieur.

47 S : Oui, c'est juste.

5^e entretien :

Prénom : Laura

Age (classe) : 10 ans, CM2

Profession des parents :

Père : conducteur de grue

Mère : au foyer

- 1 S : Tu l'as lu rapidement le bouquin, tu m'as appelée...
- 2 L : Je l'ai lu dès je suis arrivée chez moi.
- 3 S : Tu l'as lu en une seule fois ?
- 4 L : Quand j'ai mangé je me suis arrêtée et puis après j'ai relu.
- 5 S : l'histoire t'a plu ?
- 6 L : oui.
- 7 S : Est-ce que tu peux me donner un résumé ?
- 8 L : C'est deux filles qui s'appellent toutes les deux Astrid, y en a une elle se prend pour
9 gentille mais en fait elle est méchante.
- 10 S : C'est laquelle ?
- 11 L : C'est celle qui est un chat, il y a un chat et un ours. Astrid, l'autre, elle vient à l'école et
12 elles s'assoient toutes les deux à la même table. Après Astrid, elle veut être son amie. L'autre
13 elle fait comme si elle n'était pas là, elle l'écoutait pas tout ça.
- 14 S : Après elle n'arrive pas à devenir son amie ?
- 15 L : Si elle y arrive.
- 16 S : Comment tu trouves la fille qui arrive après, celle qui est un chat.
- 17 L : elle est méchante, elle a l'air gentille devant ma maîtresse mais après devant les autres elle
18 est pas gentille. Parce qu'elle fait des blagues à tout le monde et ils ne trouvent pas ça drôle.
- 19 S : Le comportement de l'institutrice vis-à-vis de l'Astrid qui est un petit ours, comment tu
20 le trouves ?
- 21 L : Elle aime pas beaucoup l'ours.
- 22 S : Il se passe différentes choses pour que l'ours deviennent l'ami du chat, quoi par exemple ?
- 23 L : Elle raconte des choses mais le chat s'en fiche, elle continue à faire semblant qu'elle était

24 pas là, elle ne l'écoute pas.

25 S : Et l'histoire du déménagement à la fin, lorsqu'elle dit « c'est sa dernière blague »

26 quand elle voit à vendre ...

27 L : Ha oui et bien l'ours ça l'a fait pas rire du tout.

28 S : est-ce que tu penses que la maison est réellement à vendre ?

29 L : Non, c'était juste une blague.

30 S : Il y a un moment dans l'histoire où la maman du chat dit qu'elle n'était pas là et en fait...

31 L : ha oui c'est dans le grenier c'est parce elle lui avait fait une blague avant, le chat avait fait

32 exprès de perdre son crayon doré parce que tous les jours elle change de crayon et puis elle

33 l'avait mis dans la poche de l'ours et puis en sortant, elle lui avait demandée un mouchoir et

34 puis au lieu de lui donner un mouchoir elle lui a donnée son crayon donc l'ours elle a pleuré

35 et puis le chat lui a dit tant fait pas c'était juste une blague. Puis l'ours il a pas rigolé donc elle

36 est allée la chercher et puis sa mère a dit elle est pas là et puis on voyait le chat et des amis

37 dans le carreau du grenier, ils étaient en train de rigoler d'elle.

38 S : est-ce que tu peux comprendre pourquoi le chat est un peu vilain ?

39 L : Parce qu'elle veut toujours faire des blagues.

40 S : Au niveau de l'histoire il y a un tableau, Astrid l'ours a peint...

41 L : Ha oui, elle a fait un tableau, elle avait fait pour une fois quelque chose de bien elle a dit la

42 maîtresse, donc le chat a arraché le dessin et puis après quand il rentre la maîtresse elle voit le

43 tableau déchiré et elle dit qui a fait ça et Astrid, le chat, il voulait pas se dévouer donc Astrid

44 elle lève le doigt, puis c'était son propre tableau et puis la maîtresse elle avait dit pour une

45 fois que t'avait fait quelque chose de bien, et puis elle lui dit tu resteras à la récréation pour

46 écrire une punition, puis après quand elle avait été au toilette elle s'était coincée les doigts

47 dans la porte puis c'était la main qu'elle écrivait en plus donc après elle a écrit des choses

48 malhonnêtes.

49 S : Qui écrit des choses malhonnêtes ?

50 L : C'est l'ours parce qu'il s'est coincé les doigts de la main droite et il écrit de la main droite

51 donc il a écrit de la main gauche.

52 S : Est-ce que tu penses qu'il y a des histoires de ce type qui arrive à l'école ? Est-ce que tu

53 connais des amis qui sont comme les deux Astrid ?

54 L : non.

55 S : Le fait que ça se passe à l'école, non ça ne ressemble pas ?

56 L : non, les copines que j'ai elles ressemblent pas à Astrid le chat.

57 S : La première phrase du livre, « J'aime Astrid je l'aime comme on étouffe », comment tu la

58 comprends ?

59 L : Elle veut être son amie mais l'autre elle veut pas donc elle fait exprès d'être son amie
60 même si l'autre elle l'aime pas, elle fait comme si c'était son amie.

61 S : On emploie souvent le mot blague pourtant c'est pas vraiment des blagues, quel autre mot
62 pourrait-on employer ?

63 L : La méchanceté.

Sa dernière blague

Date : 30/ 07/ 1999

Lieu : A mon domicile

Durée : 10 mn

6^e entretien :

Prénom : Charlotte

Age (classe) : 9 ans, CM1

Habite Equihen-Plage

Profession des parents :

Père : poissonnier

Mère : poissonnière

1 S : Est-ce que l'histoire t'a plu ?

2 C : Oui.

3 S : Tu l'as lu en combien de temps, comment tu as procédé pour le lire ?

4 C : je l'ai lu le soir avant d'aller me coucher, je l'ai lu en deux jours.

5 S : Tu peux me donner un petit résumé ?

6 C : Il y a deux Astrid, elles se mettent à l'école l'une à côté de l'autre et comme il y
7 avait une Astrid qui était plus belle que l'autre, alors elle a décidé de ce changer.

8 S : c'est-à-dire ?

9 C : elle portait des choses qu'elle enlevait parce que l'autre elle l'avait et tout le
10 monde aimait mieux l'autre Astrid que celle qui avait déjà avant dans l'école.

11 S : Laquelle de Astrid as-tu préféré si tu en as préférée une ?

12 C : En fait, elles étaient bien toutes les deux, c'était entre les deux Astrid qu'on savait
13 mieux les choses.

14 La première, je l'ai plus préférée que la deuxième.

15 S : Et la première, c'est laquelle pour toi ?

16 C : C'est celle qui donne le goût et qui après change.

17 S : Et la deuxième c'est ?

18 C : C'est celle qui devient à la place de la première, et que la première change à cause
19 de ça.

21 S : Est-ce que tu te souviens de celle qu'on rencontre en premier dans le livre ?

22 C : C'est la première Astrid.

23 S : On la rencontre en premier et comment elle se comporte en classe ?

24 C : Un peu moins que l'autre. Elle travaille un peu moins parce qu'elle se sentait mal.

25 S : Elle se sentait mal ?

26 C : Un peu parce qu'il y avait une Astrid qui avait pris son genre.

27 S : Est-ce que tu te souviens de l'épisode où elle rend visite à Astrid qui se cache dans

28 le grenier avec ses amis ?

29 C : Non.

30 S : Ou lorsqu'une Astrid a fait un dessin que l'institutrice a trouvé beau.

31 C : Oui.

32 S : Qu'est-ce que tu en penses ?

33 C : L'autre Astrid était en colère, mais je ne m'en souviens pas.

34 S : Celle qui était en colère c'est celle qui a fait le dessin ou pas ?

35 C : C'est celle qui n'a pas fait le dessin.

36 S : Pourquoi elle était en colère ?

37 C : La maîtresse a préféré celui de Astrid.

38 S : Est-ce que tu trouves qu'elles ressemblent aux enfants d'aujourd'hui ?

39 C : Non.

40 S : Pourquoi ?

41 C : Parce qu'il y en avait une qui était un peu drôle, les oreilles, tout ça.

42 S : Et dans le comportement ?

43 C : Dans le comportement oui , il y en a une la deuxième Astrid, elle ressemble à une

44 de mes copines.

45 S : Quand tu lisais tu pensais à cette copine là ?

46 C : Oui, j'y ai pensé tout de suite mais après je me suis doutée qu'il y avait quelques

47 détails qui ne...

48 S : Et l'institutrice ?

49 C : Elle était un peu drôle question figure mais elle était bien.

50 S : Elle préférait pas une des deux Astrid ?

51 C : Oui, la deuxième, qui a remplacé question tenue la première Astrid.

52 S : D'habitude tu lis ce genre de livre ou pas ?

53 C : Oui, mais surtout des livres de dessins animés.

54 S : Regarde la première phrase du livre : « j'aime Astrid, le l'aime comme on étouffe »

55 comment tu comprends cette phrase ?

56 C : Que c'est la plus belle de l'école comme si les garçons ils ne seraient qu'à ses

57 genoux à elle sans aimer trop les autres filles.

7^e entretien

Prénom : Stéphanie

Age (classe) : 13 ans, 4^e

Profession des parents :

Père : médecin

Mère : guide nature du littoral

1 S : Le roman t'a plu ?

2 St : Oui.

3 S : Tu peux me donner un résumé de l'histoire ?

4 St : Elle écrit un journal où elle invente que ses parents l'ont abandonnée dans un
5 parking, et elle raconte le mois où elle n'est plus avec ses parents. Et après ses parents
6 découvrent le livre, ils la disputent et elle fait pareil après quand ils retournent sur
7 l'autoroute ses parents décident de la laisser deux heures. Elle s'enfuit.

8 S : Est-ce que le moment où elle s'enfuit et que les parents de nouveau la recherche...

9 St : Ils l'ont recherchée pendant deux jours et après ils vont voir la police au début ils
10 ne leur expliquent pas qu'ils avaient lu le journal et après ils leur expliquent et ils
11 retrouvent Lili.

12 S : On sait que la première partie du roman est une fiction et la deuxième partie du
13 roman lorsqu'elle arrive à la plage...

14 St : En fait, au début j'avais pas très bien compris, c'est après quand je suis arrivée à la
15 plage que j'ai compris qu'elle avait écrit un journal. Et au début je me disais mince ses
16 parents il la laisse comme ça et j'avais pas très bien compris.

17 S : Lorsque l'on se retrouve à la plage tu as pensé que c'était encore le journal ou la
18 réalité ?

19 St : Après j'ai pensé que c'était la réalité.

20 S : Lili tu l'as trouvé comment, est-ce que tu trouves qu'elle ressemble aux
21 adolescents d'aujourd'hui ?

22 St : Oui.

23 S : Le fait qu'elle se sente un peu rejetée par ses parents, est-ce que tu trouves qu'il y
24 aurait une incompréhension des parents vis-à-vis de l'adolescent ?

25 St : Je ne sais pas.

26 S : Les parents de Lili tu les as trouvés comment ?

27 St : Quand elle s'est échappée dans la réalité qu'ils attendent deux jours pour aller à la
28 police, j'ai trouvé ça bizarre, souvent les parents au bout de deux heures ils
29 s'inquiètent.

30 S : L'écriture de Valérie Dayre tu l'as trouvée différente des livres que tu lis
31 d'habitude ?

32 St : Non.

33 S : Tu lis quel genre de romans d'habitude ?

34 St : Sciences fiction.

35 S : L'intrigue est peut-être moins entraînante pour *C'est la vie, Lili* ?

36 St : Quand je lisais le journal j'attendais de savoir pourquoi ses parents l'avaient
37 laissée, j'avais pas compris, au début je comprenais pas trop donc j'essayais de
38 comprendre. En fait après je revenais au début pour comprendre et c'est qu'après
39 quand je suis arrivée à la plage que j'ai compris ?

40 S : Parfois tu repartais en arrière ?

41 St : Oui, un moment j'ai relu au début je me suis dit que j'avais dû rater une page, je
42 comprenais pas pourquoi ses parents l'avaient laissée comme ça.

43 S : Le livre tu l'as apprécié vraiment ou tu as eu des difficultés pour le lire ?

44 St : Au début je comprenais pas mais après quand j'ai compris et ça a été.

BIBLIOGRAPHIE

1] Œuvres de Valérie Dayre :

- DAYRE, Valérie. *C'est la vie, Lili*, Rageot éditeur, 1991.
- DAYRE, Valérie. *Miranda s'en va*, Zanzibar, 1991.
- DAYRE, Valérie. *Le Pas des fantômes*, Rageot Editeur, 1992.
- DAYRE, Valérie. *L'Ogresse en Pleurs*, Milan, 1996.
- DAYRE, Valérie. *Le jour où on a mangé l'écrivain*, L'Ecole des Loisirs, 1997.
- DAYRE, Valérie. *Je veux voir Marcos*, L'Ecole des Loisirs, 1998.
- DAYRE, Valérie. *Sa dernière blague*. L'Ecole des Loisirs, 1998.
- DAYRE, Valérie. *Sale gamine*, L'Ecole des Loisirs, 1999.

2] Œuvres critiques :

- BARTHES, Roland. *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*. Paris : Seuil, 1972.
- BARTHES, Roland. *Mythologies*. Paris : Seuil, 1957.
- BARTHES, Roland. *Réflexions sur un manuel* in *Le bruissement de la langue Essais critique IV*. Paris : Seuil, 1984.
- BARTHES, Roland. *Le Plaisir du texte*. Paris : Seuil, 1973.
- CARPENTIER, Nicolas. *La lecture selon Barthes*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- ESCARPIT, Denise. *La littérature de jeunesse*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?, 1981.
- FONTAINE, Davis. *La Poétique : Introduction à la théorie générale des formes littéraires*. Paris : Editions Nathan, 1993.
- GENETTE, Gérard. *Fiction et diction*. Paris : Seuil, coll. Poétique, 1991.

- GENETTE, Gérard (Dir.). *Théorie des genres*. Paris : Points Seuil, 1986.
- JAN, Isabelle. *Les livres pour la jeunesse : un enjeu pour l'avenir*. Paris : Editions du Sorbier, 1988.
- MURAIL, Marie-Aude. *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...*. Calman-Lévy, 1993.
- OTTEVAERE-VAN PRAG, Ganna. *Le roman pour la jeunesse Approches – Définitions Techniques narratives*. Berlin : Peter Lang, 1996.
- PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Les éditions de Minuit, 1986.
- PERROT, Jean. *Culture, texte et Jeune Lecteur*. Presses universitaires de Nancy, 1993.
- POSLANIEC, Christian. *De la lecture à la littérature*. Edition du Sorbier, 1992.
- SCHAEFFER, Jean-Marie. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*. Paris : Coll. Poétique, Seuil, 1989.
- SORIANO, Marc. *Guide de la littérature pour la jeunesse*. Paris : Flammarion, 1975.
- TODOROV, Tzvetan. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil, 1976.

3] Articles tirés de l'*Encyclopedia Universalis* :

Théorie de l'intertextualité
Art – Consommation culturelle
Théorie du texte
Sémiologie
Tendances actuelles du roman français
Georges Perec
Fragment (littéraire)
Autobiographie
Roland Barthes
Sociologie de la littérature
Littérature de jeunesse

4] Articles divers :

THALER, Danielle, Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles conventions. ACELF, *Education et francophonie*, Vol. 24, n°1 et 2, 1996.

CHOUNARD, Daniel, La recherche en littérature de jeunesse. ACELF, *Education et francophonie*, Vol. 24, n°1 et 2, 1996.

5] Revue :

Bulletin des Bibliothèques de France. *Enfants, Lecture et bibliothèques*. T ; 44, n° 3, 1999.