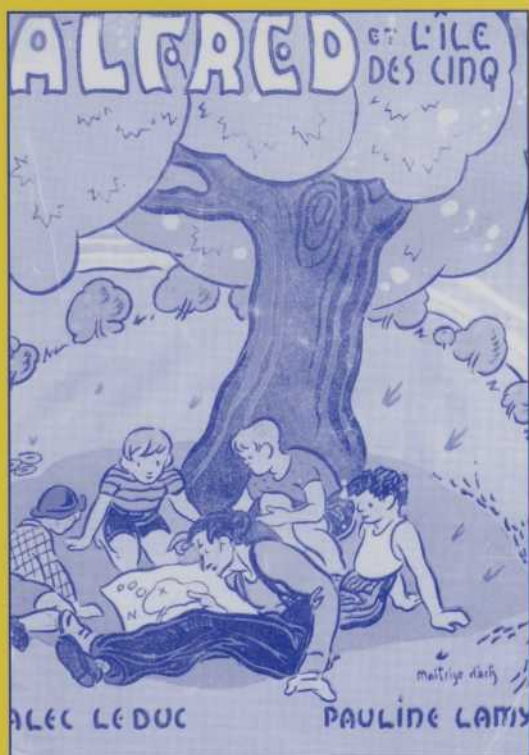


809.89282  
C7145  
2004

103

## Littérature pour la jeunesse

*Les représentations  
de l'enfant*



Sous la direction de  
Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin

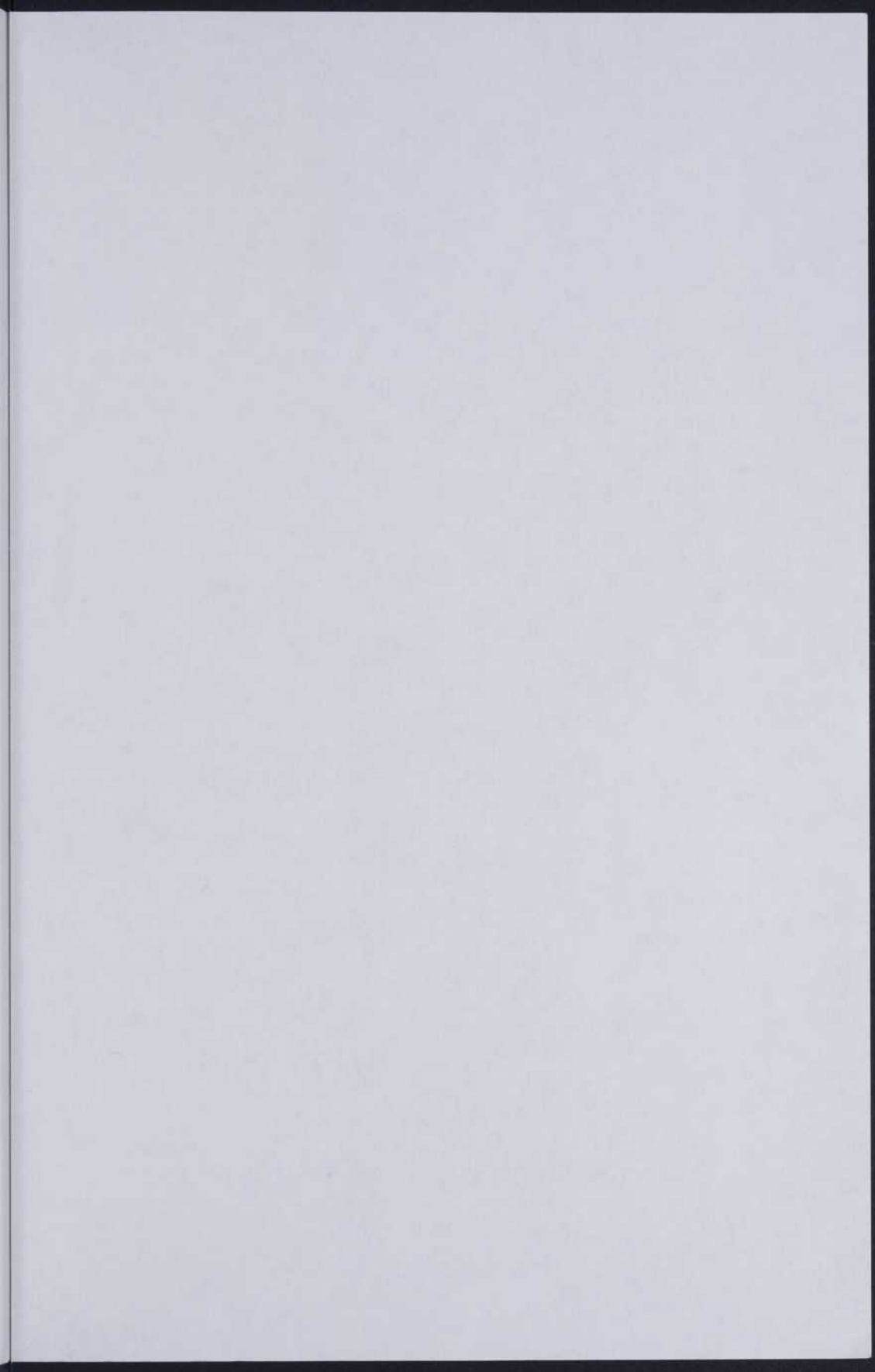




Bibliothèque  
nationale

Québec







103

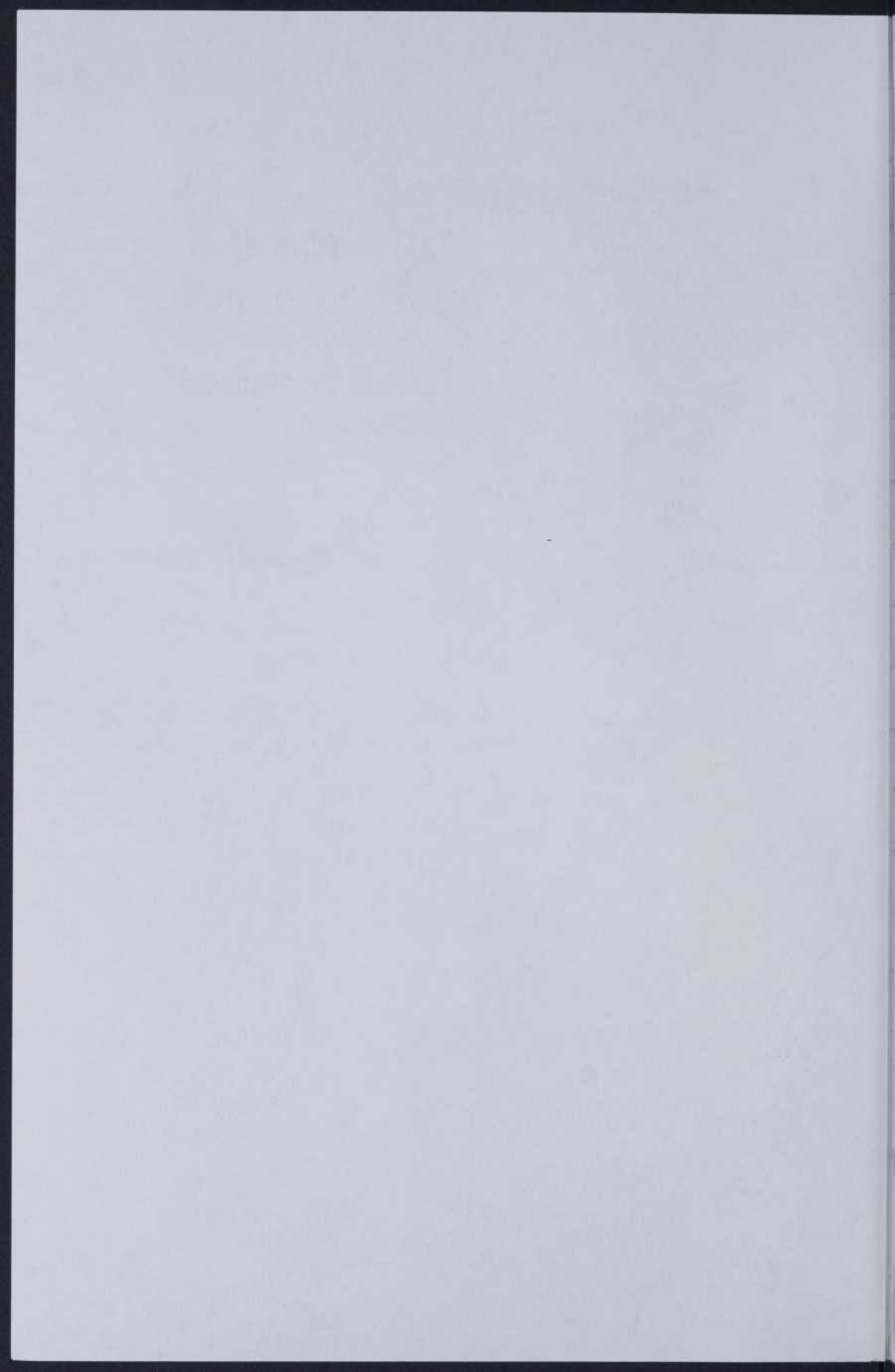
**Littérature  
pour la jeunesse**

*Les représentations  
de l'enfant*

Cahiers  
scientifiques



Acfas



# 103

## Littérature pour la jeunesse

### *Les représentations de l'enfant*

Sous la direction de  
Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin

Actes du colloque  
*Les représentations de l'enfance  
en littérature jeunesse,*

présenté dans le cadre du  
72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas,  
à l'Université du Québec à Montréal,  
les 12 et 13 mai 2004



Cahiers  
scientifiques

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Littérature pour la jeunesse : les représentations de l'enfant

(Cahiers scientifiques de l'Acfas ; 103)

Textes présentés lors d'un colloque tenu les 11 et 12 mai 2004 à l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Association francophone pour le savoir-Acfas.  
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89245-128-0

PN1008.3.L59 2005

809.933523

C2005-940655-0

Illustration de la page couverture : Leduc, Alec et Pauline Lamy (1954),  
*Alfred et l'île des cinq*, Montréal, Fides, ill. de la Maîtrise d'Arts,  
(Fonds Cloutier, Université de Sherbrooke)

Direction de la collection : Johanne Lebel

Conception de la page couverture : Nathalie Proulx

Conception des pages intérieures : Jocelyne Thibault

Révision linguistique : Pierrette Tostivint

Collaboration à l'édition : Hélène Moulinier

Distribution : Fides

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2005

Association francophone pour le savoir – Acfas

425, rue De la Gauchetière Est

Montréal (Québec)

H2L 2M7

Téléphone : 514-849-0045

Télécopieur : 514-849-5558

acfas@acfas.ca

www.acfas.ca

809.89282

C7145

2004

## TABLE DES MATIÈRES

Liste des auteurs.....	1
Introduction	
<i>Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin</i> .....	3
Ouverture	
De l'enfant soumis à l'enfant lecteur. Portraits d'enfants en Belgique francophone, du XIX <sup>e</sup> siècle à nos jours <i>Michel Defourny</i> .....	9
Les représentations de l'enfant : perspectives textuelles et discursives	
Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur <i>Johanne Prud'homme</i> .....	21
La représentation des petites filles dans quelques romans pour la jeunesse : moments féminins et postmodernes <i>Lucie Guillemette</i> .....	33
L'aventure de lecture dans les œuvres pour la jeunesse ou une certaine représentation du jeune lecteur <i>Noëlle Sorin</i> .....	53
Les représentations de l'enfance dans l'œuvre romanesque de Michèle Marineau <i>Suzanne Pouliot</i> .....	67
Représentations de l'enfance dans les romans pour jeunes lecteurs de Raymond Plante <i>Claire Le Brun</i> .....	81

Les représentations de l'enfant : du personnage au lecteur empirique

Traduire les bons sentiments : <i>Uncle Tom's Cabin</i> de Harriet Beecher Stowe pour le jeune public francophone d'aujourd'hui <i>Jean-Marc Gouanvic</i> .....	97
Les représentations du citoyen de demain dans les « romans et récits centrés sur la vie affective » pour la jeunesse <i>Anne-Claire Raimond</i> .....	111
Les magazines pour enfants publiés actuellement au Québec, le plaisir de l'apprentissage <i>Manon Richer</i> .....	123
Les représentations de l'enfant lecteur dans les romans jeunesse destinés aux élèves de 9 à 12 ans <i>Monique Noël-Gaudreault, Flore Gervais et Denise Adant</i> .....	137

## LISTE DES AUTEURS

### Les responsables de la publication

*SUZANNE POULIOT (principale responsable)*

Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
2500, boul. de l'Université  
Sherbrooke (Québec)  
J1K 2R1  
Téléphone : (819) 821-8000, poste 2475  
Télécopieur : (819) 821-8048  
Adresse électronique : [suzanne.pouliot@usherbrooke.ca](mailto:suzanne.pouliot@usherbrooke.ca)

*NOËLLE SORIN*

Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec)  
G9A 5H7  
Téléphone : (819) 376-5011, poste 3635  
Télécopieur : (819) 376-5127  
Adresse électronique : [noelle\\_sorin@uqtr.ca](mailto:noelle_sorin@uqtr.ca)

### Les auteurs

*ADANT, Denise*

Université de Montréal

*DEFOURNY, Michel*

Université de Liège, Belgique

*GERVAIS, Flore*

Université de Montréal

*GOUANVIC, Jean-Marc*

Université Concordia

*GUILLEMETTE, Lucie*

Université du Québec à Trois-Rivières

*LE BRUN, Claire*

Université Concordia

*NOËL-GAUDREAU, Monique*

Université de Montréal

*POULIOT, Suzanne*

Université de Sherbrooke

*PRUD'HOMME, Johanne*

Université du Québec à Trois-Rivières

*RAIMOND, Anne-Claire*

Université Paris III - Sorbonne nouvelle

*RICHER, Manon*

Université de Sherbrooke

*SORIN, Noëlle*

Université du Québec à Trois-Rivières

## INTRODUCTION

*Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin*

Selon les époques et les continents, les représentations de l'enfance ont varié au point que Marcoin (1992) a repris à son compte l'hypothèse émise par Loskoutof qui avait rapproché la dévotion à l'enfant Jésus de la mode des contes merveilleux à la fin du règne de Louis XIV. À ce propos, Marcoin suggère un nouveau croisement entre les *Contes* et les *Pensées chrétiennes* de Perrault. Ce rapprochement a pour effet non seulement de situer l'univers de l'enfance représenté à cette époque, mais également de mettre en relief l'impact de la pitié sulpicienne qui tire de la pauvreté des effets esthétiques infinis.

Perrot (1992), quant à lui, note que les dernières décennies de l'Angleterre victorienne sont marquées par un tournant décisif dans la représentation littéraire des héros enfantins. La version romanesque d'une confession autobiographique dont Charles Dickens a donné l'illustration magistrale avec *David Copperfield* paraît commandée par le retournement des mythes chrétiens ; au « Père » saisi comme image du patriarche intraitable de la Bible, Dickens oppose l'enfant-dieu dont la souffrance porte en puissance le salut de l'humanité. Dans ce contexte, Perrot dégage le pouvoir unificateur de l'enfance innocente inspirée par la mythologie et les rituels maçonniques. Selon lui, Louis Desnoyers, le signataire des *Mésaventures de Jean-Paul Choppart* (1836) peut être considéré comme le père du premier vrai roman pour enfants. Le succès est lié à l'invention d'un nouveau thème et d'un nouveau personnage dans la littérature de jeunesse, l'enfant terrible.

Dans *Un monde autre : l'enfance*, Chombart de Lauwe écrit, en avant-propos de la deuxième édition, que « [l]es représentations de l'enfant pourraient constituer un excellent test projectif du système de valeurs et des aspirations d'une société. Elles caractérisent autant ceux qui les expriment et surtout qui les créent que ceux qui sont désignés<sup>1</sup> ». Dans une société donnée, les idées et les images relatives à l'enfant, si variées soient-elles, s'organisent en représentations collectives, qui forment un système à niveaux multiples. Il s'ensuit qu'un langage sur l'enfant se

1. Marie-Josée Chombart De Lauwe, *Un monde autre : l'enfance ; de ses représentations à son mythe*, Paris, Payot, coll. « Payothèque », 1979, p. 7.

crée ainsi qu'un langage *pour l'enfant*, puisque des images et des modèles lui sont proposés. Dans le même souffle, l'auteure ajoute que connaître ces représentations, ces images aide à mieux comprendre l'enfant lui-même.

Dans un ouvrage collectif, Escarpit et Poulou (1993) ont recueilli sur le récit d'enfance divers points de vue reliés à la grande Histoire, à l'histoire individuelle ou à l'identité culturelle, selon trois axes décrits par Lejeune dans son avant-propos : l'écriture *sur l'enfance*, l'écriture *pour l'enfance* et l'écriture *par l'enfance*. Bruno (2000), quant à lui, s'est attardé à la culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation. À cette fin, l'auteur examine le développement et la concentration de la culture de l'enfance en analysant les nouveaux marchés et ses logiques. À partir d'une étude du marché français, il dégage les principales conséquences de la mondialisation de la culture enfantine de masse sur les modèles proposés aux nouvelles générations et révèle les représentations de l'enfance qui régissent la production de ses nouveaux biens de consommation que sont le cinéma, les jeux vidéo, la presse, etc.

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Demers (1993), sans l'avoir épuisée, a répondu à cette question dans *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature de jeunesse*. À cette fin, elle a brossé un tableau éloquent des robinsonnades et des romans d'initiation. Pour l'auteure, « [I]es jeunes personnages des livres pour la jeunesse fonctionnent à la manière de miroirs déformants. Ils ne proposent pas des portraits fidèles comme les images sur pellicule photographique mais une représentation altérée reflétant les valeurs d'une société adulte telles qu'exprimées dans sa relation à l'enfance<sup>2</sup> ». Pour illustrer son propos, elle a reproduit un tableau chronologique des transformations du personnage-enfant dans la littérature de jeunesse, depuis ses origines.

Depuis cette thèse, les collections et les séries albumiques et romanesques, destinées au monde de la petite enfance et de l'enfance se sont multipliées de telle sorte que la synthèse de l'univers de l'enfance – tel que raconté, décrit et illustré dans les oeuvres pour la jeunesse, reste à faire, tout comme celle des personnages-enfants, tels qu'ils apparaissent avec leurs rêves et leurs peurs, leurs joies et leurs peines, leurs loisirs et leur environnement sonore, visuel et animalier.

2. Dominique Demers, *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature de jeunesse*, Thèse de doctorat en études françaises, Département des lettres et communication, Université de Sherbrooke, 1993, f.18.

Qu'en est-il actuellement des représentations – textuelles ou iconographiques de l'enfant – véhiculées par la littérature d'enfance et de jeunesse ? C'est à cette question que les participants du colloque consacré aux représentations de l'enfant en littérature de jeunesse<sup>3</sup>, ont tenté de répondre. Dix chercheurs ont investi les lieux de l'enfance, selon différentes approches, pour cerner les représentations de l'enfant véhiculées tant dans les œuvres pour la jeunesse que dans les programmes d'enseignement du français, la presse éducative et distractive ou la traduction et l'adaptation d'œuvres romanesques originales. Nous avons rassemblé les articles<sup>4</sup> en question en deux grands thèmes fédérateurs selon l'objet d'étude ciblé: les perspectives textuelles et discursives, d'une part, et d'autre part, du personnage au lecteur empirique.

Dans son allocution d'ouverture, Michel Defourny, maître de conférence à l'Université de Liège, illustre bien au moyen de portraits d'enfants puisés dans la littérature belge du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours le poids de l'institution sociale, qu'elle soit religieuse, scolaire ou littéraire, sur le devenir des jeunes en formation. Il décrit, en cinq temps, le parcours de l'enfant représenté en littérature, allant de l'enfant soumis à l'enfant lecteur. L'enfant soumis et docile, du début du XIX<sup>e</sup> siècle, laisse peu à peu la place à l'ange qu'il faut protéger. Jeanne Cappe et ses collaborateurs vont donc « angéliser » cet enfant. Toutefois, grâce à Albertine Deletaille, il sera bientôt détrôné par l'enfant, tout simplement. Dans ses livres, cette auteure propose un personnage-enfant accueillant, qui a besoin d'affection et de sécurité et qui s'adonne autant à des jeux d'exercices qu'à des jeux d'imitation et d'imagination. Lui succèdera Martine, l'enfant sage qui se conforme aux stéréotypes dominants de la « bonne éducation ». Elle constitue une dérive idéologique, selon Defourny, aux préceptes et principes défendus antérieurement par le Conseil de la littérature de jeunesse. Cette enfant, reine de la consommation, fera place à l'enfant partenaire de l'adulte avec *Ernest et Célestine* de Gabrielle Vincent, puis à l'enfant lecteur capable de défendre un point de vue et de le négocier avec d'autres lecteurs.

Dans la première partie de l'ouvrage, intitulée *Les représentations de l'enfant : perspectives textuelles et discursives*, Johanne Prud'homme, de

3. 7<sup>e</sup> colloque annuel de littérature pour la jeunesse, tenu dans le cadre du congrès de l'Acfas, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), les 18 et 19 mai 2004.

4. Nous remercions pour leur précieuse aide financière à la publication : le Laboratoire de l'Oiseau bleu, laboratoire des littératures francophones pour la jeunesse (Université du Québec à Trois-Rivières - UQTR), le FQRSC, le vice-rectorat des cycles supérieurs et de la recherche de l'UQTR et le vice-rectorat à la recherche de l'Université de Sherbrooke.

l'Université du Québec à Trois-Rivières, lorsqu'elle décrit les éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse, délaisse les catégories narratologiques pour s'attarder sur le personnage de l'enfant-narrateur, désormais associé au personnage référentiel ou personnage *générique*, au personnage-embrayeur et au personnage-anaphore, en référence à Hamon (1977). Aux dires de Prud'homme, ces personnages spéculaires, tels que décrits dans *Mon petit pou* et *La promesse des îles*, correspondent à l'instance narrative et ont pour fonction l'adhésion du lecteur à l'univers de la fiction romanesque. Lucie Guillemette, également de l'Université du Québec à Trois-Rivières, analyse, sous l'angle féministe et postmoderniste, la représentation des petites filles dans trois romans pour la jeunesse qui remettent en question aux niveaux de la forme et du contenu, les notions d'unité, d'homogénéité et d'harmonie qui prévalaient jusqu'ici. Les personnages étudiés souscrivent à une esthétique postmoderne qui contribue à représenter les fillettes comme des sujets énonciatifs susceptibles de s'autoreprésenter dans un contexte politique, culturel ou social.

Pour sa part, Noëlle Sorin, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, explore l'aventure de lecture dans les œuvres pour la jeunesse et dégage de son analyse une certaine représentation du jeune lecteur et de ses rapports avec la lecture, reprenant à son compte les instances du sujet lecteur identifiées par Picard. Les ouvrages qui constituent son corpus ont été regroupés selon trois types de livres : ceux qui proposent la fin d'une histoire comme quête, ceux qui suggèrent le salut par les livres et leurs histoires et ceux qui invitent au voyage à travers le temps et l'espace. Chacun à leur façon propose une véritable aventure littéraire au jeune lecteur en jouant à la fois sur la fiction et de la fiction. Suzanne Pouliot, de l'Université de Sherbrooke, s'intéresse aux représentations de l'enfance et de la petite enfance dans l'œuvre romanesque de Michèle Marineau. Elle analyse ces « humains sans entrailles » qui, grâce au livre et à ses effets de réel, circulent d'un roman à l'autre pour former une chaîne qui les relie les uns aux autres. Claire Le Brun, de l'Université Concordia, examine, selon une double perspective diachronique et sémiotique, les traces des représentations de l'enfance dans les romans de Raymond Plante, pour la période comprise entre 1981 et 2004. Elle y aborde les techniques narratives, l'étiquette du personnage enfant et le cadre spatio-temporel dans lequel celui-ci évolue, en prenant en compte trois instances narratives : le narrateur, le narrataire et le personnage.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, intitulée *Les représentations de l'enfant : du personnage au lecteur empirique*, Jean-Marc Gouanvic, de

l'Université Concordia, examine comment les représentations de l'enfance sont transmises et finalement biaisées pour un nouveau lectorat, lors de la traduction de classiques. Pour cela, il focalise son attention sur l'une des variétés d'adaptation bilingue, soit l'abrègement, qui consiste à réduire un texte source pour un lecteur ciblé. L'exemple choisi, *Uncle Tom's Cabin* d'Harriet Beecher Stowe, dans sa version 2003, est confronté à la version traduite de Louis Énault, parue en 1853 ; cet exercice révèle des absences importantes dans la version adaptée et traduite. Gouanvic tente de comprendre les enjeux éditoriaux et idéologiques sous-jacents à ces omissions. Anne-Claire Raimond, de la Sorbonne nouvelle (Université Paris III), analyse, en lien avec l'ordre de mission du collège français, les représentations du citoyen de demain véhiculées dans trois romans pour la jeunesse centrés sur la vie affective, parus en 1991 et 1992. *La Force du berger*, *Chef de famille* et *Matin d'orage* contribuent, selon l'auteure, à une meilleure implication du lecteur grâce notamment à la place occupée par la vie affective qui, à travers l'expérience intime de son double fictionnel, invite le lecteur à la découverte de l'altérité.

De son côté, Manon Richer, doctorante à l'Université de Sherbrooke, observe comment les magazines pour enfants publiés au Québec et en France constituent d'importants lieux de diffusion idéologique. À travers les contenus et les discours qu'ils véhiculent, aussi bien sur le plan textuel que visuel, ils expriment une certaine représentation de l'enfance en construction que Richer s'attache à démontrer par de nombreux exemples extraits principalement de la presse éducative (*Les explorateurs*, *Les débrouillards*, *Pomme d'Api* et *J'aime lire*). Pour leur part, Monique Noël-Gaudreault et Flore Gervais, toutes deux professeures à l'Université de Montréal, ainsi que Denise Adant de la même université s'arrêtent sur les représentations de l'enfant lecteur dans les romans jeunesse destinés aux élèves de 9 à 12 ans, publiés de 1992 à 2002, au Québec, et les comparent avec les résultats de recherche centrés sur les perceptions que les jeunes de 9-12 ans entretiennent à l'égard de la lecture (Gervais, 1997). La similitude est confondante.

Les articles proposés dégagent différentes représentations de l'enfant qu'il s'agisse du personnage-narrateur, du personnage-lecteur, du lecteur empirique, de l'enfant migrant, de l'enfant acteur social, chacun d'eux contribue à faciliter « l'entrée au monde » du jeune qui cherche des points d'ancrage pour mieux se dire, se raconter, grandir, s'affirmer et lire le monde qui l'entoure dans toute sa complexité.

## Références bibliographiques

- Bruno, P. (2000), *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, Paris, In press.
- Chombart De Lauwe, M-J. (1979), *Un monde autre : l'enfance ; de ses représentations à son mythe*, Paris, Payot, coll. « Payothèque ».
- Demers, D. (1993), *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature de jeunesse*, Thèse de doctorat en études françaises, Département des lettres et communication, Université de Sherbrooke.
- Escarpit, D. et B. Poulou (1993), *Le récit d'enfance*, Paris, Éditions du Sorbier.
- Marcoïn, F. (1992), « Petites lectures », *L'enfance de la lecture*, Lille, *Revue des sciences humaines*, 1992-1, 225, pp. 7-24.
- Perrot, J. (1992), « Bram Stoker, Rudyard Kipling, Oscar Wilde et la Franc-Maçonnerie lyrique de l'enfant divin », *L'enfance de la lecture*, Lille, *Revue des sciences humaines*, 1992-1, 225, pp. 7-24.

## OUVERTURE

### DE L'ENFANT SOUMIS À L'ENFANT LECTEUR. PORTRAITS D'ENFANTS EN BELGIQUE FRANCOPHONE, DU XIX<sup>E</sup> SIÈCLE À NOS JOURS

*Michel Defourny*

Université de Liège

#### L'enfant soumis et docile

« Être docile, respectueux, obéissant : voilà le devoir des petits garçons et des petites filles. Ils sont faibles, ignorants, irréfléchis ; c'est bien de la chance qu'ils aient de bons parents pour s'occuper d'eux ; et c'est bien dès lors qu'ils leur soient soumis. Le Bon Dieu l'a commandé expressément. » Ces lignes ne sont pas extraites d'un catéchisme, mais d'un livre dit « récréatif » paru en 1933, chez l'éditeur Desclée de Brouwer, *Sur la Terre comme au ciel*, album emblématique de la production belge d'alors, écrit par Camille Melloy, un poète du terroir, et illustré par Jeanne Hebbelynck. Le succès de l'ouvrage, couronné par l'Académie française, a été très grand, tant en France qu'en Belgique. Livre récréatif, certes, mais c'est d'abord un livre d'édification. Il s'agit de s'émouvoir à la lecture de récits apparentés à la légende dorée, qui racontent différents épisodes de la vie d'enfants modèles, martyrs ou héros de la foi, comme Saint Tharcissius, ce jeune chrétien romain converti au christianisme qui portait de « saintes hosties » à ses coreligionnaires malades ou comme la vertueuse Germaine Cousin. Cette fillette chétive, laide et infirme gardait ses moutons, filait sa quenouille, priait et souffrait en silence, « toujours soumise, patiente et aimable ». Afin de lui témoigner son affection, Dieu avait accompli un miracle : en plein hiver, elle avait traversé, presque à pied sec, une rivière dangereusement gonflée par les pluies pour se rendre à l'église : les flots s'étaient écartés lui permettant de passer « sans même mouiller le bas de sa robe ». Les illustrations de Jeanne Hebbelynck, une pieuse artiste selon la formule de Camille Melloy, relèvent de l'imagerie religieuse. Les images s'inscrivent dans des encadrements dorés aux formes de médaillons, triptyques, chapelles ou s'arrondissent en voûte céleste. Le rayonnement des enfants est

sanctifié par de larges auréoles. Tout est lumière dans ces images à contempler comme des préfigurations du Paradis.

Les mots « soumis », « soumission », « docile » ponctuent le texte de Camille Melloy qui relayait ici des objectifs éducatifs profondément ancrés dans les mentalités. Dans la très catholique Belgique d'alors, éducation et éducation religieuse formaient un tout : les enfants devaient devenir de bons petits chrétiens. Le devoir des parents et des éducateurs était de les conduire à Dieu. Il n'y a guère de différence dans les réflexions qui accompagnent les récits de Camille Melloy et les manuels de lecture scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle. Je prendrai pour exemple *L'ami de l'écolier, livre de lecture à l'usage des écoles primaires*, publié par la Société d'Encouragement pour l'Instruction élémentaire à Liège, édité chez H. Dessain, Imprimeur-Libraire, dans sa deuxième édition, parue en 1840. « Je suis un enfant. Les enfants ne savent que fort peu de choses. Voilà pourquoi ils ont besoin de s'instruire et d'apprendre (...). L'instituteur me communique des connaissances. Je dois reconnaître ce bienfait et me conformer aux ordres de mon maître (...). Il y a des enfants faciles à conduire, qui se réjouissent d'apprendre quelque chose de nouveau. Ce sont les enfants *dociles et studieux*. » Chez nous, pendant longtemps, la lecture a été apprise dans des ouvrages à caractère religieux et moralisateur. Évoquons ici le témoignage d'Henri Forir, qui nous a laissé une note rédigée en wallon sur les écoles élémentaires de la région liégeoise à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Dans sa « Notule so lè beazès scoles dè vî timps », Henri Forir raconte avec émotion son entrée dans une école élémentaire et il nous donne la liste des ouvrages dans lesquels l'élève se familiarisait avec la lecture : abécédaires « tout remplis de l'amour de Dieu », catéchisme et livres de prières.

### Un ange à protéger

Mais revenons au XX<sup>e</sup> siècle, après la seconde guerre mondiale. Un peu partout en Europe occidentale, des bandes dessinées d'origine américaine ont envahi le marché : elles seraient à l'origine d'une montée de la délinquance juvénile ! Les observateurs de l'époque considèrent que les mauvaises lectures exercent une influence déplorable sur la jeunesse. Campagne est menée contre « les illustrés du jeudi » qui diffusent ces bandes dessinées, appelées aussi chez nous bandes cinématographiques. Ces BD saperaient les valeurs fondamentales de la société en faisant l'apologie de la violence et de la vulgarité. Par-delà la morale, la langue elle-même paraît menacée. La réaction ne se fait pas attendre. Les milieux éducatifs et judiciaires passent à l'attaque. En France, on légifère.

Le 16 juillet 1949, la loi sur les publications destinées à la jeunesse est promulguée ; elle installe une commission de surveillance et de contrôle. En Belgique, deux articles offensifs dus à la plume d'une religieuse de Nivelles, paraissent dans *La Revue Nouvelle*, en cette même année 1949. Revue d'intérêt général, cette dernière aborde sous l'angle de l'humanisme chrétien des questions d'ordre politique, social, culturel et éducatif. Un peu antérieurement, sous l'impulsion de Jeanne Cappe, auteure de nombreux albums et critique de formation universitaire, un « Conseil de Littérature de Jeunesse » avait été créé à Bruxelles, en 1947. Ce dernier se dote, à partir de 1949, d'un bulletin mensuel intitulé *Littérature de jeunesse* qui est, à ma connaissance, la première revue de littérature de jeunesse, en langue française.

C'est presque main dans la main que Jeanne Cappe et Sœur Marie-Émilie entreprennent une croisade, au nom de la protection de l'enfance.

Le moins de quinze ans, écrit la religieuse, n'est pas outillé pour discerner les valeurs, il doit, vu l'état embryonnaire de ses connaissances, admettre ce qu'on lui enseigne, ce qu'on lui ordonne, au nom du principe d'autorité. L'enfant, on le sait, est une cire vierge apte à recevoir toutes les empreintes. Presque entièrement dépourvu de sens critique, il cherche inconsciemment, dans ses lectures comme dans tout contact avec la vie, des lumières pour résoudre les problèmes qu'il se pose, des modèles sur lesquels il règlera son comportement. Au hasard des rencontres, il accueille les unes et les autres de toutes les forces de son âme neuve. Très émotif, très imaginatif, il est prêt à tous les emballements, il est mûr pour toutes les équipées, c'est une belle flamme vive qu'il faut alimenter avec sagesse, qu'il faut domestiquer pour en faire le chaud foyer d'enthousiasme que chaque homme mûr doit porter en lui. Mais qu'on y verse périodiquement de l'huile et l'incendie aura tôt fait d'emporter dans la flambée tout ce qui conduisait aux tâches raisonnables et aux devoirs acceptés.

Parallèlement, le premier numéro de *Littérature de jeunesse* précise l'orientation de la revue : « Souligner les responsabilités des éducateurs en face du danger grandissant que représentent, pour la jeunesse, les livres et les journaux de basse qualité ou, même, simplement médiocres. » Pour faire face au péril, alors que Sœur Marie-Émilie basculerait volontiers dans la censure et la répression, Jeanne Cappe préconise la

promotion d'une littérature saine, respectueuse de la psychologie de l'enfant, de sa fragilité, de son besoin de beauté et d'enthousiasme.

Jeanne Cappe et ses collaborateurs, auteurs et illustrateurs, « angélisent » l'enfant, petit être pur et naïf, à la beauté céleste. Ce sont des « bambins aux grands yeux et aux boucles blondes », sous la plume de l'écrivain René Guillot, ou encore des « créatures innocentes, tout imprégnées des visions de l'Eden », selon la formule de l'illustrateur Jean-Léon Huens. Jeanne Cappe perçoit, dans la création pour enfants, une mission quasi sacrée, accessible seulement aux « plus grands », qui font figures d'élus. « Les bons écrivains pour la jeunesse se reconnaissent à ceci : qu'ils paraissent chargés d'un message divin de force et de joie. Ils savent créer, avec les mots et les moyens les plus simples, les effets les plus saisissants. » Et René Guillot d'apporter son témoignage, dans le numéro 50 de la revue : il faut beaucoup de foi, « beaucoup plus de foi que de talent », pour écrire pour les enfants.

Jeanne Cappe influence profondément l'édition belge de langue française. Autant son regard critique sur la production internationale et principalement française me paraît pertinent et même clairvoyant, autant lorsqu'elle exerce les fonctions de conseillère éditoriale ou de directrice de collection, elle privilégie un certain conformisme. Sous prétexte d'adaptation à l'optique enfantine, elle encourage une imagerie qui se fait douceâtre, d'une « joliesse » qui tend vers la mièvrerie. Je prendrai pour exemple *Plum, petit ange* (1953) et *Rimes enfantines* (1961) des sœurs Josette et Suzanne Bolland. Les collaborateurs de la revue sont enchantés par la douceur des couleurs roses et mauves « à la transparence angélique » des petits héros. Les sœurs Bolland suivent en cela les recommandations du « Conseil » qui condamnait les couleurs vives, qualifiées de criardes, assimilées à du bariolage. Dans ces images, la morphologie des visages est proche de celle des bébés, quel que soit l'âge de la fillette ou du garçon représentés : front bombé, yeux largement écartés, nez à peine marqué. Le côté mignon est renforcé par des vêtements, accessoires et attitudes qui apparentent les personnages à des lutins ou à des êtres floraux proches de l'imagerie du début du siècle. Jeanne Cappe et le « Conseil de Littérature de jeunesse » rêvent d'un enfant qui porte sur son visage les traces d'une candeur céleste. Jean Léon Huens excelle dans ces portraits d'enfants qui communient avec une nature rêvée d'avant l'ère industrielle, entourés de fleurs, d'oisillons, de papillons, d'écureuils ou de lapins ; et si nous sommes à l'intérieur d'une chaumière, ces enfants sages éclairés par les flammes d'un âtre sont plongés dans de bons et beaux livres.

## Un enfant tout simplement

Jeanne Cappe avait regretté maintes fois que des parents exigeants sur le plan alimentaire négligent l'aspect qualitatif des livres qu'ils offraient à leurs enfants. À la même époque, un éditeur français préoccupé d'éducation était persuadé, lui aussi, que l'enfant avait besoin de nourriture saine pour s'épanouir. Et Paul Faucher, qui s'était donné le nom de Père Castor, avait dénoncé les dangers courus par le lecteur de mauvais livres. Lui aussi préconisait, comme moyen de lutte, la création et la diffusion de bons livres. Toutefois, tandis que le « Conseil de Littérature de jeunesse » ou Sœur Marie-Émilie redoutent la faiblesse de l'enfant, au contraire, Paul Faucher, en défenseur des idées de *l'Éducation Nouvelle*, lui fait confiance et souhaite développer son autonomie.

Albertine Deletaille, d'origine hollandaise, devenue belge par son mariage, entreprit, à l'âge de 52 ans, une carrière d'auteur et d'illustratrice, après avoir élevé ses cinq enfants. Comme pour elle, « le seul éditeur, dans les années 50, à éditer des livres pour les enfants » était Paul Faucher, elle fit le voyage à Paris pour lui proposer ses projets.

Tous deux étaient faits pour s'entendre : de part et d'autre, une longue expérience humaine, une même volonté créatrice, un goût affirmé pour l'éducation, une grande admiration pour la nature, et l'art d'envisager le quotidien sous l'angle du merveilleux, tout en conservant le sens des réalités. Les bêtises et les jeux traversent l'ensemble des albums d'Albertine Deletaille. Les bêtises de *Chat lune* (1954) ne sont-elles pas celles d'un enfant ? En tentant d'imiter sa mère, une petite fille accumule les gaffes, dans *La fête d'aujourd'hui* (1964). Dans *Trésors d'Olivier* (1966), Sophie n'a pas respecté l'interdit, elle a pénétré dans la chambre de son grand frère Olivier et a cassé son plus beau coquillage. Tel est le point de départ d'un album à rebondissements dans lequel l'aîné fera, à son tour, une sottise qui aurait pu avoir de graves conséquences : en partant pour la montagne, il omet de fermer la barrière du jardin et sa petite sœur ignorant le danger le suit, sans se faire remarquer...

Activité essentielle de l'enfance, le jeu est omniprésent, dans les albums d'Albertine Deletaille, jeux d'exercices, d'imitation ou d'imagination plutôt que jeux de règles, comme l'observe Jean Perrot. Dans *Pouske* (1975), le chaton joue avec la balle rouge que se disputaient les enfants. Celle-ci roule sur la double page. Et, pour l'attraper, le chat s'étend et bondit. Le chaton de *Chat lune* fait lui aussi beaucoup d'exercices : course de vitesse et sauts divers. Il arrive au jeu de se doubler d'une dimension thérapeutique. Dans *Les lions blancs* (1969), connu ultérieurement sous le

titre *Nuit de mai*, Pierre-Yves et Laurent se libèrent de leur peur du noir, en se déguisant en fauves. Tous deux « s'élancent en rugissant dans le noir », à la recherche de leur proie. En traquant l'obscurité, ils découvrent que la nuit est lumineuse : ils peuvent désormais dormir tranquilles. Joie du corps en mouvement, danse de la vie, bonheur d'être au monde, voilà ce qui se ressent également à la lecture d'*Ombre mon amie* (1977), un album écrit dans une prose poétique, attribuée à Quentin, le plus jeune des enfants d'Albertine Deletaille. Ajoutons encore qu'aux yeux de celle-ci, le jeu est inséparable de l'imagination. Relisons *L'autostop* (1981). Les mots prononcés par Anne, la grande sœur, créent une véritable féerie : un bric-à-brac à roulettes se métamorphose en une voiture prête pour un voyage de rêve.

Sur le plan éducatif, Albertine Deletaille se montre exigeante. Elle cherche moins à amuser l'enfant qu'à le préparer à devenir un être dont l'équilibre se manifeste dans la générosité. Son album *Joselito* (1970) est sans doute le plus explicite à cet égard. L'accueil d'autrui cependant n'est pas chose évidente. Albertine Deletaille n'est pas naïve : l'autre, même très proche, se révèle parfois difficile à supporter, comme on le constate à la lecture de *Ma chambre à nous* (1972).

Quelquefois, Albertine Deletaille met en scène un être isolé ou perdu qui trouve, en fin d'album, nourriture et protection. Le chaton blanc de *Chat lune* est adopté par deux enfants et *Petit chat perdu* (1971), écrit par Natacha, reçoit des mains de la fermière une assiette de lait.

Grâce à ces livres, l'enfant qui s'identifie à l'animal sait qu'il trouvera refuge et affection auprès d'adultes responsables. C'est, pour l'auteur de *Bataille* (1979), l'un des devoirs de ceux-ci. Lorsqu'un foulque menace ses canetons, la cane fait face. « Elle sent monter en elle une force inconnue et un grand courage. Elle s'élanche sur le foulque et le tape violemment de son bec. » Dans cet album, digne des maîtres du japonisme, la mise en page, le trait, l'équilibre des masses, la position des protagonistes sur la page... concourent à inspirer confiance dans la figure maternelle.

On sait que les conceptions d'Albertine Deletaille ont été contestées lors des travaux de l'ILTAM (Institut de littérature et de techniques artistiques de masse), à Bordeaux, en 1974. Il lui fut reproché de « créer un monde sécurisant qui n'a aucune valeur de formation ». Je crois personnellement que c'est avoir bien mal lu les albums d'Albertine Deletaille, qui a transposé dans son œuvre les mille faits vécus quotidiennement dans les familles. Certes, les conflits et les disputes ne se terminent

pas toujours aussi positivement, mais peut-on lui faire le reproche d'avoir proposé à ses lecteurs, enfants et adultes, un modèle de tolérance qui exclut la violence, qui préconise la négociation et l'acceptation d'autrui. C'est l'enfant « vrai » qu'Albertine Deletaille a mis en scène, avec ses besoins fondamentaux, besoin d'être aimé, d'être soutenu dans sa découverte du monde et des autres, besoin d'identifier les limites qu'impose la vie en société, besoin de se construire lui-même à travers le jeu et l'imaginaire qui lui permettent de dépasser un réel parfois trop étriqué.

### Martine, enfant roi de la société de consommation

On ne peut ignorer qu'à la même époque, une série populaire voit le jour. « Symbole récurrent des mauvaises littératures », selon Pierre Bruno, la série des Martine, texte de Gilbert Delahaye, illustrations de Marcel Marlier, séduit néanmoins un très vaste public. On ne traitera pas ici de l'esthétique des albums dominée par le mauvais goût, comme le laisse entendre l'universitaire français, ni de la pauvreté narrative, ni de la redondance du rapport texte/image, une image perpétuellement focalisée, et jusqu'à l'écoeurement, sur le personnage central. Martine est dessinée sous tous les angles, de face, de profil, de dos, en plongée, en contre-plongée, et dans toutes les positions, les autres personnages n'étant présents que comme faire valoir. « Martine » constitue en quelque sorte une dérive idéologique et esthétique des principes défendus par le Conseil de Littérature de Jeunesse, alors que, par ailleurs, Jeanne Cappe redoutait que « fadaïses, médiocrité, platitudes » n'envahissent la littérature de jeunesse. Loin de l'enfant réel qui fait des bêtises, manifeste sa mauvaise humeur, joue, interpelle l'adulte, Martine toujours sage, toujours souriante, excelle dans chacune de ses entreprises, qu'elle danse ou qu'elle remporte une course hippique. « Elle cherche à bien faire », commente Marcel Marlier qui s'étonne de l'agressivité de la critique. Mais qu'est-ce que bien faire dans cette série sinon se conformer aux stéréotypes dominants de la « bonne éducation » avec stricte répartition des rôles sexuels. Martine se prépare à son futur métier de mère et de ménagère.

Martine est également un personnage emblématique de la société de consommation. Dans son article *Les séries littéraires pour la jeunesse : État des lieux*, Pierre Bruno constate que « la nourriture est omniprésente dans des albums comme *Martine à la fête* ou *Martine fête son anniversaire* ». Dans le premier titre, les boutiques des vendeurs de crêpes, de gaufres ou de glaces, mises au premier ou au second plan, ponctuent l'ensemble du récit, même dans des illustrations où leur présence n'est pas justifiée

par l'intrigue. Et la fête si souvent présente dans la série est généralement associée à la dépense. Pierre Bruno relève encore que « *Martine à la fête* revient inlassablement à l'idée d'achat que ce soit par le biais d'objets, de discours ou de comportements ».

### Un partenaire de l'adulte

Si chez Martine, la fête est associée à la consommation, il n'en va pas de même pour l'héroïne de Gabrielle Vincent, la petite souris Célestine. *Ernest et Célestine* est l'une des séries relativement rares qui ose dépeindre un milieu social frappé de plein fouet par la crise économique. Chez Ernest et Célestine, ce n'est pas l'abondance, mais ce n'est pas la misère non plus. On se débrouille avec peu. Ernest a exercé pas mal de petits boulots : il a été clown, balayeur, il est gardien de musée ou musicien des rues. Ernest et Célestine récupèrent des meubles là où d'autres les abandonnent. Leurs vêtements un rien démodés semblent venir d'un magasin de seconde main ou de chez un fripier. S'il arrive que le toit de la maison perce... on ne s'inquiète pas, on met des bassines partout. Par contre, dans cette maison où règne souvent le désordre, où la vaisselle s'accumule près de l'évier... on a le sens de la fête, on lève le coude et on vide les bouteilles, on ressent la chaleur d'être ensemble entre amis. Dans *Le Noël de Célestine*, c'est Célestine qui a pris l'initiative et elle convainc Ernest que, pour faire la fête, aucun achat n'est nécessaire. « Ernest, moi je sais qu'il ne faut pas d'argent pour notre fête ! (...) On irait chercher une grosse bûche au bois, et aussi un sapin, tu jouerais du violon, on danserait, on chanterait. Pour manger, tu fais une tarte, des galettes, du jus d'orange, du chocolat. Et voilà tout. Pour les cadeaux, on ferait des dessins, des collages, des découpages, des chapeaux, des étoiles, des guirlandes, des serpentins que je peindrais avec toi... »

Ernest et Célestine ne s'embarrassent guère du « socialement correct ». Que les braves gens pensent ce qu'ils veulent, eux qui suivent des yeux, derrière leurs rideaux, les déambulations du gros ours et de la petite souris ! Ceux-ci ne se gênent pas pour fureter dans les poubelles ou passer par-dessus une clôture pour ramasser les prunes tombées d'un arbre surchargé. Antihéros, Ernest et Célestine ne sont confrontés qu'à des petits faits, anodins en apparence. Mésaventures sans conséquence... comme une peluche perdue lors d'une promenade dans la neige, ou une maladie qui oblige Ernest à rester au lit... Mais que de choses se passent alors entre Ernest et Célestine, entre Ernest, Célestine et les autres. Que d'émotions, de sentiments : explosion de joie, crise de jalousie,

tristesse, peur, résignation, inquiétude et surtout, surtout... une tendresse immense.

Célestine, parfois capricieuse, rappelle un autre héros contestataire de Gabrielle Vincent, un angelot. Dans *Désordre au paradis* (1989), Séraphino refuse de marcher en file indienne et de regarder la télévision comme doivent le faire les anges sages. Il bouleverse tellement les habitudes du Paradis que Yahvé épuisé doit s'étendre sur le divan d'un médecin. En prétendant mettre de la couleur sur les murs blancs du Paradis, Séraphino remet en question l'autorité paternelle. Il revendique le droit à la liberté et invente un futur qui échappe aux aînés enfermés dans leurs conventions. Séraphino avait été précédé sur les chemins de la rébellion par un autre angelot, tout aussi entêté. En effet, dans *Un ange à Bruxelles*, publié en 1970, sous le nom de Monique Martin, on suivait les aventures d'un ange désobéissant qui s'était sauvé du Paradis, la nuit du 24 décembre, avec l'intention de rassembler les enfants de la ville pour chanter des cantiques de Noël. Comme ceux-ci étaient déjà couchés, il avait entraîné dans sa folle équipée les enfants de pierre des monuments pour former un chœur.

Enfant fragile, enfant contestataire, désobéissant parfois, même fugueur, enfant débordant de tendresse, l'enfant chez Gabrielle Vincent est devenu un partenaire à part entière de l'adulte, non pas comme un adulte en miniature mais comme un véritable enfant, exigeant, capricieux, boudeur, mais aussi généreux et responsable, en perpétuelle évolution, un être sensible, curieux, débordant d'initiatives, s'interrogeant sur le monde, sur les autres et sur lui-même.

### L'enfant lecteur

Le rôle social de l'enfant s'affirme de plus en plus chez les créateurs contemporains. Son regard sur le monde, son sens de l'humour et du mystère sont davantage valorisés. Il peut désormais remettre en question les certitudes ou les comportements des adultes. Il affirme ses droits. J'évoquerai ici *Mon royaume* de Kitty Crowther où une fillette paraît écrasée entre un roi et une reine qui s'envoient des projectiles à la tête, ne cessant de se faire la guerre, jusqu'au moment où l'enfant pousse un cri. Son énorme « ça suffit » ramène le calme et met un terme aux disputes stériles des puissants.

Cependant, la transformation la plus importante se dessine en creux. Alors que pendant très longtemps, l'album destiné aux enfants privilégiait une compréhension immédiate avec des textes lisses, « dont

le sens (unique, en forme d'impasse) s'épuise de fait dans la littéralité de leur dit », selon l'expression de Catherine Tauveron, en Belgique francophone, l'album contemporain suppose un lecteur qui devient de plus en plus constructeur de sens. Les livres destinés aux enfants sont devenus plus complexes, parallèlement à la valorisation de nouvelles pratiques de pédagogie de la lecture « littéraire ». Les albums de Rascal, Anne Brouillard, Anne Herbauts, Louis Joos, Carl Norac, Kitty Crowther favorisent l'activité interprétative du lecteur enfant « qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre » ainsi que l'explique Jean-Louis Dufays. L'enfant est désormais considéré comme capable de défendre un point de vue et de négocier celui-ci avec d'autres lecteurs, tout en respectant ce que d'aucuns appellent les droits du texte et de l'image.

À titre d'exemple, je voudrais terminer par l'évocation d'un album d'Anne Brouillard, *Mystère*, paru chez Pastel en 1998. Il est tard, nous sommes au Nord, la neige recouvre les alentours et la forêt avoisinante. Dans une maison isolée, une grande fille vêtue de rouge est attablée devant une tasse de thé. Attirée par la lumière du soleil couchant, elle quitte la maison, toute de bleu vêtue, un bleu proche du bleu des ombres qui s'allongent au sol. Soudain, la fillette voit des traces qui l'intriguent. « Je n'ai jamais vu ces traces-là. Je vais les suivre, se dit-elle. Je me demande qui se trouve au-dessus de ces grandes pattes. » Elle les suit dans le silence du bois, tandis que le vent fait balancer les branches. Plus loin, les traces ont disparu et Kÿt s'aperçoit qu'elle est perdue. Par bonheur, elle trouve à proximité un refuge pour la nuit. Et tandis qu'elle laisse ses propres « pattes de chat » dans le cahier réservé aux hôtes de passage, le lecteur aperçoit par la fenêtre la tête d'un mystérieux chat. L'animal observe sans se faire remarquer. Le lendemain matin, Kÿt reconnaît les mêmes traces, et elle les suit à nouveau. Tandis que la fillette se demande où tout cela va la mener, le lecteur reconnaît le chemin que Kÿt avait emprunté la veille... les traces la ramènent chez elle. Un chat de taille humaine l'attend. C'est celui que nous avons vu par la fenêtre. Il est installé devant deux tasses de thé fumantes, avec sur la table un bouquet de fleurs rouges. « Bonjour, dit le chat Mystère. As-tu fait une agréable promenade ? »

Que de questions se posent alors au lecteur. Comment distinguer le rêve de la réalité ? Que signifie cet aller-retour ? Qu'a pu écrire la petite Kÿt ? Que ressent-on comme sensations à travers le traitement des couleurs ? Autant de questions pour lesquelles il n'est pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponses. Elles renvoient le lecteur à lui-même, à son imaginaire, à ses expériences personnelles ou littéraires, à sa sensibilité, à

sa capacité de symboliser. Autant de questions qui sont aussi une invitation à l'écriture.

Désormais, la lecture est devenue voyage sur les chemins du sens et de la vie.

#### Références bibliographiques

- Bruno, P. (2000), « Les séries littéraires pour la jeunesse : état des lieux », dans *Voix au chapitre*, Vendôme, CRL Centre.
- Defourny, M. (1992), « Aspects de la Littérature de jeunesse en Belgique francophone », dans *Livres d'enfants en Europe*, Pontivy.
- Defourny, M. (1999), *10 ans*, Paris, Pastel.
- Defourny, M. (1999), « La bien-pensante Belgique face aux Illustrés du jeudi », dans *On tue à chaque page, la loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*, Paris, Angoulême.
- Defourny, M. (2001), « Entre gravité et tendresse, le dynamisme de la jeune édition belge francophone », dans *L'Europe, un rêve graphique*, Paris.
- Defourny, M. (2002), *Hommage à Albertine Deletaille*, Meuzac, Éditions Les Amis du Père Castor.
- Deletaille, A. (1977), « Ma conception des albums pour enfants de 2 à 7 ans », dans *L'enfant, l'image, le récit*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Dufays, J-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael.
- Perrot, J. (1987), *Du jeu, des enfants, des livres*, Paris, Cercle de la Librairie.
- Tauveron, C. (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.



# LES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANT : PERSPECTIVES TEXTUELLES ET DISCURSIVES

## ÉLÉMENTS DE POÉTIQUE DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE : LE PERSONNAGE DE L'ENFANT- NARRATEUR

*Johanne Prud'homme*

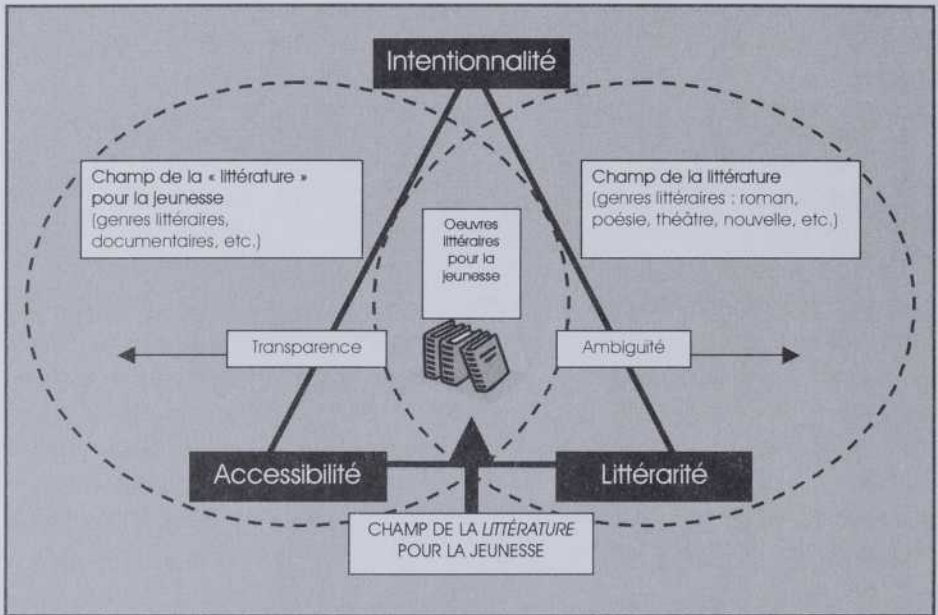
Université du Québec à Trois-Rivières

La littérature pour la jeunesse n'est pas une littérature en miniature. L'utilisation, pour mieux la décrire, de prémisses théoriques et d'outils d'analyse ressortissant à la littérature dite « générale » le laisse pourtant entendre. Le plus souvent mesurée à l'aune des « grandes » œuvres, il n'est pas étonnant, dès lors, de la voir reléguée aux marges d'un corpus duquel, pourtant, et c'est la thèse que je défends, elle doit être extraite pour être étudiée telle qu'en elle-même. Rendons à César ce qui appartient à César... Pour ce faire, il est essentiel, afin d'affermir les frontières du champ disciplinaire distinct que constitue, selon moi, la littérature pour la jeunesse, de nous doter d'un « outillage » complet, c'est-à-dire de théories et d'instruments d'analyse *sui generis* nous permettant de penser, décrire et interpréter avec précision les œuvres qui nous intéressent et leurs entours.

Le présent article s'inscrit dans le prolongement des travaux théoriques que je mène sur la **nature** de la littérature pour la jeunesse<sup>1</sup>. Il participe d'une réflexion sur les contraintes inhérentes à la description des œuvres pour la jeunesse à partir des grilles canoniques de la recherche

1. Cet article s'inscrit dans la foulée des communications présentées au cours des deux dernières années dans le cadre du colloque en littérature pour la jeunesse (Acfas, 2002 ; Acfas, 2003) : Johanne Prud'homme (2002), « Herméneutique et littérature pour la jeunesse », colloque *Lectures littéraires plurielles des œuvres pour la jeunesse*, 70<sup>e</sup> congrès de l'Acfas, Université Laval, 14 mai 2002 et Johanne Prud'homme (2003), « Transtextualité et intentionnalité en littérature pour la jeunesse », colloque *Intertextualité et spécificité littéraire de la littérature pour la jeunesse*, 71<sup>e</sup> congrès de l'Acfas, Université du Québec à Rimouski, 21 mai 2003.

poéticienne. À ce titre, l'élaboration d'une poétique « localisée » pouvant rendre compte de la spécificité du corpus jeunesse m'apparaît nécessaire. Mais comment fonder une telle poétique sans conceptualisation préalable des caractéristiques propres – « idiognomoniques » pourrait-on dire – de cette littérature. L'appareil conceptuel que j'ai élaboré et qui fonde mes travaux actuels résulte de la combinaison de trois concepts permettant de penser la littérature « pour » la jeunesse sous les différents angles de sa création, de sa production et de sa réception, que cette dernière soit savante ou, disons, « spontanée ». Au concept d'**intentionnalité** qui est le maître-mot de cette mise en forme conceptuelle visant à mettre en lumière la spécificité d'une littérature que je qualifie d'« intentionnelle » s'ajoutent les concepts d'**accessibilité** et de **littérarité** « relative ».



Plaçant l'intentionnalité au cœur de mes cogitations, le destinataire de l'œuvre y occupe donc une position indélogeable et, qui plus est, « fortifiée ». De fait, les manifestations de sa présence sont légion. Parmi celles-là, le personnage de l'enfant – clef de voûte, dans de multiples cas, du système de personnages – vient renforcer la visibilité du caractère intentionnel des productions destinées à un jeune public. Dans le cadre de ce bref exposé théorique, je m'intéresserai à l'enfant tel qu'il est représenté dans deux œuvres redevables à ce format hybride qu'au Québec on désigne sous le nom de « mini-roman » ou de « premier roman ». Il s'agit

de *Mon petit pou* de Alain M. Bergeron, publié dans la collection « Ma petite vache a mal aux pattes », chez Soulières éditeur, en 2003 et de *La promesse des îles* de Josée Plourde, publié dans la collection « Premier roman », aux éditions La courte échelle, en 2003 également. Ce corpus a l'avantage, en regard du thème de ces Actes, de s'adresser à un destinataire qui correspond à la définition générale de l'« enfant » telle qu'on la trouve énoncée dans *le Petit Robert* (version électronique 2.1, 2001) : « être humain dans l'âge de l'enfance », l'enfance étant, toujours selon le Robert, « cette première période de la vie humaine allant de la naissance à l'adolescence ». Dans la très grande majorité des cas, ce corpus médiatise la représentation de l'enfant par la création de ce que j'appellerai un **personnage spéculaire** dont la fonction miroir vise de manière opératoire, et tel qu'il est courant de le penser, l'adhésion du lecteur à l'univers de la fiction romanesque. Plus encore, dans le cas des mini-romans, ce personnage spéculaire coïncide fréquemment avec l'instance narrative. Comme il serait illusoire de penser décrire ici tous les cas de figure, nous ne nous intéresserons ici qu'à celui de l'enfant-narrateur.

Il s'agira de montrer comment la construction du personnage de l'enfant-narrateur permet une illustration exemplaire des caractéristiques *sui generis* de la littérature pour la jeunesse et comment l'élaboration d'une poétique « régionale » peut bénéficier d'une telle réflexion. Je mettrai ici à profit l'une des propositions fondatrices de catégorisation du personnage énoncée par Philippe Hamon dans son article bien connu : « Pour un statut sémiologique du personnage » (1977) et référerai également aux appareils théoriques des Vincent Jouve, Thomas Pavel et Dorrit Cohn. Par ailleurs, je ferai référence aux trois concepts clés qui fondent ma réflexion ce qui me permettra, en conclusion, de revisiter l'appareil conceptuel que j'ai élaboré en y superposant les éléments nouveaux qu'aura permis d'apporter la discussion théorique sur le personnage de l'enfant-narrateur.

Qu'on le considère de manière désincarnée – pensons à l'évacuation de la notion de personnage au profit de celles de rôles ou d'actants dans les théories formalistes ou structuralistes; évacuation qui explique l'absence de ces grilles dans le présent exposé –, comme signe se construisant dans et par le texte, tel que le conçoit la sémiotique; ou qu'on l'envisage, dans une perspective ontologique, comme être incarné dans l'univers fictionnel, le personnage se révèle, à l'examen des différents dispositifs existants pour le décrire, incontournable dès lors qu'il s'agit, dit simplement, de « raconter une histoire ». Sa polyvalence fonctionnelle le constitue en élément indispensable à la composition de l'univers

romanesque. Qui plus est, si on envisage, comme cas particulier, le personnage de l'enfant-narrateur en littérature pour la jeunesse, force est de reconnaître qu'il constitue l'une de ses marques de commerce. La présence récurrente dans les mini-romans de personnages principaux enfants ayant le même âge que le lecteur constitue un « foyer d'intention » d'autant plus explicite que le lien entre personnage et lecteur est marqué, non seulement par ce caractère spéculaire, mais également par un « fonctionnement en œuvre »<sup>2</sup> qui place fréquemment en relation ontologique directe les acteurs interne et externe que sont personnage et lecteur.

### L'enfant-narrateur : personnage-référentiel et générique

Dans les mini-romans pour la jeunesse, la construction du personnage de l'enfant-narrateur s'avère d'autant plus complexe que l'intentionnalité constitutive de ces œuvres, dont la destination précise est fortement soulignée par l'épitéxte éditorial, favorise la convergence des catégories sémiotiques établies par Philippe Hamon : celles de personnage-référentiel, de personnage-embrayeur et de personnage anaphore. L'exemplarité du mini-roman s'explique par la préséance qu'il accorde à la narration autodiégétique, un rôle narratif qui contribue grandement à l'exacerbation de la polarisation fonctionnelle qui prévaut dans le cas de figure de l'enfant-narrateur. La catégorisation de Philippe Hamon permet de mettre en lumière la multifonctionnalité de ce personnage qui ressortit non pas à une, mais simultanément aux trois catégories établies par l'auteur. Ainsi, cet enfant qui prend en charge la narration de l'histoire se présente-t-il comme *personnage-référentiel* : il renvoie au personnage social de l'enfant et aux rôles, programmes et emplois qui lui sont associés par la culture source de l'œuvre, et ce de manière transparente. À ce titre, il concourt à la lisibilité du texte dans la mesure où cette dernière, comme le souligne Hamon, « dépend directement du degré de participation du lecteur à [la] culture [donnée]<sup>3</sup> ». Ainsi, Paulo, dans *La promesse des îles*, se décrit-il lui-même comme « enfant ordinaire », réduisant au minimum la distance entre le personnage et une représentation convenue de l'enfant et rendant plus aisé l'accès à l'œuvre : « Parfois, je voudrais être dans la peau de mon héros, Didier aux pieds d'acier. Il détourne des rivières et soulève des avions. Moi, je ne

2. Philippe Hamon, « Pour un statut sémiologique du personnage » dans Barthes, R., *et al.*, *Poétique du récit*, Paris, Seuil, 1977, p. 120.

3. *Ibid.*, p. 122.

peux réaliser ces exploits! Je suis un garçon sans pouvoir extraordinaire<sup>4</sup>. » Dans *Mon petit pou* de Alain M. Bergeron (2003, Soulières éditeur), le personnage central – Dominic Abel – représente, lui, un modèle générique d'écolier placé en situation typique de sociabilité scolaire mettant en lumière les devoirs et responsabilités de l'élève devant la menace qui plane :

La tête me pique, c'est terrible. Mais je dois me retenir pour que mes amis ne sachent pas que c'est moi le responsable de la contamination. Jeannette reprend la parole.

– Nous allons vous donner une feuille que vous devrez remettre à vos parents. On y explique le traitement à suivre pour que tous les élèves de la classe soient débarrassés des poux<sup>5</sup>.

Dans les deux cas, les signes utilisés, bien que faisant partie d'une narration autodiégétique et subjective, se révèlent référentiels. Tels que décrits par Hamon, ils « renvoient à une réalité du monde extérieur<sup>6</sup> » et font référence à des objets sémantiques relativement stables (un « héros », un « garçon ordinaire », le « responsable de la contamination », les « amis », les « élèves de la classe », les « poux », etc.) qui permettent une représentation simple et facilement reconnaissable de l'enfant – comme être générique – tel qu'envisagé dans son individualité ou dans ses rapports à la collectivité. En termes de représentation de l'enfant, et dans la perspective de son accessibilité, la littérature pour la jeunesse fait donc appel, inévitablement, à des cadres factuels et culturels qui entourent et débordent le texte.

#### L'enfant-narrateur : personnage-embrayeur

Narrateurs de l'histoire et porteurs de la parole des instances auctoriale ou lectoriale, Dominic comme Paulo occupent également la position de *personnage-embrayeur* définie par Hamon comme personnages qui « sont les marques de la présence en texte de l'auteur ou du lecteur<sup>7</sup> ». En littérature pour la jeunesse, le cas est intéressant et singulier, les personnages d'enfants-narrateurs sont, par leur posture particulière, désignés d'entrée de jeu comme substituts de l'auteur, que le lecteur par

4. Josée Plourde, *La promesse des îles*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman », 2003, p. 21.

5. Alain M. Bergeron, *Mon petit pou*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 2003, pp. 24-25.

6. Philippe Hamon, *op.cit.*, p. 21.

7. *Ibid.*, p. 122.

ailleurs sait, dans la réalité, être un adulte. Ce n'est donc qu'en optant pour le « faire-semblant » – une pratique qu'il connaît bien, lui qui n'a pas encore quitté l'enfance – que ledit lecteur pourra adhérer à l'univers de la fiction. A *contrario*, pouvons-nous penser également, ce n'est qu'en mettant en veilleuse les traits adulte de sa propre mise en texte pour adopter le point de vue de l'enfant que l'auteur réel réussit à rendre crédible son substitut, ce que ne laisse pas de suggérer, par ailleurs, la représentation fréquente, dans la fiction, d'adultes singularisés par une caractérisation qui les rapproche de celle des enfants. Directement liées à la nature de cet état de fait, l'intentionnalité comme la littéarité de l'œuvre pour la jeunesse procèdent de cette substitution comme de son pendant obligé, celui de l'identification entre lecteur et enfant-narrateur. La narration à la première personne réalisée par un personnage spéculaire inclut d'entrée de jeu le lecteur dans la fiction; elle l'y met en abyme et lui donne implicitement la parole. Qui plus est, cette narration, du fait de l'utilisation d'un présent improbable semble relever du monologue intérieur. Dorrit Cohn (2001) parle de l'incongruité et de l'invraisemblance d'une telle pratique, de même que de l'impossibilité de maintenir, toute l'œuvre durant, une telle situation narrative. « La vie nous apprend que nous ne pouvons pas la raconter pendant que nous la vivons<sup>8</sup> », écrit-elle dans *Le propre de la fiction*, appuyant son propos du cri du cœur de Roquentin dans *La Nausée* : « Il faut choisir : vivre ou raconter<sup>9</sup>. » Or, plusieurs œuvres de la littérature pour la jeunesse réussissent cet exploit qui, pour peu qu'on y songe, n'est pas si déviant, si absurde et si virtuel que veut le croire Dorrit Cohn. Pensons à ces discours adressés par le parent à l'enfant : « Je prends la pelle, je mets du sable dans le seau. C'est facile, regarde. Je retourne le seau. Oh! le beau pâté. » La narration simultanée médiatisée par ce que j'appellerai un **présent immédiat** – pour paraphraser la désignation de « discours immédiat » donné par Genette au monologue, et pour l'en distinguer – est, selon moi, un des traits de la littéarité des œuvres pour la jeunesse d'aujourd'hui. C'est d'ailleurs, entre autres, cette conjoncture particulière qui permet de marquer la présence explicite et quasi *in situ* du lecteur virtuel<sup>10</sup>. Un seul exemple éloquent, celui de Dominic dans *Mon petit pou*, parlant de sa petite sœur : « Je ne sais pas si je vous l'ai dit, mais Isabelle, à trois ans, en est au stade des "pourquoi"<sup>11</sup>. »

8. Dorrit Cohn, *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 2001, p. 149.

9. Sartre cité dans *Ibid.*, p. 149.

10. Vincent Jouve, *La poétique du roman*, Sedes, Paris, 1997, p. 19.

11. Alain M. Bergeron, *op.cit.*, p. 29.

## L'enfant-personnage : personnage-anaphore

Enfin, comme force organisatrice et cohésive de l'œuvre, l'enfant-narrateur peut être rangé sous la catégorie des *personnages-anaphores*, ceux qui prodiguent des informations sur « le système propre de l'œuvre<sup>12</sup> ». C'est Paulo, par exemple, qui annonce au début du roman : « Mes parents sont chouettes. Ils ont toujours de bonnes idées<sup>13</sup> », qui se demande ensuite à la vue d'objets – un petit bateau, un bol d'eau qui clapote et un bocal de sable – que lui présentent énigmatiquement son père et sa mère : « Qu'est-ce qui se trame ? Une surprise ou un cadeau<sup>14</sup> ? » Puis, un peu plus loin : « Vous allez faire creuser un trou dans la cour<sup>15</sup> ? » Encore plus loin : « Les devinettes ? J'adore<sup>16</sup>. » La suite révélera, bien sûr, un voyage en bateau. Ces segments narratifs illustrent un motif récurrent de l'œuvre qui est celui de la *surprise* et qui – hors de la linéarité toute vraisemblable des événements qui mèneront Paulo en voyage maritime – permettront la survenue, à la fin de l'histoire de la matérialisation – invraisemblable, elle – du héros de Paulo dont la mention première, dès l'incipit, ne laissait pas supposer la possible incarnation :

Hallucinant! Mon Didier! Didier aux pieds d'acier, mon invincible héros, est là. Il court de toutes ses forces pour faire tourner le moteur. Mais le plus beau, c'est qu'il n'est pas seul. Un petit pirate trotte à ses côtés.

– Je te présente Thierry des mers, mon héros.

Elle est drôlement bonne, celle-là. Marin a lui aussi un héros qu'il arrive à voir. Et chose plus curieuse encore, nous voyons chacun le héros de l'autre<sup>17</sup>.

Voilà une nouvelle énigme à laquelle ne donnera pas de réponse ce roman. Cela dit, dans ce cas-ci comme dans bien d'autres quand il est question de « série », le personnage-embrayeur pourra non seulement, par la propagation, comme les appelle Hamon, de « signes mnémotechniques<sup>18</sup> » destinés au lecteur, assurer la cohérence et la cohésion du système propre de l'œuvre, mais également du système propre de la série.

12. Philippe Hamon, *op.cit.*, p. 123.

13. Josée Plourde, *op.cit.*, p. 8.

14. *Ibid.*, p. 8.

15. *Ibid.*, p. 9.

16. *Ibid.*, p. 9.

17. *Ibid.*, p. 62.

18. Philippe Hamon, *op.cit.*, p. 123.

Même chose également pour Dominic, dans *Mon petit pou*, qui fournit au lecteur les indices nécessaires menant à la découverte de la situation problématique faisant l'objet du roman : « À la récréation, on s'est inventé un jeu entre amis : la tuque musicale<sup>19</sup> » ; narrée par Dominic, la leçon de français qui suit cette scène s'inscrit dans le système singulier de l'œuvre qui use de subterfuges langagiers pour révéler le pot aux roses et – ce qui est ingénieux, mais non pas étonnant en regard des publicités des maisons d'édition vantant les qualités pédagogiques des œuvres parues sous la bannière du mini-roman –, sollicite les connaissances du jeune lecteur en matière grammaticale :

Geneviève est au tableau, en train d'écrire les mots bijou, cail-  
lou, chou, genou, hibou, joujou... qui prennent tous un « x »  
au pluriel.

– Il manque une exception, signale-t-elle, la craie dans la bou-  
che.

– Hérroux, répond Alex Hérroux.

– Et Roux, corrige Cynthia Roux.

[...] J'écris les exceptions dans mon cahier de notes. Comment  
les retenir par cœur? Y'a de quoi se gratter le coco<sup>20</sup>.

On remarquera ici l'importance de l'écriture, du geste lui-même qui se donne à voir, et du rapport au corps qui le caractérise. Geneviève, dépositaire d'une connaissance scientifique de la langue, interroge ses élèves, la craie dans la bouche, lieu d'où émanera finalement la vérité, une vérité, cela dit, qui n'a rien à voir avec le savoir langagier. Dominic, lui, écrit la règle grammaticale des exceptions en « ou » qui appellent le « x », sorte d'équation à une inconnue que son savoir limité ne lui permet pas de résoudre, mais auquel sa connaissance empirique du langage vient, sans qu'il en ait réellement conscience, suppléer : « Y'a de quoi se gratter le coco<sup>21</sup>. » Adoptant la posture de l'enfant en apprentissage et d'alter ego du lecteur, le personnage de Dominic reflète – sur le plan référentiel de la représentation de l'enfant générique – la potentielle insuffisance cognitive du lecteur tout en offrant à ce dernier, dans le blanc créé par le manque, un espace d'indétermination à combler qui, celui-là, relève du système de l'œuvre.

Ceci étant donné, il faudra attendre la fin du chapitre pour que la narration permette au lecteur de confirmer ou d'infirmer les hypothèses

19. Alain M. Bergeron, *op.cit.*, p. 9.

20. *Ibid.*, p. 14.

21. *Ibid.*, p. 14.

qu'il aura construites. La progression menant à la révélation et à la résorption graduelle du doute entrelace habilement données factuelles et jeux de perception visuelle, liés encore ici au registre de la langue écrite, respectant la double articulation de la mise en intrigue :

La secrétaire Jeannette passe d'une tête à l'autre, utilisant son crayon comme un peigne. On se croirait en période d'examen. Je suis toujours penché sur mon cahier de notes, à écrire les exceptions. Jeannette arrive à mon bureau. Délicatement, son crayon passe dans mes cheveux. De petites graines noires tombent sur ma feuille blanche. Tiens, le point unique sur le « i » a de la compagnie. Les deux font la paire : un vrai tréma! Ce que j'aimerais comprendre, c'est pourquoi le point noir change de place [...] <sup>22</sup>

Ce petit point noir, cette marque scripturale mouvante qui rappelle tout à la fois le thème de l'œuvre et les conditions mêmes de son écriture, échappe au savoir du narrateur qui, à ce titre, passera la main à son enseignante. Hiérarchisant du même coup la possession de la connaissance, sans toutefois repousser le lecteur dans ses tranchées par une évocation de la supériorité de sa professeuse, le narrateur-enfant laisse le soin de la résolution de l'énigme à l'adulte, Geneviève, qui fait ici d'une pierre deux poux...

Ça n'a pas échappé à Jeannette et surtout pas à ma professeuse Geneviève.

D'un air embarrassé, elle s'approche de moi et, tout doucement, me souffle à l'oreille :

– On a un problème, mon petit pou [...] <sup>23</sup>

Ce « mon petit pou » confirme la polysémie du titre. Il comble ainsi le « manque à savoir <sup>24</sup> », dirait Charles Grivel, inhérent au déchiffrement du premier signe de l'œuvre, de son étiquette en quelque sorte. La relecture obligée à laquelle donne lieu l'affirmation de l'enseignante invite le lecteur à retourner à l'expression « mon petit pou ». S'il l'a investi, dans un premier temps, sur le plan de sa dénotation – cherchant la petite bête, d'ailleurs illustrée sur la page couverture – il l'investira maintenant sur celui, plus culturel, de sa connotation affective : « mon petit pou ». Et vice versa.

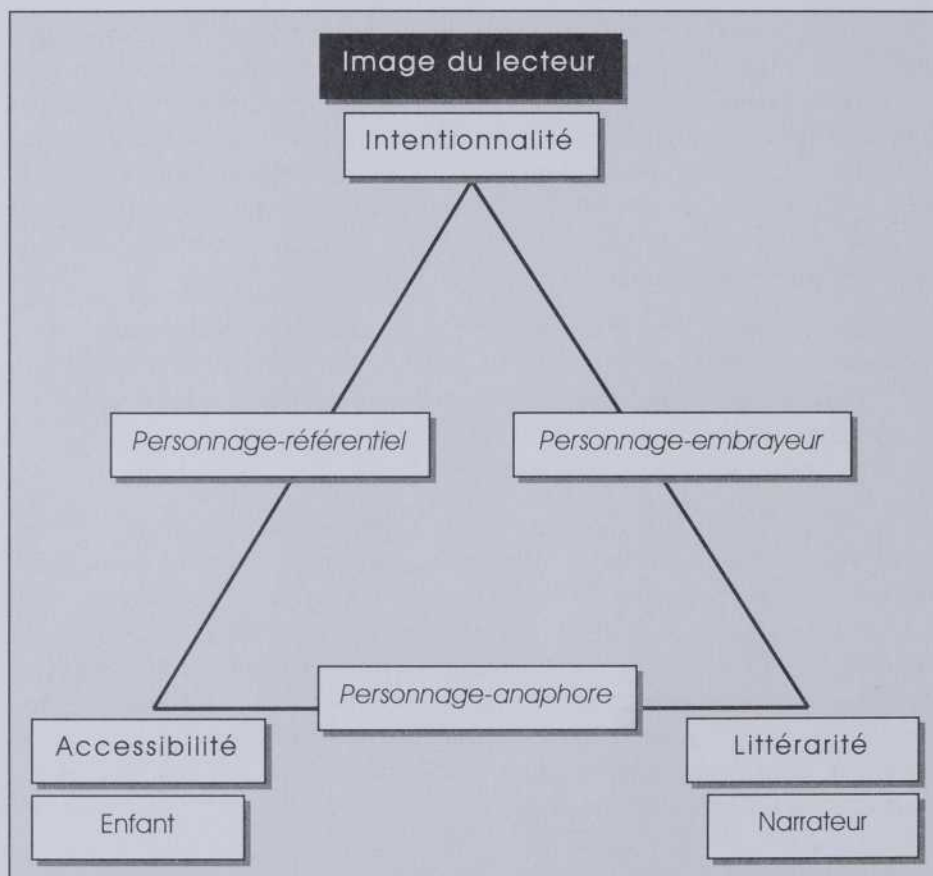
22. *Ibid.*, pp. 17-18.

23. *Ibid.*, p. 18.

24. Charles Grivel, *Production de l'intérêt romanesque*, Paris, Mouton, 1973, p. 173.

## Trois catégories : un seul personnage

C'est la mixité de leur condition dans le texte et dans l'univers de la fiction qui font de Paulo et de Dominic des personnages protéiformes. À ce titre, la multicatégorisation dont fait l'objet le personnage de l'enfant-narrateur le constitue thématiquement et, surtout, dans la perspective qui est la mienne, théoriquement, en personnage emblématique, indispensable au travail de conceptualisation de la littérature pour la jeunesse. De fait, il agit comme réunificateur d'une part, pour reprendre une opposition problématique mise en lumière par Philippe Hamon<sup>25</sup>, d'une « littéralité » – qui renvoie au « fonctionnement en texte » du personnage qui est construit, sémiotiquement, dans et par le texte – et, d'autre part, d'une « littérature » qui ressortit, elle, davantage au « fonctionnement en



25. Philippe Hamon, *op.cit.*, p. 120.

œuvre » du personnage élaboré par le lecteur sur des données observables, position qui rejoint celle, ontologique, de Thomas Pavel (1988) sur les êtres de fiction. Ces deux perspectives contribuent à la composition d'un *effet-personnage* dont Hamon<sup>26</sup> créera la partition et dont Jouve (1998) se fera le chantre. Cet amalgame d'une complétude étonnante manifesté par le personnage du narrateur-enfant dans le contexte d'une littérature intentionnellement destinée à un jeune public apparaît d'autant plus signifiant qu'il est possible d'en superposer, pourrait-on dire « naturellement », les composantes sur l'appareil conceptuel qui fonde ma réflexion fondamentale.

Ainsi, dans la perspective d'une formalisation des tensions générées par la présence d'un personnage de narrateur-enfant dans l'univers de la fiction romanesque pour la jeunesse, associerai-je désormais le personnage-embroyeur – ou personnage *générique* – aux concepts d'intentionnalité et de littérarité, le personnage-référentiel aux concepts d'accessibilité et d'intentionnalité et, enfin, le personnage-anaphore, à ceux de littérarité et d'accessibilité.

#### Références bibliographiques

- Cohn, D. (2001), *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- Grivel, C. (1973), *Production de l'intérêt romanesque*, Paris, Mouton.
- Hamon, P. ([1972]1977), « Pour un statut sémiologique du personnage » dans Barthes R. et al., *Poétique du récit*, Paris, Seuil.
- Jouve, V. (1997), *La poétique du roman*, Paris, Sedes.
- Jouve, V. (1998), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, coll. « écriture ».
- Pavel, T. (1988), *L'Univers de la fiction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

#### Corpus en littérature pour la jeunesse

- Bergeron, A. M. (2003), *Mon petit pou*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- Plourde, J. (2003), *La promesse des îles*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman ».

26. *Ibid.*, p. 120.



LA REPRÉSENTATION  
DES PETITES FILLES  
DANS QUELQUES ROMANS  
POUR LA JEUNESSE :  
MOMENTS FÉMININS ET POSTMODERNES

Lucie Guillemette

Université du Québec à Trois-Rivières

L'ère dans laquelle nous évoluons est « un temps de passage, opaque, critique, riche en apories et en incertitudes bien davantage qu'en évidences [...] un moment où se défont les grandes catégories de pensée, où se brouillent la plupart des repères, où le passé ne projette plus sa lumière sur le présent<sup>1</sup> ». Ce court passage rend compte de ce que les spécialistes désignent aujourd'hui comme la postmodernité. Le courant postmoderne qui a imprégné les lettres québécoises à partir du début des années 1980<sup>2</sup> a façonné par le fait même l'imaginaire des auteurs pour la jeunesse. Force est de constater que « la condition postmoderne » décrite par le philosophe Jean-François Lyotard se transpose à divers degrés dans les œuvres contemporaines destinées à un jeune lectorat. D'ailleurs, Lyotard ne craint pas de faire rimer enfance et postmodernité alors qu'il soutient que les grands récits d'émancipation ont été invalidés durant la seconde moitié du vingtième siècle à l'intérieur d'un ouvrage intitulé *Le Postmoderne expliqué aux enfants*<sup>3</sup>.

Dans le cadre de ce travail, je me propose d'examiner au sein de trois romans dont les personnages principaux sont des petites filles les marques d'un discours qui « remet en question aux niveaux de la forme et du contenu les notions d'unité, d'homogénéité et d'harmonie<sup>4</sup> » esquissées par le projet de la modernité. L'objectif consiste à identifier, dans des fictions qui adoptent le point de vue d'une enfant, des pratiques discursives qui relèvent nommément d'une culture définie comme

1. Jacqueline Russ, *La marche des idées contemporaines. Un panorama de la modernité*, Paris, Armand Colin, 1994, p. 5.
2. Janet M. Paterson, *Moments postmodernes dans le roman québécois*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.
3. Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit, 1979 ; *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986.
4. Janet M. Paterson, *op.cit.*, p. 2.

postmoderne, c'est-à-dire « un savoir hétérogène qui n'est plus lié à une autorité antérieure mais à une nouvelle légitimation fondée sur la reconnaissance et la légitimité des jeux de langage<sup>5</sup> ».

Les textes formant l'essentiel du corpus étudié remettent en question à maints égards une éducation fondée sur la morale chrétienne, ce qui signifie une transformation des systèmes de croyances habituellement formulés au sein de cette littérature. Si l'on consulte en effet les œuvres les plus émancipées des années 1950 et 1960, que l'on songe à *L'été enchanté* et à *Sylvette et les adultes* de Paule Daveluy<sup>6</sup>, on constate que la foi en Dieu est toujours sauve et que les pratiques religieuses font partie de la vie quotidienne des jeunes protagonistes : « La nature nous parlait de Dieu, et spontanément, nous allions vers Lui.<sup>7</sup> » ; « [...] on citait un extrait du psaume 58, verset 2 : "Délivrez-moi de mes ennemis, mon Dieu."<sup>8</sup> » Or, tel n'est pas le cas au sein de la production romanesque des dernières années qui est marquée par une crise du savoir et l'incrédulité à l'égard des discours homogénéisants auxquels se réfère Lyotard. Trois éléments retiendront tout particulièrement mon attention au fil de la présente étude : la fin des grands discours à valeur d'unification, l'avènement d'une culture de grande diffusion facilitée par l'évolution technologique, le pluralisme institué par l'abolition d'une pensée binaire, autant de composantes qui octroient une facture postmoderne aux écrits d'Élise Turcotte, Louise Leblanc et Michèle Marineau.

### 1. La mise en question des grands discours : la résistance d'Annette

Comme l'indiquent les spécialistes de la question, le postmodernisme se caractérise d'abord par une critique des discours universels ou des métarécits<sup>9</sup> qui ont présidé à l'édification de la pensée occidentale<sup>10</sup>. Il importe de préciser que Friedrich Nietzsche est considéré comme le père de la postmodernité en raison du provocateur « Dieu est mort » qu'il énonce en 1882 dans *Le gai savoir*, un aphorisme qu'il réitère

5. *Ibid.*, p. 2.

6. Paule Daveluy, *L'été enchanté*, Montréal, Éditions de l'Atelier, 1958 ; Paule Daveluy, *Sylvette et les adultes*, Québec, Éditions Jeunesse, 1962.

7. Paule Daveluy, *L'été enchanté*, *op.cit.*, p. 25.

8. Paule Daveluy, *Sylvette et les adultes*, *op.cit.*, p. 45.

9. Il s'agit de la traduction intégrale du terme « masternarrative » que l'on trouve dans les ouvrages de langue anglaise portant sur la question.

10. Lyotard parle pour sa part d'une « incrédulité à l'endroit des métarécits ». Selon le philosophe, ces grands discours sont le marxisme, l'humanisme, le christianisme, la psychanalyse, le modernisme, etc. Voir, *La condition postmoderne*, p. 7.

à travers son œuvre restée inachevée<sup>11</sup>. Selon Nietzsche, le succès des religions s'explique par « une anémie de la volonté » de l'homme. Si ce dernier croit en Dieu, c'est parce qu'il est dans l'incapacité de gouverner son existence. Posé comme un artefact, Dieu apparaît comme un expédient auquel l'être humain se cramponne, faute de pouvoir affronter la vie. En l'occurrence, la religion répond à « un furieux besoin de certitude » dont la réalité ne fait pas toujours état. Toujours selon la perspective nietzschéenne, le fait que la religion persiste, malgré le progrès de la connaissance par exemple, témoigne de « l'instinct de faiblesse » propre aux masses aliénées. En s'attaquant à la religion et à la morale chrétienne, le philosophe met en question notamment les systèmes de croyances qui établissent une opposition manichéenne entre le bien et le mal. Le relativisme moral auquel renvoie une pensée postmoderne prend assurément sa source dans les écrits nietzschéens alors que les dichotomies bien/mal, bon/mauvais, vérité/mensonge y sont pour ainsi dire abolies.

La production mini-romanesque de l'auteure Élise Turcotte<sup>12</sup> mettant en scène la jeune Annette constitue une illustration opportune de la postmodernité dans la mesure où les discours aux prétentions de vérité des adultes y sont habilement déconstruits. Âgée à peine de neuf ans, la jeune héroïne a une existence relativement paisible auprès de sa mère et de son jeune frère. Tout au long des récits, elle cherche cependant à ébranler les certitudes de ceux qui l'entourent. De fait, la fillette prône la désobéissance et met en question l'autorité parentale. À l'exemple des parents qui prétendent enseigner les bonnes manières à leurs enfants, la mère d'Annette préconise la gentillesse en tout temps et en tout lieu, notamment lorsque l'héroïne côtoie des camarades de

11. Nietzsche meurt en 1900. Voici comment il explique l'aphorisme : « Le plus grand des événements récents – la « mort de Dieu », le fait, autrement dit, que la foi dans le dieu chrétien a été dépourvue de sa plausibilité –, commence déjà à jeter ses premières ombres sur l'Europe. Peu de gens, il est vrai, ont la vue assez bonne, la méfiance assez avertie pour percevoir un tel spectacle ; du moins semble-t-il à ceux-ci qu'un soleil vient de se coucher, qu'une ancienne et profonde conscience est devenue doute : notre vieux monde leur paraît fatalement tous les jours plus vespéral, plus soupçonneux, plus étranger, plus périmé. Friedrich Nietzsche, *Le gai savoir*, traduit de l'allemand, Paris, Gallimard, 1967, p. 284. Dans ce prolongement, l'auteur écrit : « [aucun] Dieu n'est mort pour le rachat de nos péchés ; il n'y a pas de salut par la foi ; pas de résurrection après la mort tout cela ce sont les fausses monnaies du christianisme véritable et ces malheureux cerveaux brûlés sont responsables de cette supercherie. » Friedrich Nietzsche, *La volonté de puissance*, Livre II, traduit de l'allemand, Paris, Gallimard, 1995.

12. Élise Turcotte, *Les cahiers d'Annette*, Montréal, La courte échelle, 1998 ; *La leçon d'Annette*, Montréal, La courte échelle, 1999 ; *Annette et le vol de nuit*, Montréal, La courte échelle, 2000.

jeu. Curieusement, l'amitié ne prend pas la forme d'un quelconque absolu et ne revêt pas d'attrait particulier aux yeux de la fillette qui supporte mal une compagnie prolongée : « Chaque fois que Véronique vient jouer avec moi, au bout d'une heure ou deux j'ai envie qu'elle parte. Alors je lui propose de s'en aller<sup>13</sup>. » En ces occasions, la mère s'empresse de rappeler à sa fille les règles de la politesse et de la courtoisie, indispensables au bon fonctionnement d'une société dite civilisée. Consciente de ses comportements d'enfant rebelle, la narratrice s'en prend au sens des convenances stipulé par les propos de l'adulte : « "Sois gentille." "Ne dis pas ça." [...] "Ce n'est pas poli. Ça ne se dit pas." Voilà ce qu'elle me répète<sup>14</sup>. » De toute évidence, la gamine n'a que faire des discours qui mettent un frein à sa volonté et entravent sa liberté d'action. Rien d'étonnant si le discours maternel truffé d'impératifs et de prescriptions la rebute : « C'est toujours pareil avec elle : "il faut". Il faut des amis, il faut lire, il faut sortir, il faut sourire ...<sup>15</sup> » Tout se passe comme si Annette voulait échapper au conditionnement social imposé par la mère alors qu'elle n'octroie point de valeur de vérité à ses sermons.

Visiblement, la fillette ne se gêne pas pour émettre des commentaires à l'endroit des adultes dont elle questionne ouvertement le comportement et le goût. Au moment où elle croise des amies qui sont des jumelles, elle remarque que celles-ci sont vêtues de la même manière : « Les parents n'ont pas de bon sens. Ce n'est plus la mode d'habiller des jumelles de façon identique, tout le monde le sait !<sup>16</sup> » À la lumière de ces considérations, force est d'admettre que le personnage féminin ne craint pas de critiquer les adultes et leur faculté de juger. À l'encontre des « petites filles modèles » respectant scrupuleusement les principes moraux qu'on leur inculque, Annette se soustrait à la morale de l'aînée. Outrée de voir son frère se conformer indûment aux prescriptions des adultes, la petite fille décide de mettre un terme à ces excès de naïveté et concocte un plan en vue d'inculquer quelques rudiments de désobéissance à son cadet. Autrement dit, la narratrice veut déprogrammer son frère et l'amener à poser des actions provoquant la désapprobation des parents : « Tu es trop parfait. Et je vais t'aider à te déperfectionner<sup>17</sup>. » Valorisant l'imagination et la liberté sous toutes ses formes, la fillette ne peut comprendre les individus qui courbent l'échine devant une quelconque forme d'autorité.

13. Élise Turcotte, *Les cahiers d'Annette*, op.cit., p. 26.

14. *Ibid.*, p. 26.

15. *Ibid.*, p. 55.

16. *Ibid.*, p. 33.

17. Élise Turcotte, *La leçon d'Annette*, op.cit., p. 35.

Lorsque la maman évoque la présence des anges pour rassurer le petit frère s'interrogeant sur la vie après la mort, la fillette réfute toute spéculation métaphysique à portée spirituelle, reprenant à sa façon l'aphorisme « Dieu est mort » de Nietzsche. En revanche, elle insiste sur la détérioration du corps humain au cœur de la nature, appelé à « [nourrir] les fleurs et les arbres<sup>18</sup> ». Aux explications à connotation religieuse fournies par la mère, Annette oppose des considérations matérielles rappelant le destin excrémental du corps après avoir rendu l'âme. Pareille philosophie matérialiste ne peut qu'éloigner la petite fille des schèmes manichéens du bien et du mal qui ont alimenté la trame narrative de romans classiques pour la jeunesse, orientés vers la transmission de valeurs religieuses. Par ailleurs, à la suite de Lyotard, on peut constater que la narratrice « met en question les institutions scolaires qui transmettent encore les connaissances à partir d'une approche dépassée, axée sur le savoir encyclopédique<sup>19</sup> ». Ainsi, la fillette ne se fait point d'illusion quant aux lieux où l'on est censé transmettre le savoir. C'est pourquoi elle tente de faire comprendre à son frère qu'« à l'école, on nous enseigne beaucoup de choses que l'on sait déjà<sup>20</sup> ». Réfractaire à l'enseignement dispensé dans les institutions scolaires, Annette est une petite fille dont l'imaginaire se nourrit d'abord de l'expérience quotidienne et de nombreuses lectures. Ce faisant, le personnage pose les discours aux prétentions scientifiques comme spéculatifs et inscrit son propos dans le sillon de la postmodernité.

## 2. L'évolution technologique : Sophie et la réalité virtuelle

L'avènement de la technologie constitue, selon les penseurs de la postmodernité, un élément clé qui permet de rendre compte de l'échec des projets modernes fondés sur l'héritage du siècle des Lumières. Selon Yves Boisvert, « il ne fait aucun doute que l'essor technologique a joué un rôle fondamental dans la mise en place de la dynamique culturelle postmoderne<sup>21</sup> ». De fait, le complexe technoscientifique échappe au contrôle de l'être humain et ne permet plus de penser le monde selon une logique téléologique, soit un système fondé sur des rapports entre moyens et fins.

*Sophie part en orbite*<sup>22</sup> de Louise Leblanc est le treizième mini-roman d'une série dont l'héroïne connaît toute une gamme d'aventures.

18. Élise Turcotte, *Les cahiers d'Annette*, op.cit., p. 26.

19. Yves Boisvert, *Le postmodernisme*, Montréal, Boréal, 1995, p. 33.

20. Élise Turcotte, *La leçon d'Annette*, op.cit., p. 15.

21. Yves Boisvert, op.cit., p. 31.

22. Louise Leblanc, *Sophie part en orbite*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier Roman », 2003.

Précisons que la série a vu le jour en 1990 alors qu'on y présente la jeune Sophie planifiant une fugue<sup>23</sup>. Le plus récent texte aborde la question des rapports humains dans un contexte dominé par les technologies de l'information. Les parents de la jeune Sophie ont finalement décidé d'utiliser les outils actuels de la communication : « Hier, il s'est passé un événement extraordinaire à la maison. Mes parents sont enfin entrés dans le vingt et unième siècle : ils se sont branchés sur Internet. Il était temps, fiou. Mes amis ne me prenaient plus au sérieux. Surtout Clémentine, qui se croit une grande internaute<sup>24</sup>. ». Selon les dires de la fillette, l'informatique et les connotations que pareille réalité technique peut engendrer renvoient inéluctablement au temps présent. Atteinte de la fièvre du cyberspace, la protagoniste de sept ans part à la découverte du monde virtuel. Une kyrielle de données émane de la visite des sites informatiques qui se succèdent à un rythme effréné sur la toile. La petite fille repère un site populaire auprès des jeunes de son âge quoique « [les] messages [y soient] bourrés d'abréviations et de fautes d'orthographe<sup>25</sup> ». Mais il s'agit de détails pour l'héroïne résolue à faire d'heureuses rencontres.

Littéralement conquise par l'écran cathodique, la gamine clavarde très tard la nuit et fait la rencontre d'un certain d'Artagnan. L'inconnu lui semble de prime abord un garçon aux allures de noble chevalier, comme le suppose le surnom emprunté au personnage du roman d'aventures *Les trois mousquetaires*. Toujours sur le même site, un autre garçon utilise le surnom 007, soit le numéro de l'agent secret *James Bond* que le cinéma a rendu célèbre. Quant à Julien, le jeune frère de Sophie, il recherche sur Internet des informations ayant trait à son héros favori, le fameux Tintin des bandes dessinées réalisées par Hergé. La grand-mère, de son côté, compare Internet à la caverne d'Ali Baba puisqu'on y trouve plusieurs trésors pouvant attirer les esprits malveillants. Ainsi est-elle convaincue qu'il faut faire preuve de méfiance devant ces mondes inconnus. Tel le suggèrent ces allusions intertextuelles, la narration glose sur la culture de grande diffusion inhérente à la démarche postmoderne qui, elle-même, se détache des contenus culturels trop spécialisés et réservés à une élite.

Si vaste et diversifié soit-il, le monde technologique donne lieu à des déceptions. Sophie finit par découvrir que celui qu'elle perçoit

23. Louise Leblanc, *Ça suffit, Sophie*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier Roman », 1990. Suivront douze romans, tous publiés à La courte échelle.

24. Louise Leblanc, *Sophie en orbite*, op.cit. p. 7.

25. *Ibid.*, p. 19.

comme un prince charmant et un chevalier bienveillant n'est nul autre que Pierre Lapierre, un compagnon de classe qu'elle ne prise guère. Bref, les simulacres générés par les technologies de l'information ont un impact direct sur le quotidien de la fillette qui, galvanisée par ses aventures dans le cyberspace, échoue à un examen de mathématiques et se met à détester ses frères : « Je n'ai qu'une idée : retrouver d'Artagnan. Il est devenu plus important que mes frères<sup>26</sup> » ; « C'est vraiment un garçon exceptionnel<sup>27</sup>. » Si l'accès à une information quasi illimitée est rendu possible avec le branchement à Internet, il n'en demeure pas moins que la gamine gère difficilement l'information provenant de ses sources électroniques. Son petit frère ne la reconnaît plus tellement elle affiche envers lui « un air enragé<sup>28</sup> » : « Tu me fais peur, Sophie! On dirait que tu es quelqu'un d'autre<sup>29</sup>. » Confondue par des événements qui se déroulent à vive allure, la fillette doit recourir à sa grand-mère pour résoudre l'énigme liée à la présence virtuelle de d'Artagnan qui l'obsède : « C'est l'explosion dans ma tête. Mamie! Elle ne refuse jamais de m'aider ! Elle va tout arranger. Et je pourrai rencontrer d'Artagnan ! Youpi ! Évidemment, je ne laisse rien paraître<sup>30</sup>. » Or, l'héroïne est impressionnée par sa grand-mère qui navigue avec aisance sur Internet et qui demeure une utilisatrice renseignée. Pareille caractérisation du personnage montre que l'évolution des technologies de l'information touche toutes les tranches de la population. Perspicace, l'aînée invite la petite fille à lui confier ses tourments : « "J'ai besoin de m'évader ailleurs, Mamie! C'est pour ça que je mène une double vie la nuit." Mamie me trouve drôle, mais elle me prend au sérieux. Elle veut en savoir plus. Je lui révèle mes aventures dans les moindres détails<sup>31</sup>. » En l'occurrence, l'aïeule assume une fonction d'adjuvant dans la mesure où elle prend en main la destinée virtuelle de sa petite-fille. Sophie apprend que ses parents, mis au fait de ses aventures nocturnes avec d'Artagnan, ont planifié la visite de leur fille chez Mamie afin qu'elle reprenne contact avec la réalité.

L'attrait de la technologie finit bien entendu par susciter des sanctions. Après avoir surpris à l'aube leurs enfants qui se disputaient l'ordinateur, les parents de Sophie ne se gênent pas pour imposer des règles concernant le temps quotidien alloué à chacun pour la navigation

---

26. *Ibid.*, p. 38.

27. *Ibid.*, p. 27.

28. *Ibid.*, p. 40.

29. *Ibid.*, p. 37.

30. *Ibid.*, p. 44.

31. *Ibid.*, p. 47.

sur la toile : « On en subit les conséquences un peu plus tard. Ils nous confisquent l'ordinateur pour la fin de semaine. Et ils établissent des règles strictes pour le reste de notre vie. Désormais, chacun aura droit à une période de vingt minutes par jour<sup>32</sup>. » Les parents ne veulent pas que les enfants deviennent à ce point dépendants d'une machine : « Il n'y aura pas de guerre ici à cause d'Internet », prétend la mère<sup>33</sup>; « Vous ne deviendrez pas des zombis, nous avertit mon père<sup>34</sup>. » Ces invectives se situent dans le prolongement d'une doctrine mécaniciste qui a voulu réduire l'humain à un ensemble de lois objectives au XVII<sup>e</sup> siècle. Les parents ne souhaitent pas que leurs enfants deviennent inactifs. En ce sens, ils favorisent l'activité en plein air, jugée salutaire pour le corps et l'esprit. Mais ces prescriptions sont dénuées d'intérêt aux yeux d'une Sophie vexée par l'attitude irrationnelle des aînés. Comme ceux-ci ne voient aucun inconvénient à ce que leurs garçons se livrent à des combats guerriers à l'extérieur de la maison, Sophie en arrive à la conclusion que les adultes préfèrent boycotter l'ordinateur plutôt que d'endiguer la violence des jeux auxquels s'adonnent leurs fils : « Ce qui ne semble pas déranger mes parents. Incroyable<sup>35</sup>. » Bien qu'elle soit punie, nul sentiment de culpabilité n'assaille la fillette face au plaisir que lui procure la navigation sur Internet. Elle préfère réfléchir calmement à la prochaine étape : « Je ne dis rien afin d'avoir la paix<sup>36</sup>. » Quoi qu'il en soit, le geste des parents motivé par un besoin de tranquillité n'a aucun effet sur la conduite de Sophie.

Aux multiples échanges favorisés par l'informatique s'opposent le besoin de quiétude des parents et un mode de vie perçu comme démodé par la narratrice. Tout se passe comme si Sophie mettait en question les comportements de son père qui, lui, n'est pas séduit par la technologie. Plus encore, la fillette emploie le mot « dictateur » pour dépeindre cet homme vivant sous son toit : « Au fond, pour le rendre heureux, il suffit que je lui obéisse. Comme à un dictateur. Il abat son hachoir sur le pauvre poisson et lui tranche la tête d'un coup. Un dictateur sans pitié<sup>37</sup>. » Autrement dit, ses escapades d'internaute permettent momentanément à Sophie d'enfreindre les règlements de la maison dont le père est le maître.

---

32. *Ibid.*, p. 12.

33. *Ibid.*, p. 12.

34. *Ibid.*, p. 13.

35. *Ibid.*, p. 13.

36. *Ibid.*, p. 13.

37. *Ibid.*, p. 45.

L'accès à un monde sans frontière donne lieu à des échanges qui montrent que le savoir scientifique est hétérogène et qu'il ne repose guère sur une notion absolue de vérité, étant donné la transformation de ses critères de légitimation. Comme le suggère Lyotard, la science n'est plus gouvernée par la logique du vrai et du faux. Grâce à Internet, les utilisateurs, y compris les enfants, peuvent prendre connaissance des interprétations hétéroclites que l'on fait des phénomènes scientifiques. Ils ont l'occasion de constater que tout est relatif du point de vue de l'observateur alors qu'ils gravitent dans une sphère constellée d'incertitudes. Pour dissimuler le fait qu'elle connaît des sites qui ne sont pas dignes de son statut d'écolière exemplaire, Clémentine clame haut et fort « qu'elle a consacré six heures à effectuer des recherches scientifiques<sup>38</sup> ». Une conversation animée s'engage alors entre les fillettes :

- Je suis partie à la découverte des origines de l'homme. [...]
- Cela t'a pris six heures pour découvrir que l'homme descend du singe. [...]
- Tu sauras, ma chère, qu'il descend du poisson<sup>39</sup>.

Bien que l'affirmation de Clémentine suscite la désapprobation de ses compagnons, il n'en demeure pas moins qu'elle n'hésite pas à la formuler comme si l'énoncé pouvait s'avérer un possible compte tenu de sa provenance.

Vérité et mensonge sont des unités d'un même champ sémantique qui ne s'opposent pas nécessairement lorsqu'on évolue dans la réalité virtuelle. Dès sa première incursion sur le site Cyberami, Sophie ment au sujet de son âge : « Bon, j'ai triché un peu. Je me suis vieillie pour écarter les bébés de mon âge<sup>40</sup>. » D'ailleurs, la fiction rejoint la réalité au moment où la gamine, offusquée par les réprimandes, déclare à sa mère : « J'en ai assez d'être surveillée! Je ne suis plus un bébé! Je suis aussi vieille qu'une fille de treize ans !<sup>41</sup> » Si Clémentine prétend pour sa part n'explorer que des sites savants, elle dévoile bien involontairement l'existence du site Cyberami à sa copine. Son aveu la fait « [devenir] plus rouge qu'un poisson à la cannelle<sup>42</sup> ». Lorsque Sophie apprend qu'un certain d'Artagnan a donné rendez-vous à Clémentine au parc, elle s'exclame : « Ton d'Artagnan est un menteur, un hypocrite,

38. *Ibid.*, p. 15.

39. *Ibid.*, pp. 15-16.

40. *Ibid.*, p. 20.

41. *Ibid.*, pp. 36-37.

42. *Ibid.*, p. 17.

un pirate<sup>43</sup>. » À la suite du plan concocté avec Mamie, le soi-disant mousquetaire est démasqué. À ses compagnes de classe aussi ahuries que lui-même, Lapierre lance : « Vous êtes deux belles hypocrites !<sup>44</sup> » Mamie qui est témoin de la supercherie conclut de la sorte : « Vous êtes tous une bande de menteurs. Tous les trois<sup>45</sup>. » Toutefois, le discours de l'adulte ne se fait jamais moralisateur puisqu'elle juge la situation avant tout loufoque. Quant à Sophie, elle finit par comprendre que sa famille demeure son bien le plus précieux et que les apparences peuvent être parfois trompeuses.

### 3. Au-delà des dualismes : Marion et l'altérité

Le démantèlement des récits fondateurs de la pensée occidentale « encourage le respect de ce qui est autre ou marginal, la considération du singulier et du particulier, la reconnaissance de l'indétermination et de la contingence de l'événement<sup>46</sup> ». Fragilisés, les grands récits qui reposent sur une pensée dite binaire laissent place au relativisme et à une « re-définition du monde<sup>47</sup> ». Le féminisme postmoderne, qui s'écarte des grands idéaux égalitaires mis en œuvre durant les années 1960 et 1970, privilégie pour sa part la déconstruction des systèmes d'opposition ayant déterminé le genre et le sexe social : « Au couple masculin/féminin sont associées des dichotomies telles que culture/nature ; public/privé ; pureté/souillure ; haut/bas ; avant/après ; chaud/froid<sup>48</sup>. » À l'instar d'Alice Jardine, plusieurs théoriciennes tiennent la dynamique inhérente à la pensée binaire pour responsable de la domination du masculin sur le féminin. Cette « sensibilité déconstructionniste<sup>49</sup> » conduit les féministes postmodernes à transgresser les structures duelles afin de valoriser l'expérience de l'autre sans négliger le même.

Paru en 2002, *Marion et le Nouveau Monde* de Michèle Marineau<sup>50</sup>

43. *Ibid.*, p. 57.

44. *Ibid.*, p. 62.

45. *Ibid.*, p. 62.

46. Gilbert Hottois, *De la renaissance à la postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et postmoderne*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Le point philosophique », 1997, p. 413.

47. Alice Jardine, *Gynésis. Configurations de la femme et de la modernité*, Paris, P.U.F., coll. « Perspectives critiques », 1991, p. 83.

48. Marie-Josée Nadal, « Le sexe/genre et la critique de la pensée binaire », *Recherches sociologiques*, vol. 30, n° 3, 1999, p. 8.

49. Francine Descarries, « Le projet féministe à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle : un projet de libération et de solidarité qui fait toujours sens », *La sociologie face au troisième millénaire, Cahiers de recherche sociologique*, n° 30, 1998, p. 203.

50. Michèle Marineau, *Marion et le Nouveau Monde*, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, coll. « Roman vert », 2002.

incarne à certains égards un discours féministe d'orientation postmoderne. Le roman met en scène une petite fille de neuf ans qui se voit obligée de quitter sa Gaspésie natale. À la suite de la fermeture de l'usine où il travaillait, le père a trouvé un emploi à Montréal et veut y emmener son épouse et sa fille. Malgré le chagrin qui envahit Marion à l'idée de se séparer de sa meilleure amie, la fillette s'habitue à son « nouveau monde » et apprend à vivre dans un milieu multiethnique. Sans jamais renier ses origines et ses premières amitiés, Marion comprend qu'elle peut être heureuse dans la cité qui lui semblait si menaçante lors de son arrivée. Qu'est-il donc advenu ?

La narration à la troisième personne insiste d'abord sur le fait que Marion refuse de quitter son lieu natal : « Marion a la tête qui tourne, le cœur qui chavire. Elle a l'impression que sa mère vient de lui annoncer la fin du monde<sup>51</sup>. » La fillette manifeste un vif attachement à l'espace familial bien que la région, économiquement chancelante, soit désertée par la population : « Des commerces ont fermé, des familles sont parties. Il y a des maisons abandonnées, des fenêtres placardées<sup>52</sup>. » En dépit de l'état lamentable des lieux, la petite fille y voit la source de son bonheur. Les lexèmes utilisés dans le discours rapporté montrent la volonté qui anime le personnage désirant coûte que coûte demeurer en Gaspésie : « "Je ne veux pas", a crié Marion en apprenant la nouvelle » ; « "Je ne veux pas", a-t-elle répété à Léa quand elle lui a téléphoné [...] » ; « "Je ne veux pas", reedit-elle dans sa tête des centaines de fois ce soir-là [...]<sup>53</sup>. » Puisque la décision appartient en dernière instance aux parents, la fillette se voit dans l'obligation de quitter son coin de pays. Cependant, il ne s'agit pas d'un départ définitif puisque l'amitié la ramènera sur les rives de son village.

Comme Marion connaît bien la campagne et son environnement maritime, elle se sent incapable d'abandonner la mer ainsi qu'une faune et une flore dont elle apprécie la proximité depuis sa naissance :

Tous les jours de sa vie, Marion a vu, entendu et respiré la mer. Elle en connaît toutes les humeurs et toutes les nuances. Elle connaît les plages et les galets, les herbes folles et les falaises, les vagues déchaînées et les ondulations paisibles des jours de beau temps. Elle connaît les oiseaux et les insectes, le goût du sel et l'odeur de brume, l'horizon qui s'enflamme et

51. *Ibid.*, p. 11.

52. *Ibid.*, p. 14.

53. *Ibid.*, p. 12.

le ciel constellé d'étoiles. Comment imaginer sa vie sans la mer<sup>54</sup> ?

Cette description témoigne non seulement d'un attachement indéfectible à la nature, mais aussi de la sensibilité et de la sensualité de la petite fille : elle est attentive aux moindres détails et se laisse envahir par l'environnement. Lorsqu'elle débarque en ville, c'est avec la même attention qu'elle note les éléments qui composent son nouveau décor : « L'immeuble a l'air négligé, et Marion le trouve aussitôt sinistre. Son opinion ne fait qu'empirer lorsqu'elle met les pieds dans l'entrée, imprégnée d'une odeur de pipi de chat et de fond de poubelle<sup>55</sup>. »

Si les lieux physiques de la ville ont un aspect rebutant, les marques socioculturelles de la différence ont de quoi étonner la fillette. Au début, celle-ci n'est guère enthousiaste à l'idée de se retrouver dans une ville « fortement multiethnique<sup>56</sup> » ; elle se sent dépaysée, voire menacée, lorsqu'elle entre dans sa nouvelle salle de classe :

À peine Marion a-t-elle mis un pied dans la classe qu'elle voudrait se sauver à toutes jambes. Il doit y avoir une erreur, ça ne peut pas être sa classe. Elle a plutôt l'impression d'être dans un pays très, très lointain. L'enseignante lui parle, mais Marion ne comprend rien. Pas un mot. Elle est trop occupée à essayer de calmer les battements de son cœur<sup>57</sup>.

Ayant toujours vécu dans la péninsule gaspésienne, l'enfant est issue d'un milieu fortement homogène alors qu'elle n'a été en contact qu'avec l'espace du même. Aussi est-elle surprise d'entendre les « Vinh, Nejma, Danaé, Alex, Siham, Rachad<sup>58</sup> », autant de prénoms que lui répercute désormais son nouvel entourage. Son premier réflexe est de présumer que les individus répondant à des noms étrangers dévient de la norme puisqu'ils ne recourent pas sa réalité : « Tout le monde est tellement différent<sup>59</sup>. » Au début de son immersion, la fillette ne soupçonne pas qu'on puisse la percevoir comme marginale à son tour. Pourtant, un garçon lui demande sans ambages d'où elle vient : « Un accent, elle ? Mais non, voyons, ce sont eux qui...<sup>60</sup> » Avec l'aide de sa mère, elle

54. *Ibid.*, p. 17.

55. *Ibid.*, pp. 22-23.

56. *Ibid.*, p. 32.

57. *Ibid.*, p. 25.

58. *Ibid.*, p. 26.

59. *Ibid.*, p. 35.

60. *Ibid.*, p. 30.

comprend que personne ne peut souscrire à une norme dans l'absolu : « C'est une question de point de vue [...]. Tout le monde est l'étranger de quelqu'un... Tout le monde peut avoir un accent, aux oreilles d'un autre<sup>61</sup>. » La rapidité avec laquelle la gamine se familiarise avec son nouvel environnement démontre que la prise de conscience de l'altérité ne constitue pas un danger, mais plutôt une expérience enrichissante et souhaitable :

En route vers l'école, Marion songe au lundi précédent, alors qu'elle se rendait pour la première fois à sa nouvelle école. Elle a parcouru beaucoup de chemin, en une semaine. Le trajet lui est maintenant familier, et elle peut même se permettre quelques variantes. Elle s'est liée avec deux filles de sa classe et connaît le nom de presque tous les autres élèves. Elle s'est habituée à leurs traits et à leurs vêtements, à leurs accents. Elle s'est même habituée à l'idée que pour d'autres, elle aussi a un accent.<sup>62</sup>

Tout compte fait, Marion prend conscience qu'elle peut appartenir à plusieurs « mondes » à la fois et se sentir à l'aise dans des espaces-temps dissemblables et ce, sans tenter d'en opérer la synthèse :

Marion réfléchit, sourcils froncés. Elle n'aime pas ces mots : « ancien monde »... « nouveau monde »... Comme s'il s'agissait de mondes complètement séparés. Comme s'il fallait absolument choisir l'un des deux et effacer l'autre. Marion ne veut rien effacer. Pour se sentir complète, elle a besoin des deux mondes, de Léa et de Shamilla, de la mer et de la ville [...]<sup>63</sup>

Le discours narratif souligne que la fillette fait fi des valeurs du bon et du mauvais pouvant être associées à des lieux qui se distinguent sous plusieurs aspects. Au lieu d'exploiter de telles oppositions spatiales, Marion valorise la multiplicité des influences géographiques, des expériences culturelles et des lieux d'appartenance. Être née en Gaspésie, connaître la mer, vivre à Montréal et avoir une bonne amie issue d'une famille d'immigrants, voilà autant d'éléments qui forgent la personnalité et qui rendent la petite fille unique.

Si la ville et la campagne ne sont pas envisagées comme des espaces antagonistes dans l'esprit de Marion mais contribuent plutôt à

61. *Ibid.*, p. 64.

62. *Ibid.*, p. 63.

63. *Ibid.*, p. 76.

définir son altérité, il en est de même pour les catégories de l'intelligible et du sensible que la métaphysique occidentale a longtemps érigées en dichotomies. Sensible, la fillette vit intensément ses émotions et ce, par le biais de tout son être que l'élan vital interpelle : « Comprendre et vouloir, ce n'est pas la même chose du tout. Sa tête comprend, mais tout le reste – son cœur, son ventre, sa peau même – refuse de quitter ce coin de pays qu'elle aime avec passion<sup>64</sup>. » Ici, on n'oppose pas la raison et la passion ni l'intelligence et la sensibilité. Au contraire, la volonté de rester en Gaspésie permet de mieux évaluer l'attachement de l'enfant aux êtres et aux choses qu'elle s'apprête à laisser. Comme l'indique la féministe Audre Lorde : « La rationalité n'est pas inutile. Elle est utile au chaos de la connaissance. Elle est utile aux émotions. [...] Je n'oppose pas sensation et pensée. Je les considère comme un choix entre différents moyens, et comme un ensemble<sup>65</sup>. » Marion, qui « a toujours été raisonnable<sup>66</sup> », sait utiliser ses émotions, pour comprendre des situations, et son corps, pour les ressentir. Or, cet ensemble fait d'elle un être complexe et intense. En outre, pour décrire ses expériences et les émotions qui en résultent, elle utilise un système d'imagerie calqué sur la nature et ses cycles. Lors du grand départ, sa tristesse n'a d'égal que le temps maussade :

Le déménagement a lieu le premier samedi de mai, par un temps gris et pluvieux. Marion a l'impression que toute la journée se déroule dans la brume. Seules quelques scènes émergent de la grisaille. [...] Le va-et-vient des essuie-glaces, tout au long du trajet interminable. Du haut du pont Jacques-Cartier, les lumières du centre-ville de Montréal, embrouillées par la pluie<sup>67</sup>.

Puis, pour calculer les jours la séparant des vacances estivales qui la ramèneront en Gaspésie, auprès de Léa, elle s'en remet à l'alternance des régimes diurne et nocturne qui ponctuent une période de 24 heures : « Cinquante jours de noirceur avant l'arrivée du soleil<sup>68</sup>. » Comme elle a toujours vécu au cœur de la nature, il est pénible pour la fillette d'élire domicile dans un milieu urbain, là où de nombreux éléments du monde naturel sont modifiés ou corrompus par la culture de l'homme.

64. *Ibid.*, p. 16.

65. Audre Lorde, « Un entretien : Audre Lorde et Adrienne Rich » dans *Sister Outsider*, Genève/Laval, Mamamélis/Trois, 2003, p. 108.

66. Michèle Marineau, *op.cit.*, p. 15.

67. *Ibid.*, pp. 21-22.

68. *Ibid.*, p. 24.

Conformément à la pensée écoféministe qui établit des correspondances entre le féminin et le monde non humain, l'attachement à la nature se conjugue à une valorisation de l'amitié féminine dans le récit. Marion est une petite fille « calme, timide, un peu craintive<sup>69</sup> » qui a peu d'amis, mais qui privilégie la solidarité, la fidélité et l'entraide. Comme elle n'est pas tout à fait à l'aise avec le monde des garçons, c'est auprès des filles de son âge qu'elle trouve l'écoute, le respect et l'effet de réciprocité dont elle a besoin. Par exemple, lorsqu'elle arrive dans sa nouvelle école, « elle [se lie] avec des filles de sa classe<sup>70</sup> », tandis qu'elle se méfie de Rakesh, « un petit brun nerveux aux cheveux raides et noirs qui lui souffle un baiser du bout des doigts<sup>71</sup> ». Si la différence sexuelle semble demeurer un obstacle à l'amitié entre les garçons et les filles, la différence entre les filles constitue une source de richesse au sein d'une relation. Une telle conception de l'amitié rejoint celle que décrit Lorde :

La différence est ce lien fondamental et puissant à partir duquel se forge notre propre force. [...] En tant que femmes, nous avons été éduquées soit à ignorer nos différences, soit à les considérer comme des motifs de division et de méfiance plutôt que comme des forces de changement<sup>72</sup>.

Cette force de changement est perceptible au sein des couples Marion/Léa et Marion/Shamilla, Léa et Shamilla étant associées respectivement aux deux mondes de l'héroïne. Dans un premier temps, le récit montre que les personnalités de Léa et Marion sont différentes à bien des égards :

Léa, son amie de toujours, sa presque sœur, son double et sa complice. Léa et Marion. Marion et Léa. On ne les imagine pas l'une sans l'autre, si différentes et pourtant inséparables. Marion, blonde et ronde, calme, timide, un peu craintive. Léa, mince et brune, nerveuse, fonceuse, audacieuse<sup>73</sup>.

En dépit de ces disparités, les fillettes savent reconnaître leurs forces respectives. Face à une situation qui sollicite courage et ingéniosité, Marion s'inspire de sa compagne bienfaitrice pour solutionner le problème. Une interconnexion existe entre deux êtres si jeunes dont l'amitié

69. *Ibid.*, p. 17.

70. *Ibid.*, p. 63.

71. *Ibid.*, p. 27.

72. Audre Lorde, « On ne démolira jamais la maison du maître avec les outils du maître » dans *Sister Outsider*, Genève/Laval, Mamamélis/Trois, 2003, p. 121.

73. Michèle Marineau, *op.cit.*, pp. 17-18.

triomphe de la distance : seule à Montréal, la fillette peut puiser à même les ressources de son amie et les intégrer à ses propres actions : « Marion a une pensée pour Léa, qui a toujours de bonnes idées. Que ferait son amie si elle était à sa place ? Pour commencer, elle s'arrangerait sûrement pour trouver l'adresse de l'immeuble et le numéro d'appartement<sup>74</sup>. »

C'est donc sous le signe de l'entraide que les deux fillettes évoluent. Le passage où Marion annonce à son amie qu'elle devra déménager demeure particulièrement éloquent. Devant le désarroi de son interlocutrice, Léa l'incite à cerner l'aspect positif de sa condition d'exilée : « Pense à Christophe Colomb, a dit Léa pour l'encourager. Lui non plus ne savait pas ce qui l'attendait quand il s'est embarqué pour les mers lointaines... Et il a découvert le Nouveau Monde !<sup>75</sup>. » Reste que la jeune Gaspésienne est beaucoup plus téméraire que sa copine appelée à vivre à Montréal : « Léa trouverait sans doute excitant de s'imaginer en voyage au bout du monde. Marion, elle, se sent perdue et inquiète<sup>76</sup>. » Pareil optimisme rend bien sûr le départ moins douloureux. La séparation s'accomplit avec sérénité puisque aucune rivalité n'existe entre les deux amies. Qui plus est, elles ont suffisamment confiance en leur amitié pour que l'arrivée d'une tierce personne dans l'entourage de Marion ne porte point ombrage à leur relation. Le fait que la fillette ait une nouvelle camarade ne remet nullement en question l'importance qu'elle alloue à son amie d'enfance. Même si cette dernière a « peur d'être oubliée<sup>77</sup> » avec le temps, elle s'intéresse au « nouveau monde » de Marion au lieu de lui en tenir rigueur : « Tu dois avoir hâte de voir Shamilla<sup>78</sup> », lui dit-elle à la fin des vacances. De son côté, la fillette est consciente qu'elle doit rassurer sa compagne avant de la quitter : « Je n'ai pas deux mondes, dit-elle avec un sourire. Je n'en ai qu'un, et tu es dedans jusqu'à la fin des temps. Tu seras toujours mon amie<sup>79</sup>. »

L'adaptation à la ville passe également par une expérience de solidarité et d'entraide. Marion aperçoit par la fenêtre de son immeuble une fille qui porte des tresses et que l'on cherche à dissimuler derrière les rideaux. L'héroïne est persuadée qu'on a kidnappé la fillette, séquestrée, pense-t-elle, par des ravisseurs. La jeune Montréalaise d'adoption se montre débrouillarde lorsqu'il s'agit de venir à la rescousse de la petite

74. *Ibid.*, pp. 46-47.

75. *Ibid.*, p. 20.

76. *Ibid.*, pp. 32-33.

77. *Ibid.*, p. 75.

78. *Ibid.*, p. 75.

79. *Ibid.*, p. 76.

filles. Elle ne fuit pas sa responsabilité de citoyenne étant donné qu'elle est prête à affronter la ville, les policiers et même les supposés agresseurs pour retrouver l'enfant. Elle se sent prête à vaincre sa timidité, sa peur de la ville et des étrangers si besoin est. Marion témoigne d'une volonté qui lui permet de surmonter ses appréhensions pour secourir un être qu'elle croit en danger. Heureusement, il n'y pas eu d'enlèvement : la fillette est isolée dans une pièce sombre pour hâter sa guérison. Il s'agit en fait d'une camarade de classe qui se prénomme Shamilla et qui est atteinte de la rougeole. Chacune des fillettes occupe une place considérable dans l'esprit de l'autre et ce, malgré le fait qu'elles ne se connaissent pas encore. D'emblée, Marion est intriguée par la voisine qui semble mener une existence secrète : « Même en classe, Marion se surprend souvent à penser à cette fille. Vit-elle dans cet appartement ? À quelle école va-t-elle ?<sup>80</sup> » Le soleil qu'elle dessine sur la vitre de sa chambre réconforte Shamilla qui est alitée : « Un soleil très jaune et très souriant. Elle espère que la fille aux tresses va le voir et qu'elle va comprendre que c'est un message d'amitié<sup>81</sup>. » Sensible à ce signe amical, Shamilla avouera une fois qu'elle sera remise : « Toute la semaine, quand j'étais obligée de rester au lit, j'ai pensé à toi<sup>82</sup>. » Une fois le mystère élucidé, les deux jeunes filles, qui proviennent de milieux fort différents, deviendront de très bonnes amies.

C'est d'ailleurs la sororité qui unit Marion à ses deux amies. Dans cet esprit, la jeune protagoniste amorce avec Léa une pratique d'écriture : « On va s'écrire, a dit Léa. Tu me parleras de Montréal et de ta nouvelle école. Je te raconterai tout ce qui se passe ici.<sup>83</sup> » Or, c'est à partir du moment où Shamilla habite ses pensées qu'elle parvient à écrire une lettre à sa destinataire éloignée, alors que la première tentative s'était avérée infructueuse. L'écriture et l'inspiration sont associées au féminin si bien que les mondes de Marion cohabitent sans peine. En outre, le réseau féminin articulé dans la fiction illustre la force de changement qui peut émaner des relations entre des petites filles lorsque l'on exclut la rivalité et la jalousie.

Les fictions romanesques pour la jeunesse où la question de la postmodernité se pose avec acuité mettent en scène des petites filles qui ont la potentialité de résister à l'autorité tout en développant des amitiés durables. Comme nos analyses l'ont démontré, les jeunes protagonistes

---

80. *Ibid.*, p. 40.

81. *Ibid.*, p. 39

82. *Ibid.*, p. 72.

83. *Ibid.*, p. 18.

cherchent à façonner leur moi social au moyen d'une pensée autonome. La fin des grands discours, l'avènement d'une culture de grande diffusion et la valorisation des différences donnent lieu à des représentations de fillettes qui sont animées d'une volonté leur permettant de remettre en question la morale traditionnelle, de solliciter comme bon leur semble les technologies de la communication et d'accepter l'autre sans négliger leurs origines. C'est pourquoi, dans les textes retenus, les petites filles entonnent un hymne à l'hétérogénéité.

Chacune à leur façon, Marion, Sophie et Annette se constituent une identité au fil de diverses expériences, alors qu'elles évoluent dans un monde dominé par les incertitudes et la contingence. Comme les modèles personnifiés par les parents appartiennent par définition au passé, les enfants sont amenés assez tôt à exprimer une individualité qui leur est propre, si l'on songe à l'âge des petites filles figurant dans les ouvrages de Turcotte, Leblanc et Marineau. Dans un contexte marqué par le démantèlement des grands récits d'émancipation, force est d'admettre que les fillettes n'ont d'autre choix que d'identifier des repères qui leur soient spécifiques, quitte à se dissocier, dans une certaine mesure, de leurs prédécesseurs. Avec l'abolition des dualismes qu'il préconise, le discours postmoderne qui circule dans les œuvres destinées à la jeunesse aura permis de développer une panoplie de personnages qui ne souscrivent plus aux modèles homogénéisants hérités de la modernité. À l'instar d'Annette, de Sophie et de Marion, des petites filles prennent la parole tout en se montrant incrédules à l'endroit des grands discours synonymes d'enfermement idéologique. Les pratiques discursives de la dernière décennie émanent d'une esthétique postmoderne qui contribue à représenter les fillettes comme des sujets énonciatifs susceptibles de s'autoreprésenter dans un contexte politique, culturel ou social.

#### Références bibliographiques

- Boisvert, Y. (1995), *Le postmodernisme*, Montréal, Boréal.
- Daveluy, P. (1962), *Sylvette et les adultes*, Québec, Éditions Jeunesse.
- Daveluy, P. (1958), *L'été enchanté*, Montréal, Éditions de l'Atelier.
- Descarries, F. (1998), « Le projet féministe à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle : un projet de libération et de solidarité qui fait toujours sens », *La sociologie face au troisième millénaire, Cahiers de recherche sociologique*, n° 30, pp. 179-210.
- Hottois, G. (1997), *De la renaissance à la postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et postmoderne*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Le point philosophique ».

- Jardine, A. (1991), *Gynésis. Configurations de la femme et de la modernité*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Perspectives critiques ».
- Lorde, A. (2003), *Sister Outsider*, Genève/Laval, Mamamélis/Trois.
- Lyotard, J-F. (1979), *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- Lyotard, J-F. (1986), *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée.
- Nadal, M-J. (1999), « Le sexe/genre et la critique de la pensée binaire », *Recherches sociologiques*, vol. 30, n° 3, p. 5-22.
- Nietzsche, F. (1967), *Le gai savoir*, traduit de l'allemand, Paris, Gallimard.
- Nietzsche, F. (1995), *La volonté de puissance*, Livre II, traduit de l'allemand, Paris, Gallimard.
- Paterson, J. M. (1993), *Moments postmodernes dans le roman québécois*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Russ, J. (1994), *La marche des idées contemporaines. Un panorama de la modernité*, Paris, Armand Colin.

#### Corpus en littérature pour la jeunesse

- Leblanc, L. (2003), *Sophie part en orbite*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Premier roman ».
- Marineau, M. (2002), *Marion et le Nouveau Monde*, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- Turcotte, É. (1999), *La leçon d'Annette*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Premier roman ».
- Turcotte, É. (1998), *Les cahiers d'Annette*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Premier roman ».



# L'AVENTURE DE LECTURE DANS LES ŒUVRES POUR LA JEUNESSE OU UNE CERTAINE REPRÉSENTATION DU JEUNE LECTEUR

Noëlle Sorin

Université du Québec à Trois-Rivières

Comme en littérature générale, il existe des livres destinés aux enfants qui parlent de livres, les évoquent ou les citent. Ce serait même une tendance qui s'affirme en ce tournant de siècle, témoignant de l'inscription de cette littérature dans la postmodernité. Ainsi, le phénomène d'autoreprésentation s'observe dans plusieurs œuvres pour la jeunesse en ce sens qu'elles offrent une représentation de la lecture et de l'écriture, mettant en quelque sorte la lecture et/ou l'écriture en scène à travers un narrateur-acteur lisant ou écrivant.

Quant au phénomène d'intertextualité, il est encore plus marqué. Rappelons avec Umberto Eco que « les livres parlent toujours d'autres livres et chaque histoire raconte une histoire déjà racontée<sup>1</sup> ». Ce phénomène de renvoi dialogique d'un livre à l'autre s'observe de plus en plus en littérature pour la jeunesse, et il est déjà abondamment documenté. L'intertextualité, par le truchement des citations, des échos d'autres livres, suggère une pluralité des interprétations et un approfondissement nécessaire de lecture. Elle fait également référence aux relations que le lecteur établit entre un texte et d'autres œuvres qui composent son fonds de culture. Aussi, induit-elle une certaine représentation du jeune lecteur, et la prise en compte de l'intertextualité, à l'école, permet en quelque sorte la construction de ce fonds de culture et la mise en réseau des fameux repères culturels dont parle le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001).

## 1. Des livres qui parlent des livres

Il existe donc des livres pour la jeunesse qui parlent des livres. Comme l'a bien démontré Gromer (2002), le livre peut tout aussi bien être l'objet du discours des personnages, qu'être cité, dans toutes les variantes transtextuelles identifiées par Genette, les personnages peuvent

1. Umberto Eco, *Apostille au Nom de la rose*, Paris, Grasset, 1985, p. 25.

sortir de leur histoire<sup>2</sup>, la bibliothèque peut être offerte en représentation<sup>3</sup>, le livre peut être l'élément central de l'histoire : on a les livres qui parlent<sup>4</sup> et ceux qui sont au cœur de l'intrigue du point de vue de la lecture et/ou de l'écriture<sup>5</sup>, on a ceux dont la lecture peut avoir un certain pouvoir sur le personnage lecteur<sup>6</sup>. Dans cette mise en scène du livre, du narrateur lisant ou écrivant, ou du personnage, je focaliserai mon attention sur les œuvres qui mettent en intrigue la lecture et l'écriture.

En effet, il arrive que la littérature contemporaine prenne « pour objet la littérature même, c'est-à-dire qu'elle remplace ou recouvre la narration de l'histoire fictive par la dramatisation de sa création ou de sa réception/interprétation<sup>7</sup> ». Leenhardt (1997) qualifie cette littérature de « *méta-narrative*, c'est-à-dire que dans un récit de cette espèce, les éléments narratifs s'appuient sur l'analyse des éléments constitutifs de la narration<sup>8</sup> », littérature qui ouvre à la lecture comme *méta-expérience*. Le héros de l'histoire racontée peut aussi bien être l'acteur de sa propre histoire, le lecteur ou l'auteur d'une autre histoire (ou de la sienne), l'histoire lue, réécrite et l'histoire agie peuvent se répondre dans une sorte de relation dialogique, qu'importe, « la littérature méta-narrative est toujours, d'une façon ou d'une autre, réflexion sur la frontière séparant le "réel" de la fiction<sup>9</sup> ». Les œuvres qui relèvent de cette littérature,

2. Christiane Duchesne, *La bergère de chevaux*, Boucherville, Québec/Amérique jeunesse, coll. « Gulliver », 1985, en est un bel exemple.
3. Anne Jonas et François Crozat, *Tibert et Romuald*, Laval, Les éditions Les 400 coups, 1999.
4. Dans Jocelyn Boisvert, *Un livre sans histoire*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Graffiti », 2004, le livre est le narrateur.
5. Claude Boujon, *Un beau livre*, Paris, L'école des loisirs, 1990.
6. Daniel Laverdure, *Les vrais livres*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache à mal aux pattes », 2002. Ce roman met en scène de véritables « livres réalités » (p. 57), et pas seulement dans le sens de documentaires : dès qu'ils sont ouverts, les animaux et autres extraterrestres sortent du texte pour envahir l'univers physique du lecteur. Forts de leur pouvoir, ils jouent alors un rôle actif et servent de prétexte à l'intrigue. Dans Gilles Tibo *Le petit maudit*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache à mal aux pattes », 2000, le jeune héros en quête d'amitié, d'amour et de passion découvre le pouvoir des livres.
7. Dans Gilles Tibo et Bruno St-Aubin, *Des livres pour Nicolas*, Markham, Ont. : Éditions Scholastic, 2003, Nicolas apprend non seulement que les livres montrent comment lacer ses souliers, à se brosser les dents, etc., mais qu'ils peuvent aussi être amusants.
7. Catherine Tauveron, « L'aventure littéraire un genre en émergence dans la littérature de jeunesse », dans *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Documents, actes et rapports pour l'éducation, sous la dir. de Tauveron, C., Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002, p. 87.
8. Jacques Leenhardt, « Lecture », postface à *Le motif dans le tapis* de Henry James, nouvelle traduction par Élodie Vialleton, Arles, Éditions Actes Sud, coll. « Babel », 1997, p. 91-92.
9. Catherine Tauveron, *Ibid.*, p. 87.

marginales par rapport à la narration classique, sont encore peu nombreuses en littérature générale (pensons notamment à Henry James<sup>10</sup>, Paul Auster<sup>11</sup>, Italo Calvino<sup>12</sup>, Jorge Luis Borgès<sup>13</sup>, Alain Cavenne<sup>14</sup>, Michael Ende<sup>15</sup>) et pourtant on en trouve aussi en littérature pour la jeunesse. Sur les traces de Tauveron, je nommerai « "aventure littéraire" toute aventure dont la source, le moteur ou l'objet est l'écriture d'une histoire inédite, la lecture, ou la réécriture d'une histoire déjà écrite<sup>16</sup> ». « L'aventure littéraire », ce genre en émergence en littérature pour la jeunesse tel que le conçoit Tauveron, fait des percées au Québec, que ce soit dans les albums, les mini-romans, premiers romans et autres romans.

Toutefois, pour illustrer ce genre en émergence, je me pencherai uniquement sur les œuvres pour la jeunesse qui proposent une aventure de lecture au jeune lecteur, et non pas une aventure d'écriture. J'ai donc retenu des ouvrages qui envisagent le récit et sa lecture comme objets de récit. Voici les caractéristiques des albums, mini-romans et premiers romans que j'ai analysés : la lecture y est prise comme sujet et tient une place centrale dans l'histoire ; elle participe de l'intrigue comme personnage à part entière.

Nous verrons à partir de plusieurs œuvres qui offrent donc au jeune lecteur une aventure littéraire, quelles représentations du lecteur et de son rapport à la lecture lui sont proposées, représentations allant du pur bonheur de lire aux avantages pragmatiques de la lecture, en passant par l'opportunité de vivre des aventures par personnages interposés et le constat que les livres et leurs histoires peuvent être source de salut.

## 2. Les jeux de la lecture

Pour dresser le portrait (partiel) du jeune lecteur et de ses rapports à la lecture, je me suis appuyée sur la théorie des jeux de Picard (1986) et les instances du sujet lecteur identifiées par lui dans son ouvrage, *La lecture comme jeu*, théorie discutée et transformée ensuite par

10. *Le motif dans le tapis*, nouvelle traduction par Élodie Vialleton, Arles, Éditions Actes Sud, coll. « Babel », 1997.

11. *La trilogie new-yorkaise*, Arles, Actes Sud, coll. « Babel », 1991 ; *La nuit de l'oracle*, Arles, Actes Sud ; Montréal, Leméac, 2004.

12. *Si par un soir d'été un voyageur*, Paris, Éditions du Seuil, 1981.

13. *La bibliothèque de Babel*, in *Fictions*, Paris, Éditions Gallimard, coll. "Folio Bilingue", 1994.

14. *Un mariage à trois*, Québec, Les éditions de L'instant même, 1997.

15. *L'histoire sans fin*, Paris, Stock, 1984 ; Montréal, Québec/Amérique, 1984.

16. Catherine Tauveron, *op.cit.*, p. 87.

Jouve (1992). Picard (1986) distingue trois instances du sujet lecteur établies selon la relation que celui-ci entretient avec le texte :

- le *lu*, qui réfère à la part d'imaginaire que la lecture éveille et stimule chez le lecteur ; celui-ci adhère de tout son être à l'illusion référentielle, réagit avant tout sur le mode affectif, se projette dans l'univers de fiction tout en y infiltrant ses propres références, se met dans la peau des personnages. Le *lu* est « du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir<sup>17</sup> ». Le *lu* commande un mode de lecture participative. C'est l'expérience du plaisir de lire, du plaisir de la fiction et du texte.

- le *lectant*, qui est l'aspect plus symbolique, plus cognitif de la lecture, où le lecteur s'intéresse au fonctionnement du texte, à son construit narratif, aux règles du jeu littéraire. Le *lectant* commande un mode de lecture distanciée. Ainsi, Descôtés définit « la lecture-distanciation » comme étant celle :

qui refuse de céder à l'illusion référentielle et de considérer le texte comme un simple reflet de la réalité ; cette lecture plus distanciée et plus conforme à une réception littéraire s'intéresse alors au texte comme objet construit, comme combinaison de procédés formels, comme jeu avec les stéréotypes et avec d'autres textes<sup>18</sup>.

- le *liseur*, qui est le lecteur engagé dans la dimension pragmatique de l'acte de lire. Cette troisième instance de Picard, qui s'inscrit du côté du réel, sert en quelque sorte de médiation entre les deux autres, entre l'adhésion au monde fictionnel et le symbolique.

Pour résumer la proposition de Picard, le *liseur* se situe dans cet espace transitionnel, voire transactionnel, où tout en se distanciant de l'illusion référentielle, - ce qui relève du *lectant*, il pactise avec le récit à travers une démarche de lecture fictionnelle, ce qui concède au *lu* le droit d'adhérer pleinement à l'illusion référentielle (Poslaniec, 2002).

Discutant la théorie de Picard pour la rendre notamment plus opératoire, Jouve (1992) propose une autre formulation du *lu*, qu'il estime trop passif chez Picard. Le *lu* serait un mode d'« investissement

17. Michel Picard, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique », 1986, p. 112.

18. Michel Descôtés, « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, 1998, n° 121, p. 91.

fantasmatique absolu<sup>19</sup> », « la recherche d'une séduction, qui est promesse d'aventure intérieure, relation du Moi à ses propres fantasmes<sup>20</sup> ». Poslaniec expliquera ce *lu* comme étant « la capacité de convoquer ses propres fantasmes, ses interrogations existentielles, ses remémorations de bribes du réel, en les liant ou non à ses propres interprétations du récit<sup>21</sup> ». Chez Jouve, cette partie du lecteur, le *lu*, n'est plus prise par l'illusion référentielle. Il réservera plutôt cet aspect au *lisant*, qui coïncide avec « la capacité de s'immerger dans l'univers fonctionnel<sup>22</sup> ». Le *lectant* quant à lui restera inchangé. Il correspond toujours « à la perception de tout ce qui concerne les savoirs issus des théories littéraires, qu'il s'agisse des techniques de mise en texte (genre, instance narrative, espace-temps fictionnel, construction des personnages, ...), ou des implicites (connotations, références, intertextualité, allusions, symbolique, idéologie, ...)»<sup>23</sup>.

Si la tendance en littérature pour la jeunesse pour quiconque s'intéresse un tant soit peu à ces jeux de lecture est de préférer les instances telles que considérées par Jouve (Perrot, 1999 ; Poslaniec, 2002), ce sont plutôt celles de Picard que j'ai appliquées au narrateur-lecteur ou héros-lecteur. En effet, si on part du principe qu'il y a trois catégories de lecteurs interagissant dans tout acte de lecture, le *liseur* de Picard, ce lecteur empirique qui accomplit l'acte pragmatique de lire, me semble évacué des propositions de Jouve. Par ailleurs, le *lu* de Picard me paraît intégrer le *lu* et le *lisant* de Jouve. L'intérêt n'est pas ici de lancer le débat, mais de retenir une clé qui me semble pertinente à l'analyse de la représentation du jeune lecteur que nous propose la littérature pour la jeunesse dans ce nouveau genre qu'est le récit d'aventure littéraire.

### 3. Les récits d'une aventure de lecture

Dans le corpus analysé, nous avons distingué trois types de livres : ceux qui proposent la fin d'une histoire comme quête, ceux qui proposent le salut par les livres et leurs histoires et ceux qui proposent le voyage à travers le temps et l'espace.

19. Vincent Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 1992, p. 82.

20. *Ibid.*, p. 90.

21. Christian Poslaniec, *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, INRP, 2002, p. 74.

22. *Ibid.*, p. 74.

23. *Ibid.*, p. 74.

### 3.1 La fin d'une histoire comme quête

Dans les deux ouvrages analysés, soit *Un gnome à la mer* de Marie-Danielle Croteau et *Le délire de Somerset* d'Hélène Vachon, le prétexte est celui d'une quête ; l'Objet central, l'objet absent, la quête donc, dans les deux cas, est la fin de l'histoire que le héros est en train de lire.

Dans l'album *Un gnome à la mer*, le personnage, Nicolas, relève essentiellement du *lu*, c'est-à-dire de la part d'imaginaire lié à la lecture bien qu'on y trouve une part de sujet *liseur* puisque Nicolas lit pour passer le temps et que par ailleurs, pour savoir la fin de l'histoire, il demande à son père s'il s'en souvient. Mais revenons au *lu*. Nicolas vogue sur un voilier avec son père et pour se désennuyer, il s'invente des amis. Son préféré est Yo, un gnome, qu'il a trouvé dans un album très ancien qu'il ne se lasse pas de lire et relire. Toutefois, Nicolas ignore la fin de l'histoire de Yo puisque les dernières pages de cet album ont été arrachées. La particularité d'*Un gnome à la mer* est que le début de l'histoire de Yo, que Nicolas lit, nous est aussi présenté. On a affaire ici à un double enchâssement du récit – la fiction dans la fiction. La facture est d'ailleurs différente entre les deux récits, dans l'illustration, la graphie, le fond de page, le choix des couleurs : l'opacité de la forêt tout en vert et gris étant ainsi mise en contraste avec l'immensité, l'ouverture sur l'horizon qu'offre l'océan, tout en bleu.

Voici l'histoire de Yo. Yo, qui vivait dans la forêt dense, entrevit un jour le ciel, le soleil, la lumière, les oiseaux. Depuis, il ne rêvait que de cela, mais les embûches étaient multiples... À ce point-là de la lecture de Nicolas et du lecteur forcément, l'histoire de Yo s'arrête brutalement, à cause des pages manquantes ; la dernière phrase exprime ceci : « Yo allait se décourager quand survint un événement extraordinaire...<sup>24</sup> ». Puis, plus rien. Le lecteur reste sur sa faim (sa fin !). Or, un jour, dans l'histoire de Nicolas, durant une tempête, le précieux album tombe à la mer. Toutefois, le père repêche le livre. En le séchant, et c'est là qu'on constate bien la porosité de la frontière entre la réalité et la fiction –, Nicolas voit apparaître Yo, le gnome :

« C'était donc ça l'événement extraordinaire dont parlait mon livre », pensa-t-il.

Il souleva le gnome et l'assit sur ses doigts.

24. Marie-Danielle Croteau, *Un gnome à la mer*, ill. de Rogé, Saint-Lambert, Dominique et cie, 2002, p. [11].

- Regarde comme c'est beau ! lui dit-il en désignant un cor-moran.<sup>25</sup>

Le mini-roman d'Hélène Vachon, *Le délire de Somerset*, offre une triple aventure de lecture. Les trois types de lecteurs y sont habilement combinés. Du point de vue du *liseur*, le récit est celui du narrateur, Somerset, qui vient de terminer la lecture du tome 1 de *La malheureuse histoire de l'infortunée Princesse Isadora de Schleimacher*, et de sa quête pour connaître la suite de l'histoire, quête qui consiste en une série d'épreuves afin d'accéder au tome 2 que détient la bibliothèque.

Du point de vue du *lu*, Somerset « hallucine » en quelque sorte le texte. Ainsi, en correspondance avec la fin de la lecture du tome 1, on lit ceci :

Mais, il y a un problème : l'histoire ne s'arrête pas là. Il y a une suite. Tant mieux ! Parce qu'à la fin du livre, la Princesse de Schleimacher est dans le pétrin jusqu'au cou. Perdue en plein bois, suspendue à un arbre au-dessus d'un précipice. Il n'y a pas une minute à perdre. - Vite ! je dis à mon père. La Princesse est en danger<sup>26</sup>.

Il faut absolument la suite à Somerset qui, plus que de connaître la fin, veut surtout sauver la princesse, puisant sa détermination à toutes les autres lectures de contes qu'il a pu faire jusqu'ici (*Le petit Poucet*, *La belle au bois dormant*, *Barbe-bleue*).

Contrairement à *Un gnome à la mer*, où le lecteur peut lire le début de l'histoire de Yo, dans *Le délire de Somerset*, on a la fin de l'histoire de la Princesse Isadora (tome 2). Somerset a alors en tête les contes qu'il a déjà lus, à l'aune desquels il mesure la qualité fictionnelle du récit qu'il est en train de lire. Ainsi, il se permet un jugement évaluatif sur les agissements de son rival, le Prince qui sauve Isadora :

Je poursuis ma lecture.

*Humant l'air de cette splendide journée, un prince et son cheval se trouvaient à passer par là.*

Un prince !

J'aurais dû m'en douter. Et les loups alors ? Et l'Ogre ? Et la bande antivol ? Rien qu'un prince. Qui passait par là. Comme par hasard<sup>27</sup>.

25. *Ibid.*, p. [27].

26. Hélène Vachon, *Le délire de Somerset*, ill. de Yayo, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, coll. « Carrousel », 1999, p.8.

27. *Ibid.*, pp. 38-39.

[...]

*Il descend de cheval, accourt vers la Princesse...*

...s'enfarge dans ses bottes et tombe à l'eau. Tu rêves, Somerset

*...et la cueille comme une rose.*

Je rêve ! Ce n'est pas possible. Il s'amène, descend de cheval, accourt et décroche la Princesse. Non, il la *cueille*. Sans avoir à se battre. À faire deux fois l'aller-retour entre la maison et la bibliothèque. À remplir des formulaires, prendre un faux nom, descendre dans un cachot humide et sombre<sup>28</sup>...

Ceci nous amène au troisième type de lecteur possible, celui du *lectant*, où le narrateur témoigne d'une certaine connaissance du fonctionnement du récit. En effet, *Le délire de Somerset* nous offre ainsi plusieurs traces de l'instance du *lectant*. En voici un autre exemple :

La Grande Gardienne [la bibliothécaire] sourit encore et me tourne le dos.

« Somerset, je me dis, pas question de te décourager. Quand on veut sauver une princesse, il faut savoir en payer le prix. » Et payer le prix, ça veut dire traverser un certain nombre d'épreuves. Faire la queue par exemple, convaincre des Grandes Gardiennes, retourner chercher des cartes<sup>29</sup>...

Grâce à ce mini-roman et à ces trois types de lecteur, le jeune lecteur aura le loisir de découvrir ce pouvoir qui consiste à contrôler le réseau de sens construit par sa propre lecture, lequel lui permet de vivre les aventures par personnages interposés dans une sorte d'anticipation de l'intrigue.

### 3.2 Le salut par les livres et leurs histoires

Dans *Tibert et Romuald* d'Anne Jonas et François Crozat, les histoires qui sont racontées servent à divertir et à temporiser les antagonistes (Gromer, 2002), dans la pure tradition des *Mille et une nuits*. Cet album raconte un apprivoisement progressif des livres et par les livres. Romuald, un souriceau, met un jour le nez en dehors du trou familial, profitant de l'absence de ses parents, et renverse un livre de la bibliothèque, lequel s'ouvre en tombant :

28. *Ibid.*, pp. 40-41.

29. *Ibid.*, pp. 16-17.

Il l'observa et vit de drôles de petits insectes noirs aux pattes fines, alignés en rangs identiques et très sages sur le papier blanc.

Romuald voulut renifler le livre. C'est alors que celui-ci se ferma brusquement en lui coinçant les moustaches.

[Le livre se met à parler]

Romuald regardait le livre, sans comprendre à qui pouvait bien servir cette chose étrange qui parlait et qui ne se mangeait pas.

De nouveau, il renifla le livre, et subitement, juste pour vérifier, il voulut planter ses petites dents pointues dans la couverture. Le livre poussa alors un cri de livre qui ne ressemble à rien d'habituel, et il dit :

- Attends ! Je vais te raconter une histoire ! Moi, on me mange avec les yeux, mais comme tu es petit, tu vas m'écouter<sup>30</sup>.

Le livre commence alors à se raconter et toutes sortes d'histoires défilent qui serviront au souriceau lors de sa rencontre avec Tibert, le chat. En effet, pour sauver sa peau, Romuald, le souriceau, va se transformer en Schéhérazade et envoûter Tibert, en lui racontant les histoires que les livres lui racontent. Tibert bien sûr c'est aussi Tibert dans *Le roman de Renart*. La dernière page, offrant un grand livre ouvert, rappelle d'ailleurs au lecteur la scène de l'andouille que les deux compères doivent partager. À la fin, on apprend que « les souris [...] sont toutes venues emménager dans la bibliothèque où toute la journée elles dévoirent... des livres<sup>31</sup> ».

Dans *Tibert et Romuald*, l'instance du *lu* est omniprésente. Les histoires ouvrent à d'autres horizons et à l'imaginaire :

Cette histoire ne parlait pas seulement de souris, de chats et de bibliothèques.

Elle parlait de rivières, de mers, de montagnes, de forêts et de dragons verts. Et Romuald comprit ce qu'étaient ces choses qu'il n'avait jamais vues. Il avait chaud, il avait froid, il était heureux, il avait peur, il riait<sup>32</sup>

30. Anne Jonas et François Crozat, *Tibert et Romuald*, Laval, Les éditions 400 coups, 1999, pp. [7-9].

31. *Ibid.*, p. [24].

32. *Ibid.*, pp. [10-11].

L'instance du *liseur* a également sa place. « Rien ne décrit mieux le pur bonheur de lire que l'émotion de Romuald<sup>33</sup> » :

Il sentit même une petite larme qui roula de ses yeux et glissa le long d'un poil de ses moustaches... Il était impatient de connaître la fin mais n'avait pas envie que le livre se referme. Lorsque la dernière page tourna, il était tout à la fois triste et heureux, comme au soir de son anniversaire, lorsque tous les invités partis, il ne lui restait plus que ses cadeaux au moment d'aller dormir<sup>34</sup>

### 3.3 Le voyage à travers le temps et l'espace

Dans cette catégorie d'aventure littéraire, l'idée qui s'impose est que toute lecture est une aventure, hors normes, dans un autre espace et un autre temps. Les personnages, sortis de leurs propres histoires, se trouvent investis d'un rôle actif et servent de prétexte à une véritable intrigue.

Ainsi, *La rose et le diable* de Cécile Gagnon met en scène la lecture de deux histoires déjà écrites, appartenant au patrimoine légendaire québécois, la légende de *La chasse-galerie* et celle de *Rose Latulippe*, deux histoires qui se trouvent imbriquées l'une dans l'autre, mais le héros-narrateur-lecteur devient subitement acteur dans cette histoire qu'il est en train de lire.

Résumons rapidement. À l'occasion de la journée internationale du livre, Jules, un héros adolescent plutôt rébarbatif à la lecture, va chercher pour sa mère le livre qu'elle veut puisqu'elle est clouée au lit. Parmi les cadeaux associés à l'événement, entre autres, la fameuse rose, il y a un livre, *La chasse-galerie*. L'adolescent, plus ou moins intrigué par « un diable avec ses cornes<sup>35</sup> » de la première de couverture, s'arrête dans un parc pour lire le livre. L'instance du *liseur* est ici évidente. Un coup de vent, comme dans d'autres temps ou d'autres récits, le fait basculer de l'autre côté du miroir :

Justement, une bourrasque a fait glisser ma rose sous le banc

33. Bernadette Gromer, « Des livres dans les livres », dans *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Documents, actes et rapports pour l'éducation, sous la dir. de Tauveron, C., Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002, p. 31.

34. *Ibid.*, pp. [11-12].

35. Cécile Gagnon, *La rose et le diable*, ill. d'Anne Villeneuve, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache à mal aux pattes », 2000, p. 20.

et j'ai quitté ma lecture pour sauver ma précieuse fleur. Le livre à la main, je me suis penché. J'ai saisi la fleur et, à ce moment-là, j'ai entendu une voix forte crier :

*Acabris ! Acabras ! Acabram ! Fais-nous voyager par-dessus les montagnes.*

J'ai aussitôt relevé la tête pour découvrir que j'étais dans un canot entouré de solides gaillards qui avironnaient à toute allure<sup>36</sup>.

Non seulement le personnage fait partie des canoteurs, mais il intervient aussi dans l'histoire de Rose Latulippe, cette autre légende du Canada-français, qui vient se greffer à celle de la Chasse-galerie, en la sauvant de son mari, le Diable. Nous avons ici une belle démonstration de l'instance du *lu* de Picard.

Toutefois, Jules, tout en devenant partie prenante de la fiction, pose un regard métacognitif sur lui en train de lire établissant des liens intertextuels qui instituent une sorte de connivence culturelle avec le lecteur :

Et, tout à coup, comme dans un éclair, je me suis souvenu d'une aventure ancienne que mon grand-père me racontait. Il prétendait y avoir participé durant sa jeunesse. C'était sans doute l'histoire racontée dans le livre. Et maintenant, c'était moi qui m'y trouvais, et avec un aviron dans les mains, en plus<sup>37</sup> !

Le roman de Cécile Gagnon convoque donc aussi le *lectant* en favorisant ainsi un réseau de lecture autour d'un texte et de son intertexte.

## Conclusion

Ces quelques ouvrages rapidement parcourus appartiennent à la catégorie de ceux qui parlent du livre et de la lecture, de ceux où la lecture est mise en scène, de ceux qui proposent une aventure littéraire, en traitant de manière subtile « en même temps la fiction et de la fiction dans des formes méta-narratives concrètes et accessibles aux jeunes lecteurs<sup>38</sup> ».

36. *Ibid.*, p. 25.

37. *Ibid.*, pp. 28-29.

38. Bernadette Gromer, *op.cit.*, p. 32.

Les albums, mini-romans et premiers romans de notre corpus s'avèrent une initiation à la fiction sous ces différentes formes : il suffit de voir, dans le cas d'*Un gnome à la mer*, par exemple, ce que la réalité gagne de la fiction et en quoi la fiction se nourrit de la réalité.

Par leur sujet très particulier, les livres décrits ici nous mettent en mesure de dresser un portrait du lecteur et de ses rapports avec la lecture. Bien sûr, notre corpus est restreint, mais nous constatons que la représentation du lecteur engagé dans l'acte de lire (*liseur*) dans sa dimension pragmatique, allant de la distraction au pur plaisir en passant par la fréquentation de la bibliothèque ou de la librairie, cette représentation est omniprésente et dote la fiction d'un certain réalisme. La démonstration est faite que la lecture représente certains avantages. Tous les ouvrages analysés laissent également la part belle à l'imaginaire (*lu*) et au pouvoir qu'a le lecteur, par le sens qu'il crée, de vivre des aventures par personnages interposés. Par contre, la représentation du lecteur ayant accès à la dimension symbolique (*lectant*) de la lecture est plus rare, cet accès étant non immédiat et générant souvent des conflits d'interprétation que seul le lecteur empirique peut résoudre.

#### Références bibliographiques

- Descôtés, M. (1998), « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, n° 121 (mars), pp. 88-98.
- Eco, U. (1985), *Apostille au Nom de la rose*, Paris, Grasset.
- Gromer, B. (2002), « Des livres dans les livres », dans *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Documents, actes et rapports pour l'éducation, sous la dir. de Tauveron, C., Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, pp. 13-34.
- Jouve, V. (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture ».
- Leenhardt, J. (1997), « Lecture », postface à *Le motif dans le tapis* de Henry James, nouvelle traduction par Élodie Vialleton, Arles, Éditions Actes Sud, coll. « Babel », pp. 81-98.
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Picard, M. (1986), *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique ».
- Perrot, J. (1999) *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris, Cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques ».

- Poslaniec, C. (dir.) (2002), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, INRP.
- Tauveron, C. (2002), « L'aventure littéraire, un genre en émergence dans la littérature de jeunesse », dans *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Documents, actes et rapports pour l'éducation, sous la dir. de Tauveron, C., Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, pp. 87-102.

#### Corpus en littérature pour la jeunesse

- Croteau, M-D. (2002), *Un gnome à la mer*, ill. de Rogé, Saint-Lambert, Dominique et compagnie.
- Gagnon, C. (2000), *La rose et le diable*, ill. d'Anne Villeneuve, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache à mal aux pattes ».
- Jonas, A. et Crozat, F. (1999), *Tibert et Romuald*, Laval, Les éditions Les 400 coups.
- Vachon, H. (1999), *Le délire de Somerset*, ill. de Yayo, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, coll. « Carrousel ».



## LES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANCE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE DE MICHÈLE MARINEAU

*Suzanne Pouliot*

Université de Sherbrooke

L'œuvre romanesque de Michèle Marineau s'est vue attribuer de nombreux prix. Nous pensons plus particulièrement à *Cassiopeé ou l'été polonais* qui a obtenu le Prix du Gouverneur général en 1989, dans la catégorie « Littérature de jeunesse », ainsi que la première place au palmarès du club de lecture Livromanie, parrainé par l'organisme à but non lucratif Communication-Jeunesse. Traduit en plusieurs langues (en suédois, en espagnol, en catalan et en basque), ce roman sera également publié, en France, chez Hachette, dans la collection « Livre de poche », en 1998. En 1999, il se voit décerné, en France, le Prix des Collèges de Martigues.

Son autre roman, *La Route de Chlifa*, publié en 1992, chez l'éditeur Québec Amérique jeunesse, est triplement primé l'année suivante et l'auteure obtient de nouveau le Prix du Gouverneur général, puis le Prix Brive-Montréal et finalement le Prix Alvine-Bélisle. À ces trois consécractions, s'ajoutent, en 1999, le Prix Ado-lisant qui lui est décerné et l'honneur en plus d'être inscrite sur la liste des finalistes du Prix M. Christie et du Prix Québec/Wallonie-Bruxelles.

Le roman, *Les vélos n'ont pas de cœur*, reçoit une mention spéciale du jury lors de la remise du Prix Alvine-Bélisle 1999, alors que le roman policier, *Rouge poison*, également publié aux éditions Québec Amérique jeunesse, dans la collection « Titan », obtient le Prix M. Christie 2000, pour la catégorie des 12-16 ans. En 2002, paraît *Marion et le Nouveau Monde*, chez Dominique et compagnie dans la collection « Roman vert ». Ce roman lui vaudra le Prix Québec/Wallonie du livre de jeunesse 2002.

À ces romans primés, s'ajoutent des œuvres traduites par l'auteure, de l'anglais au français - dont quatre romans de Lucy Maud Montgomery, deux de Sarah Ellis ainsi que des albums parus aux Éditions les 400 coups. Marineau a également adapté des contes merveilleux et des romans classiques, publiés respectivement aux Éditions les 400 coups, dans la collection « Monstres, sorcières et autres féeries », et aux Éditions

Graficor, *Mémoires d'un âne* de la Comtesse de Ségur, *Le tour du monde en 80 jours* de Jules Verne, *Anne... la maison aux pignons verts* de Lucy Maud Montgomery, *Tom Sawyer* de Mark Twain, *Sans famille* d'Hector Malot (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> parties), entre 1996 et 1999.

Les nombreuses études<sup>1</sup> consacrées à l'œuvre romanesque de cette auteure s'attardent plus particulièrement aux personnages adolescents (Cassiopée, Mara, Karim, etc.) plutôt qu'aux personnages enfants, ces derniers étant également négligés par la critique<sup>2</sup>. Dans cette perspective, il nous a paru intéressant d'examiner, de plus près, la place occupée par ces personnages qui appartiennent tant au monde de l'enfance que de la petite enfance avec, pour les premiers, Marion, Stéphanie, Samuel, Sabine, Xavier, Andrew Mason-Beauchamp, Julie-Anne Hamel, Mathieu Lozier et pour les seconds, Amélie, Constance et Jad.

Quelle place occupent ces onze personnages dans les programmes narratifs ? Quelle fonction romanesque jouent ces actants ? Quelles représentations de l'enfance et de la petite enfance incarnent-ils, à divers titres ? Quelle contribution ces personnages apportent-ils à la dynamique du récit romanesque ?

Notre propos est d'identifier, dans un premier temps, ces « humains sans entrailles », selon l'expression de Valéry, puis de les analyser, selon une typologie croisée des théories de Brémond ([1966], 1981) et de Greimas ([1966], 1981), selon qu'ils appartiennent au monde de l'enfance<sup>3</sup> ou de la petite enfance<sup>4</sup>. Nous verrons à déterminer le rôle de ces personnages de papier dans le récit, puis d'identifier les mécanismes

1. En guise d'illustration, citons le chapitre « Le roman pour adolescents et son monde : l'exemple de Michèle Marineau » signé par Danielle Thaler dans l'ouvrage dirigé par Françoise Lepage, *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*, paru en 2002. À cette étude, s'ajoutent de larges extraits, consacrés à la romancière, parus dans les *Cahiers de la recherche en éducation* (1999) et repris dans *Les enjeux du roman pour adolescents* (2002), co-dirigé par Danielle Thaler et Alain Jean-Bart. L'étude de Daniela Di Cecco, *Entre femmes et jeunes filles* (2000) enrichit, par les perspectives traitées, notre découverte de l'univers de cette romancière. Enfin, les travaux de la professeure Lucie Guillemette abordent, sous l'angle de l'analyse féministe, les romans pour l'adolescence comme ceux de Marineau notamment dans « Romans pour l'adolescence et intertextualité : les figures de l'écrit comme procédé de représentation du sujet féminin », *Tangence*, 67.
2. Ni Madore, ni Guerguerian ne font référence à Jad, personnage central de *La Route de Chlifa*.
3. Ce sont les enfants âgés de 6 à 13 ans, ceux qui fréquentent l'école primaire obligatoire.
4. Cette période de la vie regroupe les enfants de 0 à 6 ans, soit avant la scolarité obligatoire. Perrot (1999), quant à lui, établit une distinction entre jeunesse et enfance « en plaçant la limite qui les sépare à la perte de la croyance symbolique au Père Noël, c'est-à-dire à ce tournant qui marque l'abandon de la pensée magique, de l'animisme, et à l'établissement d'un principe dominant du réalisme social ». J. Perrot, *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 1999, p. 36.

qui servent à leur caractérisation. Pour Paquin et Reny (1984), le rôle du personnage dans le récit se caractérise, à la fois, par ce qu'il fait et par la relation qu'il entretient avec les autres personnages. Cet ensemble de relations, appelé modèle actantiel (Greimas), correspond aux forces et aux tensions qui surgissent dans l'histoire. Cet agent du récit assume une fonction donnée dans la diégèse (obstacle, aide...) et n'existe que par rapport aux autres personnages, en système. À cet égard, dans chaque lieu romanesque étudié, se trouve un personnage en quête d'un objet en faveur d'un autre personnage. Dans cette dynamique, surgit un tiers personnage qui permet la réalisation de ce projet, appelé allié, ou qui, *a contrario*, empêche la réalisation de ce projet, nommé l'opposant. Dans cet espace romanesque, les personnages, éléments majeurs du récit, incarnent six fonctions réparties par couple : la relation objet/sujet, la relation destinataire/déterminant ; la relation adjuvant/opposant. À cette classification, nous avons arrimé celle de Bremond, composée d'agents et de patients. À titre d'agent et de support de l'enchaînement des actions, ils en constituent des « actants ».

Pour cerner les personnages enfants sélectionnés, nous avons retenu comme procédés de caractérisation, la description physique, psychologique ou sociale du personnage, ainsi que les paroles dites ou pensées, rapportées ou rêvées, voire les paroles ou les réflexions qu'un personnage attribue à un autre personnage, en plus de mentionner ce qu'ils font. C'est par l'étude de ces traits que nous avons été à même de cerner, un tant soit peu, les personnages retenus et d'en dégager les représentations ou images mentales qui sont associées au monde des 0 à 13 ans, selon la définition qu'en donne Chombart de Lauwe (1979), soit des images qui renvoient autant à ceux qui les expriment et les créent qu'à ceux qui sont désignés.

## Personnages de la petite enfance

### Amélie

Cette demi-sœur de Cassiopée, rencontrée furtivement dans *Cassiopée ou l'été polonais*, est le premier personnage bébé dans l'œuvre romanesque de Marineau. Cette presque sœur que l'héroïne aime bien, a seize mois, sourit tout le temps en chuintant des tas de choses auxquelles on ne comprend rien en plus de transporter partout un affreux éléphant orange et plein de bave<sup>5</sup>. Ce personnage sériel réapparaît dans *L'été des baleines* alors que Cassiopée garde sa sœur, pendant dix jours.

5. Michèle Marineau, *Cassiopée*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Contact », 2002, p. 20.

Dans cet espace romanesque précis, Cassiopée s'initie à son futur rôle de mère lorsqu'elle note : « J'ai l'impression d'être dans un cocon hors du temps et de l'espace, depuis que je garde Amélie. C'est comme si l'univers tout entier n'était plus que cette petite bonne femme qui mange, rit, crie, dort, joue et se réveille toujours trop tôt<sup>6</sup>. » Ailleurs, la narratrice note que : « [n]ous sommes ensemble tout le temps, nous ne voyons personne d'autre », passage qui sera sensiblement repris dans le journal de Cassiopée, quinze ans plus tard, lorsqu'elle sera avec sa fille Constance, sur une île, en été. Si deux scènes se rejoignent dans le temps romanesque, elles s'éloignent, par ailleurs, par la saison où elles apparaissent et le lieu géographique qu'elles habitent. En somme, Amélie, personnage peu présent, joue un rôle de figurante annonciatrice dans l'économie du récit, au point de ne plus être mentionnée dans la troisième partie de la version 2002 de *Cassiopée*, sinon sous la forme transformée de Constance.

Ce personnage qui occupe l'arrière-scène romanesque provoque, néanmoins, chez l'adolescente de quinze ans, des impatiences qu'elle regrette tout aussitôt dues à des « pipis qui n'avaient pas su attendre, des jus renversés, des siestes trop courtes ou des contradictions trop contradictoires<sup>7</sup>... », sans, par ailleurs, susciter chez elle des actions déterminantes. Bien que Jad, le frère de Maha, soit plus jeune qu'Amélie, sa présence aura pour effet de provoquer le départ de Karim et de Maha pour Chlifa. Sans lui, Maha aurait peut-être accepté l'aide de la Croix-Rouge qui voulait l'envoyer en France, mais comme elle craint d'être séparée de son frère, elle décide, à l'insu de tous, de quitter en catimini Beyrouth pour Chlifa, village où réside Élias, cet ancien employé de ses parents, à l'épicerie.

### Jad

Chronologiquement, dans l'œuvre romanesque de Marineau, Jad est le premier personnage bébé dans *La Route de Chlifa* qui est présenté après l'apparition furtive d'Amélie. Âgé de six mois, ce personnage ne parle pas encore, ni ne marche, aussi est-il porté, tour à tour, par Karim et Maha, lors de leur équipée hors de la capitale libanaise. Par ses pleurs et ses cris, il force les deux adolescents à le changer, à chauffer de l'eau et à diluer la poudre de lait pour apaiser sa faim. C'est ainsi que Karim découvre, avec étonnement, combien la vie d'un jeune enfant détermine leurs actions et ponctuent leur quotidien d'arrêts.

6. *Ibid.*, p. 136.

7. *Ibid.*, p. 137.

À la suite d'un différend entre Karim et Maha, Jad est laissé seul dans la montagne avec la jeune fille. À son retour, Karim découvre, avec stupéfaction et horreur, la mort de Maha. Désormais sans famille, Jad retrouvé, sain et sauf, est pris en charge, car l'adolescente le lui a confié ; en quelque sorte, il ne peut pas l'abandonner. Dès le moment où il prend sa décision, il refuse de laisser Jad à Fatima, la nièce du vieil Élias rencontré à Chlifa, et immigre à Montréal avec l'enfant, en août 1989. C'est dans cette ville que Jad apprendra à marcher. Ce personnage est le déclencheur et le moteur de l'action dramatique du roman. Par son jeune âge et sa vitalité, il incarne l'espoir en un monde meilleur. Sa présence déclenche chez les jeunes protagonistes leur sens des responsabilités, leur engagement au quotidien. C'est ce petit bout de vie qui les fera marcher à travers la montagne du Liban et qui leur fera découvrir un peu plus qui ils sont et ce qu'ils rêvent de réaliser. À sa façon, Jad, cet agent romanesque, incarne l'avenir.

Au plan onomastique, bien que son prénom, Jad, ne s'écrive pas comme la roche métamorphique très dure, le jade, il représente, au plan métaphorique sinon symbolique à la fois le passé et par sa résistance, le futur.

### Constance

Autant Amélie jouait le rôle de figurante, au plan de la diégèse, autant Constance, née il y a dix-huit jours, au moment où démarre la troisième partie du triptyque du roman *Cassiopée* (2002a), assume la fonction d'aide. Grâce à ce très jeune enfant, Cassiopée, lors d'un récent déménagement provoqué par la naissance du bébé, a retrouvé les journaux intimes de son adolescence. Elle profite de ses retrouvailles écrites pour faire le point sur les quinze dernières années de sa vie et reprendre la plume, là où elle l'avait laissée. Ainsi, elle renoue avec ses souvenirs d'adolescente, alors qu'elle se trouve, en juin, sur une île au milieu du fleuve, avec sa fille, pendant que le père termine son année scolaire, avec ses élèves de la polyvalente à Montréal.

Grâce à cette enfant-narrataire, devenue, l'espace de quelques pages de journal, la confidente de sa mère, la narratrice qui s'adresse à elle lui raconte ses premières amours : « [I]e genre de premier amour que je te souhaite, petite Constance - mais prends ton temps, surtout, il n'y a rien qui presse<sup>8</sup> ! » Tout comme Jad, Constance se révèle par ses cris et

8. *Ibid.*, p. 273.

ses pleurs : « Constance. Ma petite-fille [...] qui vient de se réveiller et qui me réclame à grands cris rageurs<sup>9</sup> » interrompt l'écriture quotidienne de sa mère, dans ce vieux cahier, désormais rajeuni. Le personnage enfant, incarne la vie et l'espoir, en plus de provoquer chez sa jeune mère une multitude de réflexions et de souvenirs, car, comme un miroir, elle lui réfléchit sa vie passée. Au fil des pages, Cassiopée se révèle autant à elle-même qu'à sa fille.

Au niveau onomastique - le prénom de Constance introduit une série de qualités telles que la fermeté d'âme, le courage inébranlable, la persévérance<sup>10</sup> dans la vie de la narratrice, en plus de relier deux étés, situés à quinze ans d'intervalle, soit celui de *L'été des baleines* et celui de sa naissance.

En résumé, Amélie, Jad et Constance correspondent tous les trois à l'étymologie latine attribuée au mot enfant, soit *infans* - celui qui ne parle pas pour lui-même. C'est quelqu'un qui dérange, comme le soulignent Cassiopée et Karim à quelques reprises, « quelqu'un qui par ses désirs imprévus, fait toujours des "histoires" dont rend compte le discours des adultes<sup>11</sup> ». Par ailleurs, si ces personnages enfantins ne parlent pas, ils déclenchent tout de même la parole autant orale qu'écrite des protagonistes qui les entourent et orientent par leur présence et leur existence la trame narrative en tant qu'agents de ces récits. L'impossibilité qu'ils ont de s'exprimer confère à l'usage littéraire de cette voix qui est sans voix dans le monde réel le sens d'une rupture.

## Personnages de l'enfance

### Stéphanie

Ce personnage-enfant de trois ans apparaît dans la mini-série *L'homme du Cheshire* (1989) et *Rouge Poison* (2000). Stéphanie, la petite sœur de Xavier, gigote et bavarde. Curieuse, elle questionne son frère, dans le premier roman cité : « Est qui ce monsieur<sup>12</sup> ? », pour constater aussitôt, les yeux ronds d'étonnement qu'il « est parti, le monsieur<sup>13</sup> ». Plus tard, elle cherche à voir le Monsieur magicien de sa tante Alice, celui qui disparaît au grand dam de Xavier qui refuse de partager les

9. *Ibid.*, p. 277.

10. *Le Petit Robert*, 1993, p. 451.

11. J. Perrot, *op. cit.*, p. 36.

12. Michèle Marineau, *L'homme du Cheshire*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo », 1990, p. 17.

13. *Ibid.*, p. 19.

informations dessinées. En somme, cette enfant clairvoyante voit ce que les autres refusent de voir ou d'admettre, qui préfèrent mentir ou dissimuler d'importantes informations à leur entourage immédiat.

Dans *L'homme du Cheshire*, Stéphanie occupe la fonction d'adjutant par ses sempiternelles questions du type : « Où il est le monsieur Chat<sup>14</sup> ? », qui provoquent les siens. Ses paroles irritent et agacent le tandem Xavier-Sabine. Pourtant, à trois reprises, ses interventions vont être utiles aux jeunes enquêteurs. La première fois, c'est lorsque Xavier et Sabine cherchent Alice. À ce moment-là, Stéphanie joue sur le balcon avec son seau, sa pelle et son service de vaisselle<sup>15</sup>. Elle leur répond qu'« Alice est partie. Est partie (...) quand vous autres été allés au parc <sup>16</sup> ». La deuxième fois, c'est lorsqu'elle réveille son frère la nuit : « Xavier, 'veille-toi, Xavier. Ai peur (...), Xavier. A du bruit et puis aussi le monsieur Chat (...). Dehors là<sup>17</sup>. » Finalement, c'est elle qui indique « le livre avec le monsieur Chat Louis<sup>18</sup> ». À rebours, Xavier découvre que s'il avait écouté sa sœur, il aurait pu découvrir l'identité de l'homme du Cheshire, trois jours plus tôt.

Ce même personnage réapparaît dans le roman policier, *Rouge poison*. Devenue écolière et amoureuse de sa maîtresse, elle étourdit Sabine par son babillage incessant, la nuit venue, surtout lorsqu'elle raconte les activités de bricolage associées au poisson d'avril : « ... on va colorier nos poissons et les exposer dans le hall d'entrée de l'école, et puis<sup>19</sup>.... » Plus discrète, dans ce deuxième roman, ce personnage sériel y joue un rôle de figurante et rappelle aux aînés silencieux sa présence par la parole : « Je veux du jus<sup>20</sup>. » À sa façon, ce personnage incarne le présent, s'accroche aux petits faits qui ponctuent le quotidien et désolé, constate le dimanche de Pâques qu'« on ne trouvera pas les œufs, sous cette neige<sup>21</sup>... » Spontanée, c'est par la parole qu'elle se fait connaître et entendre et introduit en douce, par ses propos, Marion, le personnage éponyme de *Marion et le Nouveau Monde* (2002b). Elle illustre cette deuxième étape de l'enfance, ce stade de la pensée préréflexive, selon laquelle, dans cette parole qui vibre et résonne, il n'y a pas encore de

14. *Ibid.*, p. 48.

15. Pour Perrot (1999), la construction de l'enfance s'effectue à travers le jeu même de la parole, car le jeu est la culture de l'enfant, ce qu'illustre la jeune sœur de Xavier.

16. Michèle Marineau, *L'homme du Cheshire*, *op.cit.*, p. 56.

17. *Ibid.*, p. 70.

18. *Ibid.*, p. 79.

19. Michèle Marineau, *Rouge poison*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Titan », 2000, p. 42.

20. *Ibid.*, p. 167.

21. *Ibid.*, p. 279.

réflexion, puisque ce personnage enfant « n'a pas atteint cette heure où la pensée fait un retour sur elle-même, se prend pour objet<sup>22</sup> ».

### Marion

Grande amie de Léa, sa presque sœur, sa complice, son amie de toujours, Marion a neuf ans et trois quart. Originaire de la Gaspésie, elle découvre, à la suite d'un déménagement, l'univers multiethnique de la métropole montréalaise où elle se retrouve, bien malgré elle. À l'école, cette gaspésienne de souche voit pour la première fois une personne noire. Malgré ses différences culturelles, Marion deviendra rapidement l'amie de Paola, de Vinh et des autres élèves, venus des quatre coins de la planète. Par ses observations, son regard scrute son environnement et affine sa perspicacité. Le personnage a l'âge du lecteur cible. Son récit se referme sur son enfance. Personnage sujet, cette protagoniste mène son enquête en imitant les gestes et les tics des professionnels détectives (noter le nom des rues, s'informer du nom des locataires et communiquer avec le sergent-détective Gariépy).

Dès son arrivée à Montréal, Marion suscite la naissance de nouvelles amitiés. C'est dans son quartier et à l'école qu'elle découvre avec fascination de nouveaux univers, jusqu'à ce jour, méconnus d'elle. Dans ce Nouveau Monde, qui est désormais le sien, elle accepte de côtoyer des personnes ayant des différences physiques, linguistiques et culturelles, éloignées des siennes. Ce personnage agit sur le nouveau monde qu'elle habite désormais et l'intègre à son ancien. Elle témoigne par ses remarques, ses réflexions et ses découvertes des spécificités de l'urbanité, caractérisée par son pluriethnisme et le métissage des valeurs. Ce roman paru après *Rouge poison*, établit entre Marion et Sabine de nombreux parallèles : toutes les deux enquêtent, sont des enfants uniques, autonomes et débrouillardes.

### Samuel

Ce personnage secondaire de sept ans, éperdument amoureux de Cléa, est le petit frère de Laure Lupien, protagoniste du roman *Les vélos n'ont pas d'âme* (1998). En référence au personnage biblique, à la fois prophète et juge d'Israël, Samuel dévoile, par bribes, son histoire familiale. Cléa, quant à elle, est la petite sœur d'une ribambelle d'enfants dont Colin, quatre ans. Elle a « un visage fin, des yeux immenses, une

22. P. Bergounioux, « Comme de petits poissons », dans le collectif *Littérature de l'alphabet*, Paris, Gallimard jeunesse, 2002, p. 44.

masse de cheveux dorés. Un corps d'elfe, une grâce qui n'appartient qu'aux anges, un sourire qui n'appartient qu'à elle<sup>23</sup> ».

Lors de l'anniversaire de Cléa, Jérémie, son grand frère, précise que « les enfants se sont amusés comme des fous ». Cléa et Samuel fréquentent la même école, collée à la polyvalente, ce qui a pour effet de faciliter les rencontres entre les petits et leurs aînés Jérémie et Laure.

À eux deux, Cléa et Samuel incarnent l'enfance joyeuse, imaginative et ludique, en plus de servir d'intermédiaires entre Laure et Jérémie. Ensemble, ils dessinent, jouent à la cachette, visitent la bibliothèque avec Jérémie et Lulu. Ce sont deux enfants insoucians, innocents et heureux de vivre. Spontané, Samuel dira à Jérémie qu'il ne le connaît pourtant guère : « Je m'appelle Samuel Lupien. Mais avant, je m'appelais Samuel Lupien-Corriveau<sup>24</sup>. » Ailleurs, Samuel, la bouche entrouverte, examine les insectes, les rongeurs et autres bestioles nuisibles avec un bonheur évident.

Au centre de cet univers, la garderie dirigée par la mère de Cléa est « composée d'une cacophonie de voix d'enfants, de cris, de rires et de pleurs ». À l'opposé de Samuel et de sa jeune amoureuse, Colin, quatre ans, le petit frère de Cléa, a le don, aux dires de ses aînés, de n'être jamais content de rien. Par exemple, on essaie de lui enfiler sa salopette verte, le matin, mais il veut la rouge, celle qui est à la lessive. On loue un film qu'il réclame, ce jour-là, note Jérémie, mais c'est autre chose qu'il veut voir et pique une crise terrible parce que personne ne fait jamais ce qu'il veut.

Les enfants qui traversent ce roman le nourrissent de leurs propos et de leurs actions. Samuel et sa « fiancée » sont d'importants auxiliaires qui régissent le programme narratif et révèlent différents pans de l'enfance, vécue au quotidien, composée de jeux, de séances de télévision, de découvertes, de trouvailles, de spontanéité, d'insectes, de bricolage, de rires et de sommeil. De plus, Samuel, par ses propos, met Jérémie sur une piste qui lui permettra, à la suite de sa brève enquête, de comprendre le passé que Laure cherche à dissimuler.

23. Michèle Marineau, *Les vélos n'ont pas d'âme*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Titan », 1998, p. 28.

24. *Ibid.*, p. 87.

Andrew Mason-Beauchamp, Julie-Anne Hamel et  
Mathieu Lozier

Ces trois personnages sportifs d'âge scolaire sont morts d'une surdose de coagulant appelé hépacourine. Par leur disparition soudaine et dramatique, ils déclenchent une action policière. Andrew, aux dires de la presse, était un joueur de hockey à St-Stanislas alors que Julie-Anne, une jolie brune, souriante, aux cheveux bouclés, était une jeune gymnaste au Centre Immaculée-Conception. Mathieu, quant à lui, le fils unique de Marie, professeuse de piano, était un joueur de soccer, en plus d'être membre des Petits chanteurs du Mont-Royal. Tout comme l'évangéliste, le personnage enfant, par son absence, rassure implicitement les familles réunies, à la suite de son décès, et suscite, par sa disparition inopinée, la nouvelle alliance amoureuse qui se crée entre Marie et Pierre Ross, le détective enquêteur.

### Conclusion

Les personnages enfants qui circulent d'un roman à un autre annoncent d'autres personnages enfants et forment ainsi une chaîne qui les relie les uns aux autres. Comme nous avons pu le constater, les personnages de la petite enfance, tout comme ceux de l'enfance, illustrent un des six pôles du schéma actantiel de Greimas. À tour de rôle, selon leur moment d'apparition, ils sont sujet et objet, destinataire et destinataire, adjuvant et opposant. Bien que généralement ignorés par la critique, sauf par Bellemare (1997) qui signale l'exil intérieur vécu à la fois par Jad, Maha et Karim, les personnages enfants servent de déclencheurs à l'action dramatique, créent des effets de réel surprenants et suscitent par leurs propos et leur sens de l'observation des rencontres inattendues entre les protagonistes et sont la source principale de l'illusion littéraire.

Selon le modèle de Brémond, ils sont à la fois les agents et les patients de l'action romanesque, car ils initient le processus qui modifie les données initiales. C'est notamment le cas de Marion. Sinon, ils sont affectés par le cours des événements comme l'est Stéphanie. Hormis Marion, tous les personnages enfants sont introduits par d'autres personnages et ils incarnent diverses représentations de la petite enfance et de l'enfance, spécifiques à l'univers de Marineau, telles la dépendance physique (Jad, Amélie et Constance), l'insouciance, la naïveté, la spontanéité (Stéphanie), le babillage propre à la petite enfance en plus de proposer des modèles féminins contemporains, marqués par le dernier siècle, comme le féminisme, courant social qui a redonné à la fillette le

droit de ne pas être sage et soumise, obéissante et serviable, mais plutôt d'être une enfant bavarde et rieuse, inquiète et attachante, sportive et déterminée.

La force de ces êtres de papier que nous venons de traiter est d'incarner les tendances profondes, associées au monde de l'enfance, composées de droits et de devoirs, en plus d'en résumer l'esprit et la sensibilité, aux dires de Raimon (1989). Ces personnages, bien que dépourvus de titres et de biens, ont un nom, un prénom, une appartenance familiale et jouent un rôle inter-relationnel important dans la structure romanesque, en plus de fournir un langage *sur* et *pour* l'enfant, tel que décrit par Chombart de Lauwe (1979) et repris, plus récemment par Demers (1993).

En somme, dans ses romans, Marineau explore les réalités multiples de l'enfance de son époque. La représentation qu'elle se fait de l'enfance « appartient au signe et comme tel, relève de l'arbitraire et du contrat social<sup>25</sup> ». Aussi ces images de l'enfance, portées par la romancière, sont-elles ancrées dans la caractérisation du jeune héros et dans sa manière de se définir en relation à l'adulte ou à d'autres enfants de son âge.

Parmi les procédés narratifs utilisés, soulignons pour *Marion et le Nouveau Monde*, un personnage-enfant qui confie ses états d'âme et interpelle le narrataire pour mieux tracer les frontières d'un monde de l'enfance qui se referme sur lui-même. Pour Marineau, l'enfance commence dès les premiers balbutiements, illustrés par la narrataire Constance, âgée de 18 jours. La romancière présente différentes facettes de la prime enfance, en s'attardant davantage à l'enfance, sans pour autant négliger la période qui la précède. À cet égard, la romancière apporte sa contribution au monde enfantin et à ses représentations en offrant à lire un monde fictionnel investi par l'enfance, car elle écrit à travers les enfants et non à propos d'eux. Elle crée de ce fait un univers accessible à des jeunes lecteurs, épris de modèles et, grâce aux livres, leur propose un lieu de liberté exceptionnelle dans la foulée de la Convention des droits de l'enfant, adoptée par l'assemblée générale des Nations-Unies, en 1989.

25. J. Perrot, *op.cit.*, p. 74.

## Références bibliographiques

- Bellemare, M. (1997), « Littérature de jeunesse : "Du néant à l'excellence" », dans *Panorama de la littérature québécoise contemporaine*, sous la direction de Hamel, R., Montréal, Guérin.
- Bergounioux, P. (2002), « Comme de petits poissons », dans le collectif *Littérature de l'alphabet*, Paris, Gallimard jeunesse.
- Bremond, C. ([1966], 1981), « La logique des possibles narratifs, L'analyse structurale du récit », *Communications*, 8, Paris, Points 129, pp. 66-82.
- Chombart De Lauwe, M.-J. (1979), *Un monde autre : l'enfance*, Paris, Payot, coll. « Payothèque ».
- Demers, D. (1993), *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature de jeunesse*, Thèse de doctorat en études françaises, Département de lettres et communication, Université de Sherbrooke.
- Di Cecco, D. (2000), *Entre femmes et jeunes filles. Le roman pour adolescentes en France et au Québec*, Montréal, Les Éditions du Remue-Ménage.
- Greimas, A.J. ([1966], 1981), « Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique, L'analyse structurale du récit », *Communications*, 8, Paris, Points 129, pp. 34-65.
- Guerguerian, S. (1997), « La littérature de jeunesse. Un élément déclencheur d'intégration des matières », *Québec français*, (hiver), n° 104, p. 57-61.
- Guillemette, L. (2001), « Romans pour l'adolescence et intertextualité : les figures de l'écrit comme procédé de représentation du sujet féminin », *Tangence*, n° 67, pp. 96-111.
- Madore, É. (1998), *Les 100 livres québécois pour la jeunesse qu'il faut lire*, Québec, Nota bene.
- Paquin, M. et R. Reny (1984), *La lecture du roman*, Mont Saint-Hilaire, La Lignée.
- Perrot, J. (1987), *Du jeu, des enfants et des livres*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie.
- Perrot, J. (1999), *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques ».
- Raimond, M. (1989), *Le roman*, Paris, Armand Colin.
- Thaler, D. (2002), « Le roman pour adolescents et son monde ; l'exemple des romans de Michèle Marineau », *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*, sous la direction de Lepage, F., Montréal, Fides, pp. 257-264.
- Thaler, D. et A. Jean-Bart (2002), *Les enjeux du roman pour adolescents*, Paris, L'Harmattan.

## Corpus en littérature pour la jeunesse

- Marineau, M. (2002a), *Cassiopée*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Contact ».
- Marineau, M. (2002b), *Marion et le Nouveau Monde*, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- Marineau, M. (2000), *Rouge poison*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Titan ».
- Marineau, M. (1998), *Les vélos n'ont pas d'âme*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Titan ».
- Marineau, M. (1990), *L'homme du Cheshire*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo ».
- Marineau, M. (1989), *L'été des baleines*, Montréal, Québec Amérique.
- Marineau, M. (1988), *Cassiopée ou l'été polonais*, Montréal, Québec Amérique jeunesse, coll. « Titan ».



REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANCE  
DANS LES ROMANS  
POUR JEUNES LECTEURS  
DE  
RAYMOND PLANTE

*Claire Le Brun*  
Université Concordia

Cette étude vise à mettre en lumière les représentations de l'enfance, et leur éventuelle évolution, chez un auteur très actif dans le champ des productions culturelles pour la jeunesse depuis plus de trente ans. Avant de publier des albums et des romans pour enfants, Raymond Plante a été le scénariste et le dialoguiste d'émissions à succès de Radio-Canada. Plus tard fondateur de collections jeunesse, il a sans doute participé à la construction de cet « enfant mythique québécois » dont Dominique Demers (1997) dessinait les contours à partir d'un échantillon de livres et d'émissions du tournant des années 1990<sup>1</sup>. Nous nous limiterons ici à la production romanesque que nous étudierons à la fois dans une perspective diachronique et dans une perspective sémiotique. En regroupant les romans par ordre chronologique, de façon à rendre sensibles les marques de changement, nous analyserons dans chaque récit ou chaque série les techniques narratives, l'étiquette du personnage enfant et le cadre spatio-temporel dans lequel celui-ci évolue. Un avant-propos rappellera les grandes étapes de la carrière de Raymond Plante comme auteur pour la jeunesse.

### Un auteur polygraphe

Avant de passer à l'analyse des romans sur lesquels se concentrera l'analyse, il convient de rappeler brièvement la trajectoire de l'auteur. Comme on le sait, Raymond Plante, vieux routier de l'écriture pour la jeunesse, est venu à l'album, puis au roman, avec une large expérience

1. L'article de Dominique Demers, « L'enfant mythique québécois en mots et à l'écran », *Lurelu*, 1997, vol. 20, n°2, pp. 5-12, rassemble les principales conclusions d'une recherche post-doctorale intitulée *Visions d'Enfance dans les productions culturelles québécoises pour la jeunesse : littérature et télévision*, subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, effectuée à l'Université de Montréal en 1995. Nous nous référons à ce travail en raison de sa facilité d'accès et de son caractère synthétique.

de la télévision<sup>2</sup>. Son premier album, *Une fenêtre dans ma tête*, illustré par Roger Paré, qui paraît en 1979 à La courte échelle, est une transposition de l'émission du même nom, diffusée à Radio-Canada de 1977 à 1979. Plante, qui s'était fait un nom dans le monde des lettres avec un premier roman, *La Débarque*, prix L'Actuelle 1974, appartenait depuis 1973 à l'équipe de rédacteurs de sketches pour l'émission *Minute, Moumoute*. Dans le même temps, il écrivait aussi des dramatiques pour la radio de Radio-Canada<sup>3</sup>. D'entrée de jeu, le caractère intermédiaire de l'écriture de Plante doit être souligné ; l'auteur dit avoir participé, en tant que concepteur, scripteur, idéateur ou chercheur, à près de 1000 émissions de télévision. Ce profil – cet *habitus* – n'est pas isolé dans le champ de la littérature jeunesse québécoise où les agents tendent à cumuler les positions. Il suffit de penser à Carole Fréchette et à Marie-Francine Hébert, auteures de théâtre reconnues, ou encore à la diversité des postes occupés par Jasmine Dubé, au théâtre et à la télévision. Par ailleurs, il faudrait rappeler que Raymond Plante a été directeur de collection chez Québec-Amérique de 1982 à 1988 et chez Boréal de 1989 à 1994, et plus brièvement, directeur de la revue *Lurelu* de 1987 à 1989. Notons que les auteurs directeurs de collection sont assez nombreux au Québec : Suzanne Martel, Paule Daveluy, Henriette Major, Robert Soulières, pour n'en citer que quelques uns. Toutefois, observer l'influence, sur l'écriture de l'auteur, des diverses fonctions qu'il a occupées, dépasserait largement le cadre de cette étude. Il conviendrait notamment de replacer son cas en contexte<sup>4</sup>.

Aussi nous concentrerons-nous ici sur les interférences entre l'écriture télévisuelle et l'écriture romanesque, aisément observables

2. On pourra consulter à ce sujet Raymond Plante, « La télé jeunesse ou les mémoires d'un funambule du petit écran », dossier sur la télévision québécoise pour la jeunesse, *Lurelu*, 1986, vol. 9, n° 1 (printemps-été), pp. 3-11 et les diverses entrevues accordées par l'auteur, notamment dans Claire Le Brun, « Entrevue avec Raymond Plante », in *Raymond Plante*, Éditions David, coll. « Voix didactiques-auteurs », 2004, pp. 105-131. Le Brun 2004 (p. 105-131).

3. Pour les émissions *Microthéâtre*, *Premières*, *La feuillaison*, entre autres.

4. Selon Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, pp. 210-211 : « Ce que l'on appelle la "création" est la rencontre entre un *habitus* socialement constitué et une certaine position déjà instituée ou possible dans la division du travail de production culturelle. » Dans le champ de la littérature québécoise pour la jeunesse, la division du travail présente cette particularité que beaucoup d'agents occupent simultanément deux positions. Outre les exemples cités plus haut, il faut citer les auteurs-critiques (ex. Sonia Sarfati), les éditeurs-auteurs (ex. Bertrand Gauthier), les chercheurs-auteurs (ex. Dominique Demers). Sur les éventuels problèmes résultant du cumul des positions, voir Henriette Major, « Quelques réflexions sur... les auteurs critiques », *Lurelu*, 1992, vol. 15, n° 1, p. 34 et Dominique Demers, « Ne tirez pas trop vite sur les critiques », *Lurelu*, 1992, vol. 15, n° 2, p. 50.

dans certains romans de Plante. Chez l'auteur, les notions de public et de lectorat se rapprochent. L'analyse porte sur vingt et un romans et un recueil de nouvelles (*Minibus*, 1985) parus entre 1981 et 2004. Nous laisserons de côté *Le chien saucisse et les voleurs de diamants* (1991), récit d'aventures écrit en collaboration avec Robert Melançon, et le tout nouveau mini-roman *Un canard entre les canines* (2004), qui inaugure une série. Dix-sept des romans étudiés se regroupent en séries : *Le roi de rien* (quatre épisodes de 1988 à 2000), *Marilou polaire* (huit épisodes de 1996 à 2003) et *Les voyageurs clandestins* (cinq épisodes de 2000 à 2004). À quelques exceptions près, les séries correspondent à la production des années 1990 et 2000, les récits uniques aux années 1980. En pensant aux personnages bien connus de Marilou Polaire et de Julien Roy, le « roi de rien », nous avons initialement prévu de centrer notre étude sur le personnage enfant. Cependant, en analysant les romans des années 80, l'importance des instances du narrateur et du narrataire est apparue. Nous tenterons donc de dégager les représentations de l'enfance chez Plante en prenant en compte les trois instances : narrateur, narrataire et personnage.

Les années 1981-1985 : *Monsieur Genou*, *La machine à beauté*,  
*Le record de Philibert Dupont* et *Minibus*

Quand *Monsieur Genou* et *La machine à beauté* paraissent respectivement en 1981 et 1982, Raymond Plante a déjà beaucoup écrit pour la télévision. Il a à son actif l'écriture de nombreux textes – dialogues, canevas, sketches, chansons ou épisodes complets – pour les émissions *La boîte à lettres* (1975-1978), *Une fenêtre dans ma tête* (1977-1979), *Es-tu d'accord?* (1976-1979), *Pop-Citrouille* (1977-1980), *L'ingénieur Don Quichotte* (1979-1981). Plante s'est adressé à l'enfant spectateur avant de solliciter l'enfant lecteur et ses premiers romans en portent clairement la marque. Ainsi trois des quatre textes à l'étude sont-ils précédés par une liste des personnages, à l'instar d'une distribution théâtrale ou télévisuelle. *Minibus* (1985) est d'ailleurs une adaptation de l'émission du même nom (1983-1988). Le nom des personnages est souvent un calembour, une allusion parodique ou un résumé caricatural de leur physique ou de leur métier : Jacques Laflamme, pompier<sup>5</sup> ; Anne-Marie Galope, spécialiste des sondages rapides<sup>6</sup> ; professeur Mauvieto, petit italien craintif et

5. Raymond Plante, *Le record de Philibert Dupont*, illustrations de Stéphane Poulin, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Jeunesse/Romans », 1984, p. 9.

6. Raymond Plante, *La machine à beauté*, illustrations de Renée Veillet, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Jeunesse/Romans », 1982, p. 8.

inventeur de génie<sup>7</sup>, etc. Beaucoup d'entre eux sont des types ou des stéréotypes – tels que le cuisinier marseillais et le détective Hercule Poivrot<sup>8</sup> –, voire des caricatures. « Je sais, ce sont de drôles de personnages. Mais j'aime la caricature », plaide l'auteur dans l'avant-propos de *Minibus*<sup>9</sup>. Dessinés à grands traits, les personnages des premiers romans de Plante sont prêts à apparaître sur la scène ou le petit écran. Il n'est guère surprenant que *La machine à beauté* ait été adaptée pour le théâtre en 1991 par Normand Bellefeuille. Les personnages, l'action et la morale de l'histoire représentaient pour le metteur en scène un potentiel énorme.

Il faut également noter que les premiers textes romanesques de Plante se prêtent fort bien à la lecture orale<sup>10</sup>. Les mots sont souvent choisis pour leur sonorité, la prose est parfois rimée. Pour ne donner qu'un exemple, dans *Le record de Philibert Dupont*, un faux extra-terrestre dit avoir « un besoin urgent d'uranium, d'aluminium, de platonium, de rhum et d'hommes<sup>11</sup> ».

Les trois romans et le recueil de nouvelles ont pour particularité d'accorder une place très restreinte au personnage de l'enfant. Les personnages éponymes *Monsieur Genou* et *Philibert Dupont* sont des adultes. Dans *La machine à beauté*, les enfants n'apparaissent que brièvement et en groupe. Les nouvelles de *Minibus* ne mettent en scène que des personnages adultes. Où se cache donc l'enfant dans ces textes ? C'est ce que nous allons voir en observant de plus près la présence du narrateur et du narrataire dans *Monsieur Genou*, *La Machine à beauté* et *Le record de Philibert Dupont*.

Avant de passer aux instances de la fiction, on peut se demander à quel lecteur réel, l'auteur pense s'adresser. Interviewé en 1983 par Marie-Jeanne Robin de *Lurelu*, après avoir remporté deux prix pour ses deux premiers romans, Plante explique : « Je veux atteindre le public pré-adolescents [...] je préfère atteindre ce public qui a 8 ou 9 ans s'il

7. Raymond Plante, *Minibus*, recueil de nouvelles, illustrations de Stéphane Poulin, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Jeunesse/Romans », 1985, p. 21.

8. *Ibid.*, p. 19 et p. 21.

9. *Ibid.*, p. 11.

10. Signalons que les textes romanesques de Jasmine Dubé, formée à l'écriture théâtrale, présentent la même caractéristique. Voir Claire Le Brun, « Double public et complicité enfants-adultes dans le théâtre et le roman de Jasmine Dubé », *Tangence*, 2001, n° 67 : *L'Écriture pour la jeunesse : de la production à la réception*, sous la direction de Le Brun, C. et Noël-Gaudreault, M., automne, pp. 112-126.

11. Raymond Plante, *Le record de Philibert Dupont*, *op.cit.*, p. 8.

est bon lecteur, et jusqu'à 12 ou 13 ans. Je veux atteindre aussi les adultes<sup>12</sup>. » Et d'évoquer la nouvelle collection jeunesse qu'il dirige chez Québec-Amérique où il verrait « des livres un peu fous pour jeunes mais lus aussi par les adultes<sup>13</sup> ». Son premier roman, *Monsieur Genou*, paru en 1981 chez Leméac, reflète bien cette indécision quant au public visé, tant dans la présentation matérielle que dans certains aspects textuels. Le livre « saura captiver tous les enfants », annonce la quatrième de couverture. Imprimé en gros caractères, il s'annonce accessible aux jeunes lecteurs. En revanche, le vocabulaire assez recherché, les divers renvois intertextuels<sup>14</sup> et les illustrations stylisées de Renée Veillet semblent solliciter le parent ou l'éducateur<sup>15</sup>.

*Monsieur Genou* est sans doute le plus élaboré des romans pour enfants publiés par Raymond Plante à ce jour. L'histoire est dédiée à la fille de l'auteur, qui était alors âgée d'une dizaine d'années. Le personnage éponyme a un grand rêve : devenir un personnage de livre. Après quelques rencontres infructueuses avec des écrivains et diverses péripéties, il trouve enfin son romancier. Ce n'est qu'au septième des huit chapitres qu'interviennent deux personnages enfants, deux petites filles fantaisistes dotées de talents d'imitation. L'originalité du récit tient à ce que le narrateur, très présent, devient graduellement un personnage. Il émet fréquemment des jugements sur les personnages et les sentiments qu'il leur porte : « Monsieur Genou est très optimiste. Et, personnellement, je le trouve très sympathique<sup>16</sup>. » À mesure que progresse le récit, ce narrateur extraverti acquiert une présence corporelle. Il se décrit : « J'ai l'air d'une vieille tortue qui radote toute seule<sup>17</sup> » ; il révèle : « Je n'ai rien manqué de la scène à laquelle vous venez d'assister. Depuis mon plus

12. Marie-Jeanne Robin, «Rencontre. Raymond Plante», *Lurelu*, 1983, vol. 6, n° 1 (printemps-été), pp. 20-21.

13. *Ibid.*, p. 21.

14. Notamment celui-ci : « D'ici quelques années, je pourrai jouer Cyrano de Bergerac sans maquillage. » Raymond Plante, *Monsieur Genou*, illustrations de Renée Veillet, Montréal, Leméac, coll. « Jours de fête », 1981, p. 42. Il y a aussi une allusion à Cyrano dans *La machine à beauté* : « D'habitude, quand on parle d'un nez hors de l'ordinaire, on sent planer le souvenir de Cyrano de Bergerac. Il est vrai que cet homme, s'il avait un cœur d'or, doit une bonne partie de sa célébrité à son appendice nasal. Un nez d'une longueur incroyable, un pic, un cap, une péninsule... » Raymond Plante, *La machine à beauté*, *op.cit.*, p. 9.

15. Selon Sandra L. Beckett « Livres pour tous : Le flou des frontières entre fiction pour enfants et fiction pour adultes », *Tangence*, 2001, n° 67 : *L'Écriture pour la jeunesse : de la production à la réception*, sous la direction de Le Brun, C. et Noël-Gaudreault, M., automne, pp. 9-22, la prise en compte d'un double public (*Dual Audience*) caractérise la littérature contemporaine pour la jeunesse à l'échelle internationale.

16. Raymond Plante, *Monsieur Genou*, *op.cit.*, p. 29.

17. *Ibid.*, p. 43.

jeune âge, j'ai toujours su installer mon nez dans l'entrebâillement des portes<sup>18</sup>. » Après quelques indices semblables, le lecteur finit par apprendre que le narrateur est le secrétaire d'un des écrivains rencontrés par monsieur Genou, et, bien plus, l'auteur de l'histoire de monsieur Genou, ainsi mise en abyme. Le titre du dernier chapitre souligne le caractère ludique du récit : « Où l'auteur de cette histoire se présente bravement devant monsieur Genou. Ses explications. Et la conclusion en clin d'œil de toute cette aventure<sup>19</sup>. »

Les « signaux du narrataire » (Prince, 1974) sont très nombreux. Ils décrivent ce dernier et font appel à son savoir et à sa coopération : « Mettez-vous dans la peau d'un pou. Vous verrez qu'il n'y a pas des milliers de cachettes sur la tête d'un chauve<sup>20</sup> » ou plus loin : « Vous savez tout aussi bien que moi qu'il dévoile pourtant là le plus grand rêve de sa vie<sup>21</sup>. » Le narrateur montre qu'il le connaît bien : « Si je profite de chaque page pour philosopher comme ça, vous ne me trouverez pas drôle. Je vous connais<sup>22</sup>. » Il peut donc anticiper ses réactions : « Vous allez me dire qu'on n'abandonne pas sa timidité comme cela. Vous avez raison. Avec un peu d'observation, vous découvrirez tout de suite que monsieur Genou a encore de la timidité plein les bottes<sup>23</sup>. » Le narrateur sollicite son empathie : « J'espère que la disparition de monsieur Genou vous rend aussi triste que moi<sup>24</sup>. » Ce narrataire est pluriel : « Certains parmi vous s'imaginent que je veux causer un effet de surprise. [...] D'autres croient fermement que...<sup>25</sup> » Aussi le narrateur tient-il compte de la disparité des compétences : « À partir d'ici, les plus perspicaces parmi vous vont se demander comment il se fait que je connaisse les faits et gestes de Gaston Genou<sup>26</sup> ? » Enfin, le narrataire est implicitement enfant, c'est-à-dire assez malléable pour se mettre dans la peau d'un pou, et assez candide pour admettre que la philosophie l'ennuie, ce qui ne l'empêche pas d'être très avisé.

*La machine à beauté* se rapproche de la fable par l'imprécision des repères spatiaux – la Ville d'Ici – et la stylisation de ses personnages-types : le maire, le policier, le détective, la photographe, etc. Une jeune

18. *Ibid.*, p. 42.

19. *Ibid.*, p. 139.

20. *Ibid.*, pp. 33-34.

21. *Ibid.*, p. 64.

22. *Ibid.*, p. 53.

23. *Ibid.*, p. 12.

24. *Ibid.*, p. 121.

25. *Ibid.*, p. 51.

26. *Ibid.*, p. 66.

photographe, lassée de la mauvaise humeur des clients qui se trouvent laids sur les photos, et un savant, professeur d'université, inventent une machine à beauté, après avoir commandé un sondage pour définir les canons esthétiques masculins et féminins. Les habitants de la ville deviennent beaux, mais d'une beauté uniforme. Ils sont tous absolument identiques. Tous, à l'exception des enfants. À la différence de leurs aînés, ceux-ci ne se sont pas précipités pour se faire transformer quand ils ont vu la fameuse machine à la télévision :

Et puis, ils savent bien que tout ce qu'on leur montre à la télévision n'est pas toujours vrai. Ils ont déjà vu de bons savants se transformer en monstres et des grenouilles sans envergure devenir des princesses. Ce n'est donc pas la transformation d'une bonne femme au gros nez qui va les impressionner. De toute façon, ils sont pressés. Les autobus scolaires circulent déjà dans les rues. Chez les adultes, c'est une autre histoire. Ils croient tout ce que la télévision leur raconte, les adultes<sup>27</sup>.

La fin de la citation montre bien la relation qui s'instaure entre le narrateur et le narrataire dans ce texte. En mettant les adultes à distance et en faisant des enfants les détenteurs de la sagesse, le narrateur identifie son narrataire. À la fin de l'histoire, c'est en voyant un groupe d'enfants jouer dans un parc qu'un adulte trouve une solution pour sortir de la monotone perfection. Il les trouve beaux, ces petits, avec les oreilles décollées, leurs dents inégales ou leurs cheveux raides. Pourquoi chaque adulte ne porterait-il pas, tel un emblème, ce qui faisait sa différence autrefois, grand nez ou grandes oreilles ? Le maire, quant à lui, arborera un nez de clown - symbole de sa fonction, ou rappel par la couleur de son nez d'ivrogne. Dans l'épilogue, la ville se transforme en « véritable cirque<sup>28</sup> », en « carnaval perpétuel<sup>29</sup> ». Dans ce roman, l'enfance, représentée collectivement, a le quasi-monopole de la sagesse<sup>30</sup>.

Dans *Le record de Philibert Dupont*, paru en 1984, on peut repérer une posture qui va caractériser le roman québécois pour la jeunesse de la seconde moitié des années 1980 : le regard condescendant de l'enfant sur l'adulte. Le premier titre de la collection « Roman Jeunesse » de La courte échelle, *Ani Croche* de Bertrand Gauthier (1985), constitue un exemple probant. Un avertissement de l'auteur, signé « Raymond

27. *Ibid.*, pp. 88-89.

28. *Ibid.*, p. 124.

29. *Ibid.*, p. 124.

30. Quelques rares adultes résistent à la beauté stéréotypée.

Plante », indique la fonction du récit : « faire rire aux dépens des autres ». Ce dernier « cède la machine à écrire à Julie, nièce de l'impossible Philibert Dupont<sup>31</sup> ». Nous rencontrons donc pour la première fois chez Plante un personnage-narrateur enfant, une « fille qui n'est surtout plus une fillette<sup>32</sup> », comme on peut le lire dans la distribution des personnages. Dans ce récit, les adultes sont « ridicules » – le terme est récurrent – et comparés à divers animaux : tortue, dindon, chenille, singe. La narratrice plaint sa mère dont le plus grand malheur est d'avoir un bouton sur le nez. L'enfant est autonome en l'absence de ses parents. Nous reconnaissons ici « l'enfant-adulte ». Dominique Demers<sup>33</sup> dégage en effet deux types d'enfants : la petite peste et l'enfant-adulte. La morale de l'histoire est inspirée par la sottise d'un adulte-enfant : Philibert Dupont voulait entrer dans le livre des records Guinness, mais il finit par comprendre que l'important n'est pas d'être le meilleur, mais d'être unique.

Pour caractériser cette période, on retiendra que les premiers romans ou nouvelles pour enfants de Plante se veulent non réalistes. Les principaux personnages ressemblent à des marionnettes. L'enfant narrateur est le détenteur de la sagesse. Quand l'enfant y apparaît comme personnage, il joue le rôle de témoin du grand cirque adulte.

#### *Véloville* (1989) et *Les dents de la poule* (1992)

Les deux romans ont pour caractéristiques communes d'être des récits isolés, parallèlement à la série commencée en 1988, et d'avoir pour cadre un village de campagne. *Les dents de la poule*, paru chez Boréal, collection « Junior », en 1992, s'adresse à une catégorie d'âge légèrement supérieure à celle qui est visée par *Véloville*, paru en 1989 dans la collection « Premier roman » de La courte échelle<sup>34</sup>. Paulo, le héros de *Véloville*, vit au sein d'une famille, comme Julien, héros du roman *Le roi de rien* paru l'année précédente. *Véloville* est un récit enjoué, du début où le héros-narrateur se dit « heureux, heureux comme le printemps<sup>35</sup> » jusqu'au dénouement où le narrateur rapporte les paroles du grand-père : « À Véloville, on n'a pas fini de s'amuser<sup>36</sup>. » Entre ces deux extrémités, on assiste

31. Raymond Plante, *Le record de Philibert Dupont*, *op.cit.*, p. 10.

32. *Ibid.*, p. 7.

33. Dominique Demers, « L'enfant mythique québécois en mots et à l'écran », *Lurelu*, 1997 vol. 20, n°2, pp. 6-8.

34. Il faut rappeler qu'à la fin des années 1980, avec la multiplication des collections jeunesse, les tranches d'âge deviennent de plus en plus étroites.

35. Raymond Plante, *Véloville*, illustrations de Lise Monette, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman », 1989, p. 8.

36. *Ibid.*, p. 61.

à la colère de l'enfant qui voit sa bicyclette écrasée par un chauffard. Mais Paulo ne demeure pas longtemps dans le rôle de la victime. Saisissant vite les règles du jeu, il triomphe des figures de pouvoir – le maire, le policier, l'homme d'affaires – et il parvient à transformer le « village de l'automobile » en Véloville. Inversion des rôles, situation carnavalesque chère à Plante, ce sont les enfants qui réapprennent aux adultes à monter à bicyclette. Le récit finit par un spectacle de cirque basé sur des numéros à bicyclette. Il faut noter que les adultes positifs du récit font partie de la famille ; le grand-père, l'oncle et la tante du héros orphelin sont généreux et aiment les plaisanteries.

Alors que le narrataire était invisible dans *Véloville*, il est de nouveau fréquemment sollicité dans *Les dents de la poule*, récit fait à la troisième personne. Les adultes sont, cette fois encore, des caricatures. Le général chef d'orchestre est comparé à un hippopotame, le commissaire de police est appelé le « chef des poulets ». Ils font aussi des figurants pittoresques, tels que Vladimir Patapof, clown russe à la retraite. Quant aux parents du héros, ils sont en vacances. Ce dernier, Renaud, a un grand rêve : jouer de l'harmonica dans l'orchestre du village. Mais cet hippopotame de chef d'orchestre se moque du jeune garçon, lui répondant qu'il jouera dans son orchestre quand les poules auront des dents. Renaud ne désespère pas de trouver de telles poules. Et pourtant il n'est pas fou, comme le souligne le narrateur : « Ne pensez pas qu'il ignorait que les poules n'ont pas de dents. Il le savait. Mais il savait aussi rêver, passionnément, à la folie<sup>37</sup>. » Il est décidé et « planifie une manière intelligente de battre la campagne<sup>38</sup> ». C'est une quête qu'il mène seul, sous les quolibets des villageois : « Bientôt le bruit se répandit que Renaud, le doux Renaud Chevalier, n'était plus tout à lui<sup>39</sup>. » Ce personnage d'enfant a pour traits marquants la détermination et la curiosité, qui s'allient à une indifférence totale au qu'en-dira-t-on. Il ne reçoit aucune aide dans sa quête, dont il ressort victorieux, ayant acquis de l'assurance et des compétences musicales.

### *Le roi de rien* (à partir de 1988)

Dans cette série qui est narrée à la troisième personne, le narrataire s'efface. Le personnage principal évolue au sein d'une famille et d'un environnement réalistes. Les personnages sont stylisés, décrits avec

37. Raymond Plante, *Les dents de la poule*, illustrations de Pierre Pratt, Montréal, Boréal, coll. « Boréal Junior », 1992, p. 15.

38. *Ibid.*, p. 24.

39. *Ibid.*, p. 25.

humour, mais ils ne sont pas caricaturés comme dans certains récits antérieurs. Les problèmes du héros, Julien, proviennent de l'interaction avec un entourage bien intentionné, mais peu sensible aux désirs de l'enfant. Son groupe d'amis, ainsi que les membres de sa famille qui sont tous champions dans leur catégorie, ne le laissent pas vivre à sa guise :

En vérité, Julien est le roi de rien et ne demande pas mieux que de le rester. Il trouverait ennuyeux de défendre une couronne ou de dominer un royaume quelconque. Il préfère toucher à tout et passer inaperçu<sup>40</sup>.

Le narrateur précise plus loin : « Julien ne veut pas être roi, mais il est curieux<sup>41</sup>. » Cette curiosité, principal trait de l'étiquette du personnage, sera le moteur des autres épisodes de la série. Grâce à cette qualité, le garçon va plus loin que ses camarades, qui proposent de le nommer président. Celui qui ne veut pas être roi disparaît alors. Les membres de la famille et de la bande sont désespérés. Il devient dès lors évident que c'est le discret Julien qui assurait la cohésion de ces groupes. Doit-on lire cette intrigue comme un éloge de la fuite ? Le personnage disparaît pour mieux s'affirmer. Face aux spécialistes de sa famille, il choisit de développer toutes ses possibilités, comme le montre l'excipit du premier épisode : « Julien s'intéresse à tous les sujets. Il commence à savoir pas mal de choses. La seule chose qu'il ignore, c'est qu'il est toujours le roi de rien. Et c'est bien<sup>42</sup>. »

Dans les épisodes suivants, sa curiosité lui vaudra quelques mésaventures, mais lui permettra aussi de se rendre utile.

La série présente différents portraits d'enfants, dont il n'est pas possible de développer l'étude dans ce cadre restreint. Il faut signaler l'enfant trop gâté, dans la lignée de *Quel amour d'enfant !* de la Comtesse de Ségur (1868), le maladroit qui répète toujours qu'il n'a pas fait exprès et la fille amoureuse.

La modestie, deuxième trait de l'étiquette du personnage, est valorisée par contraste avec le ridicule Boris Cochonnet, l'enfant comédien adulé par sa mère (*Caméra, cinéma, tralala*, 1989), ou par analogie avec l'acupuncteur chinois qui sauve une petite fille, mais veut rester dans l'ombre (*La fièvre du Mékong*, 2000). À l'instar du médecin, Julien

40. Raymond Plante, *Le roi de rien*, illustrations de Jules Prud'homme, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 1988, p. 41.

41. *Ibid.*, p. 49.

42. *Ibid.*, p. 90.

pense que « lorsqu'on réussit un exploit extraordinaire, on n'a pas besoin de s'en vanter devant tout le monde<sup>43</sup> ».

*Marilou Polaire* (à partir de 1996)

Commencée en 1996, la série compte à présent huit épisodes. L'auteur y choisit, comme dans *Le roi de rien*, la narration à la troisième personne. L'histoire est racontée du point de vue de la petite Marilou et les focalisations internes se font uniquement sur elle. Le monde est perçu à travers les yeux d'un jeune enfant, comme le montrent des notations telles que celle-ci : « une énorme vendeuse s'accroupit devant elle<sup>44</sup> ».

L'entourage familial du jeune protagoniste est très présent, caractéristique commune à la plupart des romans de la collection « Premier roman » (Le Brun, 2002). Marilou vit avec son père, qu'elle appelle « mon Papou ». Quant à lui, il l'appelle « mon Pou ». La mère est totalement absente. Presque tous les épisodes commencent par une scène montrant le père et la fille à la maison. Le « Papou » participe aux activités des enfants et propose son aide dans plusieurs des récits. Les traits caractéristiques de Marilou s'approfondissent d'épisode en épisode. En contraste avec le « roi de rien », elle revendique spontanément la position de chef. Prompte à agir, débordante d'idées, elle apprend souvent à ses dépens. Elle est un peu manipulatrice, comme l'annonce le premier titre, *Les manigances de Marilou Polaire*. Mais ses amis ne se laissent pas manœuvrer aussi aisément. Les personnages secondaires s'enrichissent aussi au fil des épisodes : le sportif, les deux sœurs artistes, l'ami des animaux. Ce dernier personnage, Boris Pataud, retient l'attention par sa tendance à la dramatisation et son côté réfléchi ; il est l'exact contraire de Marilou.

Comme la série « Le roi de rien », les aventures de Marilou Polaire posent un regard empathique sur la dynamique des groupes de jeunes enfants. Les personnages principaux Julien et Marilou représentent deux cas de figure : le premier prend la fuite quand on veut l'élire président, alors que la seconde veut être la vedette. Les diverses péripéties illustrent les difficultés de l'interaction, selon les tempéraments individuels : le défi consiste pour les uns à affirmer leur personnalité, et pour les autres à ne pas l'imposer.

43. Raymond Plante, *La fièvre du Mékong*, illustrations de Jules Prud'homme, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 2000, p. 91.

44. Raymond Plante, *Marilou Polaire et l'iguane des neiges*, Montréal, illustrations de Marie-Claude Favreau, La courte échelle, coll. « Premier roman », 1998, p. 23.

*Les voyageurs clandestins* (2000-2004)

La plus récente série est parue dans la collection « Premier roman » de 2000 à 2004 en cinq épisodes. Le terme de suite romanesque la désignerait plus exactement, car l'intrigue se poursuit d'un épisode à l'autre. Ce récit d'aventures assez rocambolesques faisant intervenir une autre dimension est narré à la troisième personne. Le narrateur est presque effacé, sauf quand il donne une information inconnue des personnages ; le narrataire est imperceptible. Les focalisations se font sur et par un couple de pré-adolescent/adolescente.

Selon une tradition éprouvée, l'aventure se vit à l'insu des parents. Les voyages dans l'autre dimension se font en quelques heures. Les jeunes protagonistes ont peu d'attaches familiales. Juliette, l'adolescente, ne craint que la sanction de son patron, pour lequel elle livre des pizzas. Jeff, qui semble ne pas connaître son âge – « onze ou douze ans, peut-être treize<sup>45</sup> » – semble avoir fui sa famille. Le jeune « voyou », comme le narrateur le désigne de manière récurrente, erre dans le Vieux-Port de Montréal. Les deux personnages sont combatifs, délurés et n'ont aucune considération pour l'autorité. Les seuls adultes qui méritent leur respect sont un artiste et un vieux sage chinois.

Un troisième personnage jeune est intéressant pour notre propos : une petite fille de huit ans qui a disparu dans l'autre dimension. À sa première apparition, sur une photo, l'enfant aux boucles blondes évoque « une espèce d'Alice au pays des merveilles<sup>46</sup> ». Son père, un antiquaire grincheux, en parle comme s'il s'agissait d'un trésor : « il vante sa douceur, sa blondeur, sa gentillesse<sup>47</sup> ». Mais devant les questions précises des deux jeunes, il doit admettre qu'il connaît bien peu sa fille. Quand la jeune Annie est finalement retrouvée, elle a appris les arts martiaux en Chine. Ramenée dans la boutique de son père, elle ne rêve plus que de repartir à la découverte du monde. La série est intéressante du point de vue de l'évolution des personnages. Le voyou et cancre surprend les autres par ses initiatives et ses connaissances ; la petite fille aux boucles blondes a pris de « l'aplomb » : « elle a l'impression d'avoir vieilli. Ses jouets lui paraissent fades<sup>48</sup>. » Il faut noter

45. Raymond Plante, *Les voyageurs clandestins*, illustrations Christine Delezenne, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 2000, p. 11.

46. *Ibid.*, p. 88.

47. Raymond Plante, *Les rats du Yellow Star*, illustrations Christine Delezenne, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 2001, p. 16.

48. Raymond Plante, *Le temple de Xéros*, illustrations Christine Delezenne, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 2004, p. 17.

que le père ne peut qu'accepter la transformation de l'enfant « mignonne et délicate » en combattante, s'il ne veut pas la perdre de nouveau<sup>49</sup>.

Dans cette dernière série, qui est parue dans la même collection que « Le roi de rien », les deux principaux protagonistes ont déjà quitté l'enfance. Quant à la petite Annie, sa métamorphose apparaît sans retour possible. Plus que la résolution des problèmes liés à l'état d'enfance, c'est la conquête de l'autonomie qui est proposée à l'imaginaire des lecteurs. Il est significatif que les dernières lignes expriment le désir de départ, de découverte du monde, des trois jeunes personnages.

### Conclusion

Il est difficile de retracer en quelques lignes l'évolution des représentations de l'enfance à travers une œuvre aussi diversifiée. Dans une prochaine série, Raymond Plante risque de surprendre encore. Le changement le plus net concerne la place de l'enfant dans le récit, qui de narrataire, avatar du téléspectateur, devient personnage principal. Si l'auteur a donné vie à un célèbre personnage-narrateur dans ses romans pour adolescents, le fameux François Gougeon de la série des *Raisins*, il recourt peu à cette technique narrative quand il écrit pour les enfants. Comme on a pu le noter, deux romans seulement, *Le record de Philibert Dupont* (1984) et *Véloville* (1989), présentent un narrateur juvénile. Tout se passe comme si l'auteur jugeait aussi important de s'adresser à l'enfant, d'établir une relation de complicité avec lui, que de lui tendre un miroir ou de mimer le point de vue juvénile.

Si les adultes sont souvent traités de manière caricaturale, on ne peut dire que l'auteur cède pour autant à cette « idéalisation du non-adulte<sup>50</sup> » observée par Ganna Ottevaere-Van Praag dans la littérature jeunesse contemporaine. Rarement « enfants-adultes » ou « petites pestes » – Marilou Polaire est surtout espiègle et se trouve bien punie de ses manigances –, ses personnages sont saisis dans une croissance intellectuelle et psychologique favorisée par leur curiosité et par leur indépendance d'esprit. On lit dans *Monsieur Genou*, *La machine à beauté*, *Le record de Philibert Dupont*, *Le roi de rien*, *Les dents de la poule*, et tout récemment dans *Les voyageurs clandestins*, un message commun : chacun doit cultiver son propre rêve et demeurer lui-même, malgré les pressions de

49. *Ibid.*, p. 28.

50. Ganna Ottavaere-Van Praag, *Histoire du récit pour la jeunesse au XX<sup>e</sup> siècle (1929-2000)*, Bruxelles, P.I.E./Peter Lang, 1999, p. 344.

l'entourage. Il resterait à analyser plus longuement le personnage du clown, si récurrent, et les scènes de cirque qui terminent souvent les romans de Plante. Ces motifs, qui constituent en quelque sorte la signature du romancier, signifieraient-ils que personne, enfant ou adulte, ne doit trop se prendre au sérieux ?

#### Références bibliographiques

##### Romans et nouvelles pour enfants de Raymond Plante, par ordre chronologique

- (1981) *Monsieur Genou*, illustrations de Renée Veillet, Montréal, Leméac, coll. « Jours de fête », 156 p. Prix belgo-québécois 1982.
- (1982) *La machine à beauté*, illustrations de Renée Veillet, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Jeunesse/Romans », 125 p. Prix de l'ACELF 1982. Réédition chez Boréal en 1991, illustrations de Dominique Jolin, 123 p. Traduit en espagnol et en catalan.
- (1984) *Le record de Philibert Dupont*, illustrations de Stéphane Poulin, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Jeunesse/Romans », 125 p. Réédition en 1991 : Boréal, coll. « Boréal Junior », 120 p. traduit en anglais, espagnol et catalan.
- (1985) *Minibus*, recueil de nouvelles, illustrations de Stéphane Poulin, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Jeunesse/Romans », 127 p.
- SÉRIE « Le roi de rien », illustrations de Jules Prud'homme, Montréal,  
*La courte échelle*, coll. « Roman jeunesse » :
- (1988) *Le roi de rien*, 90 p., Prix de l'ACELF 1988 ;
- (1989) *Caméra, cinéma, tralala*, 90 p. Traduit en chinois et en grec ;
- (1998) *Attention, les murs ont des oreilles*, 91 p. Édition française : Paris, Épigone, Myriades Spécial Noir, 1998. Traduit en chinois et en grec ;
- (2000) *La fièvre du Mékong*, 93 p.
- (1989) *Véloville*, illustrations de Lise Monette, Montréal, *La courte échelle*, coll. « Premier roman », 61 p. Réédition en 1997, illustrations de Marie-Claude Favreau, 61 p. Traduit en espagnol.
- (1991) *Le chien Saucisse et les voleurs de diamants*, en collaboration avec André Melançon, illustrations de Philippe Béha, Montréal, Boréal, coll. « Boréal Junior », 123 p. Traduit en catalan.
- (1992) *Les dents de la poule*, illustrations de Pierre Pratt, Montréal, Boréal, coll. « Boréal Junior », 123 p. Prix Monique Corriveau 1993.

SÉRIE « Marilou Polaire », illustrations de Marie-Claude Favreau, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman » :

- (1996) *Les manigances de Marilou Polaire*, 63 p. ;
- (1997) *Le grand rôle de Marilou Polaire*, 60 p. Traduit en anglais ;
- (1998) *Le long nez de Marilou Polaire*, 62 p. Traduit en anglais ;
- (1998) *Marilou Polaire et l'iguane des neiges*, 62 p. Traduit en anglais ;
- (2000) *Marilou Polaire crie au loup*, 61 p. Traduit en anglais ;
- (2001) *Marilou Polaire sur un arbre perchée*, 62 p. ;
- (2002) *Marilou Polaire et la magie des étoiles*, 62 p. ;
- (2003) *Un dromadaire chez Marilou Polaire*, 62 p.

(1999) *Trois aventures de Marilou Polaire (Les manigances de Marilou Polaire ; Le Grand rôle de Marilou Polaire ; Marilou Polaire et l'iguane des neiges)*, Paris, France Loisirs, 1999, 150 p.

(2000) *Les fantaisies de Marilou Polaire*, illustrations de Marie-Claude Favreau, Montréal, La courte échelle, 3 vol. : *Les manigances de Marilou Polaire*, *Le grand rôle de Marilou Polaire*, *Le long nez de Marilou Polaire*.

SÉRIE « Les voyageurs clandestins », illustrations de Christine Delezenne, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse » :

- (2000) *Les voyageurs clandestins*, 93 p. ;
- (2001) *Les rats du Yellow Star*, 93 p. ;
- (2001) *La petite fille tatouée*, 91 p. ;
- (2002) *Les lanternes de Shanghai*, 91 p. ;
- (2004) *Le temple de Xéros*, 93 p.

SÉRIE « Bébert et les Doguadous », illustrations de Leanne Franson, Montréal, Boréal, coll. « Maboul » :

- (2004) *Un canard entre les canines*, 56 p.

#### Entrevues et études citées

Beckett, S. L. (2001), « Livres pour tous : Le flou des frontières entre fiction pour enfants et fiction pour adultes », *Tangence*, n° 67 : *L'Écriture pour la jeunesse : de la production à la réception*, sous la direction de Le Brun, C. et Noël-Gaudreault, M. (automne), pp. 9-22.

Bourdieu, P. (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.

Demers, D. (1992), « Ne tirez pas trop vite sur les critiques », *Lurelu*, vol. 15, n° 2, p. 50.

- Demers, D.(1997), « L'enfant mythique québécois en mots et à l'écran », *Lurelu*, vol. 20, n° 2, pp. 5-12.
- Le Brun, C. (2001), « Double public et complicité enfants-adultes dans le théâtre et le roman de Jasmine Dubé », *Tangence*, n° 67 : *L'Écriture pour la jeunesse : de la production à la réception*, sous la direction de Le Brun, C. et Noël-Gaudreault, M. (automne), pp. 112-126.
- Le Brun, C. (2002), « Les "petits hommes" du roman québécois pour lecteurs débutants », *Canadian Children's Literature/ Littérature canadienne pour la jeunesse*, nos 105-106 (printemps-été), pp. 10-26 ; n° 107 (automne), pp. 66-68.
- Le Brun, C. (2004), « Entrevue avec Raymond Plante », in *Raymond Plante*, Éditions David, coll. « Voix didactiques-auteurs », pp. 105-131.
- Major, Henriette (1992), « Quelques réflexions sur... les auteurs critiques », *Lurelu*, vol. 15, n° 1, p. 34.
- Ottavaere-Van Praag, G. (1999), *Histoire du récit pour la jeunesse au XX<sup>e</sup> siècle (1929-2000)*, Bruxelles, P.I.E./Peter Lang.
- Plante, R. (1986), « La télé jeunesse ou les mémoires d'un funambule du petit écran », dossier sur la télévision québécoise pour la jeunesse, *Lurelu*, vol. 9, n° 1 (printemps-été), pp. 3-11.
- Prince, G. (1973), « Introduction à l'étude du narrataire », *Poétique*, n° 14, pp. 178-196.
- Robin, M.-J. (1983), « Rencontre. Raymond Plante », *Lurelu*, vol. 6, n° 1 (printemps-été), pp. 20-21.

LES REPRÉSENTATIONS  
DE L'ENFANT :  
DU PERSONNAGE  
AU LECTEUR EMPIRIQUE

TRADUIRE LES BONS SENTIMENTS :  
*UNCLE TOM'S CABIN*  
D'HARRIET BEECHER STOWE  
POUR LE JEUNE PUBLIC FRANCOPHONE  
D'AUJOURD'HUI

*Jean-Marc Gouanvic*  
Université Concordia

Dans la très grande variété de types d'adaptations bilingues possibles, nous nous attacherons à l'une des variétés, l'abrégement, qui consiste à réduire un texte source pour un lecteur et un usage particulier. Nous allons analyser l'adaptation en 2003 d'un texte américain, *Uncle Tom's Cabin* d'Harriet Beecher Stowe, sous la forme d'un récit pour jeunes à partir de dix ans, *La case de l'Oncle Tom*. Certes, il existe d'autres types d'abrégements. Ainsi, par exemple, il y a l'abrégement par remodelage de la sémiotique textuelle, de sorte qu'on ne peut suivre les séquences du texte source que sous la forme d'une interprétation du signifié source et non pas sous la forme d'une traduction de son signifiant. Nous en avons un exemple dans l'adaptation de *The Last of the Mohicans* de James Fenimore Cooper par Gisèle Vallerey aux éditions Fernand Nathan. Ce genre d'adaptation par réduction ou abrégement peut être tout à fait satisfaisant et la version de Gisèle Vallerey de *The Last of the Mohicans* l'est en effet. Il existe aussi un abrégement au sens de précis ou de résumé par élagage de segments et de parties du texte source. Dans ce cas, l'adaptateur procède à la fois par suppression et par traduction. Des segments peuvent être bel et bien traduits, alors que d'autres sont carrément supprimés. Cette façon de procéder est plus problématique que la première : des sections entières (péripiétés, personnages, etc.) sautent, selon ce que l'adaptateur tient pour important ou secondaire des segments du texte source. Nous allons voir comment a été effectuée l'adaptation de *Uncle Tom's Cabin* à partir de la version

traduite par Louis Énault en 1853 et ce que l'adaptateur s'est permis d'élaguer en 2003. Un mot s'impose cependant sur les adaptations faites à partir de la traduction véritable d'Énault. La première édition abrégée du texte d'Énault date de 1887 ; elle a été publiée par les éditions Hachette dans la « Bibliothèque des écoles et des familles ». Puis est effectué un nouvel abrégement pour la « Bibliothèque verte » d'Hachette en 1929. Enfin une nouvelle adaptation est faite en 2003 pour la collection « Livre de poche/jeunesse », toujours aux éditions Hachette, traduction révisée par Philippe Rouet. Cette liste d'adaptations n'est pas exhaustive et il est probable qu'il ait existé d'autres versions pour les jeunes à partir de 1887 publiées par Hachette. Ces versions du texte source laissent supposer que le texte source a été manipulé et trituré abondamment. Nous verrons quelles manipulations ont été faites dans l'adaptation de 2003. Mais voyons tout d'abord le texte original.

#### Le texte original

Publié en deux volumes à Boston en 1852, *Uncle Tom's Cabin* conte l'histoire de plusieurs esclaves qui travaillent dans des propriétés du Kentucky et de la Louisiane vers 1850. Ce sont Tom, le personnage principal, « miracle moral », selon St. Clare, l'un de ses maîtres blancs, bon et généreux ; puis, George et Eliza Harris, qui s'enfuient de chez leurs maîtres, parce que le propriétaire d'Eliza, également bon pour elle, est acculé à vendre leur enfant Harry pour former un lot avec Tom ; la mulâtre Cassy, obligée par son maître à travailler aux champs après avoir été l'une de ses favorites ; Topsy, l'enfant rebelle et sauvage que l'un des personnages blancs, Ophelia, essaie de dresser. Ces personnages de noirs ont une histoire particulière en relation avec leurs maîtres blancs ; et les histoires sont entrecroisées dans le récit. La principale est celle de Tom, qui est vendu à Augustin St. Clare, jeune propriétaire de La Nouvelle-Orléans, très bienveillant envers lui et qui le traite avec égards ; puis Tom est vendu à un autre propriétaire, Simon Legree, planteur cruel et autocrate, qui finit par le tuer à force de mauvais traitements. L'intrigue secondaire s'intéresse à George et Eliza Harris en fuite chez les Quakers vers le Canada avec le petit Harry. Leur décision de prendre la fuite vers le Canada est occasionnée par le vote du Sénat en 1850 d'une loi sur les esclaves fugitifs. Cette loi interdisait à quiconque d'aider un esclave en fuite et permettait au propriétaire de venir le chercher, même sur le territoire des États libres anti-esclavagistes. Si George et Eliza prennent la fuite, ce n'est pas pour se sauver eux-mêmes, mais pour sauver leur petit Harry de la vente et de la séparation d'avec leurs parents. Car Harriet

Beecher Stowe est très sensible au sort des enfants séparés de leurs parents, ayant elle-même perdu un enfant en bas âge. Elle considère comme inhumain (et elle le répète à plusieurs reprises dans le texte) de séparer un enfant de ses parents. Il serait très fastidieux de détailler chacune des intrigues de ce long roman. Nous allons relever ici certaines remarques ou situations qui manifestent la finesse de la pensée de l'auteure sur l'esclavage.

### 1) Harry (traduit)

Le petit garçon d'Eliza, Harry, est un singe savant, avec ses tours, ses imitations, ses chansons. C'est le « darky » que l'on montre à l'acheteur pour l'amuser et faire monter les enchères. Motif typique de la littérature de l'époque, le « minstrel darky<sup>1</sup> » est détourné de sa fonction première d'amuseur des blancs, fonction critiquée par l'auteure : ici Harriet Beecher Stowe montre que le personnage de noir amuseur public contribue à maintenir et à renforcer les chaînes des noirs. Entre parenthèses, en 1886 Mark Twain racontera les aventures de Huck Finn avec Jim, l'esclave en cavale. La question qui se posera sera de savoir si Twain est raciste ou non, selon que les comportements de Jim l'assimilent ou non au « minstrel darky ».

### 2) Sam (non traduit)

Sam, le noir, a cette jolie repartie qui s'adresse à Haley, le propriétaire, chasseur de noirs (Eliza a fui, je le rappelle, vers le Canada) : « Y'a pas de doute », dit Sam ; « les filles sont bizarres ; elles ne font jamais rien comme tout le monde ; la plupart du temps, c'est tout le contraire. Les filles sont faites comme ça, à l'envers ; et si vous croyez qu'elles ont pris un chemin, il est certain que vous feriez mieux de prendre l'autre chemin, pour être sûr de les trouver<sup>2</sup>. » Ces remarques sont d'autant plus cocasses que Sam tient ce discours devant Haley, le marchand d'esclaves qui a pris Eliza et Harry en chasse. Le discours en question vise à brouiller les pistes, bien sûr, et à permettre à Eliza de prendre le large.

1. Voir Judith Lavoie, *Mark Twain et la parole noire*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2002, p. 20 et *al.* pour une discussion de la place et du rôle du « darky » et du « minstrel darky ».
2. Notre traduction *ad sensum* de : « Dar an't no sayin' », said Sam; « gals is pecular; they never does nothin' ye thinks they will; mose gen'lly the contrar. Gals is nat'lly made contrar; and so, if you thinks they've gone one road, it is sartin you'd better go t'other, and then you'll be sure to find' em ». Harriet Beecher Stowe, *Uncle Tom's Cabin, or Life among the Lowly, with an introduction by Raymond Weaver*, New York, The Modern Library, 1948, p. 72.

## 3) Mrs Bird (non traduit)

Mrs Bird essaie de convaincre son sénateur de mari que vraiment cette loi sur les esclaves fugitifs qu'ils ont votée est inique : « Et la petite femme avait l'air si ravissant, avec les larmes qui pétillaient dans ses yeux, que le sénateur pensa qu'il devait être quelqu'un de décidément intelligent pour susciter chez une si jolie créature une admiration à ce point passionnée pour lui<sup>3</sup>. » Le sénateur, qui se rengorge devant l'admiration de sa femme, se laisse plus facilement convaincre. Ce segment indique que ceux qui ont voté cette loi ne sont pas des esclavagistes forcés, mais des citoyens peu touchés par la question ; c'est surtout leur ego qui leur importe et ce que l'on va penser d'eux.

## 4) Marie (traduit)

Marie, la mère de la petite Eva, reproche à Mammy, son esclave attirée, d'être égoïste. Pourquoi ? Parce que Mammy dort à poings fermés quand elle, Marie, souffre d'insomnie toute la nuit. Ce personnage de Marie est très bien vu. Harriet Beecher Stowe décrit de très nombreux traits de caractère parfaitement cohérents les uns par rapport aux autres. C'est ce que l'on appellerait une « enfant gâtée », ce qui est un comble pour une mère.

## 5) St.Clare (1) (traduit)

St.Clare, le père d'Eva, fait une remarque extrêmement pertinente sur l'honnêteté des esclaves (il répond à sa cousine Ophelia) : « Ah, cousine, c'est vraiment trop fort ! C'est vraiment trop fort ! Honnêtes ! Comme si on pouvait s'attendre à cela !... Honnêtes ! Évidemment qu'ils ne le sont pas. Pourquoi le seraient-ils ? Qu'est-ce qui sur terre pourrait les rendre honnêtes ? [...] depuis le sein de leur mère l'enfant noir sent et voit qu'il ne peut arriver que par des voies clandestines. Il n'y a que ce moyen-là, avec les parents, avec les maîtres et les enfants des maîtres, compagnons de leurs jeux ! La ruse, le mensonge deviennent des habitudes nécessaires, inévitables. On ne peut attendre rien d'autre de l'esclave ; il ne faut même pas le punir pour cela. On le retient dans une sorte de mi-enfance qui l'empêche toujours de comprendre que le bien de son maître n'est pas à lui [...]. Pour ma part, je ne vois pas comment

3. Notre traduction *ad sensum* de : « And the little woman looked so handsome, with the tears sparkling in her eyes, that the senator thought he must be decidedly clever fellow, to get such a pretty creature into such a passionate admiration of him ». Harriet Beecher Stowe, *op.cit.*, p. 108.

les esclaves pourraient être honnêtes<sup>4</sup>. » Cette analyse très fine de l'habitus de l'esclave est faite par l'agnostique St.Clare, mais qui se convertit à la fin du livre. St.Clare, le maître de Tom et d'Adolphe, prêche par l'exemple : il laisse Adolphe lui emprunter des vêtements sans sa permission. Ce personnage de St.Clare est l'un des beaux personnages du roman.

#### 6) Topsy (traduit)

La scène où apparaît la jeune Topsy est remarquable. Après avoir été convaincue du vol de gants et d'un ruban, Topsy avoue d'autres vols contre l'assurance qu'elle ne sera pas fouettée. Mais les vols qu'elle confesse se révèlent des inventions. Un jour, elle est une petite fille obéissante et ordonnée, le lendemain elle met tout sens dessus dessous dans la chambre d'Ophelia : « Topsy, [...] qu'est-ce qui vous fait donc agir ainsi ? – Sais pas, m'ame ! C'est peut-être parce que je suis bien méchante ! – Je ne sais pas ce que je vais faire de vous, Topsy. – Faut me fouetter, m'ame ! Mon ancienne maîtresse me fouettait toujours ; j'ai besoin de ça pour travailler !<sup>5</sup>. »

#### 7) St.Clare (2) (non traduit)

St.Clare, s'adressant à sa cousine Ophelia, s'exprime sur l'oppression des noirs : « You see, Cousin, I want justice done us. We are in a bad position. We are the more *obvious* oppressors of the Negro ; but the unchristian prejudice of the north is an oppressor almost equally severe<sup>6</sup>. »

4. Traduction largement inspirée de Louis Énault, 2003, pp. 191-192 «O, cousin, that's too good, – *honest!* – as if that's a thing to be expected! *Honest!* –why, of course, they aren't. Why should they be? What upon earth is to make them so? [...] [F]rom the mother's breast the colored child feels and sees that there are none but underhand ways open to it. It can get along no other way with its parents, its mistress, its young master and missy playfellows. Cunning and deception become necessary, inevitable habits. It isn't fair to expect anything else of him. He ought not to be punished for it. As to honesty, the slave is kept in that dependent, semi-childish state, that there is no making him realize the rights of property, or feel that his master's goods are not his own, if he can get them. For my part, I don't see how they *can* be honest ». Harriet Beecher Stowe, *op.cit.*, p. 263.

5. Notre traduction inspirée de Louis Énault, 2003 « Topsy! [...] "what does make you act so?" "Dunno, Missis, –I spects cause I's so wicked!" "I don't know anything what I shall do with you, Topsy." "Law, Missis, you must whip me ; my old Missis allers whipped me. I an't used to workin' unless I gets whipped" ». Harriet Beecher Stowe, *op.cit.*, p. 309.

6. Harriet Beecher Stowe, *op.cit.*, p. 387.

## 8) Narration (non traduit)

Harriet Beecher Stowe commente : « [I]n these days men have learned the art of sinning expertly and genteelly, so as not to shock the ages and senses of respectable society<sup>7</sup>. »

À côté de ces aspects très bien vus, l'auteure met en scène des personnages (nous nous intéresserons aux principaux) et des situations qui expriment ce que nous appellerons des « bons sentiments », cette expression prise dans un sens quelque peu ironique. Ces bons sentiments reposent tous sur une conception théologique de la vie, fondée sur le calvinisme. Tom accepte son sort d'esclave, quel qu'il soit ; il accepte d'être vendu deux fois et refuse de s'échapper ; il meurt sous les coups de fouets de son maître, parce qu'il refuse de dire où Cassy s'est enfuie. Tom meurt en raison de son attitude christique face à Legree, attitude que son maître interprète comme de la résistance. Avant de mourir, Tom dit à Legree qu'il l'aime en dépit de ce qu'il lui fait subir. Tom est un véritable martyr, titre du chapitre 40.

Eva, la petite fille du bon maître St.Clare, est également un personnage très important, cette fois de blanc. Elle aussi meurt, de tuberculose, et accepte volontiers son sort. Sa mort n'a rien à voir avec l'esclavage des noirs, mais Eva est une figure d'enfant parfaite au sens plein du terme, qui aime les noirs et fait le bien autour d'elle.

## La traduction et l'adaptation

Ce qui frappe d'emblée, c'est l'usage pédagogique qui est fait du texte de Beecher Stowe dans cette adaptation : l'adaptation destinée aux jeunes est une réorientation vers une fonction qui n'était pas vraiment la sienne à l'origine. Cela est nettement visible dans les notes en bas de pages. Par exemple, à la page 71 de l'original, apparaît le mot « *geographical* », qui est traduit à la page 74 par « topologique » et expliqué en note : « Relative à la topographie (la description de l'aspect général d'un lieu) ». Traduire « *geographical* » par « géographique » aurait convenu. L'éditeur a jugé que l'occasion était bien choisie de remplacer le terme par un autre plus rare pour accroître le vocabulaire de l'enfant. Mais cette fonction pédagogique n'est pas du tout la principale. Quelle est cette fonction ? Avant de répondre à cette question, il convient de présenter un panorama rapide des abrégements que subit le texte en français.

7. *Ibid.*, p. 401.

A) Le texte français est abrégé de moitié environ.

a) Le nombre de chapitres est diminué de 11 : il passe de 45 en américain à 35 en français.

b) En outre, le texte américain fait 552 pages, le texte français fait 372 pages, mais les pages américaines font environ 320 mots et le texte français environ 180 mots.

B) Les sept premiers chapitres sont présents, quoique très abrégés. Les chapitres VIII, XI, XII, XIX, XXV, XXXIV, XXXVII, XXXIX, XLII, XLV sont absents. Sur ces 10 chapitres absents, certains sont partiellement redistribués.

C) En tout nous avons relevé 17 cas flagrants de passages sautés. Ainsi, par exemple :

1) Sont sautées 10 pages du chapitre IV (*An evening in Uncle Tom's Cabin*)<sup>8</sup> aux pages 29-38, qui tiennent en 1 page de traduction. Dans ces 10 pages, les esclaves et les enfants se réunissent dans la case de l'oncle Tom pour chanter et pour rendre grâce à Dieu. Le terme de *negro spiritual* n'est pas employé, mais il s'agit bien de cela. Ces pages sont importantes parce qu'elles se passent dans la case de l'oncle Tom, qui dès lors a une fonction de rassemblement et est établie comme un centre de célébration et de détente. La soirée est bien courte en traduction. Il manque toujours quelque chose au texte français, la valeur emblématique de la case de l'oncle Tom dans la sémiotique textuelle. En français le lecteur ne saisit pas pourquoi le roman est intitulé *La case de l'oncle Tom*.

2) Un long passage est sauté aux pages 43-44, où Mrs Shelby s'emporte contre l'esclavage. Ce passage est très signifiant dans le texte, parce qu'il établit clairement la position de Harriet Beecher Stowe sur la question.

3) Le chapitre VIII (*Eliza's escape* : près de 20 pages, des pages 77 à 96) n'est pas traduit. Dans ce chapitre, les marchands d'esclaves Haley, Tom Loker et Marks échangent leurs idées sur les femmes esclaves. Haley essaie d'intéresser Loker et Marks à la reprise du petit Harry. Puis l'esclave Sam raconte la fuite d'Eliza à Mrs Shelby. Puis, Chloe donne à dîner à Sam (qu'elle n'aime pas). Enfin, il y a une interaction entre Sam, Andy et Chloe.

4) Les chapitres XI et XII (pages 128-165) disparaissent. Avant le chapitre XI, on assiste à l'interaction entre George Shelby, Tom et Haley. George dit qu'il va contrôler la façon dont Haley va traiter Tom. Haley emporte Tom.

8. L'édition utilisée demeure celle de 1948.

Chapitre XI : La scène se passe dans le bar d'un petit hôtel du Kentucky. Une affiche est placardée : George Harris est recherché mort ou vif. Arrive Mr Butler avec sept noirs. Mr Butler n'est autre que George déguisé. Son ancien maître, Mr Wilson, ne l'a pas reconnu ; ils ont une longue conversation dans la chambre de George, qui fait le récit de sa vie et de celle de ses soeurs, de sa mère, vie de misère terrible.

Chapitre XII : Tom est aux fers pour ne pas s'échapper (ce qu'il ne ferait jamais). On assiste à la vente aux enchères. Haley embarque sur un bateau les esclaves qu'il a achetés, mais une esclave s'enfuit en sautant par dessus bord.

5) Le chapitre XIX (pages 264-289) est supprimé : Ophelia a une discussion avec St. Clare, Dinah (une esclave), Tom, Marie (épouse de St. Clare), où est révélé le caractère de chacun et ses opinions.

6) Dans le chapitre XXII, les pages 320-322 sont supprimées : Tom a une discussion sur la Nouvelle Jérusalem avec Eva et chante des cantiques méthodistes.

7) Au chapitre XXVII, les pages 370-374 ne sont pas traduites.

8) Au chapitre XXVIII (page 384), St. Clare s'assoit au piano et chante une chanson que lui fredonnait sa mère. À la page 387, St. Clare s'adresse à sa cousine Ophelia et lui exprime ses sentiments sur l'oppression des noirs et la responsabilité du nord.

9) À la page 401 du chapitre XXX, l'auteure écrit, comme nous l'avons vu plus haut : « in these days men have learned the art of sinning expertly and genteelly, so as not to shock the eyes and senses of respectable society ». [À notre époque, on a appris l'art de pécher expertement et avec élégance, de façon à ne pas choquer les yeux et les sens de la société respectable.]

10) Dans le même chapitre, les pages 404-409 ne sont pas traduites. Les noirs attendent pour être vendus. Sont présentées Susan et sa fille Emmeline. Susan chante un chant funèbre (les paroles sont données).

11) Toutes les sections où intervient Emmeline sont sautées : les personnages de Susan et Emmeline disparaissent du texte traduit.

12) Une partie du chapitre XXXIV est fusionnée au chapitre 28 (intitulée *Cassy* ; le chapitre américain correspondant également intitulé *Cassy* est le XXXIII). Le texte américain couvre les pages 441-453 et le français la page 321.

13) La fin du chapitre XXXVI (pages 468-469) est intégrée au chapitre 29 du texte français. Le reste n'est pas traduit (bas de la page 461 à la page 467). On passe du chapitre 29 au chapitre 30, le 30 correspondant au chapitre XXXVII de la version américaine.

14) Les pages 481-486 du chapitre XXXVIII américain ont disparu.

On apprend à la page 486 que Cassy a l'intention de supprimer Le-gree. Tom l'en dissuade.

15) Le chapitre XXXIX américain (pages 490-502) est entièrement supprimé : Cassy et Emmeline préparent le stratagème de leur fuite.

16) Au chapitre XLII apparaît la sœur de George Harris, Madame de Thoux. Tout le passage est supprimé. Madame de Thoux, riche par son mari décédé, paie des études à Harry en France. Dans la traduction rien n'est dit de Madame de Thoux, de Cassy, de la parenté entre Madame de Thoux et George Harris, entre Cassy et Harry (c'est son fils) et du séjour de George en France.

17) Au chapitre XLV du texte américain, Harriet Beecher Stowe prend la parole en tant qu'auteure pour justifier la vérité de son histoire en rapportant des faits authentiques pour chaque personnage (Emmeline, Eliza, Tom, St.Clare, etc.).

Comment la traduction rend-elle les divers éléments du texte, fines remarques et bons sentiments ? Les remarques fines que nous avons relevées sont au nombre de huit. Or, sur ces huit, quatre n'ont pas été traduites : celles de Sam, Mrs Bird, St.Clare (2) et une partie de la narration. Ces séquences sont-elles véritablement signifiantes dans le texte ? Leur signifiante est loin d'être négligeable, même si elle n'est pas aussi déterminante que celle qu'expriment les personnages de Tom et d'Eva. Ces séquences donnent à l'ensemble une profondeur et une diversité qui mettent en valeur les actions de Tom et d'Eva et justifient en quelque sorte leur attitude, puisqu'elles manifestent des positions qui abondent dans le sens de Tom et d'Eva. On peut donc dire que la non-traduction de ces éléments textuels affaiblit beaucoup l'adhésion que le roman est susceptible de produire chez le lecteur, ici le jeune public. Le prix d'une adaptation sélective, d'une adaptation par élagage, est donc l'affaiblissement de la sémiotique du texte et de sa capacité à produire de la conviction et par conséquent l'adhésion du lecteur.

Les bons sentiments sont omniprésents dans le texte. On peut le voir en relevant une de ses expressions les plus répétitives, l'adjectif « *Poor* » suivi d'un déterminé « *Poor girl!* », « *Poor fellow!* », etc. Nous avons relevé 120 occurrences de ces « *Poor* » dans le texte original et 66 occurrences de « *Pauvre* » dans le texte abrégé. C'est dans la partie discursive qu'apparaissent le plus grand nombre de « *Poor* », 24 au total : Harriet Beecher Stowe exprime par là clairement ses positions. Par exemple, à la page 149, ce sont « *The bidding for the poor old creature...<sup>9</sup>* » et

9. Harriet Beecher Stowe, *op.cit.*, p. 149.

« The poor victims of the sale...<sup>10</sup> » ; ces formulations marquent les sentiments de l'auteure à l'endroit de l'esclavage. Elles visent à éveiller la compassion chez le lecteur. On pourrait en déduire quels sont les personnages les plus compatissants, les plus capables de ressentir de la compassion, au nombre de « *Poor* » qu'un personnage profère. Ainsi, le plus compatissant est indéniablement Tom avec 21 occurrences. Par exemple, Tom s'exclame : « O Jesus! Lord Jesus! Have you quite forgot us poor critturs?<sup>11</sup> », à la même page, Tom s'exclame encore « *Poor critturs!* » en parlant des esclavagistes. Puis, à la page 445, il utilise la formule « *Poor Tom* » en parlant de lui-même. Puis vient Eva, avec douze occurrences. Ce sont, par exemple, « O Topsy, poor child, I love you!<sup>12</sup> » et « You've been a poor, abused child!<sup>13</sup> ». Eva a à peu près le même âge que l'esclave Topsy. Elle exprime sa compassion à l'égard des uns et des autres : Topsy, son père, l'esclave Prue, les esclaves en général. Les autres personnages qui utilisent « *Poor* » sont St.Clare, le maître (neuf occurrences), George, le mulâtre époux d'Éliza, en fuite vers le Canada (neuf occurrences), Mrs Bird, épouse du sénateur Bird (huit occurrences), Cassy, l'esclave ex-amie de Legree (huit occurrences), Éliza, épouse de George en fuite au Canada (cinq occurrences), Mrs Shelby, bonne maîtresse de Tom (cinq occurrences), enfin viennent divers personnages : Chloe, épouse de Tom (trois occurrences), Mr Bird (deux occurrences), Mr Wilson (deux occurrences), etc. Dans l'énonciation des « *Poor* », il y a trois instances : l'énonciateur (par ex. Tom disant « *Poor critturs*<sup>14</sup> »), le personnage auquel l'énonciateur s'adresse dans le dialogue où est proféré « *Poor* » (une femme dont on ne sait pas le nom) et l'objet visé par « *Poor* » (les esclavagistes dans le même exemple). La compassion est ressentie par l'énonciateur, non touché par le malheur (plus ou moins grand) et donc très généralement non objet de la compassion lui-même. Le destinataire de l'énoncé où apparaît « *Poor* » participe au mouvement de compassion de l'énonciateur : il l'accepte la plupart du temps sans le contester. Quant à l'objet de la compassion, il est essentiel à la relation ; quel que soit son malheur, il est jugé assez grand pour être plaint sans ironie. Mais le jugement est produit par l'énonciateur, il ne faut pas l'oublier, et non pas inscrit dans un quelconque absolu. Ce jugement n'est qu'une opinion d'un personnage sur la situation ; et ce qui importe, c'est que cette opinion est consensuelle dans le texte. Ainsi, lorsque Tom énonce « *Poor critturs* » en

10. *Ibid.*, p. 149.

11. *Ibid.*, p. 443.

12. *Ibid.*, p. 348.

13. *Ibid.*, p. 348.

14. *Ibid.*, p. 443.

visant les esclavagistes, il est évident que les esclavagistes n'accepteraient pas d'être qualifiés ainsi. Mais le lecteur, lui, qui est l'instance supérieure de la lecture, adhère à cette opinion de Tom. « *Poor* » exprime ce que j'ai appelé les « bons sentiments » (on devrait plutôt dire les « pauvres sentiments ») des personnages les uns à l'égard des autres, à l'inverse d'une sorte de *numen*, cette force mystérieuse qui guide les pensées des êtres humains dans le sens de la vie positive. Il est instructif de constater que certains personnages significatifs n'expriment pas de compassion. Ainsi, Miss Ophelia, qui est très importante dans le récit du fait qu'elle est la cousine de St. Clare et son interlocutrice privilégiée ; ce personnage est anti-esclavagiste (elle vient du Vermont), mais est présenté comme étant strict ; Legree, cela va sans dire : c'est un esclavagiste de la pire espèce. Il est aussi très instructif de repérer au bénéfice de qui s'exprime la compassion du personnage. On voit que la compassion de Tom n'est jamais orientée vers Eva ; même chose pour Eva : la compassion d'Eva ne s'adresse jamais à Tom. Manifestement ces deux personnages sont exclus de la relation privilégiée que constitue la compassion. Par contre, le discours de l'auteure désigne Tom à cinq reprises comme étant l'objet de la compassion. Pas une seule occurrence n'a été relevée dans le discours de l'auteure qui prenne Eva comme objet de la compassion. Cela conduit à faire l'hypothèse que « *Poor* » comme expression métaphorique de la compassion n'est pas dans tous les cas une mesure du sentiment qu'éprouve un personnage envers un autre ou d'autres personnages.

Si l'on compare l'adaptation pour jeunes avec l'original, on s'aperçoit que dans le détail l'utilisation de l'adjectif « Pauvre », traduction de « *Poor* », employé comme vocatif ou comme simple qualificatif, n'est conforme à l'original que dans le cas des prises de parole de Tom (13 occurrences). Le personnage qui arrive en second est Chloe, la femme de Tom (10 occurrences). Puis viennent Madame Bird (7 occurrences), George Harris (6 occurrences), Madame Shelby (5 occurrences), Saint-Clare, Eva et Elisa (4 occurrences chacun). Le discours de l'auteure occupe 6 occurrences. Le discours de l'auteur est quatre fois moins présent en français, les « Pauvre » d'Eva trois fois moins nombreux, ceux de Cassy ont presque complètement disparu (1 contre 8 dans l'original), ce qui s'explique par la présence très discrète de Cassy dans l'intrigue en français. Les « Pauvre » énoncés par George et Saint-Clare sont proportionnellement égaux aux « *Poor* » de l'original (ils représentent la moitié dans un texte abrégé de moitié). Les « *Poor*/Pauvre » de Madame Bird, Elisa et Madame Shelby sont virtuellement égaux dans l'original et dans la traduction, ce qui accroît de beaucoup les marques de compassion dans le texte français abrégé de moitié. Enfin, le personnage de Chloe

énonce 10 « Pauvre » en français, alors qu'elle ne profère que 3 « *Poor* » en américain. Manifestement, la femme de Tom exprime sa compassion à l'égard de Tom beaucoup plus volontiers en français, jusqu'à saturer le texte français.

Comme on pouvait s'y attendre, la répartition entre femmes et hommes dans l'énonciation des « *Poor* » et des « Pauvre » penche nettement vers les femmes (six femmes pour trois hommes). Est-ce le signe d'une plus grande capacité des femmes à exprimer de la compassion ou ne serait-ce pas plutôt le signe de ce que les femmes du texte jouent un rôle plus passif dans les événements ? En outre, dans la sémiotique du texte, les « *Poor/Pauvre* » sont des traits qui expriment une adhésion à l'histoire qui est contée et à ses visées. De là, l'absence de Marie, la mère d'Eva, toute occupée qu'elle est de sa petite personne.

Dans cette histoire qui dessine un tableau général de la situation de l'esclavage aux États-Unis vers 1850, Tom est le parangon du martyr qui meurt sous le fouet de son persécuteur, parce qu'il n'a pas charge d'âme – sinon la sienne propre. Les personnages d'Elisa et de George, eux, ont la charge de l'âme du petit Harry. C'est pourquoi ils ne peuvent adopter l'attitude de Tom (George ne croit pas en Dieu, mais Elisa est profondément chrétienne, mais elle est mère aussi). On aperçoit là les limites de la compassion. Si Tom peut être totalement l'objet de la compassion des uns et des autres, du fait qu'il accepte son sort avec passivité, Elisa, George et Harry transmettent une conception éminemment active face à l'esclavage, par leur fuite au Canada (à Montréal). Dans ce dernier cas, il n'est pas question de compassion, mais d'action. Harriet Beecher Stowe est tiraillée entre ces deux attitudes : le martyr de Tom domine sans doute, mais l'auteure est aussi une femme d'action, qui prend partie (même si c'est tardivement) dans la lutte pour l'émancipation des noirs.

## Conclusion

Répondons à la question que nous posions en introduction : quelle fonction est celle de l'adaptation ? Si la dimension pédagogique est vraiment accessoire et si la maison Hachette réédite ce roman en 2003, ce n'est certes pas pour convaincre les jeunes lecteurs de l'inhumanité de l'esclavage. Mais alors pourquoi cette réédition ? Pour offrir aux jeunes lecteurs ce grand classique de la littérature américaine, célèbre en France comme dans le monde entier. Ce roman est intéressant comme lecture exotique, lecture lointaine aussi bien dans le temps que dans l'espace. Mais la richesse des évocations est-elle convenablement rendue, comme

il siérait à la traduction d'un classique ? Toute la richesse du roman est perdue, en particulier les malapropismes, qui lui donnent un parfum d'authenticité. Les malapropismes<sup>15</sup> de Chloe, qui font partie de cette variété particulière de dialecte des noirs, sont intéressants. Par exemple, elle emploie le mot « perfectionner » à la place de « confectionner<sup>16</sup> » cette impropriété n'est pas traduite en français. Il n'est pas question ici de reprocher à l'adaptateur de ne pas avoir cherché à adapter le vernaculaire noir, extrêmement présent dans le roman, aussi présent que dans un *Huckleberry Finn*. C'est la pierre d'achoppement de toute traduction, aussi n'avons-nous pas insisté sur cet aspect. Cet abrégement opère des coupes claires, jusqu'à ne conserver du texte qu'un squelette, une trame générale, et certaines péripéties sont élaguées au point que l'histoire s'apparente parfois à un scénario. Ce traitement ôte au texte beaucoup de sa verve. Quant aux bons sentiments, ils sont rendus vaille que vaille, avec les déplacements parfois importants que l'on a observés. Bref, l'abrégement de ce roman laisse vraiment à désirer, et ce qui a fait son succès dans l'original lors de sa publication n'est pas le moindrement accessible dans cette version abrégée. La note liminaire suivante se trouve en tête de l'édition Hachette de 2003 : « Ni adaptation ni résumé, ce livre propose une version abrégée du texte original : les coupures y sont effectuées de manière à laisser le plus possible intacts le ton et le style de l'auteur...<sup>17</sup> » Pour le moins, on peut dire que les éditeurs sont loin d'avoir rempli leur contrat.

### Références bibliographiques

- Beecher Stowe, H. (1852), *Uncle Tom's Cabin, or Life among the Lowly*, Boston, 2 volumes.
- Beecher Stowe, H. (1948), *Uncle Tom's cabin, or Life among the Lowly, with an introduction by Raymond Weaver*, New York, The Modern Library.
- Beecher Stowe, H., traduction ÉNAULT, L. (1853), *La case de l'oncle Tom, ou Vie des nègres en Amérique*, Paris, L. Hachette, coll. « Bibliothèque des chemins de fer », 4<sup>e</sup> série : Littératures anciennes et étrangères.
- Beecher Stowe, H., traduction Énault, L. (1887), *La case de l'oncle Tom*, Paris, Hachette, (Édition abrégée), coll. « Bibliothèque des écoles et des familles ».

15. Mrs Malaprop, personnage de la comédie de Sheridan *The Rivals*, prend un mot pour un autre, ce qui produit un effet comique.

16. Harriet Beecher Stowe, *op.cit.*, p. 316.

17. Harriet Beecher Stowe, traduction de Louis Énault, *La case de l'oncle Tom*, Hachette, coll. Le livre de poche/jeunesse, Paris, 2003, p. 6.

Beecher Stowe, H., traduction Énault, L. (1929), *La case de l'oncle Tom*, Paris, Hachette, (Édition abrégée), coll. « Bibliothèque verte ».

Beecher Stowe, H., traduction Énault, L. (1990 ; éd. utilisée : 2003), *La case de l'oncle Tom*, « Révision de la traduction, rédaction des notes et de la biographie : Philippe Rouet », Paris, Hachette, coll. « Le Livre de poche/jeune ».

LES REPRÉSENTATIONS DU  
CITOYEN DE DEMAIN  
DANS LES « ROMANS ET RÉCITS  
CENTRÉS SUR LA VIE AFFECTIVE »  
POUR LA JEUNESSE

Anne-Claire Raimond  
Université Paris III – Sorbonne nouvelle

Schématiquement, les enseignants ne sont pas seulement mandatés pour assurer les apprentissages fondamentaux mais aussi pour éduquer aux valeurs et aux attitudes qui permettront à l'enfant de trouver sa place dans la collectivité. Aujourd'hui encore, l'ordre de mission du collège<sup>1</sup> est de « préparer les acteurs d'une société mobile et ouverte mais solidaire et fraternelle en favorisant des comportements respectueux des droits et des obligations liés à la vie en société<sup>2</sup> ». Dans cette perspective, l'éducation civique, discipline enseignée par le professeur d'histoire-géographie, vise à assurer la formation de la personne humaine et celle du citoyen. Pour éviter de sombrer dans les leçons de morale ou le cours de droit constitutionnel, l'éducation civique doit en priorité s'appuyer sur la réalité en développant des exemples concrets qui aboutiront à un débat argumenté au sein de la classe. La dimension socialisante de la discipline consiste à éduquer le jeune à prendre sa part de responsabilités au sein de la collectivité en lui permettant de devenir un individu éclairé dans une société démocratique. Les textes officiels précisent que l'enseignement civique ne doit cependant pas se limiter aux quelques heures assumées par le professeur d'histoire-géographie mais doit s'étendre aux autres disciplines notamment au français. Par le biais de la littérature, reconnue comme contribuant à la formation de la personne, les cours de français doivent effectivement « permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable<sup>3</sup> ». Or, les derniers programmes du secondaire ont introduit de nouveaux textes littéraires sous la forme de listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse, subdivisées en cinq parties qui

1. En France, le collège rassemble les quatre premières classes de l'enseignement secondaire.
2. Conseil national des Programmes, *Qu'apprend-on au collège ?*, Paris, CNDP / XO Éditions, 2002, p. 52.
3. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*, Paris, CNDP, 1998, p. 15.

correspondent aux « genres courants<sup>4</sup> » : contes, poésie, romans et récits, albums et bandes dessinées. Dans la partie « romans et récits », à côté des habituels sous-genres romanesques (merveilleux, historique, policier, fantastique et science fiction) figurent les « romans et récits centrés sur la vie affective » qui ne correspondent pas à une catégorie générique *courante*. Contrairement à ce que pouvait sous-entendre l'intitulé de la rubrique, la majorité des titres traitent de la vie en société. Dans cet article, nous proposons de vérifier l'hypothèse selon laquelle les œuvres « centrées sur la vie affective » constituent un support de lecture valable pour un cours d'éducation civique à réaliser en cours de français. Les récits qui feront l'objet de notre étude sont des romans francophones, publiés en 91 et 92, qui véhiculent des valeurs citoyennes. Ils ont été sélectionnés pour la 6<sup>e</sup>, première classe de l'enseignement secondaire français : *La Force du berger* d'Azouz Begag, *Chef de famille* de Brigitte Peskine et *Matin d'orage* de Jacques Venuleth.

### 1. La visée éducative de l'enseignement littéraire dans la discipline français : 1880 ou l'avènement de l'éducation civique

Selon une perspective démocratique, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, la double finalité de l'école française était la transmission des savoirs et l'émancipation des esprits dans la visée politique de cette démocratie. L'idée que les droits de l'homme et du citoyen perdent tout intérêt si on ne donne pas au peuple la possibilité de les connaître était déjà formulée par Condorcet un siècle plus tôt et sera reprise par les pères fondateurs de l'école de la III<sup>e</sup> République, Jules Simon et Jules Ferry.

Dès 1880, « convaincus du caractère éminemment éducatif de l'enseignement de la langue et de la littérature nationales, dont ils attendent un renouvellement des mentalités dans le pays<sup>5</sup> », les réformateurs républicains transforment les études du secondaire en accordant à la culture nationale une place de choix jusqu'alors dominée par le latin et le grec : la discipline « français » émerge. L'arrêté du 27 juillet 1882 fixe les nouveaux objectifs de l'enseignement du primaire en introduisant l'enseignement de la morale laïque et en renouvelant l'enseignement des disciplines. L'enseignement littéraire au secondaire est considéré comme

4. Expression que Dominique Combe choisit pour désigner une « typologie des genres usuels sur laquelle, en deçà des débats théoriques, lecteurs et auteurs, éditeurs et critiques s'entendent implicitement » in Dominique Combe, *Les Genres littéraires*, Paris, Hachette supérieur, coll. « Contours littéraires », 1992, pp. 11-12.

5. André Chervel, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours, tome 2 : 1880-1939*, Paris, I.N.R.P. et Economica, 1995, p. 12.

porteur d'une charge éducative et morale dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans la volonté de fonder une société égalitaire étroitement liée à la morale laïque, les réformateurs vont attribuer à l'enseignement du français une double mission : l'enseignement obligatoire de la langue française sur l'ensemble du territoire et la formation de l'esprit de l'enfant afin d'« ouvrir les enfants du peuple à la culture de la nation, de développer en eux des habitudes intellectuelles fondées sur la raison, la morale et le patriotisme, et d'abord de guider leurs lectures<sup>6</sup> ». Le contexte historique a joué un rôle déterminant dans l'orientation donnée à l'enseignement des Lettres. En souhaitant protéger l'enfant de l'influence cléricale, l'école a dû prendre en charge la formation morale des enfants qui avait été jusque là assurée par l'église. Parallèlement, suite à la défaite de Sedan et à l'avènement de la République, l'école est devenue le lieu par excellence de l'enseignement des valeurs morales, patriotiques et républicaines. Les enseignants en Lettres ont eu pour tâche de conduire leurs élèves à adhérer aux valeurs républicaines. Considérés comme les maîtres des valeurs morales et patriotiques, les grands écrivains français des trois siècles précédents tels que Montaigne, La Fontaine, Molière et Voltaire ont été mis au programme de l'enseignement secondaire. La priorité n'était plus de permettre la formation du goût mais de développer le sentiment national à travers les œuvres de ceux qui ont concouru au génie français.

En considérant la littérature pour la jeunesse comme un témoignage de pratiques sociales d'une époque, les concepteurs des programmes actuels rejoignent leurs illustres prédécesseurs pour qui le texte littéraire représente un condensé des savoirs, des pratiques et des valeurs sociales d'une époque.

## 2. La lecture cursive et la littérature pour la jeunesse en cours de français

Au collège, trois pratiques de lecture du texte littéraire sont proposées dans la classe de français. Aux traditionnelles étude d'un texte intégral et étude analytique d'extraits dont l'objectif didactique est de faire acquérir aux élèves des « démarches intellectuelles méthodiques<sup>7</sup> », s'ajoute la lecture cursive. Appelée par certains *lecture courante*, elle est pour la première fois, en 1995, mentionnée au titre de pratique scolaire dont le support privilégié est la littérature pour la jeunesse : « Dans l'année, il est

6. *Ibid.*, p. 11.

7. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. *op.cit.*, p. 40.

bon d'engager les élèves dans trois types de lecture : trois lectures approfondies d'œuvres complètes, trois œuvres abordées par le biais d'extraits et trois œuvres de littérature pour la jeunesse en lecture cursive<sup>8</sup>. » Définie comme « la forme usuelle de la lecture personnelle », elle ne s'attache pas à l'analyse et « porte sur des textes diversifiés littéraires ou non<sup>9</sup> ».

Par manque de temps, la lecture cursive est à pratiquer chez soi. Il n'est pas question toutefois qu'elle soit assimilée à une pratique gratuite et personnelle comme la *lecture-évasion* que l'on pratique chez soi : « Elle est toujours prise en compte dans une activité collective en classe<sup>10</sup>. » La littérature pour la jeunesse ne supprime pas pour autant les classiques, œuvres intégrales ou extraits, qui constituent le fonds patrimonial et demeurent les supports des exercices de lecture traditionnels.

La littérature pour la jeunesse est introduite au collège pour enrayer ce que les médias ont coutume d'appeler « la crise de la lecture », phénomène qui guette tout particulièrement les jeunes dès leur entrée au secondaire. Après avoir constaté qu'une grande majorité des élèves n'aimaient guère lire la littérature que pouvait leur proposer leur professeur de français, on a cherché de nouveaux supports littéraires qui pourraient réconcilier les jeunes avec la lecture. En 1995, les textes officiels reprennent l'idée du plaisir et du goût de lire que les enseignants doivent éveiller et cultiver chez leurs élèves.

Nicole Schneegans, qui a été membre de la commission des programmes et plus particulièrement s'est occupée de l'introduction de la littérature pour la jeunesse en classe de français, raconte que l'un des critères de sélection dans le choix des œuvres a été « de promouvoir des œuvres dont on pense qu'elles peuvent alimenter le goût de lire chez les jeunes et contribuer à leur culture, tout en tenant compte de la sensibilité et des compétences à un âge donné<sup>11</sup> ».

### 3. Des supports qui favorisent une lecture participante : les récits centrés sur la vie affective

Si la littérature pour la jeunesse a été pressentie comme le support idéal, capable de réconcilier le non-lecteur de 6<sup>e</sup> avec la littérature, c'est parce qu'elle possède deux qualités, d'une part l'accessibilité

8. *Ibid.*, p. 40.

9. *Ibid.*, p. 18.

10. *Ibid.*, p. 18.

11. Nicole Schneegans, « À propos de la littérature de jeunesse au collège », *La Revue des livres pour enfants*, n° 177, 1997, p. 62.

(à travers la brièveté et la limpidité de l'écriture) et d'autre part la contemporanéité (avec des histoires qui mettent en scène un enfant de l'âge du lecteur et qui rendent compte de situations sociales actuelles, conformes ou non à celles que l'élève est susceptible de découvrir dans son quotidien) : « la littérature pour la jeunesse [...] permet aux élèves de s'identifier facilement à des personnages ou à des situations<sup>12</sup> » grâce à « l'efficacité narrative et la présence de héros enfants ou adolescents qui la caractérisent<sup>13</sup> ».

Les fictions « centré[e]s sur la vie affective » plongent le jeune lecteur dans la vie intime, émotionnelle et sentimentale de personnages dont l'existence est dominée par les relations humaines. La classification générique de la catégorie « Romans et récits » à laquelle appartient notre rubrique, peut nous renseigner sur le contenu de celle-ci. On peut ainsi supposer qu'elle recèle des récits réalistes qui se passent aujourd'hui puisqu'ils ne sont ni « merveilleux », ni « fantastiques », qu'ils n'appartiennent ni au sous-genre « science fiction » ni à celui de « policier » et qu'ils ne sont pas rangés dans la catégorie des « romans et récits historiques ». Or, selon Vincent Jouve, l'absence de distance temporelle entre le lecteur et l'univers fictif favoriserait une lecture non pas contemplative, au cours de laquelle on cherche en priorité à retrouver les données historiques, mais participante. En parcourant les aventures d'un personnage qui vit à la même époque que lui, le lecteur va pouvoir « renouveler sa perception des choses<sup>14</sup> » et « transcend[er] la position limitée qu'il a dans la vie quotidienne<sup>15</sup> ». La lecture engendre donc une « redécouverte de soi », de son altérité, « lorsque le lecteur doit constituer, au cours de la lecture, le sens du texte, – et ceci non pas à ses propres conditions (en faisant des analogies), mais bien dans des circonstances qui ne lui sont pas familières – [...] quelque chose s'exprime [alors] en lui qui met en lumière un élément de sa personnalité dont jusqu'alors il n'avait pas conscience<sup>16</sup> ».

Les romans qui nous intéressent sont tous racontés à la première personne, l'action est contemporaine et retrace la rencontre du jeune narrateur-personnage avec l'altérité. Ainsi, la lecture « acquiert une intensité particulière dans les récits à la première personne » puisque le lecteur

12. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *op.cit.*, p. 93.

13. *Ibid.*, p. 37.

14. Vincent Jouve, *La Lecture*, Hachette supérieur, Paris, coll. « Contours littéraires », 1993, p. 81.

15. *Ibid.*, p. 82.

16. Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture*, Bruxelles, traduction française, Mardaga, 1985, p. 94.

« reprend à [s]on compte le « je » qui s'y exprime, et la voix [du personnage] se confond, pour un temps, avec [s]a propre voix<sup>17</sup> ». Le procédé narratif d'un *je* omniprésent du début jusqu'à la fin de l'histoire faciliterait donc l'identification au personnage.

Si les êtres de papier nous renvoient toujours par réfraction une image de nous-même, les « récits centrés sur la vie affective » cumulent les procédés narratifs et créatifs qui facilitent la « participation<sup>18</sup> » et l'identification du jeune lecteur à son double fictionnel. L'âge du personnage, l'époque contemporaine et l'omniprésence d'un narrateur-personnage à la première personne aident le jeune lecteur à entrer dans l'univers fictionnel. Or, la lecture est une expérience en trois temps. Elle s'ouvre sur la *libération* (on se désengage de la réalité) et se poursuit par le *comblement* : « On suscite imaginativement, à partir des signes du texte, un univers marqué par ses propres fantasmes<sup>19</sup>. » Elle se termine par un « retour dans le réel, nourri de la fiction<sup>20</sup> » : « La lecture, en le faisant accéder à une perception plus claire de sa condition, lui permet de mieux se comprendre<sup>21</sup>. » Les personnages de *La Force du berger*, *Chef de famille* et *Matin d'orage* vivent une expérience en trois temps qui n'est pas sans rappeler celle du lecteur puisqu'elle débute par une rupture avec le quotidien, prend ensuite la forme d'un dépaysement, d'une confrontation avec l'altérité (incarnée par un individu avec qui le jeune héros va tisser des liens affectifs) et se termine par un retour au point de départ, enrichi de la rencontre.

#### 4. Une formation en trois étapes qui rappelle celle du *Bildungsroman*

Le parcours de l'enfant renvoie à celui du héros du *Bildungsroman* ou *roman de formation* qui s'est développé en Allemagne dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle et dont le titre exemplaire du genre est le roman de Goethe, écrit en 1796, *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister*. Le roman dépeint le développement d'un individu à différentes périodes de sa vie. Son héros est un jeune adolescent qui, comme les trois personnages de *La Force du berger*, *Chef de famille* et *Matin d'orage*, quitte la sphère familiale pour découvrir les dures réalités de l'existence. La thématique du roman de formation qu'il emprunte à la tradition picaresque est travaillée « dans la lignée des romans pédagogiques des Lumières en s'inspirant

17. Vincent Jouve, *op.cit.*, p. 80.

18. *Ibid.*, p. 82.

19. *Ibid.*, p. 79.

20. *Ibid.*, p. 80.

21. *Ibid.*, pp. 100-101.

notamment du modèle des *Aventures de Télémaque* (1699) de Fénelon<sup>22</sup> ». À travers les expériences qui, comme celles de l'amour et de l'amitié, constituent la « vie affective », le personnage découvre son rôle social.

Les trois romans pour la jeunesse du corpus suivent les différentes étapes du genre romanesque allemand. La rencontre de l'altérité ébranlant les repères et les valeurs inculquées par les parents, il s'agit donc pour l'enfant d'un apprentissage de la société sous la forme d'une mise à l'épreuve. La formation se déroule en trois temps avec pour situation de départ, l'enfant confiné dans sa bulle familiale. L'aventure commence par l'expulsion de cette sphère, se poursuit par la découverte de l'altérité et se termine par le retour à la réalité. Revenir dans le lieu d'origine ne signifie par retourner à une situation de départ à l'identique, car le héros a subi une transformation.

Le nid protecteur ayant perdu son agrément, l'enfant va le quitter. L'événement-déclencheur qui pousse Éric en dehors du domicile familial est une gifle que sa mère lui donne et qui, tel un électrochoc, le plonge dans un état d'incompréhension : « Je ne savais plus où j'en étais<sup>23</sup>. » De même, l'absence temporaire de son père et l'accidentelle hospitalisation de sa mère provoquent chez Romain, le héros de *Chef de famille*, une perte de repères qui le conduit à quitter le domicile parental afin de rejoindre son père au Moyen-Orient. La sortie du cercle familial se fera en plusieurs étapes selon les rencontres qui l'éloigneront davantage de son point de départ. Ainsi, la première personne qu'il croise est une voisine à qui ses parents méfiants n'adressent pas la parole et qui vient frapper à leur porte. Tout comme ses parents, Romain montre d'abord la même méfiance à son égard mais finit par lui parler. Bien que le déplacement spatial soit limité, cette rencontre marque les premiers pas du personnage vers l'altérité et l'autonomie. En ouvrant la porte de l'appartement familial, Romain semble avoir oublié les mises en garde de sa mère qui, à cause de ses origines guadeloupéennes, redoute le racisme et préfère ne communiquer avec personne. Après avoir tissé des liens amicaux avec des Africains, Romain repense au jugement de sa mère, « ils ont leurs coutumes, disait-elle, et malgré la couleur de leur peau, nous n'avons pratiquement rien en commun<sup>24</sup> » et ne le comprend plus.

22. Denis Pernot, « Roman de formation » dans Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala (éds), *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, 2002, p. 527.

23. Jacques Venuleth, *Matin d'orage*, Toulouse, Milan, coll. « Zanzibar », 1991, p. 50.

24. Brigitte Peskine, *Chef de famille*, Paris, L'École des loisirs, coll. « Neuf en poche », 1992, p. 74.

Le roman d'Azouz Begag, *La Force du berger*, oppose l'univers familial à celui de l'école. Les savoirs transmis par l'institution scolaire remettent en cause les certitudes paternelles. Soumis à l'influence de son père, le narrateur croit que la terre est plate jusqu'au jour où son maître d'école lui démontre et le convainc qu'elle est ronde. L'enfant cherchera à son tour à transmettre son savoir à son père, mais les démonstrations scientifiques et les exemples ne réussiront pas à ébranler les croyances du père.

Contrairement au *Bildungsroman*, le récit ne s'étend pas sur plusieurs années mais sur quelques jours, voire une journée. L'enfant que nous retrouvons au dénouement n'a pas l'âge et n'a pas acquis l'autonomie pour prendre sa place dans la société, on ne peut donc pas dire qu'il est devenu un adulte en puissance comme c'est le cas dans les romans de formation où le héros sait quelle place il veut occuper dans la société et prévoit son avenir. Les trois récits marquent plutôt le retour dans la sphère familiale et privée, la révolution est intérieure et ne se traduit pas par un changement radical qui pourrait commencer par un refus de toutes les valeurs familiales. Comme dans le *Bildungsroman*, le personnage de *Chef de famille* a acquis une maturité qui s'accompagne d'un retour à une sorte d'équilibre. Après avoir appris à considérer comme ses semblables des enfants yougoslaves qui mendient et une famille africaine, Romain souhaite convaincre ses parents d'être moins méfiants et de s'ouvrir aux individus qui les entourent. Les dernières lignes nous apprennent qu'il a réussi : « Maman s'est réveillée. Papa n'est pas reparti au Moyen-Orient. Et la porte de chez nous est restée ouverte<sup>25</sup>. »

La fin n'est pas toujours aussi optimiste et, dans *La Force du berger*, l'enfant, qui partage avec Romain le désir de voir son père évoluer, se heurte à la colère de celui-ci en tentant de lui faire admettre que la terre n'est pas plate. Après une ultime démonstration de la force d'attraction, le père continue à nier que la terre est ronde : « Rien à faire. Il a dit : - Allez, allez viens montrer à ton père si tu sais toujours dire tes prières. Ça, c'est vrai<sup>26</sup>. » Les dernières lignes laissent supposer que les divergences sont désormais définitives puisque l'enfant refuse d'accompagner son père : « Il a fermé les portes derrière lui et il est allé tout seul tourner sur sa terre à lui. Il n'a même pas vu que je ne l'ai pas suivi. Ça n'empêche pas la terre de poursuivre sa valse éternelle autour du soleil, dans un rythme à deux temps : le jour, la nuit, le jour, la nuit...<sup>27</sup> »

25. *Ibid.*, pp. 127-128.

26. Azouz Begag, *La Force du berger*, Paris, Le Seuil, coll. « La Joie de lire », 1991, p. 41.

27. *Ibid.*, p. 41.

Les trois récits présentent des thématiques d'aujourd'hui et le message pédagogique n'est pas sans rappeler les valeurs citoyennes que l'on souhaite inculquer aux élèves. A l'instar du roman de formation publié en France au XIX<sup>e</sup> siècle, ils pourraient prétendre au même but « préparer [ses] lecteurs à l'univers social qui les attend, le roman de formation débat alors de toute la société, de ses structures comme de ses fractures<sup>28</sup> ».

## 5. Des livres pour former le citoyen de demain

Les romans d'Azouz Begag, de Brigitte Peskine et de Jacques Venuleth traitent des problématiques sociales contemporaines qui correspondent aux réalités que l'on doit aborder en éducation civique : l'intégration des minorités, le chômage, la pauvreté et l'exclusion sociale. Ils ne remplissent pas seulement la tâche de renseigner les lecteurs sur des réalités sociales contemporaines mais ils proposent aussi des modèles à suivre qu'incarne le personnage principal. Azouz, Romain et Eric apparaissent comme des apprentis-citoyens exemplaires puisque, face à l'altérité, ils ont fait preuve de tolérance et d'esprit critique, deux qualités que les programmes du collège signalent comme les piliers de la formation du citoyen. Sous la forme d'une histoire, les récits offrent une illustration des valeurs républicaines : l'égalité, la solidarité, le respect de l'autonomie, la liberté d'opinion et la reconnaissance de la dignité de la personne humaine. Or, « la "solidarité" et la "tolérance" sont, de nos jours, les pratiques anthropologiques les plus importantes de la démocratie [...] il faut concevoir la compréhension, l'interprétation, la connaissance, le dialogue et l'ouverture à autrui comme les outils d'une médiation interpersonnelle indispensable à la légitimité démocratique<sup>29</sup> ».

La lecture de ces *Bildungsroman* pour la jeunesse constituerait une première approche de la citoyenneté puisque l'enfant n'est plus renvoyé à son quotidien micro-sociétal que représente la famille. La rencontre de l'Autre et la découverte de son univers constituent la seconde étape dans la formation de l'enfant. Elle aboutira à la remise en cause des préjugés que l'enfant avait sur autrui avant de le côtoyer. Il s'agit d'un premier changement qui prend la forme d'une prise de conscience comme le souligne Joëlle Turin : « La fiction apparaît alors comme le lieu d'une prise

28. Denis Pernot, *op. cit.*, p. 528.

29. Adalberto Dias De Carvalho, « La construction de la contemporanéité comme défi d'une nouvelle culture des limites », in Alain Vergnioux et Henri Peyronie (éds), *Le Sens de l'école et la démocratie. Actes du colloque « Le sens de l'école et la démocratie » (20-24 septembre 2000, Cerisy la Salle)*, Bern, Peter Lang, 2001, p. 275.

de conscience. L'aboutissement de la plupart de ces récits ressemble à un éveil, c'est-à-dire à une conquête, une victoire, un épanouissement<sup>30</sup>. »

Avant de côtoyer l'Autre, l'enfant s'est construit une image référentielle et simpliste, conforme à celle que partage l'opinion publique et qui ne tient pas compte des individus. L'image que l'enfant de *Matin d'orage* se fait du clochard est stéréotypée et ne correspond pas à la figure de Léon. Loin de se montrer asocial, l'homme accueille Éric dans sa roulotte et le vouvoie. D'abord surpris car il a l'habitude qu'on le tutoie, l'enfant va interpréter cet emploi du vous comme « une marque discrète de respect<sup>31</sup> ». Le récit de vie que lui fait Léon remet en cause définitivement l'image qu'il avait des clochards puisqu'il apprend que Léon a été professeur. De cette révélation, il va aussitôt tirer une leçon sur la précarité de la vie : « - Excusez-moi ! Vous avez dit que vous étiez prof. (Péniblement, Éric arrive à faire un début de phrase complète). Que vous étiez prof et que n'importe qui pouvait devenir comme vous, pouvait devenir clochard...<sup>32</sup> »

La rencontre de l'Autre remet en cause les préjugés transmis par les parents. Il s'agit d'une première prise de conscience et d'un premier pas vers l'autonomie. L'Autre perd de son étrangeté de telle sorte que l'enfant ne voit plus les différences qui les séparent mais prend conscience des points communs qui font d'eux des semblables.

Conformément à la volonté de ne pas faire de l'éducation à la citoyenneté une simple éducation morale à l'altruisme, le message délivré par les œuvres est d'apprendre à considérer autrui. Comme le rappelle François Galichet<sup>33</sup>, *considérer* a deux significations dont la première renvoie à la dimension éthique : « estimer, apprécier ». La seconde « suppose que l'Autre émerge comme être "intéressant", attirant et captivant le regard » puisqu'elle a pour synonymes : « regarder, observer, être attentif ». En donnant à lire une illustration concrète de la manière dont on respecte autrui, la fiction collabore à la formation du citoyen de demain.

30. Joëlle Turin, « Les collections pour adolescents : une littérature spécifique, caractéristiques et limites » in Mercier-Faivre, *Enseigner la littérature de jeunesse ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon (PUL), coll. « IUFM », 1999, p. 130.

31. Jacques Venuleth, *op.cit.*, p. 115.

32. *Ibid.*, p. 144.

33. François Galichet, « Quelle éducation à la citoyenneté dans une société déficiente » in Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesão (éds.), *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 37.

## Conclusion : pour un débat civique en cours de français

Les textes officiels sur l'enseignement du français au collège signalent que la progression des programmes de lecture « se fera, pour une part, en liaison avec les programmes d'histoire<sup>34</sup> ». Il est ainsi recommandé d'étudier des extraits tirés des héritages gréco-latin et judéo-chrétien lorsque le professeur d'histoire aborde l'Antiquité afin que les textes soient mis en relation avec les faits étudiés dans la discipline. Les trois récits que nous avons sélectionnés pourraient donc donner lieu à des débats réalisés en classe conformément aux vœux du ministère de l'Éducation Nationale qui souhaite qu'en 6<sup>e</sup> une place importante soit donnée à la production orale dont les objectifs sont d'« écouter, notamment prendre en compte la parole d'autrui », de « communiquer dans le cadre d'un échange, s'exprimer de façon ordonnée » et de « restituer une expérience (lecture, film, visite...)»<sup>35</sup>.

La dimension « vie affective » des trois récits contribue à une meilleure implication du lecteur. Sous la forme d'une lecture participante, l'enfant s'identifie sans difficulté au personnage, jeune représentant de la société contemporaine. Centrés sur la vie affective, *La Force du Berger*, *Chef de famille* et *Matin d'orage* permettent une meilleure implication du lecteur qui, à travers l'expérience intime de son double fictionnel, participe à la découverte de l'altérité. Le citoyen de demain apprend ainsi à mieux se connaître et se construire.

## Références bibliographiques

- Butlen, M. (2004), « Des corpus figés au corpus éclatés : la littérature pour la jeunesse au service d'une réconciliation sociale », *Le Français aujourd'hui*, n° 145.
- Cahiers d'histoire culturelle n°1(1997) : « Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990). Actes du colloque, Tours (septembre 1994).
- Chervel, A. (1995), *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours, tome 2 : 1880-1939*, Paris, I.N.R.P. et Economica.
- Escarpit, D. et B. Poulou (éds.) (1993), *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*, Actes du colloque de NVL/CRALEJ (Bordeaux, octobre 1992), Paris, Le Sorbier.

34. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *op.cit.*, p. 15.

35. *Ibid.*, p. 21.

- Houdart-Merot, V. (1998), *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact français ».
- Iser, W. (1985), *L'Acte de lecture*, traduction française, Bruxelles, Mardaga.
- Jouve, V. (1993), *La Lecture*, Paris, Hachette supérieur, coll. « Contours littéraires ».
- Lorant-Jolly, A. (2003), « Donner libre cours à la lecture cursive », *Le Français aujourd'hui*, supplément au n° 141.
- Mercier-Faivre, (éd.) (1999), *Enseigner la littérature de jeunesse ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon (PUL), coll. « IUFM ».
- Pagé, M., F. Ouellet et L. Cortesão (éds.), *L'Éducation à la citoyenneté*, Québec, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Schneegans, N. (1997), « À propos de la littérature de jeunesse au collège », *La Revue des livres pour enfants*, n°177.
- Thaler, D. et A. Jean-Bart (éds.) (2002), *Les Enjeux du roman pour adolescents. Roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*, Paris, L'Harmattan.
- Vergnioux, A., Peyronie, H. (éds.) (2001), *Le Sens de l'école et la démocratie*, Actes du colloque « Le sens de l'école et la démocratie » (Cerisy-la-Salle, 20-24 septembre 2000), Bern, Peter Lang.

#### Corpus en littérature pour la jeunesse

- Begag, A. (1991), *La Force du berger*, Paris, Le Seuil, coll. « La Joie de lire ».
- Peskine, B. (1992), *Chef de famille*, Paris, L'École des loisirs, coll. « Neuf en poche ».
- Venuleth, J. (1991), *Matin d'orage*, Toulouse, Milan, coll. « Zanzibar ».

#### Textes officiels

- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1998), *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*, Paris, CNDP, p. 15.
- Conseil national des Programmes (2002), *Qu'apprend-on au collège ?*, Paris, CNDP / XO Éditions.

## LES MAGAZINES POUR ENFANTS PUBLIÉS ACTUELLEMENT AU QUÉBEC, LE PLAISIR DE L'APPRENTISSAGE

Manon Richer

Université de Sherbrooke

La presse pour jeunes est un secteur de l'édition peu développé au Québec. L'offre globale actuelle se limite à moins de dix magazines qui s'adressent à un public de trois à dix-neuf ans. Si l'on exclut ceux qui s'adressent aux adolescent(e)s, il n'en reste que quatre qui sont destinés aux enfants, soit le public des trois à douze ans. (J'écarte volontairement *Hibou* et *Coulicou* dont les caractéristiques formelles diffèrent<sup>1</sup>). Deux de ceux-ci présentent un contenu québécois original, *Les explorateurs* (6-10 ans) et *Les débrouillards* (9-12 ans), tandis que les deux autres sont des adaptations québécoises de magazines français, *Pomme d'Api* (3-7 ans) et *J'aime lire* (7-12 ans). Le corpus est mince et, caractéristique importante, il relève entièrement de la presse éducative. Mais qu'offre-t-on aux enfants dans ces magazines ? Comment les interpelle-t-on ? Quelle représentation de l'enfance offrent-ils ?

Les magazines pour enfants sont des lieux importants de diffusion des idéologies. À travers les contenus et les discours qu'ils véhiculent, aussi bien sur le plan textuel que visuel, ils expriment – et c'est d'autant plus vrai en ce qui concerne la presse éducative – une certaine représentation de l'enfance en construction. Ce n'est d'ailleurs sûrement pas un hasard si les ancêtres de ces magazines sont apparus en France au siècle des Lumières alors que les enfants étaient désormais différenciés des adultes et considérés comme un groupe social pour lequel il fallait développer un système d'éducation. Alain Fourment rapporte que le fondateur du premier périodique pour jeunes, le *Journal d'éducation* créé en France en 1768, était un maître de pension au collège Boncour, à Paris, qui se référait à Fénelon auquel il avait emprunté cette pensée pour en faire la devise et la ligne éditoriales de son magazine : « C'est

1. *Hibou* et *Coulicou* sont des suppléments au *Magazine Enfants Québec* qui s'adresse aux adultes. Notons par ailleurs que cette caractéristique est intéressante puisqu'elle met en évidence l'intention éducative en marquant davantage le rôle déterminant des parents dans la circulation des magazines pour enfants.

dans la jeunesse, et même dans l'enfance, qu'il faut jeter les fondements de l'homme futur<sup>2</sup>. » Alain Fourment ajoute qu'en France :

Au fil des ans, [le] rôle [du magazine] a été important dans la formation des mentalités et dans la manière dont les enfants et les jeunes ont découvert le monde où ils vivaient. Ces journaux portent témoignage de l'évolution des mœurs, des valeurs et des aspirations de notre société. Ils constituent un véritable miroir du temps passé et présent<sup>3</sup>.

La presse pour jeunes est donc apparue en France au XVIII<sup>e</sup> siècle « avec une attention et une intention particulières à l'égard du public jeune. Soit un projet pédagogique, moral, etc., qui intègre progressivement la distraction et le jeu<sup>4</sup> ». La presse distractive fut même prédominante vers le milieu du XX<sup>e</sup> siècle (grâce à Disney Hachette Presse, entre autres), mais dans une sorte de retour de balancier et comme l'affirme Pierre Bruno en France, « la presse pour enfants a connu une mutation radicale de ses fonctions<sup>5</sup> » et c'est à nouveau la presse éducative qui domine dans ce domaine.

Il est pertinent d'introduire les magazines pour enfants publiés au Québec par le biais de l'histoire de la presse pour jeunes en France étant donné que cette forme d'imprimé s'est développée ici en suivant le modèle français, plus d'un siècle et demi plus tard, et qu'elle y est, aujourd'hui plus que jamais, étroitement liée comme le montre à l'évidence les adaptations de *Pomme d'Api* et *J'aime lire* qui comptent pour la moitié de l'offre actuelle.

La description qu'Alain Fourment fait de la presse française pour jeunes correspond donc bien à celle que l'on pourrait faire de la presse québécoise préoccupée de former les esprits à l'image des valeurs dominantes. Elle est en effet marquée par des courants de pensée successifs liés à l'idée que l'on s'est fait de la jeunesse québécoise à différentes époques. *L'oiseau bleu*, par exemple, le premier magazine jeunesse publié au Québec, de 1921 à 1940, reflétait la société traditionnelle à laquelle il appartenait en offrant aux jeunes un contenu qui visait à former le

2. Alain Fourment, *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants*, (1768-1988), Paris, Éole, coll. « La Mémoire des Marbres », 1987, p. 19.

3. *Ibid.*, p. 389.

4. Jean-Marie Charon, *La presse des jeunes*, Paris, La Découverte/Syros, coll. « Repères », 2002, p. 6.

5. Pierre Bruno, *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, Paris, In press, coll. « Réflexions du temps présent », 2002, p. 11.

sentiment national et religieux, valeurs alors privilégiées dans la société canadienne-française. S'adressant à un public indifférencié, caractéristique de l'époque, ce périodique voulait, comme l'a affirmé Françoise Lepage :

Instruire et plaire : telle est la conception classique qu'adopte *L'oiseau bleu*, et qui est partagée par la majorité des intellectuels de l'époque intéressés à l'enfance. Encore cette instruction que l'on veut transmettre se limite-t-elle pratiquement aux valeurs patriotiques, qui seront inculquées au moyen de tout un faisceau convergent de disciplines : l'histoire, la géographie, la religion, la langue, la chanson folklorique<sup>6</sup>.

#### Le tournant des années soixante-dix : l'ère contemporaine

Chaque période historique, chaque grand courant d'idées marqueront la presse pour les jeunes de leur empreinte, lui accordant toute l'attention que requiert la volonté d'inscrire leurs visions du monde, leurs connaissances, leurs valeurs dans la durée<sup>7</sup>.

On peut facilement identifier deux grandes périodes dans l'histoire de cette presse au Québec : 1921 à 1967 et 1971 à aujourd'hui. L'aventure commencée avec *L'oiseau bleu* en 1921 se poursuit, en accord avec les idées dominantes de la société traditionnelle de l'époque, jusqu'à la disparition du *Journal des jeunes* que Les Entreprises culturelles cessent de publier en 1967. L'observation des groupes d'éditeurs impliqués dans cette presse depuis le début des années 20 laisse facilement voir que jusqu'aux années 70, elle a surtout été publiée sous l'égide d'autorités religieuses dont, entre autres, la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, les Frères de l'instruction chrétienne, L'Alliance catholique des professeurs de Montréal, les Frères maristes et la Jeunesse étudiante catholique.

La perte de pouvoir subie par le clergé crée l'érosion de cette forme de presse à la fin des années soixante (aucun titre ne semble avoir été populaire entre 1967 et 1971). Par contre, la décennie suivante marque un renouveau qui n'est pas indépendant de la nouvelle définition de l'enfance et des valeurs que lui accorde la société d'après la Révolution

6. Françoise Lepage, *Les débuts de la presse enfantine au Québec : L'oiseau bleu (1921-1940)*, mémoire de maîtrise, Montréal, École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal, mai 1977, p. 26.

7. Jean-Marie Charon, *op.cit.*, p. 3.

tranquille. Comme l'ont dit Jean Hamelin et Jean Provencher à propos de cette période, « ...la société québécoise s'est déconfectionnalisée et décléricalisée. Finie la belle unanimité autour de l'idéal évangélique. (...) À l'heure du concile Vatican II, (...) le Québec amorçe une importante mutation culturelle<sup>8</sup> ».

Ainsi, 1971 marque un tournant important avec la création de *Vidéo-Press* que la congrégation des pauliniens, sous la raison sociale des Éditions Paulines, publiera, malgré son obédience religieuse, en suivant le mouvement de laïcisation de l'époque. *Vidéo-Press* a été publié de 1971 à 1995 pour les 8 à 12 ans d'abord et pour les 10 à 14 ans ensuite. « Le magazine des jeunes qui vaut une encyclopédie », tel était l'emblème qu'il affichait sur la première de couverture jusqu'au dernier numéro de l'année 1989-1990. Par la suite, il sera simplement identifié comme étant « Le magazine des jeunes » sans pour autant perdre son profil encyclopédique. *Vidéo-Press* a été à l'origine d'une évolution importante dont ce secteur de l'édition bénéficie maintenant, tant en ce qui concerne l'orientation, l'idéologie, les stratégies éditoriales que la démarche rédactionnelle. Rejoignant la pensée de Fénelon et l'idée du « projet pédagogique et moral » des origines de la presse jeunesse, il valorisait les intérêts humains universels et le dépassement de soi tout en cherchant à développer chez les jeunes un sentiment d'appartenance à la société québécoise. *Vidéo Presse* a tenu le flambeau de la presse jeunesse québécoise, presque seul pendant près de vingt-cinq ans, pour finalement disparaître en 1995 en raison de la coupure de la subvention provinciale... Toutefois, dans son sillage et en maintenant la tradition de la presse éducative, d'autres magazines ont été publiés. Son plus proche descendant, et le seul survivant de cette période d'ailleurs, est le magazine de vulgarisation scientifique *Les débrouillards* né en 1982.

#### L'offre actuelle de magazines pour enfants au Québec

Neuf ans après la disparition de *Vidéo-Press* et vingt-deux ans après la création des *Débrouillards*, dont la qualité et le succès ne se démentent pas, il existe seulement quatre magazines pour enfants au Québec.

Fait à souligner, ces quatre magazines sont liés à l'éditeur français Bayard. En ce qui concerne *Les explorateurs* et *Les débrouillards* (Groupe BLD : Agence Science-Press, Bayard Canada et le Conseil de

8. Jean Hamelin et Jean Provencher, *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal express, 1983 (1981), p. 144.

développement de loisir scientifique), la participation de Bayard est financière et qualitative ; étant copropriétaire, il possède 50% des parts et agit sur les décisions d'affaires en apportant son expertise sans cependant avoir d'influence sur le contenu des magazines. Pour *Pomme d'Api* et *J'aime lire*, il s'agit d'une entente d'internationalisation par le moyen de laquelle Bayard décline ses titres au Québec. Les magazines sont publiés sous licence par Bayard Canada avec l'obligation de respecter fidèlement le cahier des charges : « Les concepts de magazines, en tant que contrats établis avec des publics précis, dont les caractéristiques peuvent se retrouver sur plusieurs continents, sont transposables d'un pays à l'autre. [Cependant] l'internationalisation exige des adaptations importantes à la spécificité de chaque pays<sup>9</sup>. » Le principal facteur de l'internationalisation des magazines est donc l'adaptation, à la fois culturelle et linguistique, dont ils sont l'objet : en plus d'être pertinent pour le public ciblé, le concept des magazines doit être adapté afin de correspondre étroitement à la réalité des enfants du Québec. Si l'esprit et l'aspect visuel des magazines en version québécoise demeurent à peu près identiques à ceux de leurs homologues français, ils diffèrent dans le traitement rédactionnel. (Parallèlement, le mouvement des « Débrouillards » a été exporté en France sous l'appellation « Les petits débrouillards »).

Ces quatre magazines sont apparus après 1980. *Les débrouillards*, qui a adopté ce titre en 1991, a évolué en paraissant d'abord sous le titre de *Je me petit-débrouille* (1982) ; *Les explorateurs* est apparu en 2001 selon un chaînage avec *Les débrouillards* qui consiste à amener un lecteur ayant atteint la limite d'âge au titre suivant (le chaînage s'est cependant fait « à l'envers » : *Les explorateurs* a été créé après, mais dans l'ordre de lecture, il vient avant *Les débrouillards*). *Pomme d'Api* et *J'aime lire* ont été créés en France, respectivement en 1966 et en 1977, et sont adaptés au Québec depuis 1991 pour *Pomme d'Api* et 1987 pour *J'aime lire*.

### La politique éditoriale

La représentation de l'enfance dans ces magazines pourrait être étudiée à partir d'une analyse sociocritique des contenus, je m'en tiendrai cependant à montrer que cette représentation est inscrite d'emblée dans leur politique éditoriale, c'est-à-dire les grands principes qui les régissent. La politique éditoriale « définit les objectifs poursuivis par la

9. Jean-Marie Charon, *La presse magazine*, Paris, Éditions La découverte/Syros, coll. « Repères », 1999, p. 6.

publication, choisit le public auquel elle s'adresse, les messages à élaborer et le support pour les véhiculer. Les caractéristiques seront donc déterminées en répondant clairement aux questions : pourquoi ? pour qui ? quoi ? comment ?<sup>10</sup> ». Je m'arrêterai sur l'approche (pourquoi ?) et la thématique (quoi ?) qui sont des caractéristiques incontournables dans la définition des magazines concernés (comment ?), caractéristiques fortement liées à la segmentation du public qu'ils ciblent (pour qui ?) et aux objectifs éducatifs qu'ils poursuivent.

- L'approche éducative

Chaque magazine adopte une approche, une orientation, qui traduit les intentions de l'éditeur envers les enfants auxquels il s'adresse. La définition des concepts, les contenus et les stratégies adoptées en dépendent autant que de la connaissance de la clientèle segmentée selon des groupes d'âge précis. La presse pour enfants se regroupe sous deux grandes approches couramment appelées presse éducative et presse distractive. Sur le plan de l'approche éditoriale, *Les explorateurs*, *Les débrouillards*, *Pomme d'Api* et *J'aime lire* recourent principalement les caractéristiques de la presse éducative telle que la définit Jean-Marie Charon, sans toutefois être totalement exempts de contenus distractifs:

Par éducative, il faut entendre une démarche éditoriale qui prétend jouer un rôle actif dans l'évolution psychologique et intellectuelle, l'éveil, la découverte des autres et de l'environnement, l'acquisition de connaissances par le jeune lecteur. Au cœur de celle-ci figure la question particulièrement sensible de l'apprentissage, de la maîtrise et de l'acquisition du goût pour la lecture. Question qui traverse en fait toute l'histoire et les débats à propos de la vocation et du rôle de la presse jeune. Une large diversité de thèmes et de genres de contenus traités (fictions, dossiers, documents, conseils, jeux, reportages, courriers et dialogues avec les lecteurs, etc.) est mise au service de cet objectif<sup>11</sup>.

La rédactrice en chef de *Pomme d'Api* et *J'aime lire*, Paule Brière, précise qu'avant d'être publiés, les contenus et les textes sont très maîtrisés et retravaillés, si nécessaire, après l'examen de spécialistes attitrés : ils sont soumis, selon le magazine, entre autres, à une linguiste, à une psychologue, à une orthophoniste, à des enseignants et à des enfants dans

10. Jean-Jacques Nuel, *La Revue. Mode d'emploi*, Paris, Calcre, 1999, p. 50.

11. Jean-Marie Charon, *La presse des jeunes*, op.cit., p. 36.

des écoles<sup>12</sup>. Félix Maltais, éditeur des magazines *Les débrouillards* et *Les explorateurs*, souligne, pour sa part, l'importance de l'exactitude des informations véhiculées<sup>13</sup>. Ces magazines sont donc en prise avec la construction individuelle et sociale du jeune lecteur et calibrés en conséquence:

C'est la prise en compte de la personnalité de l'enfant qui fit acquérir le caractère « sérieux » à la presse jeunesse. Loin d'être un fourre-tout destiné à la vente et au profit, elle est une presse spécialisée dont la cible est précise : l'enfance. Elle prend son public au sérieux et pour cela s'entoure d'une pnaplie de conseillers. [...]

Cette garantie de sérieux n'est pas seulement faite pour donner une bonne impression du journal aux parents, mais elle est la base même de la réussite des maisons d'éditions (sic) qui l'ont adoptée<sup>14</sup>.

- La thématique

La presse éducative se spécifie selon certaines thématiques. Ainsi, s'ils se rejoignent par leur approche, les quatre magazines se distinguent par la thématique qu'ils développent. *Les explorateurs* et *Les débrouillards* sont centrés sur la vulgarisation scientifique, *Pomme d'Api* peut être qualifié de généraliste en raison de la variété de son contenu et il aborde notamment les apprentissages reliés à l'enfance, tout en encourageant le développement du goût de lire, et *J'aime lire* est un magazine de lecture à proprement parler. Dans les trois cas, ce sont donc des objectifs éducatifs qui sont visés à travers les thématiques développées.

La vulgarisation scientifique : *Les explorateurs* et *Les débrouillards*

Les magazines de vulgarisation scientifique font partie de la presse documentaire, ils ont un caractère informatif et visent le développement des connaissances des jeunes lecteurs. L'argumentaire d'abonnement pour *Les explorateurs* est d'ailleurs révélateur de cette orientation : « Un magazine éducatif qui prouve chaque mois qu'on peut s'instruire

12. Paule Brière, rédactrice en chef des magazines *Pomme d'Api* et *J'aime lire*, Bayard Presse Canada, Entrevue réalisée le 2 avril 2004.

13. Félix Maltais, éditeur des magazines *Les explorateurs* et *Les débrouillards*, Publications BLD, Montréal, le 2 avril 2004.

14. Henri Varral, « La presse pour les jeunes », *Les actes de lecture*, Paris, Association Française pour la Lecture, n° 44, (décembre), 1993, p. 37.

en s'amusant (et vice-versa !). Un magazine qui contribue au développement de votre enfant, qui l'enrichit de nouvelles connaissances, qui l'aide dans ses études... bref, un superbe outil d'éducation et de culture, fait à 100% chez nous<sup>15</sup>. »

Près des préoccupations et du cadre de vie des enfants, ces magazines favorisent une ouverture plus large au monde en les éveillant aux phénomènes qui les entourent et en développant chez eux une pensée scientifique. Ils « sont incitatifs, ils encouragent les enfants à faire, à agir, à observer, ils les aident à se repérer et à comprendre<sup>16</sup> ». Au Québec, des magazines comme *Les explorateurs* et *Les débrouillards* trouvent facilement place dans le milieu scolaire puisqu'ils comblent en partie l'absence de livres documentaires produits ici.

#### Les découvertes de l'enfance : *Pomme d'Api*

*Pomme d'Api* est un magazine généraliste dont l'objectif est d'éveiller les enfants au monde qui les entoure, à soi-même et aux autres. En abordant des thèmes complémentaires reliés à l'univers de l'enfance, il vise à faciliter les apprentissages et à développer les connaissances sans négliger la part faite au jeu et à l'imaginaire. À travers différentes rubriques et les aventures de personnages récurrents, devenus familiers (pensons à Petit Ours Brun), les enfants intègrent leurs premières leçons de vie en étant confrontés aux situations du quotidien et initiés à la vie en société. *Pomme d'Api* a révolutionné la presse pour enfants en France, au milieu des années soixante, en renouvelant substantiellement le concept du magazine éducatif. Il a notamment rendu encore plus évident le rôle déterminant des parents dans la circulation des magazines pour enfants en les intégrant explicitement comme public de cette presse.

« Les responsables se sont résolument tournés vers la famille. Ils ont imaginé d'intéresser directement les parents. Non pas en tant que malheureux corvéables de lectures d'avant-coucher, mais comme des parents responsables, tout heureux de trouver là un moyen d'éducation et un outil de communication pour (et avec) leurs enfants. Les responsables de ces publications ont voulu ensuite rendre l'enfant plus actif, plus

15. Offre d'abonnement au magazine *Les explorateurs*, 2003.

16. Aline Eisenegger, « L'actualité de la presse pour enfants » dans Claude-Anne Parmegiani, (dir.), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 1993, p. 99.

autonome ; ils ont voulu élargir ses connaissances et lui permettre de mieux épanouir ses relations avec autrui<sup>17</sup>. »

La lecture : *Les débrouillards*, *Les explorateurs*, *Pomme d'Api* et *J'aime lire*

La question de l'apprentissage de la lecture et du développement du goût de lire est un enjeu important, voire indissociable de la presse éducative. Même lorsqu'elle n'en constitue pas la thématique principale, la lecture fait évidemment partie de ses objectifs. L'argumentaire de l'offre d'abonnement des quatre magazines insiste, par ailleurs, sur les auteurs de fiction nommés, par synecdoque, « professionnels de la littérature ». Il met ainsi en valeur leur professionnalisme, sous-entendant qu'ils ont été choisis et représentent des valeurs sûres :

Vous voulez développer chez vos enfants le goût et le plaisir de lire ? Avec les magazines *Pomme d'Api*, *Les explorateurs*, *J'aime lire* et *Les débrouillards*, vous avez un excellent allié pour y arriver. [...] Ils sont conçus et réalisés par des professionnels de la littérature pour l'enfance et la jeunesse, de la psychologie et de la pédagogie<sup>18</sup>.

Cette intention est par ailleurs plus visible dans *Pomme d'Api* et plus encore dans *J'aime lire* dans lesquels la fiction comble la plus grande partie du contenu rédactionnel (alors que dans *Les explorateurs* et *Les débrouillards*, elle occupe peu de place). Elle prend la forme de textes littéraires d'une livraison unique, « La grande histoire » pour *Pomme d'Api*, « Le roman du mois » pour *J'aime lire*, et de séries de bandes dessinées. Si la thématique de la lecture vise la découverte de la littérature à travers le plaisir de se faire raconter des histoires ou d'en lire, elle dépasse cette intention. En effet, quoiqu'il ne soit pas explicitement pédagogique, l'objectif des magazines de lecture, comme *J'aime lire*, est éducatif, culturel, et vise ouvertement – les intentions de l'éditeur sont claires dans sa publicité – à préparer à la lecture de livres.

*Pomme d'Api* s'adresse aux enfants de 3 à 7 ans, des non-lecteurs en voie de devenir lecteurs, qui font la transition de la maternelle au primaire et qui passeront ensuite, dans la logique du chaînage des magazines, à *J'aime lire* : « En suivant leurs héros préférés, les petits retrouvent leur vie de tous les jours. Des jeux et des pages découvertes éveillent leur

17. Alain Fourment, *op.cit.*, p. 342.

18. Dépliant publicitaire de Bayard Jeunesse Canada, 2004.

créativité, répondent à leur curiosité. Des contes, des histoires illustrées font galoper leur imagination<sup>19</sup>. »

*J'aime lire* s'adresse aux jeunes de 7 à 12 ans ; son public développe donc ses premières compétences en lecture et, éventuellement, évoluera vers des pratiques de plus en plus autonomes. Le titre de *J'aime lire* annonce d'emblée un des principaux objectifs poursuivis par l'éditeur – donner le goût de lire, amener l'enfant à pouvoir dire qu'il aime lire –, objectif que le slogan publicitaire vient préciser en plus de donner le ton du contenu : « Le drôle de petit livre qui donne le goût de lire<sup>20</sup> ! » Par son format et la place qu'y tient le récit illustré, ce magazine se rapproche beaucoup du livre jeunesse et en retire ainsi un capital symbolique, mais la variété du contenu qu'il propose en fait vraiment un magazine. Bayard en parle d'ailleurs comme d'une « nouvelle génération de documents de lecture<sup>21</sup> ».

Paule Brière insiste sur le fait que ces magazines sont avant tout conçus pour des publics dont les outils cognitifs et référentiels sont encore limités : des enfants qui découvrent le monde qui les entoure à travers des histoires, et dont les plus grands d'entre eux découvrent également les mécanismes de la lecture : « Les consignes sont très précises et les textes doivent être conformes aux aptitudes des lecteurs débutants<sup>22</sup>. » L'intention est également perceptible dans les arguments du discours publicitaire qui énonce clairement que le magazine vise le lecteur en herbe : « Dans chaque numéro, un nouveau roman à dévorer conçu par les meilleurs auteurs et illustrateurs de la littérature enfantine. La présentation et le format de *J'aime lire* encouragent le jeune lecteur dans sa découverte de la lecture autonome. Tout est conçu pour que votre enfant lise sans difficulté et à son rythme<sup>23</sup>. »

Dans *J'aime lire*, les illustrations sont aussi conçues pour développer les compétences en lecture. Tous les textes de fiction sont illustrés et c'est la fonction didactique de l'illustration, beaucoup plus que sa fonction esthétique, qui est privilégiée. Les images doivent donc apporter un maximum d'informations et prendre le relais du texte ou le répéter quand cela facilite la compréhension. Bref, l'auteur doit partager la narration de son histoire avec l'illustrateur. On demande à ce dernier de

19. « *Pomme d'Api* », site Internet de Bayard jeunesse : [www.bayardjeunesse.ca](http://www.bayardjeunesse.ca).

20. « *J'aime lire* », site Internet de Bayard jeunesse : [www.bayardjeunesse.ca](http://www.bayardjeunesse.ca).

21. Jean-Marie Charon, *op.cit.*, p. 43.

22. Paule Brière, *Entrevue, op.cit.*

23. « *J'aime lire* », site Internet de Bayard jeunesse, *op.cit.*

faire des images très narratives, de les coller au texte jusqu'à les rendre redondantes afin que les lecteurs puissent comprendre l'histoire autant par le visuel que par le texte. En contrepartie, on exige de l'auteur qu'il réduise au minimum les descriptions qui peuvent être remplacées par des images.

## Conclusion

La presse pour enfants publiée au Québec actuellement est éducative. L'examen de la politique éditoriale des quatre magazines concernés montre clairement qu'ils souhaitent aider les enfants à parfaire certains apprentissages et à élargir leur culture scientifique et générale en plus de les aider à devenir de bons lecteurs. Par ailleurs, la notion de plaisir traverse le discours des éditeurs qui ne négligent pas d'intégrer des contenus distractifs dans l'intention d'amener les jeunes à apprendre par une démarche plus ludique.

En ce qui concerne *Les explorateurs*, l'éditeur souligne, comme je l'ai cité plus haut, qu'il s'agit d'« un magazine éducatif qui prouve chaque mois qu'on peut s'instruire en s'amusant (et vice-versa !) ». La mascotte Beppo apporte une note humoristique au magazine à vocation scientifique *Les débrouillards*. C'est un élément important qui permet de pallier l'absence de personnages affectifs, d'autant plus que cet animal futé et rigolo devient un compagnon de lecture puisqu'il revient à chaque numéro. Dans *Pomme d'Api*, les bandes dessinées (« Les aventures de la famille Choupignon », « Pomme et Pépin », « SamSam », et « Petit Ours Brun ») et d'autres rubriques comme « Les jeux d'association », « Les découvertes de Zig et Zag », « Cherche et trouve » et « Devine... » informent l'enfant tout en l'amusant. Même procédé dans *J'aime lire* où les bandes dessinées (« Fripouille et Malicette » et « Tom Tom et Nana »), et les rubriques « Devine avec Bonnemine », « Le test de Bonnemine » et « Les jeux » sont éducatives et divertissantes à la fois.

Pour établir son contrat de lecture, « chaque magazine part des caractéristiques des lecteurs, de leurs préoccupations, de leurs goûts, pour leur faire une proposition de contenu [...]. Les magazines vont à leurs lecteurs et leur parlent d'eux<sup>24</sup> ». Derrière chaque magazine, il y a donc un projet lié à la représentation de l'enfant tel que le conçoit l'éditeur, une idée de l'enfant auquel il cherche à donner ce qu'il croit lui être utile, mais également ce qu'il croit lui plaire. Dans cet

24. Jean-Marie Charon, *La presse magazine*, op.cit., p. 5.

espace s'entrecroisent un discours sur l'enfance, plus didactique, et un discours à l'enfance, plus ludique ; le premier supposant un regard d'adulte sur l'enfance alors que le second suppose un regard d'enfant sur l'enfance<sup>25</sup>. Les quatre magazines présentés fonctionnent à partir de ce double discours.

Les paroles de Françoise Lepage, citée plus haut à propos de *L'oiseau bleu*, pourraient aussi bien s'appliquer, sans risque d'anachronisme, aux magazines modernes : « Instruire et plaire : telle est la conception classique qu'adopte *L'oiseau bleu*, et qui est partagée par la majorité des intellectuels de l'époque intéressés à l'enfance. » En effet, cette conception de l'enfance n'a pas vraiment varié, même si on l'exprime maintenant en d'autres termes et à travers un discours adapté à notre époque.

Par ailleurs, s'ils rejoignent les intérêts des enfants, ces magazines répondent sans aucun doute aux besoins des parents soucieux de leur donner le maximum de chances de parfaire leur éducation et de développer les possibilités qui s'offrent à eux. Ils intéressent ainsi deux publics : enfants et adultes, parents et enseignants, qui sont généralement les prescripteurs de cette presse compte tenu de l'âge des lecteurs ciblés. Ce sont d'ailleurs eux qui souscrivent les abonnements qui constituent la principale source de vente de ces magazines. Pour *Les explorateurs*, c'est 91% des exemplaires qui sont vendus par abonnement, 97% pour *Les débrouillards*, 94% pour *Pomme d'Api* et 93% pour *J'aime lire*. Certains voient dans cet investissement financier le consentement de parents prêts à tout pour assurer l'avenir de leurs enfants. Tournés vers la famille, ces magazines doivent donc plaire à la fois aux enfants et aux parents. Le souci pédagogique étant d'autant plus évident qu'à l'occasion un cahier spécial accompagne le magazine : dans chaque numéro de *Pomme d'Api* est encarté le supplément « Pomme d'Api parents ».

Le titre du présent article, « Les magazines pour enfants publiés actuellement au Québec, le plaisir de l'apprentissage », voulait souligner la synthèse que réalisent les magazines abordés en offrant aux enfants d'assimiler un contenu principalement éducatif par une démarche souvent ludique. Ce qui ne semble pas si contraignant. Or, d'aucuns verront dans cette forme de presse des impératifs « scolarisants » plus marqués.

25. Dominique Demers, avec la collaboration de Paul Bleton, *Du Petit Poucet au Dernier des rai-sins. Introduction à la littérature jeunesse*, Montréal, Québec/Amérique jeunesse, coll. « Explorations », 1994, p. 199.

Lors du dernier « Salon des bébés lecteurs » tenu en novembre 2003 à Quétigny (banlieue de Dijon), Pierre Bruno<sup>26</sup> affirmait que la presse éducative prenait de plus en plus de place dans le marché du périodique pour enfants en France et que ce mouvement pouvait être associé à la course à la précocité des biens culturels. Il en découlait une perception de l'enfance soumise à la pression de la compétition et de l'école. Au milieu des années quatre-vingt-dix, Aline Eisenegger mettait aussi en évidence cette prédominance des produits éducatifs, produits de plus en plus utiles au détriment de la presse purement distractive, en précisant que la presse distractive avait d'ailleurs dû composer avec l'ajout de contenus éducatifs pour survivre (elle donnait, entre autres exemples, celui du *Journal de Mickey* publié par Disney Hachette Presse). Elle dénonçait cette évolution : « La situation est donc peu souriante dans ce secteur où les enfants trouvaient détente et rire, sans souci éducatif ni pédagogique. L'enfant n'a-t-il plus le droit de s'amuser ? La question mérite d'être posée en ces termes. », adoptant la même position à propos du magazine documentaire : « On peut [...] se demander si ces magazines sont conçus pour plaire aux enfants ou pour sécuriser les parents qui veulent ainsi donner un petit coup de pouce à leur enfant<sup>27</sup>. »

Au Québec, l'existence de la seule presse éducative peut sûrement témoigner de la représentation que la société se fait de ses enfants et de leurs besoins. Il peut être pertinent de se poser à son égard les questions qu'elle soulève ailleurs. Cependant, la rareté de la production québécoise n'est-elle pas aussi révélatrice ? Avant de critiquer l'approche, si critique il y a lieu de faire, peut-être faudrait-il plutôt, à l'instar de Félix Maltais, dénoncer l'immobilisme des agents concernés devant les difficultés qu'éprouve ce secteur de l'édition au Québec<sup>28</sup>...

### Références bibliographiques

- Brière, P. (rédactrice en chef des magazines *Pomme d'Api* et *J'aime lire*), Bayard Presse Canada, Entrevue réalisée le 2 avril 2004.
- Bruno, P. (2002), *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, Paris, In press, coll. « Réflexions du temps présent ».

26. Pierre Bruno, « L'édition pour les tout-petits : approche sociocritique », conférence donnée au Salon des bébés lecteurs, Quétigny, 4 novembre 2003.

27. Aline Eisenegger, *op.cit.*, p. 99.

28. Félix Maltais, « Défense et illustration du magazine jeunesse », *Lurelu*, vol. 23, n° 1 (Printemps-Été), 2000, p. 69.

- Bruno, P. « L'édition pour les tout-petits : approche sociocritique », conférence donnée au Salon des bébés lecteurs, Quétigny, 4 novembre 2003.
- Charon, J.-M. (1999), *La presse magazine*, Paris, Éditions La découverte/Syros, coll. « Repères ».
- Charon, J.-M. (2002), *La presse des jeunes*, Paris, La Découverte/Syros, coll. « Repères ».
- Demers, D. (1994), avec la collaboration de Bleton, P., *Du Petit Poucet au Dernier des raisins. Introduction à la littérature jeunesse*, Montréal, Québec/Amérique jeunesse, coll. « Explorations ».
- Eisenegger, A. (1993), « L'actualité de la presse pour enfants » dans Parmegiani, C.A., (dir.), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques ».
- Fourment, A. (1987), *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants, (1768-1988)*, Paris, Éole, coll. « La Mémoire des Marbres ».
- Hamelin, J. et J. Provencher ([1981] 1983), *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal express.
- Lepage, F. (1977), *Les débuts de la presse enfantine au Québec : L'oiseau bleu (1921-1940)*, mémoire de maîtrise, Montréal, École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal.
- Maltais, F. (2000), « Défense et illustration du magazine jeunesse », *Lurelu*, vol. 23, n° 1 (Printemps-Été).
- Maltais, F. (éditeur des magazines *Les explorateurs* et *Les débrouillards*), Publications BLD, Montréal, le 2 avril 2004.
- Nuel, J.-J. (1999), *La Revue. Mode d'emploi*, Paris, Calcre.
- Varral, H. (1993), « La presse pour les jeunes », *Les actes de lecture*, Paris, Association Française pour la Lecture, n° 44 (décembre).
- « J'aime lire », site Internet de Bayard jeunesse : [www.bayardjeunesse.ca](http://www.bayardjeunesse.ca).
- « Pomme d'Api », site Internet de Bayard jeunesse : [www.bayardjeunesse.ca](http://www.bayardjeunesse.ca).

LES REPRÉSENTATIONS  
DE L'ENFANT LECTEUR  
DANS LES ROMANS JEUNESSE  
DESTINÉS AUX ÉLÈVES DE 9 À 12 ANS

Monique Noël-Gaudreault,  
Flore Gervais  
et Denise Adant

Université de Montréal

À l'heure actuelle, on pourrait penser que l'enfant occidental se complaît dans une existence d'« enfant-roi ». Pourtant, Bruno (2000) dans *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, nous livre une tout autre perspective. En effet, selon lui, l'enfant vit « dans une génération de compétiteurs nés<sup>1</sup> » : même s'il est particulièrement gâté sur le plan matériel, il est continuellement esclave de la performance. En outre, « ... un enfant peut passer des semaines sans avoir d'échanges avec ses parents<sup>2</sup> », selon Demers (1999), ce qui amène cette auteure à parler « d'une société en rupture avec l'enfance<sup>3</sup> ». Dans quelle mesure cette situation réelle se trouve-t-elle représentée dans la littérature jeunesse ?

Bon nombre de chercheurs comme Le Brun (1990), Thaler (1991) et plus récemment Danou et autres (2000) se sont intéressés au roman d'initiation destiné aux adolescents. Par opposition, les représentations du jeune lecteur de 9-12 ans dans la littérature jeunesse ont beaucoup moins fait l'objet d'études systématiques (Pouliot, 1994).

### Objectifs

S'il est vrai que, d'une part, « L'histoire de la littérature de jeunesse est [...] aussi et peut-être même avant tout, l'histoire des représentations de ses lecteurs<sup>4</sup> » (Thaler, 1996), il nous a semblé important de

1. P. Bruno, *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, Paris, In-press, 2000, p.183.
2. Dominique Demers, dans Nancy, D., *Une société en rupture avec l'enfance* (entrevue avec Dominique Demers) : <http://www.forum.umontreal.ca/numeros/1998-1999/Forum99-03-22/article09.html>, 1999.
3. *Ibid.*
4. Danielle Thaler, dans Association canadienne d'Éducation de Langue française : Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles conventions in *La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique*, volume XXIV, n° 1 et 2. article tiré du site : <http://www.acef.ca/revue/XXIV12/articles/thaler.html>, 1996.

contribuer à l'étude de ces représentations, à partir d'un corpus récent de littérature pour la jeunesse exclusivement québécoise, échelonné sur dix ans (1992-2002).

Si, d'autre part, il est vrai que l'imitation constitue « le ressort majeur de l'acquisition spontanée et naturelle de savoir faire<sup>5</sup> », et si le livre peut jouer le rôle de substitut parental, il nous a semblé pertinent d'analyser la place qu'accordent les auteurs jeunesse québécois contemporains à l'intérêt de l'enfant pour la lecture et de voir dans quelle mesure ils offrent des modèles d'enfants lecteurs et d'adultes promoteurs du livre.

### Approche méthodologique

Nous avons donc décidé de comparer certains résultats de recherche sur les perceptions que les jeunes de 9-12 ans entretiennent à l'égard de la lecture (Gervais, 1997) avec les représentations qu'en fait la littérature pour la jeunesse contemporaine destinée à ce même groupe d'âge. Par ailleurs, à cause du fait que la planète jeunesse est perçue comme un monde où « les adultes sont absents ou carrément exclus<sup>6</sup> », nous analyserons également dans quelle mesure la littérature jeunesse représente des adultes en train de lire ou de parler de la lecture.

Les questions que nous nous sommes posées sont les suivantes. À propos des jeunes lecteurs : qui sont-ils ? Que lisent-ils ? Où et quand lisent-ils ? Pourquoi lisent-ils ? Au sujet des adultes : qui sont-ils ? Qu'est-ce que la lecture pour eux et pourquoi lisent-ils ?

### Corpus et critères de sélection des énoncés.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons retenu 17 ouvrages d'auteurs québécois, sélectionnés de façon aléatoire dans l'ensemble de la production jeunesse destinée aux jeunes de 9 à 12 ans. Dans chaque roman, nous avons relevé cinq énoncés qui portaient sur la lecture, le livre ou le lecteur. Une fois ces 85 mentions colligées, nous les avons analysées et regroupées en fonction de la question à laquelle chaque énoncé permettait de répondre. En même temps, nous avons choisi de distinguer l'enfant personnage principal ou secondaire, lecteur et non lecteur ; l'adulte personnage principal ou secondaire, lecteur et non lecteur. Puis

5. Jean-François Halté, « Pratiques intégrées de lecture et d'écriture », *Pratiques*, 1996, n° 90, pp. 61-82.

6. Dominique Demers, dans Nancy, D., *op.cit.*

nous avons comparé les résultats de cette recherche avec le profil du lectorat québécois réel établi grâce à des enquêtes récentes, notamment Gervais (1997) et, pour le MEQ, Legault et Giroux (1994).

Qui sont les enfants lecteurs de 9-12 ans ?

Si l'âge des enfants lecteurs est clairement établi pour l'enquête de Gervais (1997), il n'y a pas, dans les citations qui font l'objet de notre recherche, beaucoup d'indices pour établir avec certitude l'âge des 30 personnages lecteurs, principaux ou secondaires, que nous avons identifiés, à l'exception de six personnages : 6 ou 7 ans pour Hugo, le personnage principal, dans *À l'école de Monsieur Bardin* ; 7 ans pour Julien, le protagoniste du *Champion du lundi* ; 7 ans et trois quarts pour Noémie dans *Noémie et le secret de madame Lumbago* ; 8 ans pour Annette dans *Les cahiers d'Annette* ; 11 ans pour Klonk et son ami ; 12 ans pour le personnage d'Edgar, dans *L'étrange amour d'Edgar*. Nous postulons que ce flou, cette absence de précision est volontaire, dans la mesure où l'enfant qui lit le livre n'aime pas généralement suivre l'histoire d'un personnage plus jeune que lui.

De plus, comme dans la réalité, semble-t-il, les enfants lecteurs des romans jeunesse considérés sont surtout de sexe féminin. En effet, parmi les répondants de l'enquête, au début de la 5<sup>e</sup> année, 64% des filles disent aimer beaucoup lire, contre seulement 46 % des garçons. Cela confirme le lieu commun qui veut que, comme le dit Mc Kenna, (1995) : « À l'égard de la lecture, les filles présentent des attitudes plus favorables que les garçons à tous les niveaux d'âge<sup>7</sup>. »

Dans le corpus que nous avons analysé, parmi les personnages principaux, neuf sont de sexe féminin, comparativement à six de sexe masculin. Faut-il voir dans ce reflet de la réalité l'inconscient des auteurs jeunesse qui seraient par ailleurs plutôt des auteures ? Ou encore un souci de plaire davantage à leur lectorat le plus fidèle ? Gare à l'effet Pygmalion (Pépin, 1990) ! Quand les écrivains pour la jeunesse prendront-ils enfin en compte leur lectorat masculin ?

Dans quelle proportion les enfants lisent-ils ?

Dans la réalité québécoise, selon l'enquête, les jeunes lecteurs qui disent aimer lire représentent 51% de la population enfantine, alors que

7. M.C. Mc Kenna et al., « Children's attitudes toward reading : A national survey. », *Reading Research Quarterly*, 1995, p. 936.

ceux qui n'aiment pas du tout lire ne représentent que 2% de cette même population : 47% sont donc des lecteurs occasionnels.

Si, selon les enquêtes, plus de la moitié des enfants âgés de 9 à 12 ans disent lire souvent, la proportion des modèles d'enfants répertoriés dans les 17 romans jeunesse se situe bien au-dessus des 51%. En effet, 87% des personnages principaux et secondaires sont de grands lecteurs. Les auteurs semblent avoir le souci de présenter dans l'ensemble une image plus que positive de la lecture. Un seul des personnages principaux est un non lecteur (voir *Le rat de bibliothèque*). Son comportement est d'ailleurs a priori violent et destructeur envers les livres, comme si c'était l'apanage des garçons de nourrir une certaine animosité envers la lecture ! Toutefois, comme il fallait s'y attendre, dans une histoire qui doit bien finir, il deviendra un grand ami des livres au fur à mesure que l'intrigue avancera. Parmi les autres personnages secondaires non lecteurs, on retrouve d'une part, Alex dans *Une histoire à dormir debout*, et, d'autre part, les frères et sœurs de l'ami de Klouk.

#### Que lisent-ils ?

Selon Gervais (1997), « les filles comme les garçons préfèrent les lectures qui traitent d'aventures, d'émotions fortes et surtout celles qui suscitent la peur [...]. De plus, les filles comme les garçons disent aimer retrouver ces sensations d'abord à travers les récits d'aventures ou de faits extraordinaires bien imaginés [...]»<sup>8</sup>, même si, dans le cas des garçons, la science fiction occupe également une place de choix, tout comme les faits vécus et la vie d'un chien qui font naître chez la fille des sentiments d'identification.

En ce qui a trait aux genres, la bande dessinée semble « le genre le plus lu : 46% des élèves interrogés disent avoir lu six bandes dessinées et plus [...] Le roman et la revue suivent, avec des moyennes respectives de 42% et de 39% des lecteurs interrogés [...]. Puis viennent, dans l'ordre, le journal, l'album, le documentaire et loin derrière, le recueil de poésie<sup>9</sup> ». Il semble par ailleurs que, dans cette même enquête, « 17% des réponses expriment un intérêt pour la connaissance, qu'il s'agisse d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire<sup>10</sup> ».

8. Flore Gervais, *École et habitudes de lecture : étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, p. 21.

9. *Ibid.*, p. 34.

10. *Ibid.*, p. 29.

Qu'en est-il dans notre corpus étudié ? Les personnages lecteurs ne mentionnent que fort peu les thèmes et les genres à proprement parler. Si, dans la vie réelle, la peur et l'aventure fascinent le jeune québécois, qu'il soit garçon ou fille, cela n'est pas moins vrai dans le roman jeunesse, qu'il s'agisse de Samira, dans *L'aventurière du 1588*, qui « [...] referme son livre d'aventure sur un crocodile étonné<sup>11</sup> » ou de Klonk qui dévore « des aventures de Sherlock Holmes<sup>12</sup> ». Des titres de plusieurs ouvrages classiques traitant de faits extraordinaires (le fantastique, le poético-philosophique ou le merveilleux) figurent également dans notre corpus, qu'il s'agisse « des livres d'Edgar Allan Poe<sup>13</sup> » dans *L'étrange amour d'Edgar*, du livre « Le petit prince<sup>14</sup> » dans *Josée, l'imprévisible* ou de « Matilda<sup>15</sup> » de Roald Dahl, dans *La mystérieuse bibliothécaire*. Aucun roman ne relate la vie d'un chien ni ne traite de science fiction, contrairement à l'enquête. Enfin, chose surprenante, Edgar, dans *L'étrange amour d'Edgar*, lit « une biographie de son auteur favori<sup>16</sup> », alors que ce sont généralement les filles qui s'intéressent à la lecture de faits vécus selon l'enquête de Gervais<sup>17</sup>. On peut toutefois imaginer dans ce cas particulier qu'il est facile pour Edgar de s'identifier à un auteur dont il admire l'œuvre et qui, de surcroît, porte le même prénom que lui.

Il faut remarquer ici que nulle part, il n'est question de la bande dessinée ni de revue. Quand les auteurs jeunesse de notre corpus mentionnent des romans, ce sont des « classiques » : qu'il s'agisse des œuvres de Conan Doyle, d'Edgar Allan Poe, d'Antoine de Saint-Exupéry, de Roald Dahl... Les œuvres classiques citées dans les romans jeunesse ont-elles pour but de donner une culture littéraire aux lecteurs en formation ou de donner aux enseignants des pistes d'exploitation du livre ? Enfin, l'inexistence de mentions de la BD dans notre corpus serait-elle signe de rejet implicite de la part des auteurs jeunesse ?

11. Nadya Larouche, *L'aventurière du 1588*, Québec, Éditions HRW, coll. « L'heure plaisir tic-tac », 1994, p. 2.
12. François Gravel, *Klonk*, Québec, Québec/Amérique Jeunesse, coll. « Bilbo jeunesse », 1993, p. 70.
13. Gilles Gauthier, *L'étrange amour d'Edgar*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman Jeunesse », 1993, p. 10.
14. André Tousignant, *Josée l'imprévisible*, Laval, Éditions HRW, coll. « L'Heure Plaisir », 1992, p. 39.
15. Dominique Demers, *La mystérieuse bibliothécaire*, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 1997, p. 93.
16. Gilles Gauthier, *L'étrange amour d'Edgar*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman Jeunesse », 1993, p. 34.
17. Flore Gervais, *op.cit.*, p. 23, tableau 2.

## Où lisent-ils ?

Cependant si l'enfant « réel » lit, et s'il lit des genres diversifiés, force est de nous demander dans quel contexte lit-il, et quelle place la lecture occupe-t-elle dans son quotidien. D'après leurs déclarations « les enfants [québécois de 9-12 ans] sembleraient effectuer un peu plus souvent des lectures libres à l'école qu'à la maison : 42% des élèves interrogés disent lire souvent à l'école tandis que 37% disent s'adonner souvent à cette occupation à la maison en mai-juin<sup>18</sup> ». Par ailleurs, la lecture ne semble pas être une de leurs activités de prédilection puisqu'elle n'arrive qu'au sixième rang de leurs occupations<sup>19</sup> après « regarder la télévision », « faire de la bicyclette », « jouer dehors à des jeux d'équipe », « écouter de la musique » et « parler au téléphone ». Si le jeune lecteur québécois lit plus à l'école, il le fait après un travail, et quand il lit à la maison, les moments les plus propices sont après le souper et le soir avant de s'endormir<sup>20</sup>.

Contrairement à ce qu'on a pu constater dans l'enquête, l'enfant lecteur représenté dans les romans jeunesse lit plus souvent chez lui. Dans notre corpus, deux lieux préférés pour la lecture arrivent à égalité (neuf cas chacun) : la chambre ou la maison et la bibliothèque, comparativement à l'école, mentionnée seulement deux fois : pour Hugo dans *À l'école de monsieur Bardin* ou pour Josée dans *Josée, l'imprévisible* à laquelle l'enseignante de français accorde une période de lecture libre.

Se pourraient-ils que les auteurs de notre corpus désirent promouvoir le développement de véritables habitudes de lecture hors classe, sachant que l'école constitue le lieu par excellence pour les « pratiques de lecture » ?

## Quand lisent-ils ?

Le personnage lecteur lit pendant la journée, en classe ou à la récréation, mais cela n'arrive que rarement. Le personnage marginal de Klouk est le seul enfant à lire « pendant les récréations ». Cette pratique est également peu répandue dans la réalité (Gervais, 1997). En effet, seulement 1% des enfants québécois de 9-12 ans disent lire souvent pendant la récréation<sup>21</sup>. Cette situation particulière du personnage de Klouk est

18. *Ibid.*, p. 91.

19. *Ibid.*, p. 88, tableau 26.

20. *Ibid.*, p. 68, tableau 19.

21. *Ibid.*, p. 68, tableau 19.

peut-être par ailleurs également due à son handicap qui, s'il ne le force pas à lire, le limite, du moins, à des activités plus sédentaires. Quant aux autres mentions, elles laissent entendre que le personnage enfant lecteur lit généralement après le souper (*L'étrange amour d'Edgar*) et avant d'aller se coucher (*Le champion du lundi*). Cela confirme les résultats de l'enquête. À notre avis, la lecture à la maison est le signe que l'on a affaire à un « vrai » lecteur, puisque l'école est le lieu par excellence de l'obligation de lire. C'est le comportement à développer... Quant à la bibliothèque, lieu égalitaire ouvert à toute la population enfantine, la promotion du livre passe par là.

### Pourquoi lisent-ils ?

Aucune indication dans l'enquête n'explique pourquoi l'enfant lit dans la réalité québécoise. Cependant, à ce sujet, nous avons des informations sur les quatre principales raisons de lire formulées par les adolescents (Lebrun, 2004 ; Brossard, 1994). Selon ces deux recherches, les adolescents disent lire pour rêver et s'évader, pour se désennuyer, pour s'informer, pour se cultiver. Cependant, ils avouent lire beaucoup plus pour se faire plaisir que pour s'informer. Comme si l'information, aussi, ne pouvait pas faire plaisir !

Quant aux jeunes lecteurs représentés dans la littérature pour la jeunesse, leurs auteurs leur font rarement dire pourquoi ils lisent. Toutefois, quand il y en a, ces raisons se résument à trois : la plupart d'entre eux lisent pour se faire plaisir donc, parce qu'ils aiment le faire, comme en témoigne notamment Jolaine dans *D'où viennent les livres* lorsqu'elle dit du livre « qu'il y aura toujours des enfants quelque part qui auront hâte de le lire<sup>22</sup> ». Certains personnages enfants lisent également pour résoudre un problème, comme Margo et Jano dans *Le livre de la nuit*<sup>23</sup> ou encore pour résoudre une énigme, comme Soazig et Olivier dans *Le manuscrit envolé*<sup>24</sup>. Enfin, un des auteurs laisse entendre que le personnage enfant lirait pour faire plaisir à l'adulte. En effet, l'oncle de Josée dit à sa nièce : « Je sais que tu le liras au moins une fois pour me faire plaisir<sup>25</sup> », mais ce type d'injonction serait plutôt dissuasif, à notre avis !

22. Raymonde Painchaud, *D'où viennent les livres ?*, Pierre Tisseyre, coll. « Sésame », Ottawa, 2002, p. 12.

23. Marie-Francine Hébert, *Le livre de la nuit*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », p. 67.

24. Sonia Safarti, *Le manuscrit envolé*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 1999, p. 65.

25. *Ibid.*, p. 39.

## Quelle image se font-ils du livre ?

Pour le jeune personnage lecteur, créé par l'auteur adulte, la lecture constitue non seulement une source de satisfaction<sup>26</sup>, quelque chose de passionnant<sup>27</sup>, un univers dans lequel il a hâte de plonger et de replonger au risque de disparaître<sup>28</sup>, un moment de détente, une récompense<sup>29</sup>, des moments où l'on vit vraiment<sup>30</sup> et quelque chose qui compte plus que tout<sup>31</sup>. En bref, la lecture n'a pas seulement une fonction récréative (plaisir) pour les personnages, mais presque cathartique pour certains d'entre eux<sup>32</sup>.

Le livre est également quelque chose de vivant. En effet, certains personnages, comme le crocodile étonné<sup>33</sup> dans *L'aventurière du 1588*, existent « en temps réel », ce qui confère un côté « interactif » au livre. En effet, le crocodile personnage du roman éprouve une émotion comme la surprise, à l'instar du livre qui est également un être qu'on écoute<sup>34</sup>, quelqu'un qu'on protège et dont on prend soin. Cette personnification du livre en fait « un ami qui nous veut du bien<sup>35</sup> ».

La lecture apparaît tout autre pour le personnage enfant non lecteur. Par exemple, elle peut être ennuyeuse et déprimante<sup>36</sup> dans *Le rat de Bibliothèque*. Elle donne des boutons à Alex qui va jusqu'à parler de « torture »<sup>36</sup>. C'est ce que confirment les frères et sœurs de l'ami de Klouk qui y voient une punition<sup>38</sup>, à tel point qu'il leur semble inconcevable et saugrenu qu'on puisse aimer lire ! Chez ces non-lecteurs, les seuls livres auxquels les frères et sœurs de l'ami de Klouk ont accès sont « des livres scolaires<sup>39</sup> ». Critique implicite d'un concurrent de la part des adultes auteurs de ces romans ? Ici, au lieu du manuel scolaire, ne serait-

26. Raymonde Painchaud, *op.cit.*, p. 48.

27. Dominique Demers, *op.cit.*, p. 31.

28. François Gravel, *op.cit.*, p. 56 et Nadya Larouche, *op.cit.*, p. 3.

29. Danielle Simard, *Le champion du lundi*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 1998, p. 39.

30. Gilles Gauthier, *op.cit.*, p. 22.

31. Marie-Francine Hébert, *op.cit.*, p. 10.

32. Gilles Gauthier, *op.cit.*, p. 22.

33. Nadya Larouche, *op.cit.*, p. 3.

34. Gilles Gauthier, *op.cit.*, p. 10 et Raymonde Painchaud, *op.cit.*, p. 52.

35. Nadya Larouche, *op.cit.*, p. 2.

36. Manon Plouffe, *Le rat de bibliothèque*, Saint-Alphonse-de-Granby, Éditions de la Paix, coll. « Jeunesse », 2000, p. 8.

37. Éline Turgeon, *Une histoire à dormir debout*, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Bilbo », 2001, p. 56.

38. François Gravel, *op.cit.*, p. 78.

39. *Ibid.*, p. 78.

ce pas plutôt les antiques et ennuyantes pratiques d'évaluation par questionnaire qui seraient dénoncées ?

Quelle vision de la lecture les adultes transmettent-ils ?

Dans ce qui précède, nous avons tenté d'analyser la place qu'accordent les auteurs jeunesse québécois contemporains à l'intérêt de l'enfant pour la lecture et de voir s'ils offrent des modèles d'enfants lecteurs. Maintenant, qu'en est-il des personnages adultes ? Dans quelle mesure agissent-ils comme promoteurs du livre ?

Si près de la moitié des jeunes lecteurs québécois de 9 à 12 ans reconnaissent ne lire que parfois ou jamais (Gervais, 1997), « en ce qui concerne les adultes, c'est la même chose<sup>40</sup> » (Nancy, 2000). Mentionnons une autre caractéristique de ce lectorat : selon le site du Ministère de la Culture et des Communications<sup>41</sup> (2004), les femmes québécoises sont une fois et demie plus nombreuses à dire qu'elles lisent que les hommes.

Le roman jeunesse reflète cette réalité : parmi les personnages adultes qui interviennent auprès de l'enfant et qui valorisent la lecture, on en retrouve huit sur 17 romans, notamment la tante écrivaine<sup>42</sup> ainsi que la bibliothécaire<sup>43</sup>, toutes deux dans le rôle de personnage principal. Dans des rôles secondaires, on retrouve notamment la mère dans *Le champion du lundi*<sup>44</sup> et dans *Les mots font la grève*<sup>45</sup>, une enseignante de français<sup>46</sup>, un oncle<sup>47</sup>, un camelot<sup>48</sup> et des parents dont le couple est vu comme une entité<sup>49</sup>. Dans notre corpus, les personnages adultes, qui se veulent des modèles, ne sont pas présentés en train de lire, sauf la mère qui fait la lecture à son fils, dans *Les cahiers d'Annette*<sup>50</sup> ou qui lit avec lui

40. Nancy, D., *Lire, une affaire de plaisir* : [http://www.forum.umontreal.ca/numeros/2000\\_2001/forum\\_00\\_11\\_20/article04.html](http://www.forum.umontreal.ca/numeros/2000_2001/forum_00_11_20/article04.html), 2000

41. Ministère de la Culture et des Communications : <http://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/survol-fevrier2004f.pdf> et [http://www.gouv.qc.ca/Vision/Culture/Habitudes\\_fr.html#Lecture](http://www.gouv.qc.ca/Vision/Culture/Habitudes_fr.html#Lecture), 2004, p. 2.

42. Francine Allard, *L'inoubliable scandale au Salon du livre*, Ottawa, Pierre Tisseyre, coll. « Tante Imelda », 1998, p. 82.

43. Dominique Demers, *op.cit.*, p. 30.

44. Danielle Simard, *op.cit.*, p. 24.

45. Jean-Marie Poupart, *Les mots font la grève*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman », 1999, p. 20.

46. André Tousignant, *op.cit.*, p. 107.

47. *Ibid.*, p. 39.

48. Francine Allard, *op.cit.*, p. 73.

49. Manon Plouffe, *op.cit.*, p. 8.

50. Élise Turcotte, *Les cahiers d'Annette*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman », 1998, p. 20.

dans *Le champion du lundi*<sup>51</sup>.

### Ces adultes, pourquoi lisent-ils ?

Dans la réalité québécoise, la fonction utilitaire de la lecture ressort davantage des perceptions que les adultes expriment à propos des raisons qui les motivent à lire. Ainsi, nous observons que leurs raisons de lire diffèrent légèrement de celles des enfants : 43% des adultes québécois interrogés disent lire « pour apprendre des choses ou des idées nouvelles » ; 38% parce que « c'est un passe-temps agréable » ; 8% « pour trouver des solutions à des problèmes ou prendre des décisions » et 7% parce que « c'est utile ou nécessaire dans le cadre de leur travail ». Dans la littérature pour la jeunesse, un seul personnage adulte présente la lecture comme « quelque chose d'essentiel à la vie<sup>52</sup> ».

### Trois limites à cette recherche

Nous reconnaissons essentiellement trois limites à cette analyse comparée des résultats d'enquêtes dans la réalité québécoise et des personnages enfants ou adultes lecteurs ou non dans la littérature pour la jeunesse. Même si, pour l'essentiel, les résultats paraissent concorder dans la fiction et dans le réel, on peut se demander si les réponses des enfants québécois sont fiables, compte tenu de la désirabilité sociale.

Sur le plan méthodologique, la présente recherche ne tient pas compte de l'œuvre complète et les citations qui portent sur la lecture sont choisies de façon plutôt aléatoire : conformément à la consigne, les étudiants responsables de la collecte des données n'ont retenu que les cinq premières mentions qui touchaient la lecture.

Enfin, pour éviter un biais méthodologique de sur-représentation de certains auteurs, nous avons exclu de notre corpus les romans jeunesse sériels malgré leur importance dans la production éditoriale ; on peut se demander quelle influence, sur les lecteurs québécois réels de romans jeunesse de 9-12 ans, peuvent avoir les messages véhiculés dans ces séries au sujet de la lecture.

### Conclusion

« L'insoutenable légèreté de l'être » lecteur dans la littérature

51. Danielle Simard, *op.cit.*, p. 24.

52. Pierre Fillion, *À l'école de Monsieur Bardin*, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », Saint-Lambert, 1998, p. 20.

pour la jeunesse pour 9-12 ans laisse songeur. Le personnage de l'enfant lecteur représenté reflète en général la répartition des enfants réels de cette catégorie d'âge quant à leur sexe. Dans notre corpus, les personnages « filles » lisent plus que les « garçons ».

La quasi totalité des personnages, enfants ou adultes, sont de grands lecteurs de romans. Quand des titres sont cités, ce sont des classiques, alors que le genre BD, – qui compte ses propres classiques et que les jeunes Québécois apprécient le plus, en est complètement absent. La même observation vaut pour la presse enfantine. Et pourtant, lire des documentaires ou des journaux, c'est aussi « lire »... Viala (1994).

Quant aux fonctions de la lecture, elles sont mentionnées par le personnage lecteur et apparaissent assez complètes et variées. Les raisons de ne pas lire cependant sont rarement invoquées, notamment la concurrence avec d'autres occupations plus « sociales ». Pourquoi le plaisir de parler à ses amis ne pourrait-il pas alterner avec celui de se réserver du temps pour lire ?

Si l'adulte lecteur est sous-représenté dans notre corpus, on observe néanmoins, que, quand il est question de cette activité solitaire qu'est la lecture, celle-ci est en général présentée de façon élogieuse (modélisation). Pour contrebalancer, ne pourrait-on mettre en scène des personnages au goût de lire plus nuancé, adultes comme enfants ? Les auteurs pourraient s'inspirer de la typologie de Baribeau<sup>53</sup> pour les adolescents : par exemple, le lecteur « gourmand » (le pilier de bibliothèque, l'amateur de suspense et le romantique), le lecteur « modeste » (le futuriste, le fouineur et l'aventurier), et le lecteur « sans appétit » (le scolaire, le déchiffreur et le bédéphile).

Pour finir voici quelques pistes de recherche ultérieures :

- Que devrait contenir un roman jeunesse pour attirer davantage les garçons ? Ne faudrait-il pas le demander aux non-lecteurs, plutôt qu'aux grands lecteurs ?
- Quel est le pouvoir de formation et de transformation du roman jeunesse ? Jusqu'où s'étend ce pouvoir ? Les amis, les parents n'ont-ils pas plus ou autant d'importance<sup>54</sup> ?

53. C. Baribeau, « Les profils d'adolescents lecteurs » dans Lebrun, M. (dir), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy, Éditions Multimondes, 2004, p. 227.

54. *Ibid.*, p. 222.

- La valorisation de la lecture passe-t-elle uniquement ou presque par la valorisation de l'enseignante<sup>55</sup> et de la bibliothécaire dans la littérature jeunesse<sup>56</sup> ?
- La lecture à voix haute par les adultes dans la littérature jeunesse serait-elle une bonne piste pour donner aux enfants (Pennac, 1992) le goût de lire, comme le fait la mère d'Annette, dans *Les cahiers d'Annette* d'Élise Turcotte ?

#### Références bibliographiques

- Baribeau, C. (2004), « Les profils d'adolescents lecteurs » dans Lebrun, M. (dir), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Ste-Foy, Éditions Multi-mondes, 314 p.
- Brossard, L. (1994), « L'important, c'est d'entrer dans l'histoire, entrevue avec de jeunes lecteurs et lectrices », *Vie pédagogique*, n° 88 (mars-avril), pp. 19-21.
- Bruno, P. (2000), *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, Paris, In-press, 216 p.
- Danou, G., A. Clancier et A. Roche (2000), *Le roman d'apprentissage : approches plurielles*, Chilly-Mazarin (France), Éditions Sens.
- Gervais, F. (1997), *École et habitudes de lecture : étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 111 p.
- Gervais, F. (2000), « L'image de l'école dans la littérature de jeunesse », *Études francophones*, vol. XV, n° 1, pp. 33-46.
- Halté, J-F. (1996). « Pratiques intégrées de lecture et d'écriture », *Pratiques*, n° 90, pp. 61-82.
- Le Brun, C. (1990), « Bildungsroman, littérature pour la jeunesse et science-fiction », *Imagine*, n° 53 (vol. XI, n° 4), pp. 99-109.
- Lebrun, M. (dir.) (2004), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy, Éditions MultiMondes, 314 p.
- Legault, G. et L. Giroux (1994), *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français, une comparaison Québec-France*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, 40 p.
- Mc Kenna, M.C., D. J. Kear et R.A. Ellsworth (1995), « Children's attitudes toward reading : A national survey. », *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.

55. Flore Gervais, « L'image de l'école dans la littérature de jeunesse », *Études francophones*, 2000, vol. XV, n° 1, p. 39.

56. P. Bruno, *op.cit.*, p. 214.

- Pennac, D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- Pépin, Monique (1990), *Pygmalion à l'école. Synthèse de la littérature 1968-1986*, Mémoire de maîtrise non publié, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Pouliot, S. (1994) « Profil provisoire du lectorat de 6 à 16 ans », dans Charbonneau, H. (dir.), *Pour que vive la lecture. Littérature et bibliothèque pour la jeunesse*, ASTED, Montréal, 206-225/242.
- Thaler, D. (1991), « La littérature de jeunesse : quelle littérature ? Pour quelle jeunesse ? », *Présence francophone*, n° 38, pp. 95-100.
- Viala, A. (1994), *Naissance de l'écrivain : sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris, Gallimard, coll. « Dits et écrits ».

### Webographie

- Demers, Dominique (1999) dans Nancy, D. *Une société en rupture avec l'enfance* (entrevue avec Dominique Demers) : <http://www.forum.umontreal.ca/numeros/1998-1999/Forum99-03-22/article09.html>, (site visité le 10 avril 2004, date de construction non disponible).
- Ministère de la Culture et des Communications (2004), <http://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/survol-fevrier2004f.pdf> (site visité le 17 avril 2004) et [http://www.gouv.qc.ca/Vision/Culture/Habitudes\\_fr.html#Lecture](http://www.gouv.qc.ca/Vision/Culture/Habitudes_fr.html#Lecture) (site visité le 14 avril 2004).
- Nancy, D (2000) *Lire, une affaire de plaisir* : [http://www.forum.umontreal.ca/numeros/2000\\_2001/forum\\_00\\_11\\_20/article04.html](http://www.forum.umontreal.ca/numeros/2000_2001/forum_00_11_20/article04.html), (site visité le 14 avril 2004, date de construction non disponible).
- Thaler, Danielle (1996) dans Association canadienne d'Éducation de Langue française : Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles conventions in *La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique*, volume XXIV, n° 1 et 2, article tiré du site : <http://www.acelf.ca/revue/XXIV12/articles/thaler.html> (date de la dernière mise à jour : le 1<sup>er</sup> mars 2003, site visité le 14 avril 2004).

### Corpus en littérature pour la jeunesse

- Allard, F. (1998), *L'inoubliable scandale du Salon du livre*, Ottawa, Pierre Tisseyre, coll. « Tante Imelda », 112 p.
- Béland, J. (2001), *Mon oncle dictionnaire*, Montréal, Pierre Tisseyre, coll. « Sésame », 58 p.
- Demers, D. (1997), *La mystérieuse bibliothécaire*, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 128 p.

- Fillion, P. (1998), *À l'école de Monsieur Bardin*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 47 p.
- Gauthier, G. (1993), *L'étrange amour d'Edgar*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman Jeunesse », 90 p.
- Gravel, F. (1993), *Klonk*, Québec, Québec/Amérique Jeunesse, coll. « Bilbo jeunesse », 137 p.
- Hébert, M-F. (1998), *Le livre de la nuit*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 92 p.
- Larouche, N. (1994), *L'aventurière du 1588*, Québec, Éditions HRW, coll. « L'heure plaisir tic-tac », 112 p.
- Painchaud, R. (2002), *D'où viennent les livres ?*, Ottawa, Pierre Tisseyre coll. « Sésame », 64 p.
- Plouffe, M. (2000), *Le rat de bibliothèque*, Saint-Alphonse-de-Granby, Éditions de la paix, coll. « Jeunesse », 126 p.
- Poupart, J-M. (1999), *Les mots font la grève*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman », 61 p.
- Safarti, S. (1999), *Le manuscrit envolé*, Montréal, La courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 93 p.
- Simard, D. (1998), *Le champion du lundi*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 75 p.
- Tibo, G. (1996), *Noémie, le secret de Madame Lumbago*, Québec, Québec/Amérique coll. « Bilbo jeunesse », 164 p.
- Tousignant, A. (1992), *Josée l'imprévisible*, Laval, Éditions HRW, coll. « L'Heure Plaisir », 144 p.
- Turcotte, É. (1998), *Les cahiers d'Annette*, Montréal, La courte échelle, coll. « Premier roman », 58 p.
- Turgeon, É. (2001), *Une histoire à dormir debout*, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 95 p.









Association francophone  
pour le savoir

Acfas



000 533 842

Lors du colloque consacré aux représentations de l'enfant en littérature pour la jeunesse, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, en 2004, douze chercheurs ont cerné, sous différents angles, la place occupée par ces construits sociaux, présents en trois lieux culturels dominants : la production romanesque, la presse et la traduction. La diversité des travaux révèle, par touches successives, des portraits attribués à l'enfant, selon le point de vue retenu et l'époque où ces œuvres étudiées ont vu le jour. Ces tableautins illustrent autant le personnage de l'enfant-narrateur, un des éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse, que l'espace franchi entre l'enfant soumis et l'enfant lecteur belge du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Ailleurs, l'aventure de lecture interpelle diverses figures de l'enfant-lecteur présentes dans des œuvres contemporaines ou celles associées au citoyen de demain dans des types de récits spécifiques. Finalement, les travaux réalisés dévoilent plusieurs perspectives associées aux petites filles, marquées par les courants féminins et féministes du dernier siècle. En somme, la diversité des études proposées témoigne de la vitalité du domaine littéraire et ouvre aussi à d'autres investigations encore négligées dans ce champ en effervescence.

**Ont contribué à cet ouvrage :**

Denise Adant, Michel Defourny, Flore Gervais, Jean-Marc Gouanvic, Lucie Guillemette, Claire Le Brun, Monique Noël-Gaudreault, Suzanne Pouliot, Johanne Prud'homme, Anne-Claire Raimond, Manon Richer et Noëlle Sorin.



9 782892 451283