

JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

**LA PROBLÉMATIQUE DU CORPUS DE TEXTES LITTÉRAIRES
EN CLASSE DE LANGUE PREMIÈRE**

Thèse
présentée
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

AOÛT 1999



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-47558-1

Canada

Je dédie cette thèse...

Au fleuve Saint-Laurent

Mon meilleur ami

Celui qui me tourmente de ses tempêtes

Celui qui m'enivre de ses embruns

Celui que je naviguerai toujours, fidèle

Celui où je nage déjà d'amont en aval, de vague en écume

Pour toujours, Saint-Michel-de-Bellechasse

À elle

Femme de ma vie

Celle qui me tourmente de ses grâces

Celle qui m'enivre de ses foudres flamboyantes

Celle que je navigue au long cours

Celle où je nagerai toujours à la brunante comme au petit matin

Pour toujours, ma tendre louve, mon amour

Jean-François, printemps 1999

Résumé court

La présente étude porte sur la problématique relative à la constitution de corpus de textes littéraires en classe de langue première. À la base de cette entreprise s'est posé le problème de la définition de la *littérature*. Puisque la recherche incluait notamment l'ordre d'enseignement préscolaire/primaire, il importait de poser ce même problème à l'égard de la *littérature d'enfance et de jeunesse*. La recension des écrits traitant de cette question a révélé une absence de consensus quant à la manière de concevoir les idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse. L'analyse d'une série d'entrevues réalisées en Europe et au Québec auprès de 32 agents des champs littéraire et scolaire a également souligné de profondes divergences d'opinion et a confirmé l'existence d'une *triple représentation de l'univers littéraire*. Après avoir effectué l'examen critique des divers arguments soulevés pour défendre l'une ou l'autre des positions, nous avons proposé quelques principes généraux pouvant guider l'établissement de *corpus ouverts* afin de répondre aux besoins actuels de l'enseignement littéraire.

Résumé long

Constituer un corpus littéraire pour la classe de langue première apparaît comme un projet audacieux, aussi bien pour les spécialistes de la didactique de la littérature, les concepteurs de programmes d'études que les enseignants en exercice. L'un des principaux écueils auxquels on se heurte est de définir ce qu'on entend par *littérature* et *littérature d'enfance et de jeunesse*.

Les divers écrits que nous avons recensés révèlent trois grandes manières d'entrevoir la relation entre ces deux concepts: 1) la littérature serait une, ce qui rendrait inutile le concept de littérature d'enfance et de jeunesse; 2) il existerait, au contraire, deux littératures distinctes et autonomes ayant chacune ses caractéristiques et son public propres; 3) en marge de la grande littérature légitime se développeraient en périphérie des pré/para/sous-littératures, dont ferait partie la littérature d'enfance et de jeunesse. La série d'entrevues que nous avons réalisées auprès de 32 agents des champs littéraire et scolaire (professeurs, didacticiens, écrivains, illustrateurs, éditeurs, spécialistes de la littérature d'enfance et de jeunesse, etc.) a confirmé la prégnance de cette triple représentation. L'examen critique des arguments invoqués par les tenants de l'une ou de l'autre des trois grandes positions a montré l'importance, pour la classe de français, de favoriser l'ouverture des corpus à l'ensemble des textes, peu importe leur origine éditoriale, culturelle ou nationale.

Il faut préciser qu'il s'agit ici d'une thèse dite par articles, c'est-à-dire qu'elle est constituée d'une série de trois articles publiés dans une revue scientifique qui possède un comité éditorial. Ceci explique l'articulation particulière du présent document ainsi que la présence de quelques rappels des faits saillants des articles précédents.

Le premier chapitre de la présente thèse fait la synthèse des conceptions défendues par différents auteurs dans les publications traitant des idées de littérature en général et de littérature d'enfance et de jeunesse. Le second chapitre rend compte des opinions émises par les personnes rencontrées en entrevue. La synthèse des 32 entrevues menées vient attester la présence d'une triple conception de l'espace littéraire, à savoir une représentation *unifiée*, une représentation

bipolaire et une représentation *hiérarchisée*. Dans le troisième et dernier chapitre, nous effectuons la critique des justifications émises en entrevue ou dans les écrits. Cette réflexion fait la démonstration du besoin réel de procéder au remaniement des corpus littéraires en classe de langue première. En nous référant à la pensée postmoderne, nous plaçons pour une construction de *corpus ouverts* – hétérogènes et métissés –.

Cette thèse représente en fait un plaidoyer critique pour l'amorce d'un changement significatif de l'enseignement de la littérature en classe de langue première. À la fin de cette recherche, il ne fait plus de doute dans notre esprit que l'ouverture littéraire des corpus s'impose. Changer la façon de bâtir un corpus, c'est aussi et surtout changer la manière de rencontrer, de sentir et de comprendre la littérature, bref de l'enseigner.

Avant-propos

Cette envoûtante recherche se termine, déjà... Je voudrais, au terme de ce long voyage, exprimer ma gratitude infinie à toutes mes compagnes et tous mes compagnons de «cordée». Sans la présence et le soutien de ces personnes si généreuses, le sommet n'aurait pu être atteint. Ma profonde reconnaissance est dédiée :

Aux trente-deux intervenants des champs littéraire et scolaire (professeurs, didacticiens, écrivains, illustrateurs, éditeurs, spécialistes, etc.) qui ont gracieusement accepté de me recevoir et de partager leurs convictions profondes.

À mon incomparable directeur de recherche, monsieur le professeur Claude Simard, érudit des érudits, didacticien des didacticiens québécois, qui m'a en tout temps appuyé, guidé, critiqué, encouragé, et qui a su contenir – à l'occasion... – mes excessives envolées lyriques. Vous demeurerez pour toujours mon maître à penser.

À ma lumineuse codirectrice de recherche, madame la professeure Charlotte Guérette, «sorcière» émérite et précieuse conseillère, dont les formules magiques ont su transformer cette aventure en véritable conte de fées!

À ma conseillère et pré-lectrice, madame la professeure Isabelle Clerc, qui m'a enseigné deux grandes vérités : premièrement, écrire est tout le contraire, ou presque, d'un acte individuel; deuxièmement, à ratisser trop large, on en perd de vue son propre râteau...

Au professeur Jean-Louis Dufays, didacticien des didacticiens belges, pour sa contribution remarquable aux différentes étapes de la recherche, notamment à l'occasion d'une entrevue très fructueuse et d'une évaluation avisée de la présente thèse.

Au professeur Denis Jeffrey, «petit pape lavallois» du postmodernisme, pour ses coups de tête majestueusement pertinents et sa lecture critique du présent ouvrage.

Aux professeurs et collègues Daniel Poulin, Marie Larochelle, et Jacques Désautels, pour le partage spontané de leur vaste savoir.

Au professeur et directeur de la revue *CCL/LCJ*, Daniel Chouinard, ainsi qu'à tous les membres de son comité éditorial pour avoir accepté de publier, sous la forme d'une série de trois articles, la présente thèse. Moi qui enseigne depuis déjà plusieurs années, je sais que la *diffusion* représente l'élément névralgique du processus d'écriture!

Au Fonds FCAR, pour son soutien financier... existentiel!

À mon père Yvon, ma mère Lucie et ma sœur Marie-Claude, les inséparables membres de mon clan! À mes regrettés grands-parents paternels et maternels, à ma belle famille et à ma belle-famille! Au regretté capitaine Émile Lavoie et à la regrettée Claudette Gaudreau. À ma précieuse amie et collègue de l'Équateur, la señora Martha Chavez.

Et à Anik Larochelle, ma louve, qui aura été, du début jusqu'à la toute fin, à mes côtés au cours de ce périple qui a changé à jamais notre destinée. À toi que j'aime et aimerai. À toi, pour paraphraser le poète, «ma gigoteuse, toi ma giboyeuse, mon accotée, ma tannante de belle accotée» (Gaston Miron).

Table des matières

Résumé court.....	ii
Résumé long.....	iii
Avant-propos.....	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	xi

Introduction générale.....	1
----------------------------	---

CHAPITRE 1

Examen des idées de «littérature» et de «littérature d'enfance et de jeunesse»

Avant-propos.....	3
Résumé.....	3
Summary.....	3
Introduction.....	4
1.1 Un corpus littéraire pour la classe de langue première : problématique.....	5
1.1.1 Quelle littérature enseigner?.....	6
1.1.2 Les espaces littéraires en jeu.....	8
1.2 Cadre analytique retenu et démarche suivie.....	9
1.2.1 Cadre analytique.....	9
1.2.2 Les étapes suivies.....	10

1.3 Littérature et littérature d'enfance et de jeunesse : deux idées ambiguës.....	11
1.3.1 Définir l'idée de littérature.....	11
1.3.2 Définir l'idée de littérature d'enfance et de jeunesse.....	18
Conclusion.....	23
Notes.....	25

CHAPITRE 2

Entrevues avec 32 agents des champs littéraire et scolaire en regard des idées de *littérature* et de *littérature d'enfance et de jeunesse*.

Avant-propos.....	26
Résumé.....	26
Summary.....	26
Rappel.....	27
2.1 Description des entrevues avec les spécialistes, créateurs, professeurs et éditeurs de la littérature et de la littérature d'enfance et de jeunesse.....	28
2.1.1 La série d'entrevues (cueillette des informations).....	28
2.1.2 Comment traiter le contenu des entrevues?.....	32
2.2 L'analyse du contenu des entrevues.....	34
2.2.1 Une seule et unique littérature.....	34
2.2.2 Deux littératures distinctes et autonomes.....	38
2.2.3 Une pré/para/sous-littérature d'enfance et de jeunesse.....	39
2.2.4 Des prises de positions ambivalentes.....	41
Synthèse.....	42

Notes.....	47
------------	----

CHAPITRE 3

Itinéraire pour une ouverture des corpus au primaire et au secondaire.

Avant-propos.....	48
Résumé.....	48
Summary.....	48
Liminaire.....	49
3.1 Rappel des études antérieures.....	50
3.1.1 Des idées opaques.....	50
3.1.2 Trois représentations.....	51
3.2 Analyse critique des arguments en présence.....	52
3.2.1 La représentation unifiée.....	53
3.2.2 La représentation bipolaire.....	55
3.2.3 La représentation hiérarchisée.....	59
3.3 Pour une approche ouverte des textes littéraires en classe de langue première.....	65
3.3.1 Hétérogénéité des corpus littéraires et postmodernisme.....	65
3.3.2 Trois principes pour la constitution de corpus.....	68
Premier principe: une ouverture sur tous les textes.....	68
Deuxième principe: un choix éclairé de textes littéraires.....	69
Troisième principe: une ouverture sur le monde.....	70
3.4 Conclusion.....	71

Conclusion générale.....	73
Ouvrages cités et consultés.....	75
Œuvres littéraires citées.....	90
ANNEXE A : Trois transcriptions intégrales d’entrevues.....	91
Entrevue avec Michèle Marineau et François Gravel.....	92
Entrevue avec Dominique Demers.....	103
Entrevue avec Monique Lebrun.....	113

Liste des tableaux

CHAPITRE 2

Entrevues avec 32 agents des champs littéraire et scolaire en regard des idées de *littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse*.

Tableau 1 - Liste des agents rencontrés en Europe (1996) et au Québec (1997).....	30
Tableau 2 - Questions d'entrevue.....	31
Tableau 3 - «Conceptions-types» utilisées pour l'analyse qualitative des données.....	33
Tableau 4 - Répartition des agents en fonction de leur conception.....	43
Tableau 5 - Répartition en % des agents rencontrés en fonction de la conception dé- fendue.....	44

Introduction générale

Comment se porte l'enseignement de la littérature dans l'ensemble des classes de langue maternelle de la francophonie ? Plus ou moins bien, si l'on se fie au constat émis par de nombreux spécialistes du domaine, qui n'hésitent pas à parler d'une «crise» de l'enseignement littéraire (Canvat, 1999b, p. 3). En fait, nombreuses sont les remises en question au sein de cette discipline : rejet ou, au contraire, revalorisation des méthodes traditionnelles, tentatives de rénovation plus ou moins satisfaisantes, «contestation du corpus littéraire, contestation de la notion même de littérature» (Canvat, 1999b, p. 3), etc.

Le malaise qui sévit actuellement en didactique de la littérature s'avère malgré tout très fécond pour la consolidation de cette discipline. En effet, de plus en plus de didacticiens de la langue première s'intéressent à la problématique générale de l'enseignement de la littérature, d'où l'accroissement des interventions et des analyses didactiques qui cherchent à repenser la pédagogie du littéraire en fonction des exigences de l'école des années 2000. Nous souhaitons participer à une telle reconfiguration disciplinaire en nous attardant justement à l'un des vecteurs majeurs de cette crise : la question du corpus littéraire en classe de français langue première.

Examiner cet aspect conduit à discuter des conceptions véhiculées, au fil du temps, à propos de la littérature. Nombre de spécialistes de ce champ ont énoncé leur propre définition du concept à partir d'une grille théorique particulière, qu'elle soit historique, formaliste, sémiotique, sociologique, anthropologique ou didactique. Or, il faut reconnaître qu'un consensus n'a jamais pu être atteint et reste peu probable. L'idée de littérature d'enfance et de jeunesse n'échappe pas à un tel débat. Elle fait l'objet du même flou sémantique, étant même désignée par toutes sortes de dénominations.

Comme l'a montré Pierre Bourdieu (1992, 1994), la reconnaissance du littéraire relève d'un processus de légitimation socioculturelle. Tel texte sera considéré comme littéraire s'il présente les qualités valorisées par l'institution littéraire. Par contre, un texte jugé déficient sera ignoré par

les agents de la légitimation. Les textes destinés à l'enfance et à la jeunesse seront les premières victimes d'une telle discrimination. Peut-être par condescendance à l'égard du statut du jeune, peut-être à cause d'une méconnaissance ou d'une sous-fréquentation des textes littéraires qui appartiennent à l'édition pour l'enfance et la jeunesse.

En classe de langue première, quels textes devra-t-on retrouver ? Les textes de la littérature d'enfance et de jeunesse ? Les textes d'un certain canon littéraire, de la «grande» littérature consacrée ? Des textes issus à la fois de l'édition pour l'enfance et la jeunesse et de celle pour les adultes ? Comment justifier de tels choix, sur quels principes s'appuyer ? Voilà le nœud de la présente recherche ainsi que les pistes de réflexion que nous parcourrons dans cette thèse.

Dans un premier temps, nous exposons les résultats d'une étude détaillée des diverses définitions proposées dans les écrits en regard des deux idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse. Cela nous conduira à émettre l'hypothèse d'une triple représentation du champ littéraire. Dans un deuxième mouvement, l'analyse d'entrevues réalisées auprès de différents agents des champs littéraire et scolaire nous permet de renforcer l'hypothèse émise. Finalement, nous examinons de façon critique les diverses opinions ou conceptions relevées dans les écrits et dans les entrevues. À la lumière de cette analyse, nous proposons une nouvelle manière d'entrevoir les corpus de textes littéraires et nous suggérons certains critères pouvant guider leur constitution pour la classe de langue première.

Chapitre 1

EXAMEN DES IDÉES DE «LITTÉRATURE» ET DE «LITTÉRATURE D'ENFANCE ET DE JEUNESSE»

Avant-propos

Ce chapitre a été l'objet d'une première publication dans la revue *Canadian Children's Literature* de l'Université de Guelph, en Ontario (n° 91/92, vol. 24, 3/4, automne/hiver 1998, p. 83-102).

Résumé

Le présent chapitre porte sur l'intégration de la littérature d'enfance et de jeunesse dans l'institution littéraire. Une analyse des contradictions et des ambivalences des définitions que les spécialistes ont données aux idées de «littérature» et de «littérature d'enfance et de jeunesse» y est présentée.

Summary

This chapter focusses on the integration of children's literature in what French critics call «literary institution», a concept that can be interpreted as an equivalent to «contemporary canon». The ambiguities and contradictions of canonical or current definitions of «literature» and «children's literature» in the academic milieu are examined.

CHAPITRE 1

Examen des idées de *littérature* et de *littérature d'enfance et de jeunesse*

«Avons-nous cru qu'il suffisait à un enfant de jouer des mots pour maîtriser les livres ?»
Daniel Pennac, *Comme un roman*, 1992, p. 51.

INTRODUCTION

Classe de langue première et littérature... Un duo qui a traversé les époques (MELANÇON et al., 1988) et qui a été, et est toujours, l'objet d'une remise en question de la part des divers agents qui gravitent de près ou de loin dans les deux champs scolaire et littéraire... En ce qui concerne la scolarisation en langue maternelle française, la *didactique de la littérature*, ou *didactique de la lecture littéraire* (VANDENDORPE, 1992, p. 4), en tant que «domaine autonome» (LEGROS, 1992, p. 2) d'une discipline-mère – *DFL₁* (*Didactique du français langue première*¹, SIMARD, 1997a) – n'est évidemment pas insensible à ces questionnements. Les didacticiennes et didacticiens de la littérature sont préoccupés par l'enseignement/apprentissage de la littérature au sein de la classe de français et cherchent à consolider ses assises théoriques et ses pratiques.

L'un des grands écueils sur lequel se heurtent depuis de nombreuses années les spécialistes de la didactique de la littérature demeure la question essentielle du *corpus de textes littéraires à aborder en classe de langue première* (LEGROS, 1996), du début du cours primaire jusqu'à la fin de la scolarité pré-universitaire (SIMARD, 1996). En effet, il y a débat actuellement autour de la résolution de ce problème *épistémologique*² et idéologique.

Claude Simard, dans un article paru dans la revue *Québec français* (1996), présente une synthèse des enjeux propres à cette problématique et des principes défendus par les divers acteurs concernés. L'auteur constate que l'idée de corpus littéraire alimente un vif débat, où quatre grandes oppositions s'affrontent. Ce conflit de nature *axiologique*³ (confrontation de valeurs et de jugements distincts), relève du «clivage social, de l'époque des œuvres, de l'âge des lecteurs et de l'identité nationale» (1996, p. 44).

Ces quatre lieux de discussion se posent sous la forme de dichotomies quant aux textes littéraires à être sélectionnés dans le but de former le corpus de référence. Il s'agit d'abord de l'opposition «littérature savante / littérature populaire», qui confronte des textes issus de la culture populaire à ceux de la culture des élites intellectuelles reconnues et légitimées. Se présente ensuite l'opposition «littérature classique / littérature moderne» où, contre la tendance à favoriser les œuvres contemporaines, se profile un attachement quasi exclusif aux textes consacrés. Une troisième opposition, «littérature générale / littérature de jeunesse», constituera l'objet essentiel de notre étude et sera approfondie dans les pages qui suivent. Enfin, la question de la place à accorder aux diverses littératures du monde dans la didactique de la littérature façonne la dernière opposition relevée : «littérature nationale / littérature étrangère» (SIMARD, 1996, p. 44-46).

1.1 UN CORPUS LITTÉRAIRE POUR LA CLASSE DE LANGUE PREMIÈRE : PROBLÉMATIQUE

Poser le problème de la mise en place d'un corpus de textes littéraires en classe de langue maternelle, c'est d'abord et avant tout se questionner sur la nature des textes que l'on voudra y présenter et qu'on utilisera avec les élèves. Dans ce sens, comme nous considérerons l'ensemble des ordres préscolaire / primaire, secondaire et même post-secondaire, il convient de porter notre regard sur les textes susceptibles de rejoindre et de toucher les élèves qui y évoluent. D'où la nécessité d'examiner la troisième opposition relevée par Simard et de réfléchir sur les idées de *littérature dite générale* et de *littérature dite d'enfance et de jeunesse* afin, nous le souhaitons, de parvenir à la proposition de principes pouvant guider l'établissement d'un corpus de textes littéraires adapté à la classe de langue première d'aujourd'hui.

Ces livres que l'on voudra faire lire aux élèves devront d'abord contribuer au développement du *plaisir de lire* (PENNAC, 1992 ; GERVAIS, 1996) ou *goût de lire* (POSLANIEC, 1990). Mais ils auront aussi et surtout pour mission de participer à la *formation d'une culture littéraire* tangible chez les élèves. De sorte qu'il faudra «réactiver au cœur de la réflexion la question des

savoirs, un peu trop vite évacuée, voici quelques années, au nom des pratiques» (LEGROS, 1996, p. 10).

À une première mais indispensable rencontre des textes du répertoire littéraire doit se fondre, comme le soutient Georges Legros, «la construction de savoirs organisés». Or, cela ne pourra être réalisé qu'à la condition que l'on soumette aux élèves des textes littéraires qui répondent à leurs différents besoins et attentes, soit, mais en même temps qui les amènent à s'ouvrir à l'intelligence des œuvres, c'est-à-dire à «adopter divers filtres de lecture qui permettent de faire du sens avec le plus d'éléments possibles d'un texte donné, en jouant sur la plus grande variété possible de registres textuels» (VANDENDORPE, 1992, p. 4).

La question de la constitution d'un corpus littéraire servant l'esprit et l'imaginaire de l'élève concerne l'ensemble de la discipline *DFL* :

D'une façon plus large, c'est toute la discipline qui se trouve fragilisée, scientifiquement, institutionnellement, pédagogiquement même, si elle ne se fonde plus sur des savoirs structurés : comment en choisir les contenus, y organiser une progression, y évaluer les apprentissages ? (LEGROS, 1996, p. 16).

En résumé, se pose à la didactique de la littérature le défi de voir comment on peut établir un corpus de textes littéraires qui permettrait à l'élève d'éprouver du plaisir à lire – et à écrire – de la littérature, tout en l'aidant à se forger une culture littéraire solide. Mais où donc trouver les œuvres, les textes, le matériau littéraire indispensable à la création de ce fameux corpus ? En littérature dite générale ? En littérature dite d'enfance et de jeunesse ?

1.1.1 Quelle littérature enseigner ?

La question du corpus littéraire en classe de langue première présuppose de réfléchir sur les possibles réponses à une question plus fondamentale : «Quelle(s) littérature(s) enseigner ? Singulier ou pluriel ? (DELRONCHE, 1996, p. 2). Autrement dit, est-il ou non justifié de distinguer la littérature dite générale de la littérature dite d'enfance et de jeunesse afin d'établir un corpus de textes littéraires pour la classe de langue première ?

Quelle(s) littérature(s) enseigner ? La littérature dite d'enfance et de jeunesse **puis** la littérature dite générale ? La littérature d'enfance et de jeunesse **et** la littérature générale ? La littérature d'enfance et de jeunesse **ou** la littérature ? La littérature, «un point c'est tout», pour rappeler la fameuse formule de Roland Barthes ?

La manière de répondre à ces questions risque d'avoir des conséquences importantes sur la formation de l'élève. L'un ou l'autre des choix didactiques qu'elles sous-tendent sont à la fois d'ordre axiologique – décisions influencées par les valeurs en jeu – et d'ordre épistémologique – décisions prises en rapport avec la production des savoirs promulgués – .

Le fait d'opter pour tel ou tel corpus représente en effet une adhésion à une *représentation* spécifique de la littérature. Cette adhésion oriente la réalisation d'actions pédagogiques qui, directement ou indirectement, influenceront le jeune qui s'initie à l'univers littéraire (GOLDENSTEIN, 1990). Initiation qui s'affinera au fil des rencontres littéraires... ou qui découragera peut-être à jamais l'élève de la littérature.

Comme on le voit, le problème de notre recherche concerne les grandes orientations de la didactique de la littérature en classe de langue première, aussi bien sur le plan des contenus d'enseignement, des pratiques littéraires que des approches pédagogiques ou des modèles théoriques :

La question du choix des textes qu'il convient d'enseigner à l'école [...] n'est devenue problématique que vers la fin des années 60. Jusque-là prévalait une relative unité du corpus textuel de référence : la culture enseignée était principalement littéraire et classique et la pédagogie reposait sur l'imprégnation et l'imitation des modèles [...] Les années 60 ont vu se développer à la fois la diversification des références et des méthodes [...] l'émergence d'une pédagogie de la communication de l'expression et la rupture du consensus à l'endroit des textes à enseigner [...] Le résultat de cette évolution est qu'on se demande s'il existe encore aujourd'hui un corpus pour l'enseignement de la littérature en classe de français (DUFAYS, 1996, p. 5).

Soulignons, entre autres, que notre recherche porte sur tous les âges de la scolarité, comme le souhaite Massart (1996, p. 43) :

Les discours sur l'enseignement de la littérature sont généralement centrés sur les seuls élèves de l'enseignement secondaire supérieur. Ne conviendrait-il pas d'élargir le champ de cet enseignement aux élèves du premier degré et du primaire ? (MASSART, 1996, p. 43)

Ainsi, au préscolaire/primaire, faut-il se confiner aux seuls textes issus de la littérature d'enfance et de jeunesse ou devons-nous au contraire ouvrir le cadre de référence du corpus à l'ensemble du répertoire des textes littéraires, qu'ils proviennent de l'édition pour l'enfance et la jeunesse ou de l'édition générale ? À l'école secondaire, pourrait-on et devrait-on y aborder les albums ? Somme toute, il faut se demander «quelle littérature enseigner à l'école ? La question peut surprendre, ne serait-ce que parce qu'elle présuppose l'évidence de l'objet littéraire» (JOUVE, 1996, p. 11). En effet, établir un modèle de corpus littéraire pour la classe de langue première soulève d'abord l'épineuse question de la définition de la littérature.

1.1.2 Les espaces littéraires en jeu

Le problème du corpus littéraire en didactique de la littérature demande de procéder au préalable à l'analyse des idées de *littérature* et de *littérature d'enfance et de jeunesse*. L'entreprise demeure ardue car, comme le note Danielle Thaler : «s'interroger sur la nature de la littérature de jeunesse, si littérature il y a, c'est un peu partir à la recherche de l'Atlantide, de l'introuvable. Chacun s'y taille un domaine aux frontières fragiles, empiétant sur l'empire des autres» (1996, p. 36).

Précisons immédiatement que nous considérerons, pour des raisons qui seront expliquées plus loin, les deux idées qui nous intéressent comme des vecteurs d'influence inscrits à l'intérieur d'une *institution* (DUBOIS, 1978 et 1981) ou d'un *espace social*, d'un *champ* (BOURDIEU, 1992 et 1994), ainsi qu'en tant que matrices didactiques influençant l'enseignement de la littérature à l'école (REUTER, 1987 ; SIMARD 1989 et 1997b ; BOURQUE, 1989 et 1997 ; GOLDENSTEIN, 1990 ; LEGROS, 1992 ; ROY, 1994).

Faut-il traiter, en classe de langue maternelle, la littérature d'enfance et de jeunesse telle une *littérature vouée aux besoins d'un sujet lecteur spécifique* (SORIANO, 1975 ; PERROT, 1987 ; ESCARPIT et VAGNÉ-LEBAS, 1988 ; MADORE, 1994 ; GERVAIS, 1996 ; etc), ou, à l'opposé, doit-on éliminer cette distinction et ne voir et soutenir qu'*une seule et unique littérature* (GOLDENSTEIN, 1990 ; POSLANIEC, 1992 ; ROY, 1994 ; etc.) ? La différence de perception

qui résulte de ce dilemme épistémologique a des implications pédagogiques importantes, notamment quant à la formation des *habitus* littéraires (BOURDIEU, 1987, 1992 et 1994) et surtout sur l'activité littéraire individuelle des élèves, c'est-à-dire leurs pratiques de lecture et d'écriture des textes littéraires (PETITJEAN, 1990) ainsi que leur goût/plaisir de lire (CAUSSE, 1988a ; PENNAC, 1992 ; GERVAIS, 1996 ; etc.).

1.2 CADRE ANALYTIQUE RETENU ET DÉMARCHE SUIVIE

La mise en forme du corpus d'œuvres littéraires pour la classe de langue première appartient à la recherche fondamentale, puisqu'elle suppose une réflexion sur l'essence même des idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse. Pour conduire cette étude, nous utiliserons un outil analytique déterminé et nous procéderons selon des étapes précises.

1.2.1 Cadre analytique

Notre réflexion épistémologique sur les deux idées à la base de la présente problématique ne peut être validée sans le recours à une grille analytique rigoureuse. Nous nous référerons surtout à la grille d'analyse de la sociologie de la littérature, et plus précisément à la *théorie du champ littéraire* élaborée par Pierre Bourdieu (1987, 1992 et 1994), que nous relativiserons à l'occasion grâce à celle de l'*institution littéraire* de Jacques Dubois (1978 et 1981). Pourquoi une approche sociologique ? Parce que, fondamentalement, il nous importe de saisir la littérature d'un point de vue social afin de mieux comprendre son incarnation en tant qu'*espace de lutte* (BOURDIEU, 1994), principalement dans les liens qu'elle entretient avec une institution éminemment sociale : l'école.

Cette grille spécifique nous permettra de prendre un certain recul face à l'approche littéraire proprement dite, fondée sur l'analyse des textes, et face à l'approche didactique, qui fusionne réflexion pédagogique et réflexion littéraire. L'outil fourni par Bourdieu contribue à mettre en perspective et à relativiser les positions et postulats défendus par les différents agents des

domaines littéraire et didactique. Pour le dire vite, la théorie littéraire nous semble trop près de son objet, la littérature, tandis que la didactique n'y accorde souvent qu'une attention secondaire.

Nous utiliserons plus spécifiquement certains concepts tels que ceux d'*espace*, de *champ* et d'*agent*. Pour Bourdieu (1994, p.54-55), la société est composée de différents *espaces sociaux*. En tant qu'espace des différences, l'*espace social* devient un *champ*, c'est-à-dire un lieu de force où des luttes sont engagées par des *agents* avec des moyens et dans des buts différenciés. Ces *agents* sont des individus nantis d'un certain *capital* (économique, culturel et symbolique) qui usent de leur *habitus* – l'ensemble des goûts, des dispositions et du sens pratique qu'ils possèdent – pour participer aux luttes d'un *champ* donné (1994, p. 20 et 71).

1.2.2 Les étapes suivies

La réflexion qui nous conduira à la proposition d'un modèle de corpus littéraire pour la classe de langue première se déroulera en trois temps. En premier lieu, nous procéderons à l'examen des divers écrits portant sur la définition des idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse. Tel sera le sujet principal du présent article.

Pour ce qui est de la deuxième étape, nous analyserons les propositions recueillies à la suite d'une série d'entrevues effectuée en Europe en automne 1996 et au Québec au printemps 1997, auprès de 32 agents concernés de près par notre problématique : auteurs pour l'enfance et la jeunesse, didacticiens, éditeurs, spécialistes, etc. Nous tenterons de démontrer, dans un second article publié dans *CCL/LCJ*, que ces personnes peuvent être regroupées autour de trois grandes positions épistémologiques et axiologiques. Dans le troisième et dernier article, nous conclurons notre démarche par une synthèse de l'analyse des écrits et des entrevues, afin de dégager un modèle novateur pouvant guider la constitution d'un corpus de textes littéraires en classe de langue première.

1.3 LITTÉRATURE ET LITTÉRATURE D'ENFANCE ET DE JEUNESSE : deux idées ambiguës

Définir des idées comme celles de *littérature* ou de *littérature d'enfance et de jeunesse* suppose a priori une certaine lecture épistémologique des concepts en présence, entre autres parce que «cette notion d'œuvre littéraire va sans doute transformer l'étude de la littérature de jeunesse chez les nouveaux chercheurs» (CHOUINARD, 1996a, p. 86). Vrai, car se demander quelle(s) littérature(s) enseigner à l'école, c'est se demander fondamentalement ce qu'est la littérature... C'est se demander avec Jean-Louis Dufays (1996, p. 41) «où commence et où finit la littérature». Mais c'est bien sûr se demander aussi ce qu'est la littérature d'enfance et de jeunesse.

1.3.1 Définir l'idée de *littérature*

Qu'est-ce que la littérature ? L'éternelle question... À vrai dire, le seul point qui a fait l'unanimité au fil du temps demeure le fait qu'aucune définition de la littérature n'a jamais réussi à faire consensus au sein de la communauté des spécialistes, qu'ils soient critiques, théoriciens, pédagogues, linguistes ou sociologues. Nombre de propositions ont été émises ; quantité de thèses, mémoires, essais et articles s'y sont attaqués sans jamais parvenir à une réponse pleinement satisfaisante. Yves Reuter parle même de l'impossibilité d'en arriver à une définition sans susciter de polémique et rappelle la nécessité de «prendre en compte les conditions de cette impossibilité dans la définition même» (1990, p. 14).

Tous ceux et celles qui ont cherché à définir le fait littéraire ont buté sur l'insaisissable notion de *littéarité*. En effet, on avance souvent qu'un texte fait partie ou non de la littérature selon son degré de littéarité. «Est littéraire un texte qui se caractérise par sa littéarité» suggère par exemple Michel Thérien (1997, p. 20).

Que faut-il entendre alors par le terme *littéarité* ? Les essais de définition abondent. À tel point qu'on se retrouve aux prises avec une herméneutique inextricable. Cette difficulté ne doit pas nous empêcher de considérer certaines définitions du concept, créé par Jakobson en 1919, tout simplement parce que la littéarité peut contribuer à mieux cerner les fondements de ce qui

est perçu comme appartenant à la littérature. Poslaniec (1992, p. 57-58) rappelle que Jakobson considérait la littéarité telle une «chimie» qui transmute un message verbal en œuvre d'art. Chez le célèbre linguiste, cette «chimie» présupposait un recours à la notion de beauté, sorte d'«instinct esthétique» pour percevoir, pour sentir, pour communier littérairement.

Réactivée récemment par les travaux de Bertrand (1991), cette dimension esthétique a été au centre des discussions du colloque «Champ littéraire» de Tours en 1992. À la lumière des communications présentées, on a défini la littéarité comme le «critère de l'utilisation esthétique du langage» (CITTI et DÉTRIE, 1992, p. 8). Comment alors reconnaître dans les textes des marques d'usage de la langue à des fins esthétiques? Simard souligne d'ailleurs que : «des critères généralement utilisés nous ramènent [...] à des traits d'ordre formel (autonomie du message, densité verbale, écart par rapport au langage ordinaire, vision métaphorique)» (1996, p.44).

L'esthétisme se fonderait donc dans un langage donné et générerait en conséquence des textes dont la valeur relève de l'*art*. «Littéariser ou, ce qui peut revenir au même, rajouter de la valeur» (BOURQUE, 1991, p. 33) à un texte donné afin de le métamorphoser en «fait artistique» (DION, 1991, p. 179). Art d'écrire, art d'agencer des mots pour créer un imaginaire plus ou moins éloigné du réel, plus ou moins métaphorique... Art surtout familier : «la littéarité [...] semble se définir [...] par la réécriture d'unités linguistiques et/ou textuelles déjà ou non codées comme "littéraires", voire comme clichés» (ARON, 1984, p.35).

Aux principes esthétiques, on juxtapose de plus en plus fréquemment des critères d'ordre social, inspirés de ceux de Greimas (dans BERTRAND, 1991, p. 162), qui soutient que la littéarité serait en fait une connotation socioculturelle variable. Ainsi, la littéarité constituerait «une sanction proférée par les porte-parole de l'institution et qui reconnaît à des écrits une valeur éminente en raison de leur fonction sociale» (Marie Francœur, citée dans THÉRIEN, 1997, p. 26).

Si la notion de littéarité s'avère assez ardue à circonscrire, cela ne doit pas faire obstacle à la poursuite de l'examen épistémologique de l'idée de littérature. À commencer par les arguments

des spécialistes de la littérature ainsi que ceux des didacticiens de la littérature. Dans ce sens, les travaux de Roland Barthes représentent une source indispensable. Le sémiologue français a eu recours non pas à l'idée de littérarité, mais plutôt à celle d'*écriture*. Barthes (1972) considère effectivement que le moyen le plus sûr de définir la littérature est de faire appel à l'écriture. Selon lui, la littérature tire sa genèse et évolue en fonction d'une opération spécifique sur le langage «qui est du côté de l'écriture». La littérature se fait donc réalité à partir du moment où il y a écriture, «écriture qui commence là où la parole devient impossible».

L'essence de la littérature demeurerait en conséquence tributaire de toute action dite d'écriture. Mais pas n'importe quelle écriture ! Diaz (1989, p. 8) précise que selon Barthes, la littérature est écriture, mais que toute écriture n'est pas forcément de la littérature. En réalité, la littérature est cette écriture qui joue sur les trois fronts du réel, de l'imaginaire et du textuel. C'est le textuel qui fusionne en doses diverses de fois en fois, de texte en texte, une part du réel avec une part d'imaginaire. L'écriture, bien qu'elle ne soit «qu'une proposition», devient littérature lorsqu'elle se fait «dépositaire d'un sens offert» (BARTHES, 1981, p. 276).

À la suite de Barthes, Tzvetan Todorov s'appuie sur ce dernier aspect, le sens offert dans et par un discours, comme pivot de sa réflexion. Il considère d'ailleurs ce critère comme essence de ce qu'il appelle *poétique*. Todorov ne parle plus en effet de littérature, préférant le terme de poétique : «de la littérature ou, comme nous dirions plus volontiers, de la poétique» (1967, p. 7). Les deux notions s'intègrent alors dans une synonymie dynamique. «Si une étude de poétique traite d'une œuvre littéraire, cette œuvre n'est, à son tour, rien d'autre qu'un langage dont la poétique se sert pour parler d'elle-même» (TODOROV, 1967, p. 8).

Ces analyses de l'idée de littérature nous ramènent sur le terrain de l'esthétisme et des affects, où Vincent Jouve n'hésite pas à s'aventurer. «La littérature, c'est ce qui véhicule tous les savoirs dans une triple dimension culturelle, esthétique et émotionnelle» (1996, p. 14). En réactivant ainsi ces trois dimensions, Jouve ouvre une porte à la théorie des champs élaborée par Pierre Bourdieu, notamment lorsqu'il évoque les processus qui insèrent la littérature dans une action de légitimation culturelle, donc sociale, par le recours à un appareil esthétique défini.

Pour Bourdieu (1992), la littérature constitue un véritable système social, un «espace de jeu» qui s'est progressivement institué selon l'ensemble des relations objectives qu'il sous-tend, les différentes luttes – idéologiques, symboliques, politiques et économiques – dont il est le lieu ainsi que la forme de croyance qu'il engendre. Devient littérature toute œuvre qui implique l'union d'un travail de production symbolique et d'un acte matériel de production – l'écriture et surtout la publication –, tout texte qui est célébré en tant qu'œuvre d'art, en tant qu'objet symbolique auquel on confère une valeur et un sens (1992, p. 237-249). Ainsi, la littérature conçue en tant que «science des œuvres» a pour but la double production d'abord matérielle de l'œuvre, par des artistes - les auteurs -, puis de la valeur de l'œuvre, cette fois-ci par les agents et institutions engagés dans le champ littéraire (1992, p. 316-320).

Bourdieu s'en prend aux axiomes usuels qui fondent la spécificité de la littérature, ceux défendus notamment par les tenants de la sémiologie, de la linguistique et de l'histoire de l'art : gratuité, absence de fonction, primat de la forme sur la fonction, désintérêt (1992, p. 393). Au contraire, à cette «expérience de l'œuvre en tant qu'essence universelle», à cette «attitude esthétique» qui présuppose un certain désintéressement, un détachement, «une indifférence face à l'existence de l'objet», Bourdieu oppose la nécessité de définir la littérature en passant par une description de «l'émergence progressive de l'ensemble des mécanismes sociaux» qui garantissent la production de «ce fétiche qu'est l'œuvre littéraire» (1992, p. 393-407).

Parce que l'analyse d'essence – l'esthétisme, selon Bourdieu – oublie «des conditions sociales de production et de reproduction des dispositions et des schèmes classificatoires mis en œuvre dans la perception artistique», il faut «refaire l'histoire de l'esthétisme», c'est-à-dire reconnaître «le champ littéraire comme lieu où se produit et se reproduit sans cesse la croyance dans la valeur de l'art et dans le pouvoir de création de valeur de l'artiste» (1992, p. 406-407).

Jacques Dubois adapte la grille de Bourdieu en soutenant que la littérature n'est pas un champ autonome dans l'espace social, mais plutôt une *institution*. «Une théorie de l'institution littéraire est en voie de formation et elle s'affirme comme complémentaire d'autres modes de l'explication sociologique» (1981, p. 122). Plutôt que de préconiser une rupture avec les principes de la

théorie du champ, Dubois se propose d'y inscrire, en tant que matrice de front, le concept d'institution littéraire, c'est-à-dire «la représentation de la littérature comme institution parmi d'autres». L'institution se définit comme un «système d'instances doté d'une légitimité particulière» (DUBOIS, 1981, p. 122). La littérature, institution participante d'un plus vaste ensemble, pourrait alors être considérée telle cette «trilogie production-diffusion-consommation» qui impliquerait inévitablement une «conscience de l'appareil littéraire», mais qui serait surtout envisagée comme «réseau autonome de relations symboliques et comme lieu des rapports de pouvoir ou de domination entre instances plus ou moins légitimées» (DUBOIS, 1981, p. 124).

Cette brève incursion dans le territoire de la sociologie de la littérature nous permet de faire le lien avec une autre institution qui nous concerne directement : l'école. Peu importe les visions que l'on adopte en regard de l'idée de littérature, il demeure que celle-ci est effectivement «enseignée» au sein de l'institution scolaire. Comment les spécialistes de l'enseignement littéraire, par exemple les didacticiens de la littérature, la conçoivent-ils à l'école ? «Qui légifère en la matière ? Quels éléments, quelles personnes font qu'un texte est reconnu comme littéraire ou non ?» (DOUMAZANE , 1981b, p. 67).

Parmi les pédagogues qui ont précisé leur conception de la littérature, Bourque (1989, p. 67) met de l'avant l'idée de *discipline*. «Nous appellerons littérature cette discipline ayant pour objet premier le texte, et pour objectif fondamental la discrimination et la valorisation des mécanismes, des opérations qui prévalent à l'élaboration et à la réception du texte littéraire». Cette définition se situe à la croisée de la pensée de Barthes et de la sociologie de la littérature de Bourdieu, en ce sens qu'elle fait de la littérature une production - l'écriture - légitimée ou non par son inscription dans les enjeux propres aux luttes symboliques qui se déroulent dans le champ littéraire.

La notion d'écriture, si chère à Barthes, a d'ailleurs été réutilisée au début des années 1970 par des pédagogues qui, pour cerner l'idée de littérature, ont opposé langue orale et langue écrite. «C'est cette différence par rapport à la langue parlée et même par rapport à l'écrit de simple reportage qui constitue le discours littéraire» (BENAMOU, 1971, p. 7). La littérature, selon ce dernier, se définirait par un processus d'*écart / rapprochement* constant avec la langue orale.

Cette distance fluctuante devrait, pour que l'écriture puisse s'approcher de plus en plus d'un «absolu» littéraire, être de plus en plus éloignée de la parole orale (1971, p. 7 et 12). Bref, il est question ici «de la littérature définie comme parole s'écartant de la norme» (1971, p. 63).

Plus récemment, Goldenstein a voulu unir la vision langagière de la littérature à l'approche esthétique de Todorov. En effet, le didacticien affirme que la littérature naît de l'opposition classique entre le langage pratique et le langage poétique. Si le langage pratique est d'abord et avant tout au service de la transmission et de la communication des informations, le langage poétique s'exerce plutôt à «opacifier une écriture» dont le lecteur prend conscience au contact de l'œuvre (1990, p. 13). Goldenstein demeure cependant conscient des limites d'une telle conception. Il prévient qu'«il est difficile de proposer une définition cohérente et satisfaisante du phénomène littéraire» (1991, p. 20), et que «le discours littéraire constitue un phénomène hétérogène dont aucune définition ne parvient à rendre compte» (1990, p. 117).

Si la littérature semble difficile à cerner, il vaudrait peut-être mieux «remplacer la question "Qu'est-ce que la littérature ?" par cette autre, plus concrète : "Comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire ?"» (GOLDENSTEIN, 1990, p. 117). Pour répondre à son interrogation, le didacticien fait appel lui aussi à la grille analytique de la sociologie de la littérature. «Il n'existe pas de Littérature hors d'une Histoire qui en conditionne l'émergence et d'un système social qui l'institue, la valorise, la transmet et veille à sa réception conforme» (GOLDENSTEIN, 1991, p. 118).

Des deux principes soulevés par Goldenstein, l'historicité et le système social, c'est le premier que retiennent davantage les spécialistes de la didactique de la littérature tels Reuter, Legros ou Vandendorpe. La littérature peut en effet être définie ainsi selon Reuter : «La littérature est une construction historique [...] cela évite d'affirmer ce qui n'est pas prouvé (l'essence de la littérature) en ouvrant l'espace aux interrogations critiques» (1992, p. 10).

Legros et ses collègues ne peuvent se satisfaire d'une perspective strictement langagière. «Or, un texte, quel qu'il soit, mais surtout s'il est "littéraire", n'est pas constitué que de langage : il

s'inscrit toujours dans un temps, un espace donnés» (LEGROS et al., 1992, p. 8). Vandendorpe abonde dans ce sens en soutenant que la littérature, en tant qu'objet culturel créé par et pour les êtres humains, possède une richesse intarissable et une variété immense de représentations inscrites à la fois dans le temps et l'espace (1992, p. 3).

Reuter, dans ses travaux sur la problématique de l'existence sociale des textes littéraires, a émis lui aussi des doutes quant à la réussite de toute entreprise de définition de la littérature. Il souscrit également à la théorie de Bourdieu en écrivant que «ce qui est socialement reconnu comme littéraire est plutôt de l'ordre de l'esthétique-lettré. Et cette légitimité est accrue en fonction des relations «à l'idéologie propre au champ littéraire» (1995, p. 69).

Au bout du compte, on constate que l'approche sociologique du champ littéraire a eu et continue d'exercer une influence considérable sur la réflexion épistémologique autour de l'idée de littérature. Les travaux de Bourdieu ont véritablement influencé la pensée de nombreux spécialistes, aussi bien en didactique qu'en littérature proprement dite. En didactique de la littérature, les partisans de la nouvelle conception d'une *lecture littéraire* formulent ainsi leur définition de la littérature, en lien avec la théorie du champ. «La littérature est à la fois une culture à investir, un texte à interpréter et un support de projections psycho-affectives» (DUFAYS et GEMENNE, 1995, p. 74). En tant que culture à investir, la littérature se fait *espace de jeu* ; comme texte à interpréter, elle devient *objet symbolique* au sein duquel un lecteur se projette pour y donner une valeur et un sens.

Cette définition a le mérite d'ouvrir la porte à des aspects souvent ignorés dans le passé par les spécialistes de la question, principalement face au rôle des affects et de la cognition dans la constitution de la littérature en tant que représentation abstraite partagée. En somme, «on conçoit [...] la littérature d'une manière plus unifiée, comme une grande aventure commune où auteurs et lecteurs explorent les rapports de l'homme avec lui-même et avec le monde à travers les divers modes de représentation permis par le langage» (LEGROS, 1996, p. 17).

1.3.2 Définir l'idée de *littérature d'enfance et de jeunesse*

Si le concept de littérature est constamment redéfini, on peut en dire tout autant de la notion de littérature d'enfance et de jeunesse. Nous constatons, au préalable de toute réflexion sur la nature de cette dernière idée, que se pose un problème persistant de terminologie : comment dénomme-t-on cette entité, de quelle littérature parle-t-on au juste ? (THALER, 1996). Celle-ci est en effet dénommée de diverses façons : *littérature enfantine* (JAN, 1984), *littérature de jeunesse* (POSLANIEC, 1992), *littérature pour la jeunesse* (MADORE, 1994), *littérature jeunesse* (DEMERS, 1994), *littérature pour l'enfance et la jeunesse*, *littérature d'enfance et de jeunesse* (ESCARPIT et VAGNÉ-LEBAS, 1988 ; GUÉRETTE, 1989).

«Quelques spécialistes estiment qu'il faut clairement distinguer la "littérature jeunesse" et la "littérature pour la jeunesse", mais nous ne nous embarasserons pas de ces différences» (DEMERS, 1994, p. 22). Contrairement à Dominique Demers, il nous paraît important de considérer ces divergences terminologiques parce que l'appellation choisie reflète une conception sous-jacente. Le choix d'un terme n'est pas gratuit ; une certaine ligne de pensée, issue d'un milieu culturel, social et bien sûr idéologique particulier, conduit les spécialistes à opter pour l'une ou l'autre des nombreuses perspectives possibles. Une personne parle de *littérature pour la jeunesse* parce que cette expression correspond le mieux à sa manière de voir cette réalité, telle qu'il la perçoit, qu'il l'analyse et qu'il la défend.

Alors, qu'est-ce que la littérature dite d'enfance et de jeunesse ? Notre analyse suivra un ordre chronologique afin de saisir l'évolution des diverses appellations et des définitions qui leur ont été associées tout au long de son histoire récente.

L'académicien français Paul Hazard fut l'un des premiers théoriciens littéraires à se pencher sur le phénomène «littérature enfantine», comme il l'écrivait. Cette *littérature enfantine* était conçue comme une littérature où les textes étaient accompagnés d'une iconographie particulière ; cette conjugaison texte / images devait influencer à la fois sur l'imaginaire et l'intelligence de l'enfant, devait l'aider à apprendre sans didactisme ni moralisme (1967, p. 66). La littérature

enfantine entretiendrait l'imaginaire et l'intellect de l'enfant lecteur, mais aussi son propre «sentiment de l'humanité» (1967, p. 183).

Marc Soriano (1975) croyait important d'établir une distinction entre *littérature de jeunesse* et *littérature pour la jeunesse*. Précisant que la préposition *pour* traduit une intention de l'édition pour la jeunesse, Soriano opte plutôt pour le *de*, qui désigne «d'ensemble des classes d'âge que traverse un être en formation». Ainsi, la *littérature de jeunesse* devient celle qui comprend à la fois les albums pour les enfants, les livres de l'adolescence, la littérature proposée par les adultes aux jeunes et celle que les enfants s'approprient de leur propre chef (p. 15). En résumé, la littérature de jeunesse se définirait d'après ses publics et comprendrait tous les textes littéraires de l'enfance et de l'adolescence.

Louise Lemieux apporte une nuance qui se rattache d'une certaine façon au concept d'institution littéraire de Dubois. La *littérature de jeunesse* existe car, à l'instar de la littérature dite générale, elle donne lieu à «d'apparition d'organisations et de sociétés qui concentrent leurs efforts [...] au plan international, et dans certains pays, au plan national » (1972, p. 12). Ce qui suppose des *pratiques éditoriales* déterminées en fonction d'un public spécifique, qui n'est pas adulte.

Par ailleurs, la *littérature de jeunesse*, comme le soutient Doumazane (1981a, p. 33), mettrait en œuvre un processus de distinction entre le monde de l'enfance et celui des adultes. La *littérature de jeunesse* serait une forme distincte, voire subordonnée à la «grande» littérature, parce que destinée à des lecteurs qui ne sont pas adultes. Plusieurs spécialistes du domaine déplorent cette hiérarchisation (*grande*) littérature / littérature de jeunesse qui sévirait au sein même du champ littéraire. La littérature de jeunesse «est encore considérée comme de la sous-littérature. Elle n'est pas légitimée par l'institution littéraire» (LECLAIRE-HALTÉ, 1985, p. 2).

Cette conception bipolaire du champ littéraire persiste dans les écrits de nombreux agents qui font référence plus ou moins explicitement, dans les définitions qu'ils formulent, au maintien de deux espaces littéraires distincts. Pour Rolande Causse (1988a, p. 8), la littérature d'enfance et de

jeunesse constitue en réalité un espace ludique destiné à des publics précis : tout-petits, enfants, adolescent(e)s, jeunes adultes. C'est par la fréquentation de plus en plus intensive des œuvres de cet espace littéraire que le lecteur pourra parvenir à «la» littérature. Bref, «elle n'est pas considérée comme une "vraie littérature" à cause de son public» (MADORE, 1994, p. 13).

Dominique Demers fait explicitement référence au critère de *public-cible* lorsqu'elle suggère que la *littérature jeunesse* est un champ littéraire défini par l'âge des lecteurs. Celui-ci se subdivise en trois grands groupes : les pré-lecteurs, les enfants et les adolescents (1994, p. 21-27). Demers va d'ailleurs beaucoup plus loin dans cette direction. Elle prétend que l'âge des lecteurs représente «de seul dénominateur commun à l'ensemble de ces livres» et défie «de définir cette littérature à partir d'un autre critère» (1994, p.21). Il nous semble pourtant avoir déjà relevé plusieurs de ces indices.

D'autres spécialistes préfèrent s'accommoder de définitions moins théoriques, plus pragmatiques, qui relèvent de l'édition :

Pour notre part, nous entendons par littérature de jeunesse l'ensemble des titres entrant dans une des trois catégories suivantes : ouvrages publiés en première édition dans une collection pour la jeunesse; ouvrages non destinés exclusivement à l'origine à la jeunesse mais n'étant plus publiés qu'en collection pour la jeunesse ; adaptations pour la jeunesse d'œuvres de la littérature classique ou générale (FRIOT, 1995, p. 5)

La littérature d'enfance et de jeunesse serait seulement un ensemble de livres écrits «par des adultes pour des "étrangers"» (PERROT, 1987, p. 226), un regroupement par classe d'âge des mêmes livres, une sorte de littérature de second ordre qui, paradoxalement, serait la première que l'on offre aux lectrices et lecteurs en devenir, pour les conduire à la littérature consacrée et reconnue par l'institution littéraire.

Il faut "appâter" les enfants au moment où ils découvrent la lecture [...] avec des récits de leur goût et à leur portée. C'est ainsi qu'est né, depuis une petite génération environ, le concept de littérature de jeunesse» (MASSART, 1996, p. 44).

La littérature d'enfance et de jeunesse se réduirait en quelque sorte à un leurre pour les jeunes... Des textes mis à niveau, gradués, savamment dosés... Des œuvres – le mot serait-il trop fort ? – délaissées, voire dédaignées par les seigneurs de la littérature. Adaptation des textes littéraires, simplification des œuvres souvent grâce au concours précieux de l'image . «D'autre part, le recours à ces littératures "de jeunesse", "pour jeunes", "pour ados"... retarde d'autant l'accès à celle que je tiens pour la vraie littérature» (MASSART, 1996, p. 46).

En réaction contre cette conception dichotomique dévalorisante, plusieurs spécialistes défendent l'idée que la littérature d'enfance et de jeunesse est constituée d'un ensemble de textes qui sont tout aussi «littéraires» que ceux reconnus par l'institution, tout aussi légitimes que les œuvres canoniques. Bref, qu'il n'y a pas plusieurs littératures, mais une seule, qui possède toutefois ses domaines et ses modes d'édition spécifiques, dont la littérature d'enfance et de jeunesse.

L'un des auteurs les plus engagés dans cette voie est Christian Poslaniec. Celui-ci défend la thèse qu'il n'existe aucune frontière entre la littérature d'enfance et de jeunesse et la littérature dite générale. À son avis, il faut parler d'une littérature, subdivisée en deux domaines – secteur «jeunesse» et secteur «adulte» – qui produisent chacun deux types de textes : des riches et des pauvres (1992, p.7-17). Cette littérature unique, Poslaniec la définit en recourant à son tour à la littérarité. Si cette dernière est ce qui provoque dans l'imaginaire de l'étonnement et de l'admiration, alors tout livre qui participe de ce mouvement auprès de n'importe quel type de lecteur doit être considéré comme de la littérature, peu importe son origine éditoriale (1992, p. 94-95).

Cette prise de position est moins radicale chez Caradec, entre autres. Celui-ci proposa dès le milieu des années 1970 l'idée d'une seule et unique littérature. Il la définit de façon générale :

le déchiffrement des symboles abstraits devient alors la règle de ce jeu qui a nom "littérature". La littérature, œuvre de l'écrivain, est pour le lecteur participation à la création. Sans cette rencontre de l'écrivain et du lecteur, il n'y a pas de littérature possible (1977, p.16).

On découvre là l'équation *écrivain + texte + lecteur = littérature*. Ainsi, la littérature serait une communication tripartite entre un lecteur, un texte et un écrivain.

La littérature d'enfance et de jeunesse est souvent définie aussi comme «art à part entière» (PERROT, 1987, p. 62). Dans un ouvrage récent, Maria Nikolajeva affirme que la littérature d'enfance et de jeunesse témoigne d'une recherche et d'une complexité tout aussi remarquables que celles de la littérature reconnue et légitimée. Cet effort de création serait à l'origine du phénomène littéraire et abolirait toute frontière entre les littératures (Nikolajeva, citée dans PERROT, 1997, p. 10-11). À l'interrogation de Daniel Chouinard, «cette littérature de jeunesse est-elle vraiment de la littérature?» (1996b, p. 108), Nikolajeva répond par l'affirmative, en invoquant les similarités, aussi bien du côté de la narratologie que de celui de l'exploitation de l'imaginaire, entre littérature générale et littérature d'enfance et de jeunesse.

En fin de parcours, nous devons admettre que les pistes d'élucidation de l'idée de littérature d'enfance et de jeunesse se révèlent multiples et assez divergentes, d'autant plus que ces propositions ne sont pas exemptes d'aspects idéologiques. Les différents spécialistes font surtout intervenir dans leur réflexion le critère de l'âge des lecteurs des textes littéraires – adultes, adolescents et enfants –. Une autre dimension qui n'apparaît cependant qu'en filigrane concerne les liens entre la littérature d'enfance et de jeunesse et l'institution scolaire, c'est-à-dire la scolarisation du littéraire à l'école. La littérature d'enfance et de jeunesse aurait une fonction didactique qui contribuerait à initier les jeunes au littéraire et qui les conduirait nécessairement à la littérature proprement dite.

À l'inverse de la prétendue "vraie" littérature, celle des adultes, les œuvres destinées à la jeunesse ne relèvent pas uniquement de l'institution littéraire proprement dite mais aussi, et peut-être davantage qu'on serait porté à le croire, de l'institution scolaire» (CHOUINARD, 1996a, p.86)

Il conviendrait d'explorer davantage cette inscription du monde scolaire dans la littérature et surtout celle du champ littéraire dans l'institution scolaire, aussi bien d'un point de vue épistémologique qu'à partir de l'étude des valeurs défendues et confrontées – l'axiologie – dans

l'espace social en jeu. Ce n'est qu'à cette condition qu'on parviendra peut-être à concrétiser ce vœu légitime de Daniel Chouinard :

Ainsi, la littérature pour la jeunesse cessera d'être, en premier lieu, un outil pédagogique et didactique privilégié pour devenir ce que ses textes fondateurs, les fables et les contes de fées ont toujours été : des œuvres littéraires aussi complexes que les "chefs-d'œuvre de l'humanité". Ce changement de perception, on le devra à la recherche qui aura enfin légitimé son accession à l'institution littéraire (CHOUINARD, 1996b, p.108).

CONCLUSION

De tout ce qui vient d'être énoncé, on retiendra d'abord un certain besoin de procéder à la mise en place d'un nouveau corpus des textes littéraires à proposer aux élèves de la classe de langue première. Toutefois, une telle action didactique exige en premier lieu l'étude de certains fondements épistémologiques intrinsèques à ce corpus.

L'analyse des textes portant sur les idées de *littérature* et de *littérature d'enfance et de jeunesse*, qui sont à la base de tout corpus littéraire contemporain, ne permet pas vraiment de dégager une conception univoque de chacune de ces notions. Retenons que la *littérature*, en tant qu'institution sociale, serait un espace de jeu où des agents créent des objets symboliques - les textes littéraires - auxquels d'autres agents attribuent une certaine valeur, notamment artistique, culturelle et économique, grâce à des «outils» comme la littérarité, l'écriture, l'esthétisme ou la langue. Pour sa part, la *littérature d'enfance et de jeunesse* pourrait être définie en fonction de l'un ou l'autre des statuts suivants face à la *littérature* : il n'y a aucune distinction d'essence entre ces deux littératures qui ne constituent qu'une seule et même entité ; au contraire, ces deux littératures diffèrent en plusieurs points, dont l'âge des lecteurs, et on peut même parfois parler de para/pré/sous-littérature d'enfance et de jeunesse.

Pour aller plus loin dans la compréhension de ces idées, nous avons rencontré divers agents impliqués dans les champs de la littérature et de la pédagogie afin de mieux saisir leur propre

épistémologie. Une synthèse de cette série d'entrevues réalisée auprès d'écrivains, d'éditeurs, de didacticiens, de théoriciens et autres agents est exposée dans le chapitre suivant.

NOTES

- 1 Cette expression est relativement nouvelle. On utilise surtout *didactique du français langue maternelle - DFLM*. Par ailleurs, on considérera dans ce texte les expressions *classe de langue première* et *classe de langue maternelle* comme des synonymes.
- 2 En regard de la notion d'*épistémologie*, Marie Larochelle et Jacques Désautels, professeurs de didactique des sciences et d'*épistémologie* à l'Université Laval de Québec, formulent une définition fort éclairante. Si, par le passé, l'*épistémologie* – vue en tant qu'étude des conditions de vérité – était l'apanage des philosophes, il n'en est plus de même aujourd'hui. En effet, l'*épistémologie*, vaste champ multidisciplinaire qui réunit anthropologues, sociologues, pédagogues, etc., est plutôt définie comme étant l'*étude des conditions de production des savoirs en contexte*. Pour plus de renseignements à ce sujet, on pourra consulter l'ouvrage suivant : LAROCHELLE, Marie et Jacques DÉSAUTELS. 1992. *Autour de l'idée de science*. Québec / Bruxelles, Presses de l'Université Laval / De Boeck.
- 3 À propos de la notion d'*axiologie*, qui demeure l'un des grands domaines d'étude en philosophie, nous suggérons de consulter les ouvrages et travaux de Benigno Mantilla Peneda, Henri Bissonnier, Archie J. Bahm, Emmanuel Picavet, Jennifer P. Tanabe et Thomas Aron, entre autres.

Chapitre 2

ENTREVUES AVEC 32 AGENTS DES CHAMPS LITTÉRAIRE ET SCOLAIRE EN REGARD DES IDÉES DE LITTÉRATURE ET DE LITTÉRATURE D'ENFANCE ET DE JEUNESSE

Avant-propos

Ce chapitre fera l'objet d'une publication dans un prochain numéro de la revue *CCL/LCJ*. Le comité éditorial de la revue a accepté ce texte dans sa version intégrale.

Résumé

Le présent chapitre rend compte de l'essentiel du contenu de 32 entrevues réalisées en Europe et au Québec en 1996-1997 auprès de différents spécialistes en regard du problème de la définition des idées de «littérature» et de «littérature d'enfance et de jeunesse». Une triple représentation de l'espace littéraire se dégage de l'analyse.

Summary

This chapter presents the conclusions of a series of 32 interviews made with specialists in Europe and Quebec in 1996-1997. These persons had to explain their own perception of the concepts of «literature» and «children's literature». Three ways of describing the «literary institution» emerge from this analysis.

CHAPITRE 2

Entrevues avec 32 agents des champs littéraire et scolaire en regard des idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse

«Fiction, évidemment.»

Robert Cormier, *L'éclipse*, 1989, p. 160.

RAPPEL

La didactique du français langue première – DFL₁ – (SIMARD, 1997) a été présentée, au premier chapitre, comme une jeune discipline qui cherche à consolider son épistémè¹ et à améliorer les pratiques pédagogiques langagières. Au sein de la DFL₁ existent différents domaines, dont celui qui nous concerne davantage, la didactique de la littérature (REUTER, 1987) ou, comme on tend de plus en plus à la dénommer, la didactique de la lecture littéraire (DUFAYS et GEMENNE, 1995). Pour notre part, nous préférons parler d'une didactique de la littérature dans le sens d'une lecture/écriture littéraire.

Les spécialistes du domaine poursuivent actuellement une démarche de redéfinition de ses assises, tant sur le plan des pratiques littéraires des élèves (LEGROS, 1992 et 1996) que sur celui des valeurs en jeu dans cet enseignement et des idéologies qui s'y affrontent (YERLÈS et LITS, 1992). Ces personnes tentent de repenser la problématique générale de l'enseignement de la littérature en classe de langue première, de l'ordre préscolaire/primaire aux ordres post-secondaires.

L'une des dimensions fondamentales de cette problématique concerne la constitution du corpus des textes littéraires à présenter aux apprenants. L'atteinte d'un consensus sur cette question se heurte à plusieurs écueils, dont la manière de concevoir la *littérature d'enfance et de jeunesse* par rapport à la *littérature* dite générale.

Nous avons voulu clarifier ce qui fonde ces deux idées. Pour ce faire, nous avons analysé, dans un premier temps, de nombreux écrits provenant aussi bien des spécialistes de la littérature que des didacticiens de la littérature, étude qui nous a révélé que les rapports entre la *littérature* et

la *littérature d'enfance et de jeunesse* étaient envisagés de façon plutôt ambivalente et nullement consensuelle. Dans un deuxième temps, nous avons interviewé plusieurs personnes œuvrant dans les domaines de la littérature et de l'enseignement littéraire. Une série d'entrevues en Europe et au Québec a donc eu lieu à l'automne 1996 et au printemps 1997.

Nous avons réalisé ces entretiens afin de mieux connaître les conceptions épistémologiques que se forgent divers agents à propos des rapports entre la littérature générale et la littérature d'enfance et de jeunesse, dans la perspective de l'enseignement littéraire. Quelle(s) littérature enseigner ? La littérature d'enfance et de jeunesse **puis** la littérature générale ? La littérature d'enfance et de jeunesse et la littérature générale ? La littérature, tout court ? En classe de langue première, faut-il aborder la littérature d'enfance et de jeunesse comme une littérature spécifiquement vouée aux besoins d'un sujet lecteur défini, enfant ou adolescent (SORIANO, 1975 ; MADORE, 1994 ; GERVAIS, 1996) ? Ou, au contraire, déclarer ce concept inopérant en soutenant qu'il n'y a qu'une seule et unique littérature (GOLDENSTEIN, 1990 ; POSLANIEC, 1992) ? De ce débat devrait se dégager une ligne maîtresse que nous pourrions alors défendre...

2.1 DESCRIPTION DES ENTREVUES AVEC LES SPÉCIALISTES, CRÉATEURS, PROFESSEURS ET ÉDITEURS DE LA LITTÉRATURE ET DE LA LITTÉRATURE D'ENFANCE ET DE JEUNESSE

Pour effectuer notre série d'entrevues auprès des agents des champs littéraire et scolaire, nous avons suivi certains principes méthodologiques, qui sont expliqués dans les lignes qui suivent. Nous commenterons ainsi la préparation et la réalisation des entretiens, de même que les modalités choisies pour traiter leur contenu.

2.1.1 La série d'entrevues (cueillette des informations)

Pour affiner l'analyse des idées de *littérature* et de *littérature d'enfance et de jeunesse*, nous avons choisi d'étendre notre étude à la francophonie afin d'obtenir les avis d'agents de divers milieux. Ainsi, nous avons entrepris un voyage de recherche aux mois d'août, septembre et octobre 1996, avec des arrêts à Louvain-la-Neuve et Namur (Belgique), Strasbourg, Nice, Rennes

et Paris (France), afin de rencontrer différents spécialistes, les interroger et recueillir leurs propos, idées et opinions en regard de notre problème de recherche. Au printemps 1997, nous avons effectué une seconde série d'entrevues au Québec, auprès d'agents issus des mêmes milieux.

Le tableau 1 présente la liste de toutes les personnes rencontrées en Europe et au Québec. Au total, 32 agents ont accepté de nous recevoir en entrevue, à la suite d'une demande écrite que nous leur avons envoyée. Nous avons eu la chance de nous entretenir avec 8 Belges, 16 Français et 8 Québécois. Nous tenons à les remercier toutes et tous de leur précieuse collaboration.

Plusieurs de ces personnes œuvrent dans plus d'un domaine ; par exemple, un spécialiste de la littérature de jeunesse peut aussi endosser la fonction d'écrivain. Dans l'ensemble, on peut établir quatre grandes sphères d'activités où se regroupent les gens qui ont participé à notre enquête. Tout d'abord, la sphère de la **création** regroupe 13 écrivains et illustrateurs. L'**édition**, pour sa part, est constituée de 4 éditeurs, dont 3 qui se vouent exclusivement à l'édition pour l'enfance et la jeunesse. On retrouve ensuite 12 interviewés dans la troisième sphère d'activités, celle de l'**enseignement et de la promotion de la littérature d'enfance et de jeunesse**. Enfin, 9 personnes se consacrent à la **recherche et à l'enseignement littéraire**, dont plusieurs didacticiens du français et de la littérature. Il faut souligner le déséquilibre marqué, en termes de représentation, entre les différentes sphères, notamment dans le secteur de l'édition (4 éditeurs), ainsi que la prédominance relative de la sphère de la création ainsi que celle de l'enseignement et de la promotion de la littérature d'enfance et de jeunesse, avec respectivement 13 et 12 représentants.

Tableau 1 **Liste des agents rencontrés en Europe (1996) et au Québec (1997)**
(par ordre chronologique des entrevues)

		Sphères d'activités*
Belgique		
Pierre Massart	Professeur de littérature	D
Jean-Louis Tilleuil	Chercheur en littérature	D
Marie-Anne Piret	Chercheure en littérature	D
Jean-Louis Dufays	Didacticien du français (littérature)	D
Nicole Nachtergeale	Rédactrice en chef (<i>Alice</i>)/critique d'art	C
Daniel Fano	Rédacteur en chef (<i>Alice</i>)/critique littéraire	C
Pierre Yerlès	Didacticien du français	D
Georges Legros	Didacticien du français (littérature)	D
France		
Claude Lapointe	Illustrateur/professeur d'illustration	A
Jean-Louis Maunoury	Écrivain	A
Susie Morgenstern	Écrivaine	A
Jacques Clément	Éditeur (Éditions Ouest-France)	B
Yak Rivais	Écrivain	A
Rolande Causse	Écrivaine/spécialiste de la littérature de jeunesse	A,C
Jean Perrot	Professeur/spécialiste de la littérature de jeunesse	C,D
Anne-Marie Pol	Écrivaine	A
Luda Schnitzer	Écrivaine/spécialiste de la littérature de jeunesse	A,C
Jacques Charpentreau	Écrivain/spécialiste de la poésie	A,D
Bernard Epin	Spécialiste de la littérature de jeunesse	C
Raoul Dubois	Spécialiste de la littérature de jeunesse	C
Jean Fabre	Éditeur pour la jeunesse (L'École des loisirs)	B
Monique Hennequin	Spécialiste de la littérature de jeunesse	C
Marie Lallouet	Éditrice (Éditions Casterman / secteur jeunesse)	B
Janine Despinette	Spécialiste de la littérature de jeunesse	C
Québec		
Dominique Demers	Écrivaine/spécialiste de la littérature de jeunesse	A,C
Monique Lebrun	Didacticienne du français	D
Michèle Marineau	Écrivaine	A
François Gravel	Écrivain	A
Gérard Purcell	Administrateur (Communication/Jeunesse)	C
Francine Sarrasin	Historienne de l'art / spécialiste de l'illustration	C
Robert Soulières	Éditeur (Soulières Éditions)/écrivain	A,B
Carmen Marois	Écrivaine	A

*Sphères d'activités des agents : A - Création
 B - Édition
 C - Enseignement et promotion de la littérature d'enfance et de jeunesse
 D- Recherche et enseignement littéraires

Chaque personne rencontrée devait répondre à trois questions dans le but de dégager ses diverses conceptions des idées de *littérature* et de *littérature d'enfance et de jeunesse* en fonction de l'enseignement de la littérature en classe de langue première. Les réponses émises alors étaient spontanées. Elles ont été enregistrées sur bandes magnétiques, puis transcrites grâce au traitement de texte.

Des trois questions posées aux sujets interrogés, c'est la dernière qui constituait le nœud de notre démarche, car celle-ci était directement liée à notre problème de recherche. Le libellé des trois questions adressées aux agents rencontrés en Europe et au Québec est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2 **Questions d'entrevue**

- 1) D'après vous, quel devrait être le rôle de l'école pour l'initiation littéraire des jeunes ?
 - Quels types d'enseignement proposer ?
 - Quels objectifs viser ?
 - Quels contenus d'enseignement transmettre ?
 - Quels textes littéraires y aborder ?
- 2) À votre avis, un enseignement (systématique...) de la littérature doit-il être réalisé exclusivement au niveau secondaire ou, au contraire, ne devrait-il pas être présent dès le début du cours primaire ?
 - Dans l'affirmative, quelle progression devrait-on suivre ?
 - Dans l'affirmative, quelles différences devrait-on établir entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire ?
- 3) Il existe, du moins dans le domaine de l'édition, une littérature qui se présente et se nomme comme destinée à *l'enfance et à la jeunesse*, littérature qui s'est développée au fil des ans. Comment concevez-vous cette littérature ? Est-elle intéressante ? Est-elle pertinente ? Quelle est sa place et quel est son statut dans le champ littéraire ? Quelle place et quel statut devrait-on lui réserver dans le domaine scolaire ?

Fondamentalement, est-ce que cette littérature existe en soi ou, au contraire, n'y a-t-il qu'une littérature, c'est-à-dire des textes littéraires, peu importe l'âge du public lecteur (des destinataires) ?

2.1.2 Comment traiter le contenu des entrevues ?

Pour traiter la grande quantité d'informations obtenues au cours des 32 entrevues, nous avons d'abord choisi de transcrire le plus fidèlement possible l'intégralité des propos tenus par nos différents interlocuteurs et interlocutrices. Pour l'analyse de ces transcriptions, deux options s'offraient à nous: utiliser un logiciel d'analyse qualitative de données ou se livrer, par une lecture attentive et répétée, à une analyse interprétative des données (HUBERMAN et MILES, 1991, p.378), grâce notamment à certains «mots clés». Après avoir effectué quelques essais avec le logiciel *Nudist*, nous l'avons jugé peu utile et surtout beaucoup trop lourd pour l'analyse de nos transcriptions d'entrevues.

Deux éléments fondamentaux devaient être dégagés des transcriptions. Tout d'abord, il fallait percevoir les définitions proposées des idées de *littérature* et de *littérature d'enfance de jeunesse*. Par la suite, il convenait d'identifier la position de chaque personne rencontrée devant le problème du statut de la littérature d'enfance et de jeunesse par rapport à la littérature générale. Comme cet aspect pouvait être facilement dégagé à l'aide de cadres d'analyse prédéterminés, nous avons opté pour la seconde solution, celle de l'analyse interprétative.

Cette méthode qualitative de traitement des données, bien qu'exigeante et assez fastidieuse, répondait parfaitement à nos objectifs initiaux, soit de sonder en premier lieu les conceptions de chaque agent interrogé en regard de notre problème de recherche, puis de regrouper ces personnes selon le statut qu'elles attribuent à la littérature d'enfance et de jeunesse par rapport à la littérature générale. De l'analyse présentée dans le premier article avait émergé l'hypothèse de l'existence d'une triple représentation de l'univers littéraire. Les entrevues viennent à leur tour confirmer la présence de trois positions épistémologiques chez les sujets interrogés. Les trois grandes «conceptions-types» utilisées pour l'analyse des discours sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3 «Conceptions-types» utilisées pour l'analyse qualitative des transcriptions

1^{re} conception : une seule et unique littérature.

2^e conception : deux littératures distinctes et autonomes.

3^e conception : la littérature et une pré/para/sous-littérature d'enfance et de jeunesse.

Selon la première représentation, la littérature est un ensemble unique qui n'admet aucune distinction entre la *littérature* et la *littérature d'enfance et de jeunesse* (POSLANIEC, 1992 ; ROY, 1994). Plusieurs personnes pensent au contraire qu'il existe deux espaces littéraires autonomes, deux champs littéraires distincts et indépendants avec chacun ses particularités propres (SORIANO, 1975 ; DEMERS, 1994). Enfin, d'autres estiment plutôt que la littérature d'enfance et de jeunesse se subordonne à «la» littérature, que la première est davantage une pré/para/sous-littérature (MASSART, 1975 ; LEGROS, 1995 ; VERNET, 1995).

Ces trois conceptions viennent compliquer l'entreprise didactique de lecture/écriture littéraire, surtout en ce qui concerne le choix du corpus de référence. Il nous faut considérer chacune de ces trois positions, car c'est à partir de ce conflit que nous tenterons de proposer un nouveau modèle de corpus littéraire pour la classe de langue première, proposition qui reposera sur les diverses conceptions mises de l'avant par les écrits et la série d'entrevues et qui, nous le souhaitons, pourra guider l'articulation des futurs programmes d'enseignement en langue première.

Dans ce but, nous avons lu et relu les transcriptions des entrevues afin d'y relever les définitions proposées et de préciser les positions soutenues par les agents rencontrés. Chaque personne a été par la suite classée dans l'une ou l'autre des trois «catégories» de cette triade : les tenants d'une littérature unique, les partisans de la prégnance de deux littératures indépendantes et les défenseurs d'une para/pré/sous-littérature d'enfance et de jeunesse subordonnée à «la» littérature. Il faut préciser toutefois que certains agents ont adopté des positions plus nuancées, mitoyennes entre deux tendances.

2.2 L'ANALYSE DU CONTENU DES ENTREVUES

Les personnes que nous avons rencontrées prennent manifestement part au débat relatif au statut de la littérature dite d'enfance et de jeunesse et soutiennent une position qu'il est assez aisé d'associer à l'un ou l'autre des pôles de notre triade. Nous examinerons chacune de ces positions en les illustrant par des extraits des transcriptions de nos entretiens.

2.2.1 Une seule et unique littérature

«Je considère que lorsqu'un écrivain met le meilleur de lui-même dans le texte d'un album [...] s'il le fait avec le désir de transmettre quelque chose qui sera appelé une œuvre classique pour les générations suivantes, même s'il ne s'agit que d'un poème de quelques phrases étalé dans 30 pages d'un album, c'est de l'aussi grande littérature que le *Cid* de Corneille». Ainsi s'exprime Janine Despinette, spécialiste de la littérature d'enfance et de jeunesse, qui défend avec conviction l'idée d'une seule et unique littérature, sans aucune distinction.

Cette conception est partagée par Monique Hennequin, responsable à Paris du CRILJ (Centre de recherche et d'information en littérature de jeunesse), lorsqu'elle affirme qu'il y a «une littérature...» et que «par essence, il n'y a pas de distinction». Elle réfute même ce que Poslaniec (1992) considère comme la seule et unique spécificité de la littérature d'enfance et de jeunesse : l'album. Madame Hennequin explique que «des albums sont littéraires et esthétiques ; ça développe tout un imaginaire moderne, une sensibilité...» et conclut : «lire, c'est aussi être citoyen. C'est donc très important». Aussi bien pour un enfant que pour un adulte.

Cette représentation de la littérature est principalement défendue par des créateurs, c'est-à-dire le groupe des écrivains et des illustrateurs. Anne-Marie Pol, Claude Lapointe, Yak Rivais, François Gravel, Michèle Marineau, Carmen Marois et Robert Soulières adhèrent tous à l'idée d'une seule et unique littérature, sans aucune frontière que ce soit. L'illustrateur Claude Lapointe légitime son choix en dressant un parallèle entre la peinture et la littérature :

Ce qui est étrange, c'est que l'illustration, par rapport à la peinture, est considérée comme un sous-produit, et la littérature de jeunesse, par rapport à la littérature, est considérée comme un sous-produit. Comme si le fait que ces deux domaines, ayant des contraintes, ne pouvaient faire partie du grand domaine de la littérature avec un grand L et de la peinture avec un grand P.

Francine Sarrasin, historienne de l'art et spécialiste de l'illustration des livres pour l'enfance et la jeunesse, adopte le point de vue de Claude Lapointe. «Toutes proportions gardées, au niveau de l'échelle d'apprentissage, je pense qu'il n'y a pas de distinction à établir entre une littérature pour adultes et une littérature pour enfants». Madame Sarrasin remarque que les illustrateurs, notamment ceux du Québec, et les auteurs qui œuvrent dans le domaine de la littérature d'enfance et de jeunesse effectuent tous une recherche approfondie afin de proposer des réalisations artistiques de qualité. Démarche qui permet justement aux jeunes «de cheminer, de partir, de plonger dans un univers d'imaginaire» analogue à celui des adultes.

L'auteure québécoise Michèle Marineau, comme son collègue François Gravel, revient sur l'existence de contraintes «plus grandes [...] de clarté» en littérature d'enfance et de jeunesse, qui font qu'il n'y a pas de séparation possible entre celle-ci et la littérature générale. François Gravel – qui écrit aussi pour les adultes – précise que «la particularité de la littérature jeunesse serait que c'est la seule qui est explicitement ciblée à un groupe [...] On est donc plus conscient de notre "client", notre lecteur».

Un seul des spécialistes de l'enseignement rencontrés opte pour cette représentation de l'espace littéraire. Jean-Louis Dufays, didacticien de la lecture littéraire à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique, considère que «la spécificité [de la littérature d'enfance et de jeunesse] n'existe [...] que sur le plan éditorial». Selon Dufays, «ce qui a une spécificité sur le plan des modes de publication, et des modes de critique, et des modes de présentation même des ouvrages, n'en a pas sur le plan des contenus et des formes d'écriture». Pourquoi ? Parce ce qu'«il n'y a vraiment pas de rhétorique qui soit exclusive à la littérature de jeunesse, il n'y a pas de vocabulaire qui lui soit exclusif, il n'y a pas de contenu thématique qui lui soit exclusif».

Aux yeux du didacticien, cela n'est pas sans avoir d'incidence sur l'enseignement/apprentissage de la littérature en classe de français et sur le corpus des textes pour

la classe de langue première. «Sur le plan didactique, je ne vois vraiment pas de raison pour établir une hiérarchie stricte et une séparation nette entre les œuvres de littérature dite de jeunesse et les œuvres dites de littérature». Toutefois, il faut souligner qu'une telle prise de position demeure marginale dans le domaine de la didactique de la littérature, les agents qui y travaillent ayant plutôt tendance, comme nous le verrons, à soutenir des conceptions hiérarchisées de l'espace littéraire.

L'idée de «spécificité éditoriale» revient chez Raoul Dubois, spécialiste français de la littérature de jeunesse. Ce dernier avance qu'«il y a une édition pour la jeunesse et une édition générale [...] mais à l'intérieur des deux [...] il y a de la littérature». Or, quelle est la nature de cette littérature unique ? «Toute œuvre littéraire est tentative de dialogue entre l'auteur et les lecteurs». Caractéristique qui se retrouve, d'après Dubois, aussi bien dans une certaine partie de l'édition générale que dans une certaine partie des textes édités en littérature d'enfance et de jeunesse.

Il y a la «bonne et la mauvaise» littérature, suggère l'écrivaine et spécialiste Luda Schnitzer. Et celle-ci d'avancer quelques preuves historiques : «La Fontaine n'écrivait pas ses fables pour les enfants, il les écrivait pour tout ce qu'il y avait de grand. Pouchkine, lorsqu'il a écrit ses contes, faisait un travail extrêmement sérieux sur le folklore. C'était publié dans des journaux uniquement pour les adultes !» La littérature n'est donc qu'une.

Dans ce courant de pensée, certains se font plus radicaux. C'est notamment le cas de l'écrivain et enseignant Yak Rivais, qui affirme avec force : «Quand on me parle de littérature de jeunesse, je dis non ! Pour moi, cette idée n'existe pas [...] La littérature, qu'elle soit pour enfants ou pour adultes, c'est de la littérature». Encore plus explicite, l'écrivaine parisienne Anne-Marie Pol² soutient que la littérature d'enfance et de jeunesse – aussi littéraire que la littérature générale – est victime du mépris des instances des champs littéraire et scolaire. «Pourquoi ? Parce que ça s'adresse aux enfants, simplement, et l'enfant est toujours considéré avec condescendance par l'adulte. Je pense que si cette littérature est regardée de façon un peu dédaigneuse, c'est parce que l'enfant lui-même est dédaigné».

«Il y a une littérature puis il y a une mode pour les enfants. Il y a un paquet de choses pour les enfants» ironise l'écrivain et éditeur Robert Soulières. Conscient du problème du statut de l'enfant vis-à-vis de l'adulte, Soulières souligne que «s'il n'y a pas de littérature de jeunesse forte, il n'y aura pas de lecteurs adultes forts». Là réside, selon l'auteur/éditeur, l'essence des textes littéraires : la littérature d'enfance et de jeunesse se doit nécessairement d'être aussi littéraire – aussi aboutie – que la littérature dite pour adultes, car on y forme les lecteurs adultes de demain.

L'écrivaine Carmen Marois dénonce à son tour, en souscrivant à une représentation unitaire du champ littéraire, l'attitude complaisante des littéraires à l'égard de la littérature d'enfance et de jeunesse. Elle prétend que les écrivains de ce secteur éditorial doivent être beaucoup plus vigilants quant aux thèmes, aux contenus et même aux mots qu'ils présentent à leurs jeunes lecteurs. Circonspection qui conduit nécessairement, selon la Québécoise, les écrivains d'enfance et de jeunesse à produire des histoires mieux articulées et surtout mieux narrées.

Robert Soulières abonde dans le même sens que l'écrivaine Marois : «De toute façon, qu'on soit un grand romancier "Best Seller", ou un [écrivain] très intellectuel, ou un auteur de livres pour enfants, on a tous les mêmes vingt-six lettres, sauf qu'on ne les met pas à la même place. On les juxtapose à notre façon». À l'instar de Claude Lapointe, Soulières établit un lien entre la littérature et une autre forme d'art : «C'est comme la musique. Tu as sept notes et tu peux faire un monde. [...] Ça répond à des besoins différents et à des moments de la vie différents». Ses collègues Gérard Purcell et Jacques Clément abondent dans le même sens et ne comprennent pas comment on pourrait se représenter autrement la littérature.

En résumé, toutes ces personnes défendent avec fermeté une conception unitaire du champ littéraire. Pour elles, il s'avère erroné, voire absurde ou même dangereux, d'envisager l'espace littéraire de façon hiérarchisée et de le compartimenter en territoires séparés.

2.2.2 Deux littératures distinctes et autonomes

Contrairement aux gens cités plus haut, les tenants de cette deuxième position pensent qu'il n'existe non pas un seul et même champ littéraire, mais plutôt deux champs indépendants : le champ de la littérature générale et le champ de la littérature d'enfance et de jeunesse. À travers leurs ressemblances et leurs différences, ces deux champs demeurent, du moins au niveau éditorial, des entités en constante évolution.

On constate que beaucoup moins de personnes – notamment chez les créateurs littéraires – choisissent cette représentation du domaine littéraire. Susie Morgenstern est d'ailleurs la seule, avec Dominique Demers, du groupe des écrivains interrogés, qui adhère à cette définition dichotomique de l'espace littéraire. «Je ne suis pas de celles qui militent pour dire “non, nous ne sommes pas de la littérature pour la jeunesse, nous sommes de la littérature tout court”. Ça me convient très bien de dire qu'on est une littérature spécifique». À l'opposé des écrivains québécois Marineau et Gravel, Susie Morgenstern justifie sa position en précisant qu'il existe effectivement des règles et des contraintes propres à la littérature de jeunesse, éléments qui forgent son identité spécifique par rapport à la littérature pour adultes.

Ce sont surtout les spécialistes de la littérature d'enfance et de jeunesse (professeurs, critiques, etc.) qui défendent l'existence de deux littératures distinctes et autonomes. Le professeur Jean Perrot croit profondément à la spécificité du champ littéraire pour l'enfance et la jeunesse face à celui de la littérature générale. Le pédagogue motive cette prise de position en soulignant que la littérature d'enfance et de jeunesse est confrontée à un problème de reconnaissance : «Elle n'est pas encore à statut tout à fait égal avec la littérature dite générale [...] parce que les institutions qui la légitiment ne sont pas encore à statut égal». En référence à la théorie de la sociologie de la littérature de Pierre Bourdieu, Perrot voit ainsi l'avenir des deux espaces en jeu : «La valeur symbolique de la littérature de jeunesse sera à égalité avec celle de la littérature générale quand le statut de l'enfant sera mis au même niveau [que celui de l'adulte]». Ce qui rejoint, d'une certaine manière, l'opinion citée plus haut de l'écrivaine Anne-Marie Pol.

Bernard Epin, qui a rédigé plusieurs ouvrages sur la littérature d'enfance et de jeunesse, abonde dans le même sens que Jean Perrot. «Il y a [...] historiquement et aujourd'hui des œuvres qui rencontrent l'enfance». Ce qui lui fait dire que la littérature de jeunesse est une littérature vouée à un public spécifique, «une vraie littérature» pour un public déterminé, les enfants et les jeunes, distinct d'un autre, celui des adultes.

Les codirecteurs de la revue belge de littérature de jeunesse *Alice*, Daniel Fano et Nicole Nachtergeale, considèrent eux aussi qu'il existe deux littératures distinctes. Fano fonde cette position en affirmant que «la littérature d'enfance et de jeunesse se justifie en tant qu'entité autonome parce qu'elle produit des mythes».

Au Québec, Dominique Demers est bien connue de par sa triple situation d'écrivaine, de critique littéraire et de spécialiste de la «littérature jeunesse», pour reprendre une expression qui lui est chère. Elle défend aussi une définition bipolaire de l'espace littéraire. Selon elle, «la littérature de jeunesse mérite, doit absolument exister». La «littérature jeunesse», en soi, «c'est un autre art, c'est un autre champ littéraire». Pourquoi donc ? «On a inventé les livres pour enfants parce qu'on venait d'inventer l'enfance. On a inventé la littérature jeunesse quand on a inventé l'adolescence». C'est justement ce dernier phénomène qui engendre, selon Dominique Demers, un clivage entre les deux champs. «Il y a tellement de différences, l'album, etc. Même le petit roman [premier roman]. C'est une littérature de transition». Bref, la littérature d'enfance et de jeunesse – la littérature jeunesse – servirait à initier puis à préparer le passage du jeune vers la littérature générale. «Mais ce n'est surtout pas une sous-littérature !»

2.2.3 Une pré/para/sous-littérature d'enfance et de jeunesse

Selon une troisième tendance, quelques agents suggèrent des définitions fortement hiérarchisées de l'espace littéraire. Pour eux, il n'existe qu'une seule et véritable littérature – «la» littérature – autour de laquelle gravitent, dans des sous-champs, quelques «satellites» dont la littérature dite d'enfance et de jeunesse, la littérature policière, etc. Ces «paralittératures», ces

«pré-littératures», ces «sous-littératures» demeurent toutes des manifestations littéraires en marge de la grande littérature, celle reconnue et instituée comme telle.

Le professeur Pierre Yerlès, didacticien du français à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, adhère à une telle conception. Il associe ainsi la littérature d'enfance et de jeunesse à «la littérature des *minores*, les petites littératures, auxquelles peut-être un certain type de public, qu'il soit le public populaire, peut-être aussi le public de l'enfance et de l'adolescence, a plus aisément accès que certains grands textes littéraires».

Georges Legros, lui aussi didacticien du français et de la littérature à l'Université de Namur, justifie ainsi sa position :

Si, comme j'ai tendance à le croire [...] les œuvres destinées à la jeunesse sont plutôt des copies de ce qui s'est inventé un certain temps auparavant, ailleurs, en gros si les romans pour les jeunes s'écrivent comme sont écrits les romans pour les adultes auparavant, alors j'aurai tendance à dire qu'il y a là quelque chose qui ne participe pas au mouvement de la littérature.

Le professeur Legros perçoit la littérature de jeunesse comme un «moment», un moyen plus facile que d'autres pour aider les jeunes élèves à entrer dans le monde de la littérature. Il poursuit ainsi: «sûrement pas comme un objectif ou comme un champ de textes dans lequel on pourrait rester». En somme, la littérature de jeunesse ne pourrait être appréhendée «comme un champ autonome, mais plutôt comme un sous-champ».

Dans la même veine, la didacticienne québécoise Monique Lebrun de l'UQAM affirme : «Il n'y a qu'un seul vaste champ, c'est le champ de la littérature [...] Il y a la littérature de jeunesse, c'est un sous-champ. C'est un sous-champ comme la littérature féministe est un sous-champ». Madame Lebrun soutient qu'«il existe des schémas en littérature de jeunesse et ces schémas sont d'autant plus voyants que les jeunes lecteurs, eux, ne font pas la sélection [...] ils n'ont pas le filtre que nous avons, nous les adultes». La spécialiste considère en effet qu'il existe, en littérature d'enfance et de jeunesse, une répétition dans les thèmes, les personnages, les lieux, les structures narratives, etc., qui contribue à uniformiser la production issue de cet espace éditorial, ce qui enlève à ces œuvres une part de leur originalité littéraire.

Déjà, au milieu des années 1970, le professeur de littérature Pierre Massart, de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, n'hésitait pas à concevoir la littérature d'enfance et de jeunesse comme une paralittérature, entité distincte de la littérature consacrée. Selon lui, parmi les formes variées des «littératures marginales» – polar, science-fiction, etc. –, la littérature d'enfance et de jeunesse se situerait toutefois à la frontière de la sphère littéraire (MASSART, 1975, p.162). Le professeur Massart a conservé cette position à l'occasion de notre passage en Belgique.

2.2.4 Des prises de positions ambivalentes

Quelques-unes des personnes rencontrées n'ont pas explicitement souscrit à l'une ou l'autre des trois positions précédemment relevées, préférant plutôt nuancer leurs propositions et se situer ainsi au carrefour de deux des trois représentations de l'espace littéraire. La grande majorité de ces agents oscille entre l'idée d'une littérature unique et celle de deux littératures distinctes et autonomes. L'écrivain Jean-Louis Maunoury est l'un d'entre eux.

Je serais tenté de dire que plus on s'adresse à des enfants âgés, moins la distinction est valable, puisqu'à la limite, l'une [la littérature d'enfance et de jeunesse] se fond dans l'autre [la littérature générale]. On arrive à un âge où la notion n'a plus de sens. Il ne faut pas être extrémiste [...] On ne peut pas dire que ce qu'on propose à des enfants de 6 ans puisse être de la littérature générale qui pourrait intéresser un adulte.

Cet autre extrait de notre entretien avec l'écrivain illustre bien l'ambiguïté de ce dernier en regard d'une prise de position tranchée : «Je crois qu'un bon livre pour enfant devrait pouvoir être lu par un adulte [...] comme un livre qui le concerne encore en tant qu'ancien enfant». Ambivalence que partage Rolande Causse, écrivaine et spécialiste de la littérature d'enfance et de jeunesse. «On peut dire qu'il n'y a qu'une seule littérature. C'est vrai et ce n'est pas vrai. Ça peut aller dans un sens, ça ne peut pas aller dans l'autre». Elle précise ainsi sa pensée :

Mes livres [de jeunesse] sont de la littérature, on est d'accord. Mais, dans l'autre sens, si on prend un écrivain comme Joyce... *Ulysse*. C'est de la littérature, on est tous d'accord. Est-ce qu'on peut le donner aux enfants ? [...] Alors, si vous voulez, la littérature de jeunesse est de la littérature, mais en revanche une partie de la littérature ne peut pas être mise dans les classes.

Jean Fabre, fondateur et président de la maison d'édition française L'école des loisirs, hésite lui aussi à soutenir une position unique, même s'il considère que toute littérature, quelle qu'elle soit, «est une littérature identique aux autres». Jean Fabre tempère pourtant cette prémisse.

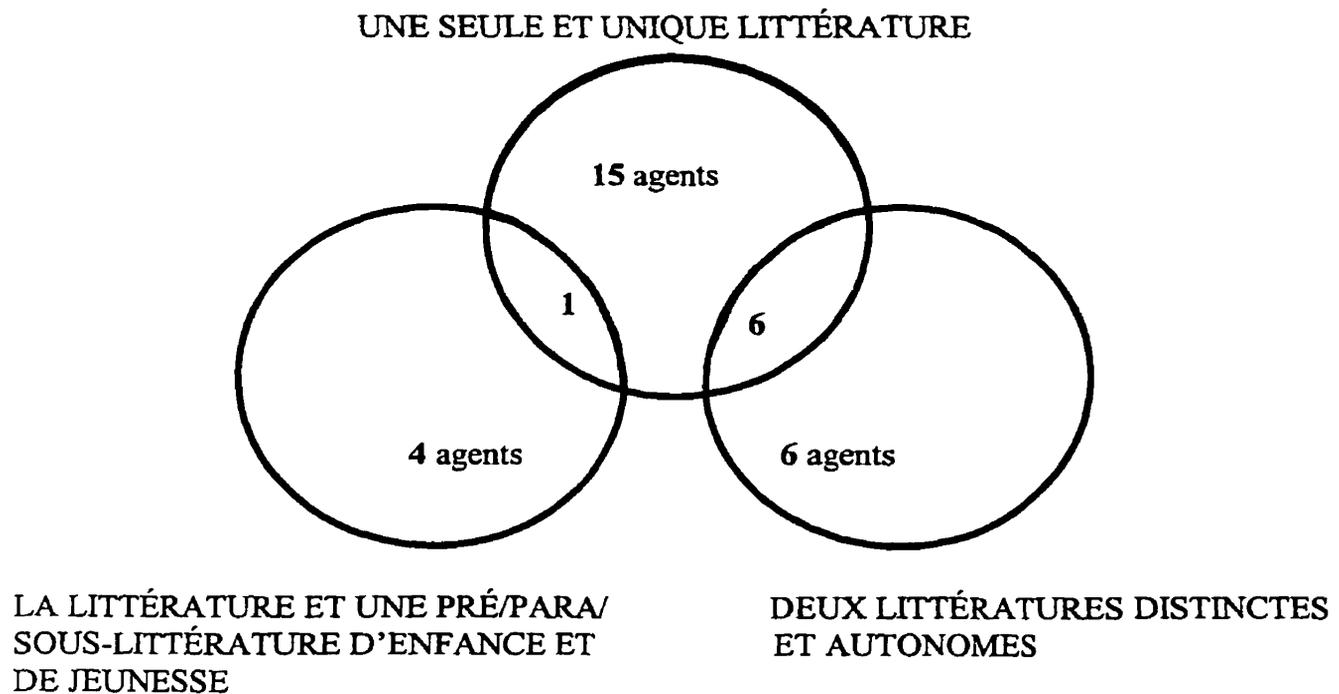
«Prendre en conscience l'écart qu'il peut y avoir entre la littérature de jeunesse et la littérature des adultes, c'est le fait que les motivations qui suscitent l'intérêt du jeune lecteur ne sont pas les mêmes qui suscitent l'intérêt des adultes». L'éditrice Marie Lallouet (Casterman / secteur jeunesse) semble tout aussi ambivalente : «La littérature de jeunesse, je pense qu'elle existe en tant que telle [...] Je crois que tout est de la littérature.»

Jacques Charpentreau, poète et spécialiste de la poésie, se retrouve lui aussi «pris entre deux feux». Il se situe en effet à mi-chemin entre l'idée d'une littérature unique et celle d'une pré/para/sous-littérature d'enfance et de jeunesse. «Il y a ce que l'on souhaite et il y a les faits. Dans les faits, il existe deux littératures, et je dirai même qu'il existe un ghetto de la littérature [...] Il vient en partie d'un mépris pour l'enfance». Après avoir noté ce préjugé déjà dénoncé par l'écrivaine Anne-Marie Pol, Charpentreau exprime le souhait «qu'il n'y ait qu'une seule littérature, avec des stratifications et puis des galeries qui permettent d'aller vers...».

Synthèse

De 32 entrevues réalisées avec des agents des champs littéraire et scolaire, retenons en premier lieu qu'une seule personne s'est abstenue de prendre position quant au problème de la définition de la littérature d'enfance et de jeunesse par rapport à la littérature générale. Tous les autres agents rencontrés ont explicitement soutenu l'une ou l'autre des trois représentations relevées et mentionnées plus haut ou ont choisi, du moins, de nuancer leur engagement en optant pour une position mitoyenne. Le tableau 4 fait état de la situation des agents par rapport à la conception défendue de l'espace littéraire.

Tableau 4 Répartition des agents en fonction de leur conception



* Une personne s'est abstenue de prendre position.

La faible taille de l'échantillon et son déséquilibre ne permettent évidemment pas de parvenir à des conclusions générales, mais la somme des informations recueillies au cours des 32 entretiens nous aide à dégager certaines tendances et à mieux cerner le débat lié au problème de la définition de l'idée de littérature d'enfance et de jeunesse par rapport à celle de littérature dite générale. Notre enquête vient confirmer une hypothèse de recherche initiale, issue de la recension des écrits, à savoir qu'on peut distinguer trois grandes positions épistémologiques comme le démontrent les tableaux 4 et 5.

Tableau 5 Répartition en % des agents rencontrés en fonction de la conception défendue

	<u>Nombre d'agents</u>	<u>%</u>
Une seule et unique littérature	15	46,9
Deux littératures distinctes et autonomes	6	18,8
La littérature et une pré/para/sous-littérature d'enfance et de jeunesse	4	12,5
Conception bipolaire (deux des trois positions)	6	18,8
Abstention	<u>1</u>	<u>3,0</u>
Total :	32	100,0

Notons qu'une majorité d'agents – quinze personnes (46,9%) – considère qu'il n'existe qu'une seule et unique littérature, que le champ littéraire est un grand tout unitaire, mais qui peut cependant, selon quelques agents, être constitué de deux domaines éditoriaux spécifiques : l'édition pour l'enfance et la jeunesse ainsi que l'édition pour adultes. Toutes ces personnes qui défendent cette représentation insistent sur le fait qu'il n'existe aucune distinction d'essence entre la littérature dite générale et la littérature dite d'enfance et de jeunesse.

Les agents qui soutiennent l'idée d'une seule et unique littérature - d'une façon assez intuitive, d'ailleurs - sont pour la plupart des créateurs (écrivains, illustrateurs). De nombreux spécialistes de la littérature d'enfance et de jeunesse ainsi que quelques éditeurs participent aussi de cette mouvance. Un seul didacticien rencontré entrevoit ainsi l'espace littéraire.

En revanche, 6 agents, soit 18,8 % des personnes rencontrées en entrevue, soutiennent que la littérature d'enfance et de jeunesse et la littérature pour adultes sont distinctes l'une de l'autre et constituent deux champs autonomes. Les personnes qui se représentent ainsi l'univers littéraire sont, pour la plupart, des spécialistes de la littérature d'enfance et de jeunesse (professeurs, critiques, animateurs, etc.). D'après eux, la littérature d'enfance et de jeunesse possède des

éléments distinctifs, dont l'âge des lecteurs, et des caractéristiques formelles propres, par exemple les récits illustrés (albums), ces éléments faisant en sorte que cette littérature se différencie de la littérature générale.

Dans un troisième temps, seulement 4 agents (12,5 %) prétendent que le champ littéraire est un vaste domaine autour duquel gravitent des pré/para/sous-littératures, dont la littérature d'enfance et de jeunesse. Ces personnes sont des spécialistes de l'enseignement de la littérature, didacticiens ou littéraires. Ils conçoivent en effet la littérature d'enfance et de jeunesse comme une littérature d'initiation à la grande littérature légitimée (une pré-littérature), cette littérature ne créant rien d'innovateur et se contentant de reproduire ce qui a été inventé auparavant au sein de la grande littérature (une para/sous-littérature). Bien que nécessaire à l'éveil littéraire des enfants et des jeunes, la littérature d'enfance et de jeunesse ne peut prétendre au même statut que la littérature générale. Son rôle se réduirait à servir de porte d'entrée plus facile à l'univers littéraire consacré.

Les six derniers agents (18,8 %) se situent à la croisée de deux des trois positions relevées. Ils hésitent en majorité entre la défense d'une conception unitaire du champ littéraire ou d'une représentation dichotomique d'une littérature constituée de deux champs spécifiques. Pour justifier leur position plus ambiguë, ils soulignent la pertinence des arguments des deux «camps».

Près de 50 % des personnes rencontrées en entrevue défendent donc une conception unitaire du champ littéraire. Ce sont les créateurs qui revendiquent ainsi, pour la littérature d'enfance et de jeunesse, un statut littéraire égalitaire face à la littérature générale. À l'opposé, les didacticiens de la littérature et les littéraires semblent plutôt attachés à une représentation hiérarchisée de l'espace littéraire.

La définition de la littérature d'enfance et de jeunesse par rapport à la littérature générale suscite, de toute évidence, des prises de positions différentes entre le champ didactique et le champ artistique. Y aurait-il une scission entre le monde de la création et le monde de l'enseignement ? Considérant les données de notre étude, nous aurions tendance à le croire...

Il reste maintenant à analyser de façon critique ces différentes positions, puis à dégager des résultats de notre recension des écrits et de nos entrevues certains principes pour l'établissement d'un modèle de corpus des textes littéraires pour la classe de langue première. Cette démarche sera l'objet du troisième et dernier chapitre.

NOTES

- 1 *L'épistémè* d'une discipline ou un champ d'étude peut être défini comme l'ensemble des connaissances établies qui lui sont propres.
- 2 Anne-Marie Pol, écrivaine française, a vu l'un de ses textes, *Le galop du templier*, être publié au Québec par les Éditions Hurtubise HMH (collection Plus).

Chapitre 3

ITINÉRAIRE POUR UNE OUVERTURE DES CORPUS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Avant-propos

Ce chapitre fera l'objet d'une publication dans un prochain numéro de la revue *CCL/LCJ*.
Le comité éditorial de la revue a accepté ce texte dans sa version intégrale.

Résumé

Le présent chapitre présente d'abord une analyse critique des différentes argumentations soutenues pour défendre l'une ou l'autre des trois représentations du champ littéraire répertoriées. Ensuite, des principes didactiques pour le remaniement et l'ouverture des corpus de textes littéraires sont énoncés.

Summary

The three representations of the «literary institution» are criticized in this chapter. Theoretical clues for language teaching are stated in order to enhance the constitution of literary texts sets.

Chapitre 3

Itinéraire pour une ouverture des corpus au primaire et au secondaire.

«La rencontre décisive entre l'enfant et le livre se produit sur les bancs de l'école.»
Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination*, 1997, p. 164

Liminaire

L'univers littéraire s'immisce dans la vie d'une personne dès la prime enfance. D'abord par la voie (voix...) de l'oralité, puis par celle de l'écriture à travers les textes littéraires, plus ou moins denses et nombreux selon le milieu familial, qui viennent interpeller le jeune enfant. Arrive plus tard l'époque où l'école doit activer davantage la relation – c'est du moins ce que l'on souhaite... – entre le littéraire et l'élève encore novice. En principe, l'institution scolaire devrait réussir, par diverses interventions, à transformer le jeune en personne cultivée, c'est-à-dire en une personne habile avec le langage et éprise de littérature. En théorie, du moins...

La réalité, malheureusement, est autre. La rencontre souhaitée ne se fait pas toujours. Le contact, souvent, s'éteint. Un bon nombre de jeunes délaissent progressivement l'univers littéraire. Pourquoi donc ? Les raisons pouvant expliquer cette désaffection sont multiples, mais la question du *corpus des textes littéraires présents à l'école* reste fondamentale. Quelle(s) littérature(s) les agents du milieu scolaire doivent-ils offrir aux enfants et aux adolescents afin d'éviter une rupture souvent irrémédiable ?

Voilà la question sur laquelle nous avons décidé de nous pencher. Le problème du corpus littéraire se pose de façon vive en classe de langue première, car «après avoir été longtemps tenue pour évidente, la nature de la littérature est perçue aujourd'hui comme incertaine, sujette à discussion» (Dufays et al. 1996a, p. 62). De plus en plus, on parle des littératures... de «la» littérature et de ses pré/para/sous-littératures... La littérature d'enfance et de jeunesse, notamment, a pris un essor remarquable auquel l'école ne peut rester indifférente :

Une didactique du littéraire ne saurait passer sous silence l'extraordinaire effervescence du corpus de littérature de jeunesse depuis quelques décennies. Des revues et des colloques lui sont consacrés. Malheureusement, peu d'enseignants l'utilisent systématiquement. (Lebrun, 1997, p. 65)

Paradoxalement, cette effervescence du littéraire est telle qu'on ne sait plus vraiment à quel corpus il faut se référer, ni comment on doit le construire, ni de quelle manière il faut l'exposer aux élèves. Dans ce chapitre, nous tenterons d'esquisser quelques grands principes devant guider l'établissement de corpus pour la classe de langue première et prônant une *ouverture* aux textes littéraires, quelle que soit leur origine éditoriale. Nous reviendrons brièvement sur les points saillants des réflexions précédentes, puis nous nous livrerons à une analyse critique des arguments et des justifications des acteurs du *champ littéraire* (Bourdieu, 1992) qui se sont questionnés au sujet du problème du corpus littéraire de référence en classe de littérature. Tout cela dans le but de soumettre «des pistes stimulantes et judicieuses pour le choix des œuvres des corpus» (Melançon, 1997, p. 7), en espérant que ces balises d'un nouvel «enseignement de la lecture littéraire parviennent peut-être à réconcilier plaisir et apprentissage» (Dufays et al., 1996a, p. 116).

3.1 Rappel des études menées antérieurement

Poser la question du corpus littéraire pour la classe de langue première implique l'examen de la notion de *littérature*. Par ailleurs, comme ce corpus se destine à un public constitué d'enfants et d'adolescents en cours de scolarisation, l'idée de *littérature d'enfance et de jeunesse* doit aussi faire l'objet d'une analyse approfondie. Nous avons mené cette réflexion en procédant d'abord à l'étude des écrits pertinents, puis en dépouillant plus d'une trentaine d'entrevues avec des personnes concernées de près par notre problématique.

3.1.1 Des idées opaques

Premier constat : il ne semble guère possible de parvenir à la formulation de définitions concordantes des deux idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse. Comme le précise Pierre Bourdieu (1992), le champ littéraire, en tant qu'espace déterminé et régi par une institution «mère», donne lieu à de très nombreuses luttes pour la possession des capitaux symboliques, économiques, etc., qui sont nécessaires à l'ascension des agents au sein même du champ. Cette situation empêche l'atteinte d'un consensus :

On le voit, prétendre définir le concept de littérature de quelque manière, c'est courir le risque de privilégier une chapelle – un système de valeurs – au détriment des autres, et de mêler à l'analyse «objective» des contenus textuels l'imposition «subjective» d'une valeur, nécessairement relative et contestable. Cette relativité des définitions du littéraire a été particulièrement mise en exergue par les travaux de la sociologie des institutions (Bourdieu, Lafarge) qui voient dans la littérature non pas une valeur déterminée, mais un champ de bataille où s'affrontent les défenseurs de diverses valeurs... (Dufays et al., 1996a, p. 69)

La littérature d'enfance et de jeunesse est aussi difficile à définir que le concept de littérature. Les écrits révèlent en effet une absence remarquable d'unicité : «Il est vrai qu'on a affaire avec la littérature de jeunesse à un domaine extrêmement hétérogène, difficile à définir» (Friot, 1995, p. 5). D'autant plus qu'elle a été désignée par différentes appellations. Ainsi que le signale le didacticien Claude Simard (1997a, p. 68), tout ce flou sémantique rend encore plus incertaine la détermination des visées de l'enseignement de la littérature en classe de langue première. De son côté, Michel Thérien, après avoir souligné la relativité de la définition du fait littéraire, même par le recours à la notion tout aussi ambiguë de *littéarité*, reconnaît que cette équivoque influe directement sur l'institution scolaire quant au choix des textes littéraires à présenter aux élèves : «Il n'existe pas, du primaire à l'université, de consensus sur un corpus d'œuvres» (Thérien, 1997, p. 22). Un ensemble de textes faisant l'unanimité fait défaut, de toute évidence. Nous tenterons donc de soumettre des propositions didactiques susceptibles de faciliter la constitution d'un corpus littéraire pertinent en classe de littérature.

3.1.2 *Trois représentations*

La série d'entrevues que nous avons effectuée en Europe, à l'automne 1996, et au Québec, au printemps 1997, est venue confirmer un constat issu de l'examen des écrits recensés, soit l'existence d'une triple manière d'entrevoir l'espace littéraire. En effet, tous ceux et celles qui s'intéressent à notre problématique défendent, avec plus ou moins de passion, l'une ou l'autre de ces trois représentations du champ littéraire :

- 1- Il n'existe qu'une seule et unique littérature, où les textes destinés à l'enfance et la jeunesse doivent obtenir une reconnaissance aussi valable que toute autre œuvre dite littéraire.
- 2- Il existe au contraire deux espaces littéraires distincts et autonomes au sein du champ : la littérature générale et la littérature d'enfance et de jeunesse, entités qui possèdent chacune des caractéristiques propres, mais qui demeurent toutefois autant «littéraires» l'une que l'autre.

3- Enfin, le champ littéraire constitue un espace légitimé où se retrouvent des textes reconnus et consacrés par l'institution littéraire. Autour de cette littérature «véritable» gravitent plusieurs pré/para/sous-littératures, dont la littérature d'enfance et de jeunesse. Les textes de cette dernière n'ont pas atteint un degré suffisant de littéarité et de légitimité pour accéder au canon littéraire. Ces œuvres doivent servir tout au plus à guider le lecteur, en l'occurrence l'enfant ou l'adolescent, vers la littérature légitimée.

La grande majorité des 32 personnes interviewées (professeurs, didacticiens, chercheurs, écrivains, illustrateurs, éditeurs, spécialistes de la littérature d'enfance et de jeunesse, etc.) n'ont pas hésité à appuyer l'une ou l'autre des trois conceptions identifiées. Près de la moitié d'entre eux ont opté pour une *représentation unifiée* de l'espace littéraire. Écrivains, illustrateurs et éditeurs adhèrent massivement à une telle idée. Environ 20% des répondants, principalement des spécialistes de la littérature d'enfance et de jeunesse, considèrent que la *représentation bipolaire* du champ littéraire est la seule qui puisse convenir aux besoins particuliers des pédagogues, des lecteurs, des créateurs ou des médiateurs de littérature de jeunesse. Enfin, seulement un peu plus de 10% des personnes – toutes et tous professeurs ou didacticiens de la littérature – estiment que le champ littéraire demeure le lieu de légitimation des œuvres littéraires. À leurs yeux, seule la *représentation hiérarchisée* de cet espace paraît satisfaisante.

Comme nous venons de le rappeler, l'unanimité est loin de régner parmi les différents auteurs qui s'intéressent aux deux champs à l'étude, littéraire et scolaire. Comme on ne s'entend pas sur ce qui caractérise la *littérature* et la *littérature d'enfance et de jeunesse*, on entrevoit le champ littéraire de façon assez divergente selon le statut qu'on y occupe. Examinons les arguments et les justifications invoqués pour défendre l'une ou l'autre position.

3.2 Analyse critique des arguments en présence

Une seule et unique littérature... Deux littératures distinctes et autonomes... «La» littérature et des pré/para/sous-littératures, dont la littérature d'enfance et de jeunesse... Qui a tort et qui a raison ? Quelle(s) littérature(s) pour quel(s) corpus ? Afin d'y voir plus clair, il importe de soumettre à un examen critique les fondements des opinions des personnes consultées. Cet exercice de rationalisation nous permettra de clarifier les enjeux liés à la présente problématique

et de dégager des lignes directrices pour la constitution d'un corpus littéraire en classe de langue première.

3.2.1 *La représentation unifiée*

Notre série d'entrevues atteste une forte adhésion des personnes interrogées (près de 50%) à la représentation unifiée du champ littéraire – une seule et unique littérature –, position déjà révélée par la recension des écrits. Quels sont les motifs invoqués par ces personnes, pour la plupart des créateurs et des diffuseurs de littérature d'enfance et de jeunesse ?

Si ces gens paraissent convaincus de la justesse d'une conception univoque du champ et qu'ils s'expriment avec conviction, ils ne se donnent guère la peine de fonder véritablement leur position. Celle-ci demeure peu argumentée, ses défenseurs se contentant, notamment en entrevue, d'émettre des jugements de valeur qui relèvent d'une idéologie de la revendication. Ils se limitent, dans bien des cas, à dénoncer une représentation *réductrice et infériorisante* de l'enfance, souvent présente chez ceux et celles qui ne partagent pas leur conception:

Vous connaissez cette réflexion qu'avait rapportée Cocteau en sortant du théâtre. Il entend un couple dire «Ce que c'était bête ! Si on avait su, on aurait amené les enfants.» Au fond, ça prouve toutes les attitudes qu'il y a face à la littérature de jeunesse. Comme c'est pour les enfants, ça ne peut pas parler de sentiments profonds, ça ne peut pas parler de choses graves, ça ne parle que de cucuteries, de sucreries, de banalités, voilà ! (Anne-Marie Pol, Paris, octobre, 1996)

Ces personnes s'offusquent aussi d'un certain élitisme qui glorifie la littérature consacrée et qui tend à dénigrer les textes littéraires d'enfance et de jeunesse. Les spécialistes de la littérature sont pointés du doigt pour leurs propos parfois sévères : «Certes, je sais que l'idée d'imposer un canon littéraire suscitera inévitablement des soupçons d'élitisme [...] Je crois néanmoins à la nécessité de faire lire en classe une sélection d'œuvres classiques» (Vandendorpe, 1992, p. 4). Si les partisans de la littérature unifiée déplorent pareil préjugé, on ne retrouve malheureusement pas, dans les transcriptions des entrevues, d'arguments substantiels qui justifient cette dénonciation. Quelques-uns, comme Rolande Causse, laquelle ne peut toutefois pas se résoudre à défendre de façon explicite une représentation unifiée du champ littéraire, évoquent l'impact négatif d'un tel élitisme sur l'élève :

La confusion est là : la littérature, avec tout son chapeau doré, avec tous ses écrivains les plus grands, les plus célèbres, ne peut pas être lue par tous les jeunes, parce que ça leur tombera des mains et que ça fera peut-être du mal à leur désir de lecture qui est tout à fait grand et possible dans la littérature de jeunesse. (Paris, octobre 1996)

Certains tenants de la position unitaire ne se satisfont pas des seuls jugements de valeur et expriment des justifications plus solides. L'écrivain et enseignant Yak Rivais, qui se trouve parmi les plus radicaux à défendre l'idée d'une seule et unique littérature, cite l'exemple d'écrivains célèbres. «Tournier vend ses bouquins aux deux [enfants et adultes], Gripari les vendait aux deux, Roald Dahl aussi.» (Paris, octobre 1996) L'exemple de Michel Tournier est d'ailleurs repris par de nombreux auteurs. L'idée sous-jacente est qu'écrire pour un public de jeunes ou un public d'adultes, c'est d'abord et avant tout écrire, en considérant bien sûr les besoins particuliers des destinataires, mais c'est toujours écrire. Pour illustrer cette position, Anne-Marie Pol (Paris, octobre 1996) compare l'écriture, comme le font aussi l'illustrateur Claude Lapointe et l'écrivain/éditeur Robert Soulières, à une autre forme d'art : «C'est comme si vous vous demandiez si un pianiste est un plus grand musicien qu'un violoniste... Ce sont toujours deux personnes qui font de la musique.»

S'il n'existe aucune véritable distinction face au travail de création, qu'en est-il du côté textuel ? Pourquoi les œuvres issues de la littérature d'enfance et de jeunesse seraient-elles aussi littéraires que celles qui appartiennent à la littérature canonique ? Fondamentalement, parce que ces écrits permettent à l'enfant «d'élaborer des hypothèses concernant la construction du sens du texte» (Goldenstein, 1990, p. 126), exactement comme le fait tout adulte lorsqu'il parcourt tel ou tel livre. Il ne faut surtout pas «refuser les raisons de l'un et accepter les raisons de l'autre» ajoute Bruno Roy (1994, p. 11-12).

Dans la même veine, Christian Poslaniec (1992, p. 19 à 40) s'est livré à une expérience révélatrice que nous désirons rappeler. Il a proposé à différents lecteurs 15 extraits anonymes et sans titre. Les sujets de l'expérience devaient notamment déterminer si chacun des extraits était destiné aux adultes ou aux jeunes. En bout de ligne, Poslaniec a constaté qu'il était extrêmement hasardeux de «séparer les hommes des enfants», c'est-à-dire de relever des traits distinctifs entre les œuvres écrites pour la jeunesse et celles rédigées pour des adultes. Poslaniec explique les résultats de son expérience par le fait que la littérature d'enfance et de jeunesse propose de plus

en plus d'ouvrages qui possèdent des niveaux variés de lecture, qui aspirent à une complexification du littéraire par le recours à l'ironie, le pastiche, etc., qui cherchent à innover, c'est-à-dire à réinventer les codes littéraires. Claude Lapointe considère d'ailleurs que les textes pour l'enfance et la jeunesse pourraient aller encore beaucoup plus loin. «On n'a pas encore exploité, sur un plan large, assez de domaines, de chemins, de possibilités de communication, de fiction, avec le texte.» (Strasbourg, août 1996)

Du groupe des didacticiens de la littérature et des littéraires rencontrés en entrevue, Jean-Louis Dufays est le seul à défendre une représentation unitaire du champ littéraire. Il tire cette conclusion de la démonstration de Poslaniec :

Il n'y a pas vraiment de rhétorique qui soit exclusive à la littérature de jeunesse, il n'y a pas de vocabulaire qui lui soit exclusif, il n'y a pas de contenu thématique qui lui soit exclusif ; il y a peut-être, tout au plus, pourrait-on dire, des tendances. (Louvain-la-Neuve, août 1996)

Toutes ces considérations appellent à un réexamen du statut de la littérature d'enfance et de jeunesse, comme le souhaitent les défenseurs de la conception unitaire qui, à l'instar de Daniel Chouinard (1996, p.108), exigent la disparition de l'enclave dans laquelle l'institution littéraire confine la littérature d'enfance et de jeunesse «du seul fait qu'elle s'adresse à un public non adulte.» La représentation unifiée constitue en toute vraisemblance un point de vue digne d'intérêt pour le remaniement des corpus littéraires. Par contre, elle devrait être davantage fondée, ce que nous tenterons de faire dans la suite de cet article.

3.2.2 *La représentation bipolaire*

Si de nombreux agents du champ littéraire s'insurgent contre le fait que la littérature d'enfance et de jeunesse soit marginalisée, voire dépréciée, plusieurs spécialistes revendiquent au contraire l'autonomie d'une littérature qu'ils considèrent distincte de la littérature générale, mais qui demeure tout aussi littéraire. Bernard Epin est en accord avec cette vision en constatant l'émergence d'un champ historiquement et économiquement construit, un phénomène idéologique, artistique, esthétique et social lié intrinsèquement au statut de l'enfant, ce qui le distingue de «l'autre champ», celui des adultes (Paris, octobre 1996).

Selon les partisans de la représentation bipolaire, la littérature d'enfance et de jeunesse, pour maintenir son indépendance face au champ littéraire «légitime», doit en effet tout miser sur son public cible : les jeunes. C'est à cette condition qu'elle peut devenir «une littérature à part entière, tirant sa spécificité de celle du public auquel elle s'adresse.» (Escarpit et Vagné-Lebas, 1988, p. 27). Grâce aux jeunes, elle obtient son autonomie, grâce à leurs goûts et à leurs besoins littéraires, peu importe la pertinence de ces besoins, le danger des modes éphémères et même la qualité des textes offerts aux lecteurs...

L'idée d'enfance occupe visiblement beaucoup d'espace dans l'argumentation présentée par les tenants de la représentation bipolaire du champ littéraire. Il y a une littérature d'enfance et de jeunesse parce que les enfants existent. Sans destinataires, point de littérature... Les jeunes lecteurs doivent parvenir à éprouver ce quelque chose plus ou moins défini qu'on nomme communément *goût de lire*. À tel point que ce besoin devient la pierre d'assise de l'autonomie de ce second champ littéraire qu'est celui de l'enfance et de jeunesse, ainsi que la seule véritable raison d'enseigner la littérature :

Quant à la «didactique de la littérature-jeunesse», celle-ci consiste essentiellement en l'utilisation en classe d'ouvrages destinés à la jeunesse. Rappelons que cette utilisation se fait dans un seul but : celui de développer chez les élèves le goût de lire. En d'autres mots, la raison d'être de la littérature de jeunesse et de sa didactique réside dans la richesse du plaisir associé aux émotions plurielles que recèlent les livres destinés aux jeunes. (Gervais, 1996, p.48)

La littérature d'enfance et de jeunesse, parce qu'elle est plaisante, agréable, amusante, transmettrait un goût de lire aux jeunes qui leur permettrait un jour de passer aux lectures sérieuses, profondes, sages. Dès le début des années 1980, Denise D. Escarpit soutenait cette idée en affirmant que la littérature d'enfance et de jeunesse revêtait «des formes littéraires variées qui, souvent, relèvent du divertissement.» (1981, p. 7). En divertissant, en amusant, les textes de cette littérature donneraient le *goût de lire*... Et les œuvres de Camus, par exemple, ne pourraient pas éveiller aussi le goût de lire ? La question peut paraître grossière, mais elle dévoile la faiblesse de la définition de la littérature d'enfance et de jeunesse en tant que stricte source de plaisir. Comme si on ne pouvait ressentir ni plaisir, ni agrément, ni bonheur en parcourant *L'étranger* ou en lisant Homère... Comme si les seuls enfants ressentiaient l'émerveillement suscité par la lecture des contes illustrés *Boréal-Express* ou *Le balai magique* de Chris Van Allsburg.

«Le plaisir de lire est un peu comme un coup de foudre. Il faut réunir les bons partenaires» (Demers, 1994, p. 32). Une telle affirmation, prônant la séduction du lectorat, est réductrice. L'acte de lire ne se limite pas au seul attrait exercé par le texte littéraire sur le lecteur. Des considérations familiales, sociales, culturelles, esthétiques, intellectuelles, idéologiques, voire politiques, influencent à chaque fois la perception que se fait tout lecteur d'une œuvre donnée, bien au-delà du strict goût. Comme l'a si bien démontré Roland Barthes, lire – et aussi écrire – de la littérature, d'abord et avant tout, «c'est déjà organiser le monde, c'est déjà penser» (Barthes, 1966).

Autre argument invoqué pour défendre une conception bipolaire de l'espace littéraire, la littérature d'enfance et de jeunesse a pour fonction de préparer lentement les enfants à migrer de ce champ vers celui de la grande littérature, celle pour adultes. Dans cette perspective, la littérature d'enfance et de jeunesse est définie comme une littérature transitoire. Dominique Demers (Québec, avril 1997) note qu'«il y a tellement de différences, l'album, etc. Et même le petit roman. C'est une littérature de transition.» Comme si on quittait cette littérature pour ne jamais y revenir... Comme si on ne relisait jamais, à l'âge adulte, des contes traditionnels, quelques bonnes vieilles bandes dessinées, un *Bob Morane* délabré mais particulièrement stimulant, la prose prenante du *Petit Prince* ou ce voyage insolite au centre de la Terre imaginé par Jules Verne... Combien d'adultes lisent, régulièrement ou à l'occasion, des textes littéraires qu'on dit appartenir à l'enfance et à la jeunesse ?

Sans même s'en offusquer, plusieurs tenants de cette représentation dévoilent l'existence de pratiques éditoriales parfois discutables, qui visent à distinguer et à affranchir le champ littéraire pour l'enfance et la jeunesse du champ pour adultes. Sur le plan de la *forme des textes*, Dominique Demers avance que «la plupart des éditeurs tentent ainsi de mieux répondre aux goûts des jeunes tout en tenant compte de leurs habiletés en lecture»; elle explique que les tactiques éditoriales sont telles qu'on tient de plus en plus compte de critères comme la simplicité du vocabulaire ou de la syntaxe, la longueur réduite des paragraphes et les ressources typographiques (caractères originaux, mise en page aérée, illustrations voyantes, etc.) afin d'offrir aux jeunes lecteurs des livres qui aiguïseront leur goût de lire. «C'est un autre art, c'est un autre champ littéraire !» (Québec, avril 1997). Bref, on crée désormais une littérature de plus en plus

«artificielle», élaborée sur mesure pour les enfants et les adolescents, ce qui n'est sûrement pas sans conséquences esthétiques, intellectuelles et bien sûr qualitatives...

Selon cette pratique éditoriale, il importerait avant tout de satisfaire les désirs immédiats des lecteurs. On en vient à segmenter ainsi le processus de lecture en trois étapes : 1) les premières lectures, 2) les lectures de jeunesse et 3) les lectures adolescentes, ce qui influe directement sur le *contenu des textes* qui sont sélectionnés. Aussi mise-t-on sur la «dittérature miroir», proche du vécu des jeunes destinataires. Le risque d'une dérive hyperréaliste est grand quant aux thématiques et aux valeurs qui y sont véhiculées. Un exemple parmi tant d'autres ? La récente collection de romans pour adolescents *Watatatow* (Québec Amérique Jeunesse), inspirée de la célèbre série télévisée de Radio-Canada. Le lecteur se perd dans un univers où fiction et réalité s'entremêlent pour accueillir toutes les problématiques psychosociales contemporaines.

D'autre part, on semble tenir pour acquis le présupposé que les contenus des textes littéraires pour l'enfance et la jeunesse doivent rester fortement accessibles aux jeunes. De trop grandes contraintes narratives, des thématiques inusitées ou des structures complexes risqueraient de repousser les lecteurs. N'est-ce pas pourtant sous-estimer les capacités créatrices des enfants que d'évoquer ces présumées barrières ? L'écrivaine Susie Morgenstern se résigne ainsi aux limitations qui seraient manifestement inhérentes à la création littéraire destinée aux jeunes :

Ça me convient très bien de dire qu'on est une littérature spécifique. Quand on écrit pour des jeunes, on sait qu'il y a certaines règles ou certaines contraintes. On les suit, on n'écrit pas de phrase avec 875 mots. On sait qu'il ne faut pas barber l'enfant. (Nice, août 1996)

Il est incontestable qu'un enfant de 8 ans ne pourra saisir dans toute sa densité un texte de Châteaubriand, de Madame de Sévigné, de Maalouf, de Nothomb, de Conrad ou de Kokis, pour ne citer que ceux-là. Mais ne peut-il pas être sensible à certains aspects des œuvres de ces écrivains reconnus ? Un enfant qui parcourt les récits d'Andersen, de Dickens, de Ross, d'Ungerer ou d'Hergé, par exemple, n'est-il pas plongé dans des fictions qui conduisent son imaginaire vers des horizons insoupçonnés, au même titre qu'un spécialiste universitaire qui s'évade à travers la poésie de Gaston Miron ou la prose d'Ernest Hemingway ?

Bien plus, cette lectrice avertie ne pourrait-elle pas à son tour, si elle s'en donne la peine, être franchement touchée par le clin d'œil ironique au goût de lire de l'album *L'art du pot* de Jean Claverie et Michelle Nikly, par l'insoutenable destin du jeune héros du roman *Je suis le fromage* de Robert Cormier, par la beauté philosophique du récit *Le héron bleu* de Cynthia Voigt, par la puissance ténébreuse de l'adaptation en bande dessinée de *Pierre et le loup* réalisée par Miguelanxo Prado, par le pied de nez que fait Maurice Sendak à la psychologie de l'enfance et à la psychanalyse dans son conte moderne *Max et les maximonstres*, ou par *La bergère de chevaux*, de Christiane Duchesne, et ses magistrales envolées oniriques ? Probablement...

En résumé, retenons que les tenants de la représentation bipolaire du champ littéraire assoient leur position sur l'existence de critères propres à la littérature d'enfance et de jeunesse tels que l'âge des lecteurs, sa mission «pédagogique», qui se réduirait au développement du goût de lire en vue du passage à «l'autre» littérature, ou ses formes simplifiées et ses contenus proches de l'expérience immédiate des jeunes lecteurs.

3.2.3 *La représentation hiérarchisée*

La dernière grande représentation du champ littéraire qui émerge des écrits et des entretiens tend à hiérarchiser le champ littéraire en fonction de la légitimation des œuvres par l'institution littéraire. Ainsi, il existe le champ légitimé de «la» littérature, sur lequel se greffent des sous-champs, moins littéraires, dont celui de la littérature d'enfance et de jeunesse, malgré sa croissance continue. Cet essor attise d'ailleurs la méfiance des tenants de la conception hiérarchisée. En effet, si la production de textes littéraires ne cesse de croître, donc si la *quantité* d'ouvrages augmente, cela augurerait mal quant à la *qualité* de la littérature d'enfance et de jeunesse.

Cette littérature est aujourd'hui de plus en plus largement diffusée, mais, là encore, la quantité n'est pas toujours gage de qualité [...] les enseignants se doivent d'être, pour leurs jeunes élèves, des guides et des conseillers solides dans cette production abondante et [...] inégale. C'est souvent à cet âge que s'allument les vocations de lecteurs, ou que la flamme s'éteint. (Massart, 1996, p. 44)

Certains spécialistes se sentent presque contraints de souscrire au discours de consécration, même s'ils souhaitent que le statut de la littérature d'enfance et de jeunesse soit reconsidéré par

l'institution littéraire. C'est le cas de Monique Lebrun, qui remarque que ce problème de reconnaissance reste inévitablement lié à la qualité d'une écriture qui laisse trop souvent à désirer dans de trop nombreux livres. «On publie énormément, plus particulièrement au Québec : plus de 200 œuvres [par année] en littérature de jeunesse. C'est beaucoup...» (Montréal, mai 1997). Cette surproduction, d'après la didacticienne, fait en sorte que la littérature d'enfance et de jeunesse n'est pas reconnue par les départements d'études littéraires dans les universités, ce qui relègue les textes littéraires d'enfance et de jeunesse à la périphérie du champ littéraire. «Donc, c'est un sous-champ, mais qui est tout aussi valable que n'importe quel sous-champ.» (Montréal, mai 1997).

Il ne faut toutefois pas oublier que la publication de masse existe aussi en littérature pour adultes. Pensons par exemple aux romans de Mary Higgins Clark, John Irving, Arlette Cousture, Michel Tremblay, Daniel Pennac, Patrick Modiano, etc. Remet-on systématiquement en question la qualité – comme on le fait pourtant en littérature d'enfance et de jeunesse – des textes littéraires de ces écrivains connus ?

D'après Monique Lebrun (Montréal, mai 1997) et Christian Vandendorpe (1992, p. 3 ; 1996, p. 163), les jeunes, souvent très influençables, ne choisiraient pas vraiment les ouvrages en fonction de certains critères de qualité qui sont autant de «filtres» auxquels les adultes, eux, recourraient. Les adultes sauraient éviter l'effet d'entraînement produit par les *collections*, omniprésentes en littérature d'enfance et de jeunesse – pourtant nombreuses aussi en littérature pour adultes –. Le marché du livre montre cependant que les lecteurs d'expérience sont influencés par les innombrables «stratégies publicitaires» auxquelles ils sont soumis : collections de prestige (*La Pléiade*, *NRF*...), prix littéraires (Goncourt, Renaudot, Fémina...), formats et types de papier novateurs (par exemple ceux de l'éditeur Actes Sud), notoriété d'un auteur (pensons à Anne Hébert, Robert Lalonde, J.M.G. Le Clézio, Alexandre Jardin, Nancy Huston, Gabriel Garcia Marquez ou Umberto Eco), avis des critiques littéraires dans les différents médias, etc.

Pour en revenir aux collections, le didacticien Karl Canvat est forcé d'admettre, dans un ouvrage récent, que le «marketing littéraire», fort efficace en littérature d'enfance et de jeunesse,

se manifeste aussi en littérature pour adultes, sans atteindre toutefois les «grandes» œuvres, qui seraient à l'abri de toute stratégie mercantile.

[...] la sobriété ou, au contraire, la surcharge de la présentation suffisent souvent à elles seules à opposer genres «littéraires» (légitimes) et genres «paralittéraires» («mauvais genres»). Ainsi, par exemple, les collections paralittéraires recourent volontiers au vocabulaire de la couleur. Celle-ci fonctionne bien entendu comme indicateur différentiel visuel facilitant le repérage sur les rayons, mais elle connote aussi la thématique abordée et/ou le public visé : «Bibliothèque rose», «Bibliothèque verte», «Bibliothèque rouge et or», pour la jeunesse ; «Série noire», «Fleuve noir», «Carré noir», «Le Masque noir», etc., pour les adultes. (1999, p. 114-115)

La supposée faiblesse qualitative de nombreux textes pour l'enfance et la jeunesse incite la majorité des didacticiens de la littérature à penser que cette littérature, dans son ensemble, ne possède ni la force esthétique et linguistique ni la grandeur nécessaires pour être admise au sein du champ littéraire. D'après eux, on n'y retrouverait pas le même niveau de littérarité que dans les œuvres du canon littéraire :

Il me semble que la question essentielle, d'un certain point de vue, est la suivante : est-ce que dans cette production, dans cette littérature, il s'invente de nouvelles perceptions du monde, de nouvelles façons de dire, de décrire, de raconter le monde, de nouveaux usages du langage qui font découvrir à l'homme autre chose de lui-même et du monde ? (Georges Legros, Namur, août 1996)

Le professeur Legros répond par la négative à son interrogation et ajoute que la littérature d'enfance et de jeunesse constitue un mouvement littéraire d'«épigones», un lieu qui ne fait que répéter, imiter ce qui a été créé auparavant. «Je ne vais pas conclure que ce n'est pas de la littérature, mais que c'est de la littérature de suiveurs, si vous voulez.» (Namur, août 1996). Vincent Jouve, à sa façon, remet aussi en question la valeur de la littérature d'enfance et de jeunesse, qu'il entrevoit davantage comme un regroupement de textes à vocation utilitaire :

L'analyse littéraire [...] a besoin de s'appuyer sur des œuvres pourvues elles-mêmes de dimensions multiples : l'étude des *textes-documents* (qui reflètent *telle dimension* de la société et de la culture) ne sera jamais aussi formatrice que celle des *textes-monuments*. (Jouve, 1996, p. 43)

Nous sommes en droit de nous demander si ces spécialistes connaissent bien les textes littéraires d'enfance et de jeunesse, car il nous semble au contraire manifeste que dans de nombreuses œuvres s'inventent des perceptions et des manières novatrices de raconter et d'écrire l'aventure humaine sous toutes ses dimensions. Par exemple, dans le roman *Deux heures et*

demie avant Jasmine, l'auteur François Gravel utilise un procédé narratif inusité, où la brève durée du récit devient le moteur d'une anticipation amoureuse très forte. Dans la pièce *Les souliers rouges*, Tiziana Lucattini repousse les limites du théâtre social par une critique virulente des mœurs de la société matérialiste italienne. *Feng, fils du vent* de Thierry Dedieu constitue un conte hautement philosophique sur le thème de la mort, dont le dénouement dérouté le lecteur. Et que dire des aventures baroques de *Théodore Poussin* (Frank Le Gall), une série de bandes dessinées qui se démarque par ses jeux spatio-temporels, son lyrisme insolite et une grande qualité d'écriture.

Les tenants de la représentation hiérarchisée devraient reconnaître que l'arbitraire sévit lorsque vient le temps de juger si un texte donné est littéraire, peu importe son public cible. «Rien, donc, sinon une série de conventions socio-institutionnelles définies par le champ littéraire («l'institution littéraire») ne distingue ce qui est «littéraire» de ce qu'il ne l'est pas» (Canvat, 1999, p. 85). Il appartiendrait donc aux instances du champ littéraire d'évaluer la littérarité des œuvres de littérature, celles pour l'enfance et la jeunesse comprises. Cela revient à dire que le destin d'un texte, qu'il s'adresse aux enfants, aux adolescents ou aux adultes, repose entre les mains de personnes (éditeurs, créateurs, critiques, professeurs, etc.) qui, une fois dotées d'un pouvoir idéologique et d'un capital symbolique, se basent sur des critères subjectifs pour apposer ou non le sceau de la consécration littéraire.

Un bon nombre d'adultes, dont maints spécialistes, ont manifestement l'impression de fréquenter, grâce à «la» littérature, ces fameux textes littéraires novateurs et affranchis de toute banalité, aussi bien sur le plan formel que sur le plan idéal. Dans sa thèse, Jean-Louis Dufays a clairement démontré, au contraire, que toute œuvre littéraire, aussi banale ou magistrale soit-elle, ne peut se constituer ni survivre sans le recours aux *stéréotypes*, ces principes élémentaires de la cognition qui sont en fait des schémas organisateurs régissant l'intégration des éléments d'un phénomène donné, qui en orientent le sens et qui hiérarchisent ses fonctions (1994, p. 349). Le didacticien constate que la stéréotypie, implicite dont se servent pourtant les professeurs Legros et Jouve pour nier la littérarité des textes de la littérature d'enfance et de jeunesse, anime tout autant les œuvres du canon littéraire. Il le prouve d'ailleurs en se référant à un célèbre poème de Charles Baudelaire, *L'Albatros*, «chef-d'œuvre de la poésie française [...] monument de la

littérature» qui, néanmoins, doit sa force esthétique et sa splendeur lyrique aux très nombreux stéréotypes qui forgent son contenu (1994, p. 30 à 35). Tout texte littéraire comporte sa part de stéréotypie et en est tributaire de sa légitimation – ou non – au sein du champ littéraire.

Ma seconde préoccupation concernait les phénomènes de stéréotypie. Ceux-ci, on le sait, n'ont pas bonne presse. Qu'il s'agisse de clichés de langage, de poncifs thématiques ou d'idées reçues, la banalité, sous toutes ses formes, est de nos jours unanimement honnie par la classe intellectuelle. Ce refus ne date pas d'hier. Cela fait près de deux cents ans que, dans la foulée du grand chambardement romantique, les concepts de nouveauté et d'originalité sont devenus les principaux critères de valeur des productions culturelles. Dans ce contexte, la reproduction de stéréotypes apparaît comme le péché mortel, le signe flagrant du manque d'inspiration ou de la paresse. Sur le plan littéraire, cette suspicion à l'égard du déjà-dit concerne tout autant la lecture que l'écriture. Si le bon écrivain est celui qui se garde de sacrifier aux formes conventionnelles, le bon lecteur est celui qui sait s'abstenir de projeter ses stéréotypes sur le texte et résister au charme envoûtant des représentations convenues (1994, p. 7-8).

Baudelaire a bel et bien reproduit, de façon évidente, divers stéréotypes. Pourtant, l'institution lui a assigné la plus haute marche du podium – stéréotype éprouvé ! – du canon littéraire. Parce que l'omniprésence des phénomènes de stéréotypie leur enlève leur argumentation, les littéraires doivent mettre fin à des pratiques résolument méprisantes à l'égard des textes pour l'enfance et la jeunesse. Sinon se perpétuera cette regrettable mais tenace tendance à la ségrégation des corpus, attitude qui n'a pourtant plus, comme le démontre Dufays, sa raison d'être.

Pierre Yerlès évoque un autre écueil qui suscite la méfiance des spécialistes de l'enseignement de la littérature en regard de la légitimité de la littérature d'enfance et de jeunesse : une certaine fragilité cognitive et émotive liée au jeune âge des lecteurs. Ces derniers devraient être initiés progressivement aux diverses facettes de la littérature. D'où l'existence de deux espaces littéraires fort différents : «celui d'une littérature plus éruptive, si je puis dire, et celui de la littérature plus associative, sécurisante en quelque sorte, dont [...] l'enfant a besoin» (Louvain-la-Neuve, août 1996). Pourtant, combien de millions d'êtres humains se sont rendus au bout du monde – et ailleurs ! – avec Tintin et Haddock, Alice, Tom Sawyer, Blanche-Neige, Gulliver, Jeanne de Rouville ou Yoko Tsuno, laissant ainsi libre cours aux explorations audacieuses de leur imagination et à l'insécurité justement «éruptive» de leurs expériences littéraires ?

Aux yeux du professeur Yerlès, est littéraire tout texte qui entre en rupture avec cette sois-disante sécurité. Les œuvres doivent briser le statisme, la routine, la monotonie de la vie quotidienne.

L'important, c'est qu'il y ait une rencontre avec ce frisson, avec cette attraction fascinante que tout ce que la littérature fait surgir comme pulsions, comme désirs, comme structurations, fuites...
(Louvain-la-Neuve, août 1996)

Cette plongée dans l'inconnu, cet enchantement, nous apparaît tout à fait possible à partir d'un conte aussi étonnant que *Chien Bleu* (Nadja), de récits légendaires tels que *Le baiser maléfique* (Robert Soulières) ou *Le chat et le diable* (James Joyce!), de la remarquable richesse graphique et narrative de la série de bandes dessinées *Yakari* (Derib et Job) ou de romans surréalistes comme *Le buveur d'encre* (Éric Sansvoisin), en somme à partir de nombreuses œuvres littéraires d'enfance et de jeunesse.

L'interrogation d'Yves Reuter adressée à la didactique de la littérature prend ici toute sa signification. «Peut-elle accepter le clivage des discours entre d'un côté lecture, écriture et langue et de l'autre la perpétuation des valeurs littéraires ?» (1987, p. 58) Surtout si ces valeurs dépendent des idéologies en jeu au sein du champ...

Une telle discrimination appliquée à la littérature d'enfance et de jeunesse devient doublement malheureuse pour les élèves de la classe de langue première. D'une part, les jeunes n'ont manifestement pas l'impression de fréquenter «la» littérature, donc de ne point participer au mouvement littéraire, ce qui n'améliorera en rien l'image peu reluisante qu'ils se font ou se feront des «grands» textes littéraires (Friot, 1995, p. 5-12 ; Vlieghe, 1995, p. 27 ; Gervais, 1997, p. 23 ; Lebrun, 1997, p. 68). D'autre part, en prétendant sans cesse qu'ils aiment des œuvres banales, complaisantes, faciles, rachitiques, on finira sans doute par les convaincre que «la» littérature est tout simplement inaccessible et qu'il ne leur reste plus qu'à se confiner aux mangas et autres *Frissons*, ou à se vouer à d'autres passions, moins nobles...

La vision hiérarchisée de l'espace littéraire comporte de graves risques pédagogiques. À trop vouloir condamner ou glorifier, on en vient à créer des ghettos littéraires hermétiques, où on

sépare enfants, adolescents et adultes, et où les migrations deviennent très incertaines pour la masse des lecteurs. La didactique de la littérature peut-elle participer à une telle ségrégation ?

3.3 Pour une approche ouverte des textes littéraires en classe de langue première

Pour la disponibilité d'esprit devant la pluralité des manifestations de l'imaginaire, pour une culture individuelle diversifiée, pour l'exploration de toutes sortes de formes de littérature, il convient d'élargir le corpus littéraire de référence en classe de langue première en reconnaissant que la littérature d'enfance et de jeunesse fait partie intégrante du champ littéraire. Au même titre que le sont la poésie versifiée, les *classiques*, le naturalisme de Zola ou le théâtre de Beckett. Qu'on cesse de nier sa littérarité et qu'on admette plutôt l'originalité et la richesse de ses formes et de ses contenus. Non à une hiérarchisation stérile de l'univers littéraire, non à une dichotomie jalousement gardée ! Oui à la littérature, et à ses textes d'enfance et de jeunesse, qui en constituent une part importante !

Pour parvenir à cette fin, il faudra que l'institution scolaire participe à un tel changement de cap, notamment en accueillant un plus grand nombre de textes issus de la littérature d'enfance et de jeunesse. «Ce que l'école doit viser [...] c'est le changement de ses corpus» (Lebrun, 1997, p.68). Dans ce sens, il importe que les programmes officiels, du préscolaire au secondaire, inscrivent à l'agenda de la classe de langue première la fréquentation de corpus littéraires variés, constitués aussi bien de textes de l'édition pour l'enfance et la jeunesse que de celle pour les adultes, dans une perspective d'*hétérogénéité* caractéristique d'une pensée *postmoderne*.

3.3.1 Hétérogénéité des corpus en classe de littérature et postmodernisme

Pourquoi un corpus littéraire hétérogène ? Pourquoi un corpus littéraire ouvert aux nombreuses manifestations de la littérature ? Avec le didacticien Dufays, nous répondrons que «l'enseignement de la littérature se doit d'initier les élèves à la fois à la diversité des manifestations textuelles et à la (re)connaissance des textes» (1996a, p. 68). Une telle entreprise n'est viable qu'à la condition que les corpus littéraires présentés aux élèves comprennent des textes de nature diversifiée, entre autres ceux pour l'enfance et la jeunesse.

Cette réponse n'est cependant pas suffisante. Il importe de s'arrêter à l'idée d'hétérogénéité afin d'en démontrer le bien-fondé pour l'élaboration de corpus littéraires ouverts, en nous rattachant aux idées postmodernes, ce qui représente une nouvelle avancée en didactique de la littérature. La postmodernité, courant de pensée qui déborde largement le cadre littéraire, s'est récemment constituée comme mouvement multidisciplinaire de création, de transformation et d'analyse des formes multiples de l'existence, notamment sous l'impulsion des théoriciens comme Jean-François Lyotard, John Barth, Guy Scarpetta et Michel Maffesoli.

«Le postmodernisme [...] n'est pas le modernisme à sa fin, mais à l'état naissant, et cet état est récurrent» avance Jean-François Lyotard (1981) sur un ton déjà polémique. Michel Maffesoli décrit plutôt la postmodernité comme une manière nouvelle de sentir et de vivre :

Le souci de la forme [...] autre manière de dire la force du style, exprime bien le paradigme esthétique de la postmodernité : la naissance d'un nouveau moment fondateur, l'émergence d'une nouvelle culture [...] Une esthétique, bien sûr, qui ne se réduit pas à l'art mais qui renvoie aux émotions partagées et aux sentiments vécus en commun. (1993, p. 41-42)

L'idée d'hétérogénéité occupe une position centrale dans la grille d'analyse postmoderne : «la passion de l'hétérogénéité est un fondement de cette esthétique», écrit France Fortier (1993, p. 6). On définit ce concept comme «code ouvert à tous les métissages» (Gagnon, 1993, p. 62), ou «processus d'interaction, de métissage.» (Maffesoli, 1996, p. 45) sur lequel plane toujours «l'ombre de Dionisos, le dieu "aux cents visages", le dieu de la versatilité» (Maffesoli, 1993, p. 110). Dans ce sens, le processus d'«hétérogénéisation» abolit, selon Maffesoli, toute tentative d'encadrement, de limitation et d'uniformisation de l'expérience : «non plus une valeur unique et une vérité qui en rendrait compte au travers d'une analyse rationnelle, mais une multiplicité de valeurs (modes, manières d'être, styles de vie)» (1993, p. 155).

Appliquée à la littérature, la pensée postmoderne cherche à ouvrir l'expérience littéraire à toutes les formes possibles de métissage. «À une esthétique moderne qui lie [...] la littérature à son essentialisation, le postmoderne oppose un éclectisme» (Dion, 1993, p. 94) qui vise «un nouveau découpage du champ littéraire (Fortier, 1993, p. 5).

Dans une littérature aux aspirations postmodernes, on ne retrouve «plus d'universalisme, plus de monopole de sens, plus de "grands récits"» précise Régine Robin (1993, p. 9). Les pratiques littéraires hétérogènes et le métissage des textes servent, en postmodernité littéraire, à «déboulonner le double principe à la base de la valorisation littéraire, à savoir celui d'un sujet propriétaire exclusif de son discours et qui se doit d'engendrer une œuvre absolument unique et originale, en rupture totale avec l'esthétique qui l'a précédée» renchérit France Fortier (1993, p. 31). Ce but, la littérature postmoderne ne peut l'atteindre que par le métissage, par un corpus hétérogène, par son ouverture aussi bien sur la nouveauté, le recyclage ou, surtout, l'ordinaire :

Il faut considérer le sens commun non pas comme un «pré-texte» préfigurant le véritable texte que l'on peut écrire [...] mais comme quelque chose qui a sa validité en soi, comme une manière d'être et de penser se suffisant à elle-même, et n'ayant pas sur ce point besoin de quelque arrière-monde que ce soit. (Maffesoli, 1996, p. 216)

La perspective postmoderne a le mérite de désacraliser la littérature, ce qui devient très intéressant pour la didactique de la littérature dans la mesure où l'ouverture de ses corpus évite l'esprit de ségrégation. L'élève qui aura la chance de fréquenter un corpus hétérogène pourra goûter aux innombrables facettes de l'aventure littéraire, aussi bien du côté de l'enfance, de l'adolescence ou de l'âge adulte, y faire des choix et y construire ainsi ses connaissances et surtout ses propres territoires imaginaires.

L'ouverture littéraire du corpus aura donc pour mission de réunir des œuvres issues des deux principaux secteurs éditoriaux : l'édition pour l'enfance et la jeunesse et l'édition pour les adultes, pour reprendre le modèle proposé par Raoul Dubois (Paris, octobre 1996). Cet ensemble hétérogène de textes contribuera, dans un premier temps, à rendre le contact entre l'élève et le livre le plus stimulant et agréable possible. Mais un corpus littéraire ouvert ne saurait se contenter du seul goût/plaisir de lire comme leitmotiv. Les élèves, aussi bien au primaire qu'au secondaire, auront à saisir progressivement les composantes du texte littéraire (approche interne) ainsi que les mécanismes de production et de réception des œuvres. Cela s'avère fondamental, comme le précise Claude Simard : «Les notions littéraires doivent devenir pour les élèves des outils de lecture et d'écriture les aidant à mieux traiter le langage et à intégrer les discours littéraires à leurs pratiques culturelles.» (1997b, p. 204)

Un corpus ouvert permettra à l'élève de construire des savoirs littéraires dont la genèse est double, ainsi que le suggèrent Dufays, Gemenne et Ledur (1996a, p. 119). D'abord, ces connaissances enrichissent la fréquentation des œuvres littéraires, mais c'est à la lecture des textes que l'élève peut acquérir ces connaissances. Il conviendra par conséquent d'adopter une approche bidirectionnelle en classe de littérature : les livres du corpus seront lus à la fois comme des exemples reconnus pour leur valeur esthétique intrinsèque, puis comme des documents, c'est-à-dire des outils qui favorisent l'appropriation du sens des œuvres. L'élève aura à «identifier les stratégies textuelles particulières en usage dans un texte et en tirer des opérations de construction de sens aussi riches que possible» (Vandendorpe, 1996, p.164). Concluons donc que l'enseignement littéraire offre aux élèves une chance incomparable d'exploration de multiples dimensions de l'existence, à la condition que son corpus soit des plus riches et des plus diversifiés, des plus hétérogènes et métissés.

3.3.2 *Trois principes pour la constitution de corpus*

Voici quelques principes généraux pouvant guider la constitution d'un corpus ouvert d'œuvres littéraires en classe de langue première. Il ne s'agit que d'indications didactiques ; chacun devra y puiser les informations qui correspondent aux besoins des élèves, à ceux du maître ainsi qu'aux savoirs qu'on voudra construire ensemble en classe de littérature.

Premier principe : une ouverture sur tous les textes

Notre réflexion nous a conduit à opter pour un corpus littéraire hétérogène, c'est-à-dire varié et ouvert aux diverses littératures, dont celle pour l'enfance et la jeunesse. Ce corpus des métissages, en présence tout au long de la scolarisation obligatoire, sera le lieu de rencontre des textes issus de l'édition pour l'enfance et la jeunesse et de ceux de l'édition pour les adultes.

Dès le primaire, les *classiques* feront partie de l'enseignement littéraire aux côtés des œuvres d'enfance et de jeunesse. On pourra déjà s'y initier aux notions de genre, de personnage, de schéma narratif et même aux grandes écoles littéraires. L'ordre secondaire prendra la relève en poursuivant ce qui aura été amorcé auparavant, mais on continuera d'y utiliser les textes

littéraires pour l'enfance et la jeunesse. Les récits illustrés seront exploités par les enseignants, car les albums, dont l'esthétisme relève à la fois de l'image et du langage, méritent d'accompagner l'adolescent dans sa quête identitaire :

Un arrimage est à faire [...] Les collègues du secondaire devront penser à réutiliser les procédures [et les textes] ayant cours au primaire, les collègues du primaire devront peu à peu habituer leurs élèves aux situations de lecture [et d'écriture] qui les attendent... (Lauzon, 1994, p. 233)

Cette fusion s'impose pour favoriser une pressante harmonisation des ordres d'enseignement quant à la fréquentation des textes littéraires. «Le clivage devient de plus en plus flagrant entre le primaire, où le texte est réduit à sa fonction de modèle éventuel pour la rédaction, et le secondaire, qui ouvre sur le littéraire» (Lebrun, 1997, p. 53).

Deuxième principe: un choix éclairé de textes littéraires

La construction de tout corpus d'œuvres littéraires est indissociable d'un processus qui lui sert d'assise : la sélection des textes. Comment sélectionner avec rigueur les œuvres qui doivent constituer le corpus de référence en classe de langue première ? Pour répondre à cette question, nous nous référons à nouveau à Jean-Louis Dufays et à ses collègues (1996a, p. 120-121), qui proposent trois critères complémentaires à utiliser pour choisir les textes littéraires du corpus.

Tout d'abord, il convient de considérer les besoins, attentes et intérêts des *élèves* de la classe de littérature. «Ne serait-ce que pour entretenir un climat de travail motivant, il paraît didactiquement pertinent de choisir des textes à la portée des apprenants». Ensuite, il faut tenir compte de l'*enseignant*, de ses goûts et de ses valeurs : «il est légitime que chaque professeur privilégie en partie des textes qui le motivent, l'aident personnellement à penser et à vivre, car c'est de ceux-là qu'il pourra le mieux communiquer l'intérêt à ses élèves». Enfin, l'*institution culturelle* impose ses usages et ses biens symboliques. «Ces différents textes et codes font en quelque sorte partie de la "grammaire culturelle" de la société où nous vivons, ils constituent, pour notre époque, une base incontournable de savoirs.» Le recours à ces balises aideront, nous le croyons, tout enseignant et ses élèves à constituer, en classe de littérature, un corpus d'œuvres hétérogène, riche et équilibré.

Une autre approche, en lien direct avec les propositions précédentes, se révèle fort intéressante pour la mise en forme d'un corpus *signifiant*. Elle est directement issue de l'activité *Le Goncourt des lycéens*. Instauré par Martine Burgos, ce procédé didactique permet aux élèves de participer directement aux différents enjeux et luttes pour la légitimation de toute œuvre rencontrée en classe ou à l'extérieur du cadre scolaire. Par leurs lectures critiques et leurs prises de positions argumentées, les élèves sont appelés à établir un corpus littéraire fidèle à leur cognition et à leur culture. De cette façon, on les associe directement à l'évolution du corpus littéraire de leur classe.

Offrir aux élèves la possibilité de déployer leur faculté critique en leur donnant le droit de porter un jugement de valeur sur des textes présents en classe [...] c'est leur permettre de se considérer et de se comporter en *sujets-lecteurs* auxquels on accorde suffisamment de crédit pour leur confier la mission habituellement réservée aux lettrés, aux experts, aux adultes, aux professeurs : choisir, distinguer [...] s'exercer au choix, à l'élucidation et à la maîtrise de leurs propres critères de distinction. (1996, p. 267-268)

Troisième principe: une ouverture sur le monde

Un corpus ouvert et bien constitué ne pourrait se satisfaire de la seule réunion de l'édition pour l'enfance et la jeunesse avec celle pour les adultes. Au contraire, les élèves ont tout à gagner de la fréquentation de textes littéraires originaires de toute culture et de tout pays. La littérature d'enfance et de jeunesse possède justement l'énorme avantage de ne point connaître de frontières ; voilà une autre raison qui milite en faveur de sa présence accrue en classe de littérature ! Quelques exemples : *La bottine magique de Pipo*, conte mythologique rédigé et illustré par des Québécois, qui raconte l'origine de... l'Italie ! ; la série de bandes dessinées *Dan Cooper*, qui relate les aventures de cet aviateur canadien aux quatre coins de la planète – et même de l'espace –, pourtant créée par le Belge Albert Weinberg ; *Antarctique* (Helen Cowcher) qui, comme son nom l'indique, est un fabuleux récit qui se déroule dans le plus grand désert de la planète ; les escapades grecque et turque de l'héroïne québécoise *Clara Vic*, de l'écrivaine Christiane Duchesne ; et ainsi de suite !

Comme le soutient Aurélien Boivin (1994, p.70), «d'idéal serait, certes, d'amener les jeunes à lire aussi des œuvres [...] de la francophonie, voire des œuvres du grand corpus des

littératures étrangères.» Michel Thérien (1994, p. 71) exprime son accord face à un tel élargissement du corpus littéraire de référence en précisant qu'au-delà de l'étude de la littérature nationale, les élèves doivent être mis en contact avec la littérature d'expression française ainsi qu'avec toute littérature écrite ou traduite en français. Toutefois, le problème de l'accessibilité de ces textes se pose. Les littératures antillaise et africaine, par exemple, sont malheureusement l'objet d'une diffusion restreinte, du moins au Québec. Il faudrait renverser cette situation.

3.4 Conclusion

La didactique de la langue première doit accorder plus d'espace à la didactique de la littérature, aussi bien dans le cadre de ses réflexions disciplinaires que des modèles et pratiques qu'elle propose pour l'école. La didactique de la littérature, pour sa part, doit ouvrir son corpus à un éventail beaucoup plus large d'œuvres littéraires que les seuls textes d'un certain canon. Dans ce sens, il faut cesser de percevoir la littérature d'enfance et de jeunesse comme un champ littéraire distinct de «la» littérature ou comme une pré/para/sous-littérature.

Les luttes intestines pour la reconnaissance de la valeur symbolique des œuvres littéraires s'avèrent finalement stériles, car les principales victimes de ces combats intellectuels ne sont pas ses propres protagonistes, mais bien au contraire les élèves de la classe de langue première, dont on déplore fréquemment l'attitude négative à l'égard de la littérature. Qu'on arrête de leur faire croire que leurs lectures et écritures littéraires ne possèdent pas les qualités esthétiques requises pour se mériter un tel titre. Au contraire, celles-ci participent de l'attitude postmoderne !

À l'école, une didactique de la littérature novatrice devra considérer avec la même attention et surtout la même valeur littéraire les textes des albums illustrés, des contes traditionnels et modernes, des légendes, des fables, des poésies d'enfance et d'adolescence, des romans pour la jeunesse, de la bande dessinée, de la poésie libre, des *classiques*, du *surréalisme*, des *postmodernes*, de l'*Oulipo*, etc. Son corpus sera hétérogène.

Concrètement, au primaire, on pourra travailler à partir des œuvres de Dante, d'Apollinaire, de Steinbeck, de Racine, de Rimbaud, d'Ionesco, de Shakespeare, de Césaire, de Leclerc ou de Jacques Poulin... tout en ne négligeant pas la bande dessinée. Ainsi, à la suite de la lecture collective d'extraits de *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire, des élèves de 1^{re} année du primaire (6-7 ans) de la région de Québec ont rédigé avec brio et diffusé eux-mêmes leurs propres calligrammes. Au secondaire pourront être présentés des albums tels *Le prince grenouille* (Jacob et Willem Grimm, Betty Schroeder), *Les trois clés de Prague* (Peter Sis), *Le mot sans lequel rien n'existe* (Claude Clément et Sylvie Montmoulineix), *L'épave du Zéphir* (Chris Van Allsburg) ou *Oncle Gilbert* (Benoit). De plus, on pourra comparer avec les élèves les troublantes fuites des héros de *La route de Chlifa* (Michèle Marineau), *Sarah de Cordoue* (Rolande Causse), *Les choses de la vie* (Paul Guimard) et *Un homme qui dort* (Georges Perec). On y fera l'étude de l'œuvre poétique de Jacques Prévert et de Rina Lasnier, de la prose de Rudyard Kipling et de Georges Sand. On y analysera, par exemple, les trames narratives d'épisodes des aventures de Tintin, d'Astérix le Gaulois, de Corto Maltese, de Thorgal ou d'Isa (*Les passagers du vent*). Bref, Marie-Joséphite Corriveau hantera la classe de littérature en compagnie du Capitaine Achab, de Madame Bovary, de Raoul de Cambrai et de... Cendrillon !

Les jeunes des premières années du primaire aiment la fiction. Pourtant, plus ils avancent dans leur scolarisation, moins ils s'y intéressent. Vers la fin de l'adolescence, nombreux sont les jeunes qui ont définitivement abandonné les voies de la littérature... Pour contrer ce phénomène déplorable, il importe de repenser le corpus d'œuvres littéraires de la classe de langue première en fonction d'une intégration des positions des créateurs, analystes et médiateurs de littérature. Nous devons encourager le «glissement d'une conception "classique", fondée sur l'évidence, le respect de la norme et de la hiérarchie, à une conception [...] "suspenseuse", prônant l'originalité, la différence» (Canvat, 1999, p. 285). C'est essentiel.

Pour la beauté de lire et d'écrire des phrases qui enflamment les esprits et enivrent les âmes. Pour la littérature. Pour les élèves.

Conclusion générale

Enseigner la littérature n'est possible qu'à la condition de recourir à un corpus de textes littéraires. Qu'il s'agisse de corpus imposés ou suggérés par l'État, ou encore de sélections personnelles des enseignants, les textes constituent le matériau indispensable à toute expérience littéraire et à toute construction de savoirs dans ce domaine. Une didactique contemporaine de la littérature a besoin d'ouvrir ses horizons à un ensemble plus actuel de textes afin de participer au raffinement souhaité de l'enseignement/apprentissage de la langue première, à la rénovation tant attendue des enseignements langagiers et bien sûr à l'émancipation socioculturelle et esthétique des élèves de la classe de français.

D'après les différentes analyses que nous avons menées, nous avons observé qu'avant même de discuter du contenu des corpus d'œuvres littéraires, on ne s'entend même pas sur la manière de concevoir les deux idées fondamentales de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse. Cela confirme les idées de Bourdieu (1992; 1994) selon lesquelles le monde littéraire est un espace conflictuel – un champ – où différents agents luttent constamment pour acquérir ou préserver un capital symbolique, économique et surtout idéologique.

Dans ce sens, la littérature est vue non pas comme une stricte discipline culturelle, mais plutôt comme une institution socioculturelle et politique, où des personnes créent des objets fortement symboliques, les textes littéraires, auxquels on attribue une valeur esthétique et économique. La littérature d'enfance et de jeunesse demeure définie en fonction de la position qu'elle occupe face à la littérature consacrée. Ou elle se situe en marge du champ (pré/para/sous-littérature ou autre champ distinct et autonome) ou bien elle s'y fond et forme ainsi un seul et même espace.

La série d'entrevues effectuées en Europe et au Québec avec 32 agents des deux champs concernés par notre recherche illustre cette triple représentation. Une majorité de personnes, surtout des créateurs littéraires, se réclament d'une représentation unifiée du champ. D'autres préfèrent entrevoir la littérature comme un double espace, un double champ où littérature

générale et littérature d'enfance et de jeunesse possèdent leurs caractéristiques propres. Enfin, quelques spécialistes de l'enseignement littéraire défendent une conception hiérarchisée de la littérature, où la littérature d'enfance et de jeunesse est reléguée aux pré/para/sous-littératures, perdant de ce fait les privilèges inhérents à la légitimité littéraire.

Les arguments avancés pour soutenir l'une ou l'autre de ces trois positions manifestent une volonté, de la part des agents, de délimiter les frontières du champ littéraire. La thèse des partisans d'une littérature unifiée semble davantage fondée, car ces personnes mettent l'accent sur la création verbale et non seulement sur le public cible. Les tenants de la conception bipolaire se limitent trop aux seuls besoins des élèves lecteurs et à leurs goûts individuels. Quant aux défenseurs de la représentation hiérarchisée, ces derniers font preuve d'une méconnaissance des textes littéraires d'enfance et de jeunesse, situation qui les incite à choisir la voie réductrice de la ségrégation littéraire; tout un pan de la littérature d'enfance et de jeunesse est ainsi occulté au profit des seules œuvres qui ont été consacrées par l'institution littéraire.

La principale conclusion de la présente thèse est d'étendre, pour contrer la diversion qui sévit, les corpus de référence en classe de langue première à l'ensemble des textes de fiction, qu'ils proviennent de l'édition pour les adultes ou de celle pour l'enfance et la jeunesse. Ces corpus d'inspiration postmoderne, c'est-à-dire diversifiés, hétérogènes, métissés, pluriethniques apparaissent comme les seuls qui puissent tenir compte de la foisonnante variété du phénomène littéraire et faire acquérir aux élèves une vision ouverte de la littérature.

Il appartient maintenant aux didacticiens de la littérature de mesurer le changement anticipé, d'y participer et surtout d'intervenir auprès des enseignants des différents ordres d'enseignement afin que leurs élèves soient enfin confrontés à des textes plus diversifiés, signifiants et constructifs. La classe de langue première doit s'ouvrir aux multiples visages de la littérature et de ses différents secteurs éditoriaux. Il en va, d'une certaine façon, de la réussite de l'enseignement de la langue première pour les années à venir.

Ouvrages cités et consultés

Alzira Seixo, Maria. «Littérature et pédagogie». *Études françaises*, 23, 1-2, 1988, p. 229-239.

Aron, Thomas. 1984. *Littérature et littéarité. Un essai de mise au point*. Paris, Annales littéraires de l'Université de Besançon.

Barthes, Roland. 1966. *Critique et vérité*. Paris, Éditions du Seuil.

Barthes, Roland. 1972. *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, Éditions du Seuil.

Barthes, Roland. 1981. *Essais critiques*. Paris, Éditions du Seuil.

Benamou, Michel. 1971. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris, Nathan.

Bertrand, Denis. «Référent interne et littéarité». Dans Milot et Roy (1991), p. 163-178.

Bessière, Jean. 1990. *Dire le littéraire*. Liège, Pierre Mardaga Éditeur.

Biard, Jacqueline et Frédérique Denis. 1993. *Didactique du texte littéraire*. Paris, Nathan.

Boisvert, Yves. 1995. *Le postmodernisme*. Montréal, Boréal.

Boivin, Aurélien. «Quelles littératures enseigner?» Dans Préfontaine et Fortier (1994), p. 69-71.

Boltanski, Luc. «La constitution du champ de la bande dessinée». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, janvier 1975, p. 37-59.

Bourdieu, Pierre. 1966. *L'amour de l'art*. Paris, Éditions du Seuil.

- Bourdieu, Pierre. «La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, février 1977, p. 3-43.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Choses dites*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourque, Ghislain. «La déportation du littéraire». *Québec français*, mai 1989, 74, p. 66-68.
- Bourque, Ghislain. «La littérisation». Dans Milot et Roy (1991), p. 31-43.
- Bourque, Ghislain. «La retrempe du littéraire». Dans Noël-Gaudreault (1997), p. 93-106.
- Brun-Cosme, Nadine, Gérard Moncomble et Christian Poslaniec. 1993. *Dire, lire, écrire. Des écrivains rencontrent des enfants*. St-Amand-Montron, Éditions Milan.
- Burgelin, Claude. «Une littérature de guingois». *La lettre de la DFLM*, 17, 1995, p. 8-10.
- Burgos, Martine. «Les débats en lecture : pratiques d'appropriation ou constructions diaboliques des textes?» Dans Dufays et al. (1996b), p. 265-271.

- Burke, Eileen. 1990. *Literature for the young child*. Boston, Allyn and Bacon.
- Canvat, Karl (a). 1999. *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et Didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Canvat, Karl (b). «L'enseignement de la littérature : une discipline comme les autres?». *Enjeux*, 43/44, mars 1999, p. 3-16.
- Causse, Rolande (a). «Enlivrez-vous...». *Autrement*, 97, mars 1988, p. 7-9.
- Causse, Rolande (b). «Les lecteurs de demain». *Autrement*, 97, mars 1988, p. 201.
- Charbonneau, Hélène (sous la direction de). 1994. *Pour que vive la lecture. Littérature et bibliothèques pour la jeunesse*. Montréal, Éditions ASTED.
- Chiss, Jean-Louis, Jacques David et Yves Reuter. *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Nathan.
- Chouinard, Daniel. «La littérature de jeunesse et l'institution littéraire québécoise». *CCL/LCJ*, 75, automne 1994, p. 3-4.
- Chouinard, Daniel (a). «Orientations et valeurs de la recherche universitaire . La littérature de de jeunesse au Québec». *Québec français*, 103, automne 1996, p. 84-86.
- Chouinard, Daniel (b). «La recherche en littérature de jeunesse». *Éducation et francophonie*, vol. 24, 1 et 2, printemps et automne 1996, p. 105-111.
- Citti, Pierre et Muriel Détrie. 1992. *Le champ littéraire*. Paris, Librairie J. Vrin.
- Coody, Betty et David Nelson. 1982. *Teaching elementary language arts. A literary approach*. Belmont, Wadsworth Publishing Company.

- Cullinam, Bernice E. 1992. *Invitation to read : more children's literature in the reading program*. Newark, International Reading Association.
- Delronche, Roland. «Quelle(s) littérature(s) enseigner ?» *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 2-3.
- Demers, Dominique (a). 1994. *Du Petit Poucet au Dernier des Raisins. Introduction à la littérature jeunesse*. Boucherville / Ste-Foy, Québec/Amérique Jeunesse / Télé-Université.
- Demers, Dominique (b). «Discours à l'enfance et littérature de jeunesse québécoise». *CCL/LCJ*, 75, automne 1994, p. 7-13.
- Diaz, José-Luis. «Pour une histoire des représentations de l'écrivain». *Textuel*, 22, hiver 1989, p. 8
- Dion, Robert. «Littérarité et métatexte littéraire». Dans Milot et Roy (1991), p. 179-193.
- Dion, Robert. «Une critique du postmoderne». *Tangence*, 39, mars 1993, p. 89-101.
- Doumazane, Françoise (a). «Espaces à lire». *Pratiques*, 32, décembre 1981, p. 31-36.
- Doumazane, Françoise (b). «De la production d'une œuvre à sa réception : Élise ou la vraie vie de Claire Etcherelli». *Pratiques*, 32, décembre 1981, p. 66-104.
- Dubé, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Éditions du Seuil.
- Dubois, Jacques. 1978. *L'institution de littérature*. Paris/Bruxelles, Nathan/Éditions Labor.
- Dubois, Jacques. «Analyse de l'institution littéraire. Quelques points de repère». *Pratiques*, 32, décembre 1981, p. 122-130.

Dufays, Jean-Louis. 1994. *Stéréotypes et lecture*. Liège, Mardaga.

Dufays, Jean-Louis (a). «Quelle littérature enseigner ?» *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 5

Dufays, Jean-Louis (b). «Une question de dosage». *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 35-42.

Dufays, Jean-Louis et Louis Gemenne. «De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes». *Le français aujourd'hui*, 112, 1995, p. 72-79.

Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne et Dominique Ledur (a). 1996. *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck Duculot.

Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne et Dominique Ledur(b). 1996. *Pour une lecture littéraire 2. Bilans et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles, De Boeck Duculot.

Erwin, Lorna et David MacLennan. 1994. *Sociology of education in Canada. Critical perspectives on theory, research and practice*. Toronto, Copp Clark Longman Ltd.

Escarpit, Denise D. 1981. *La littérature d'enfance et de jeunesse*. Paris, PUF.

Escarpit, Denise D. et M. Vagné-Debas. 1988. *La littérature d'enfance et de jeunesse. États des lieux*. Paris, Hachette Jeunesse.

Friot, Bernard. «La littérature de jeunesse au collège : ouvertures et réticences dans les textes officiels». *Pratiques*, 88, décembre 1995, p. 5-12.

Fortier, France. «Liminaire». *Tangence*, 39 mars 1993, p. 5-6.

Fortier, France. «Archéologie d'une postmodernité». *Tangence*, 39, mars 1993, p. 21-36.

Fournier, Georges V. «Le marché de la littérature dans les cégeps». *Québec français*, 98, été 1995, p. 91-93.

Gagnon, Claude-Maurice. «L'hétérogénéité : une passion postmoderne ?» *Tangence*, 39, mars 1993, p. 62-75

Gagnon, Jean-Claude. 1978. *Les approches didactiques pour l'enseignement de la littérature*. Québec, Université Laval.

Gaillard, Françoise. «Enseigne-t-on la littérature ?» *Études françaises*, 23, 1-2, 1988, p. 13-23.

Gallo, Donald J. 1992. *Author's insights. Training teenagers into readers and writers*. Portsmouth, Boynton/Cook Publishers.

Gervais, Flore. «Didactique de la littérature-jeunesse. Didactique du plaisir de lire». *Québec français*, hiver 1996, 100, p. 48-50.

Gervais, Flore. «Le plaisir de lire au primaire». Dans Noël-Gaudreault (1997), p. 19-31.

Goldenstein, Jean-Pierre. «Du temps en histoire littéraire». *Le français dans le monde*, février-mars 1988, p. 46-52.

Goldenstein, Jean-Pierre. 1990. *Entrées en littérature*. Paris, Hachette.

Guérette, Charlotte. «La lecture chez les jeunes». *Québec français*, mai 1989, 74, p. 40-42.

Guérette, Charlotte. 1991. *Peur de qui, peur de quoi ? Le conte et la peur chez l'enfant*. Ville La Salle, Hurtubise HMH.

Guérette, Charlotte. 1998. *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Ste-Foy, Les Éditions La Liberté.

Gutteridge, Don. 1990. *Incredible journeys. New approach to the novel ; a handbook for teachers*. London, The Althouse Press.

Halté, Jean-François. 1992. *La didactique du français*. Paris, PUF.

Harvey, Bernard et Réal Bergeron. «La fabrique de littérature. Un cadre d'enseignement/apprentissage de la production de textes littéraires». *Québec français*, 100, hiver 1996, p. 58-60.

Haviland, Virginia. 1973. *Children and literature. Views and reviews*. Glenview, Scott, Foresman and Company.

Hazard, Paul. 1967. *Les enfants, les livres et les hommes*. Paris, Hatier.

Huberman, A Michael et Matthew B. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, DeBoeck Wesmael.

Huck, Charlotte. 1979. *Children literature in the elementary school*. Chicago, Holt, Rinehart and Winston.

Jan, Isabelle. 1984. *La littérature enfantine*. Paris, Les Éditions Ouvrières.

Jouve, Vincent. 1986. *La littérature selon Barthes*. Paris, Les Éditions de Minuit.

Jouve, Vincent. «Pour une spécificité du corpus littéraire». *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 11-14.

Laborit, Henri. 1993. *Éloge de la fuite*. Paris, Gallimard.

Laparra, Marceline. «La didactique du français entre consécration et régression». *La lettre de la DFLM*, 17, 1995, p. 19-21.

Latour, Bruno. 1991. *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris, Éditions La Découverte.

Lauzon, Hubert. «Arrimage entre le primaire et le secondaire». Dans Préfontaine et Fortier (1994), p. 231-235.

Lebrun, Monique. «Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur». Dans Noël-Gaudreault (1997), p. 49-73.

Leclaire-Halté, Anne. «La littérature de jeunesse et l'école». *Pratiques*, 47, septembre 1985, p. 2-4.

Legros, Georges. «Littérature, le grand retour». *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 2,

Legros, Georges. «Quelle place pour la didactique de la littérature ?» Dans Chiss et al. (1995), p. 33-45.

Legros, Georges. «Au-delà des œuvres, la littérature ?» *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 15-21.

Legros, Georges et al. «L'ère des soupçons : et après ?» *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 5-8.

Lemieux, Louise. 1973. *Plein feux sur la littérature de jeunesse au Canada français*. Montréal, Leméac.

Lévy, Pierre. «Ouverture sur les hyper-textes. Aventures de la lecture». *Le français aujourd'hui*, 112, 1995, p. 98-107.

- L'Italien-Savard, Isabelle. «Les dangers d'une application hâtive de la réforme au collégial». *Québec français*, 95, automne 1994, p. 80-83.
- Luzi, Alfredo. «Entre sociologie et sémiotique : la didactique de la littérature». *Études françaises*, 23, 1-2, p. 25-44.
- Liotard, Jean-François. 1979. *La condition postmoderne*. Paris, Éditions de Minuit.
- Liotard, Jean-François. 1988. *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris, Éditions Galilée.
- Madore, Édith. 1994. *La littérature pour la jeunesse au Québec*. Montréal, Éditions du Boréal.
- Maffesoli, Michel. 1993. *La contemplation du monde. Figures du style communautaire*. Paris, Grasset.
- Maffesoli, Michel. 1996. *Éloge de la raison sensible*. Paris, Grasset.
- Manesse, Danièle. «Quels textes au collège?» *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 8-9.
- Marcoin, Francis. 1992. *À l'école de la littérature*. Paris, Les Éditions Ouvrières.
- Massart, Pierre. «Literature and paraliterature : writing for children and young people». *Introduction to Social Sciences Journal*, vol. XXVIII, 1, 1975, p. 161-183.
- Massart, Pierre, Jean-Luc Nicks et Jean-Louis Tilleuil. 1984. *La bande dessinée à l'université... et ailleurs*. Louvain-la-Neuve, Faculté de philosophie et de lettres.
- Massart, Robert. «Quel enseignement littéraire à l'école normale?» *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 43-47.

- Melançon, Joseph et al. 1988. *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*. Québec, Nuit Blanche Éditeur.
- Melançon, Joseph et al. 1993. *La littérature au cégep (1968-1978). Le statut de la littérature dans l'enseignement collégial*. Québec, Nuit Blanche Éditeur.
- Melançon, Joseph. «Préface». Dans Noël-Gaudreault (1997), p. 5-9.
- Milot, Louise et Fernand Roy (sous la direction de). 1991. *La littérarité*. Québec, PUL.
- Milot, Pierre. «Pourquoi je n'écris pas d'essais postmodernes». *Tangence*, 39, mars 1993, p. 102-111.
- Milot, Pierre. 1994. *Pourquoi je n'écris pas d'essais postmodernes*. Montréal, Liber.
- Mitterand, Odette (sous la direction de). 1993. *L'histoire par la bande. Bande dessinée, histoire et pédagogie*. Paris, Syros.
- Monballin, Michèle. «Corpus littéraire en fin de secondaire : constats et questions». *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 6-10.
- Nikolajeva, Maria. 1996. *Children's literature comes of age. Toward a new aesthetic*. New-York, Garland Publishing Inc.
- Noël-Gaudreault, Monique. «L'enseignement-apprentissage de la littérature». *Québec français*, 100, hiver 1996, p. 43.
- Noël-Gaudreault, Monique (sous la direction de). 1997. *Didactique de la littérature. Bilan et Perspectives*. Québec, Nuit Blanche Éditeur.

- Noiseux, Francine. «Un programme amélioré. Le français au primaire». *Québec français*, 95, automne 1994, p. 27.
- Ouellet, Pierre. «Le temps d'après l'histoire et le postmodernisme». *Tangence*, 39, mars 1993, p. 112-131.
- Pennac, Daniel. 1992. *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- Perrot, Jean. 1987. *Du jeu, des enfants et des livres*. Paris, Éditions du Cercle de la librairie.
- Perrot, Jean. «Notes de lecture». *La Revue des livres pour enfants*. 173, février 1997, p. 61-66.
- Petitjean, André. «Pratique des textes littéraires». *Pratiques*, 67, septembre 1990, p. 3-4.
- Peytard, Jean. «Des usages de la littérature en classe de langue». *Le français dans le monde*, Février-mars 1988, p. 8-17.
- Poslaniec, Christian. «Comment utiliser la littérature de jeunesse en classe. *L'école des lettres*, 11, 1988-1989, p. 107-116.
- Poslaniec, Christian. 1990. *Donner le goût de lire*. Paris, Éditions du Sorbier.
- Poslaniec, Christian. «Didactique du français et goût de lire». *Enjeux*, 23, 1991, p. 19-28.
- Poslaniec, Christian. 1992. *De la lecture à littérature*. Paris, Éditions du Sorbier.
- Potvin, Claude. 1981. *Le Canada français et sa littérature de jeunesse*. Moncton, Les Éditions CRP.
- Préfontaine, Clémence et Gilles Fortier. 1994. *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* Montréal, Les Éditions Logiques.

Reuter, Yves. «Le champ littéraire : éléments de définitions». *Pratiques*, 32, décembre 1981, p. 5-29.

Reuter, Yves. «Didactique du français : la place de la littérature». *Bulletin pédagogique de la langue maternelle*, vol. 2, 2, automne 1987, p. 50-59.

Reuter, Yves. «Définir les biens littéraires?». *Pratiques*, 67, septembre 1990, p. 5-14.

Reuter, Yves. «Quelques notes à propos de la didactique de la littérature». *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 9-11.

Reuter, Yves. «La lecture littéraire : éléments de définition». *Le français d'aujourd'hui*, 112, 1995, p. 66-71.

Reuter, Yves. «La lecture littéraire : éléments de définition». Dans Dufays et al. (1996b), p.

Reuter, Yves. «L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions». *Enjeux*, 43/44, Mars 1999, p. 191-203.

Robin, Régine. «Postmodernisme, multiculturalisme et political correctness». *Tangence*, 39, Mars 1993, p. 8-20.

Rodari, Gianni. 1997. *Grammaire de l'imagination*. Paris, Rue du Monde.

Rosenblath, Louise M. 1968. *Literature as exploration*. New-York, Noble and Noble Publishers.

Rosenblath, Louise M. 1978. *The reader, the text, the poem. The transactional theory of literary work*. Illinois University Press.

Rothleim, Liz et Anita Meyer Meinbach. 1991. *The literature connection. Using children's books in the classroom*. Glenview, Scott, Foresman and Company.

Roy, Bruno. 1994. *Enseigner la littérature au Québec*. Montréal, XYZ Éditeur.

Roy, Max. «Stratégies de lecture dans le roman contemporain». *Tangence*, 39, mars 1993, p. 76-88.

Saint-Jacques, Denis. «Faut-il brûler *Les règles de l'art?*». *Discours social*, vol.5, 3-4, été-Automne 1993, p. 169-177.

Saint-Laurent, Lise et al. 1995. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 297 p.

Simard, Claude. «La problématique de l'enseignement littéraire». *Québec français*, mai 1989, 74, p. 70-73.

Simard, Claude. «Le choix des textes littéraires, une question idéologique». *Québec français*, hiver 1996, 100, p. 44-47.

Simard, Claude (a). 1997. *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent, ERPI.

Simard, Claude (b). «Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature». Dans Noël-Gaudreault (1997), p. 197-211.

Soriano, Marc. 1975. *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris, Flammarion.

Taylor, Charles. 1992. *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal, Bellarmin.

- Thaler, Danielle. «Littérature de jeunesse : un concept problématique». *CCJ/LCJ*, vol. 22 : 3, 83, automne 1996, p. 26-38.
- Thérien, Michel. «Enseignement du français et littérature française». Dans Préfontaine et Fortier (1994), p. 71-72.
- Thérien, Michel. «De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes». Dans Noël-Gaudreault (1997), p. 19-31.
- Todorov, Tzvetan. 1965. *Théorie de la littérature*. Paris, Éditions du Seuil.
- Todorov, Tzvetan. 1967. *Littérature et signification*. Paris, Librairie Larousse.
- Toussaint-Dekker, Alita. «Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature». *Le français dans le monde*, février/mars 1988, p. 157-163.
- Vandendorpe, Christian (a). «L'enseignement de la littérature». *Dialogues et cultures*, 36, 1992, p. 107-118.
- Vandendorpe, Christian (b). «L'enseignement de la littérature aujourd'hui». *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 3-4.
- Vandendorpe, Christian. «La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens». Dans Dufays et al. (1996b), p. 159-166.
- Vernet, Catherine. «La littérature policière de jeunesse : caractéristiques des genres et propositions didactiques». *Pratiques*, 88, décembre 1995, p. 81-122.
- Vlieghe, Elizabeth. «Quelles collections pour quels adolescents?». *Pratiques*, 88, décembre 1995, p. 27-36.

Yerlès, Pierre et Marc Lits (a). «Pour une didactique de la littérature». *Dialogues et cultures*, 36, 1992, p. 107-118.

Yerlès, Pierre et Marc Lits (b). «Déclaration d'identité et d'intention». *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 14-15.

Œuvres littéraires citées

- Apollinaire, Guillaume, *Calligrammes*, Paris, Gallimard, 1954.
- Benoit, *Oncle Gilbert*, Paris, Seuil Jeunesse, 1995.
- Camus, Albert, *L'étranger*, Paris, Gallimard, 1957.
- Causse, Rolande, *Sarah de Cordoue*, Paris, Syros Jeunesse, 1997.
- Claverie, Jean et Michelle Nikly, *L'art du pot*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 1990.
- Clément, Claude et Sylvie Montmoulineix, *Le mot sans lequel rien n'existe*, Paris, Éditions du Sorbier, 1995.
- Cormier, Robert, *Je suis le fromage*, Paris, L'école des loisirs, 1985.
- Cowcher, Helen, *Antarctique*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 1990.
- Dedieu, Thierry, *Feng, fils du vent*, Paris, Seuil Jeunesse, 1994.
- de Saint-Exupéry, Antoine, *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1992.
- Duchesne, Christiane, *La vraie histoire du chien de Clara Vic*, Boucherville, Québec/Amérique, 1990.
- , *Bibitsa ou l'étrange voyage de Clara Vic*, Boucherville, Québec/Amérique, 1991.
- , *La bergère de chevaux*, Boucherville, Québec/Amérique Jeunesse, 1995.
- Gravel, François, *Deux heures et demie avant Jasmine*, Montréal, Boréal, 1991.
- Grimm, Jacob et Willem, Betty Schroeder, *Le prince grenouille*, Paris, Éditions Nord-Sud, 1989.
- Guimard, Paul, *Les choses de la vie*, Paris, Denoël, 1967.
- Joyce, James, *Le chat et le diable*, Paris, Gallimard, 1984.
- Lucattini, Tiziana, *Les souliers rouges*, Paris, L'école des loisirs (théâtre), 1996.
- Marineau, Michèle, *La route de Chlifa*, Boucherville, Québec/Amérique Jeunesse, 1992.
- Nadja, *Chien bleu*, Paris, L'école des loisirs, 1989.
- Perec, Georges, *Un homme qui dort*, Paris, Denoël, 1967.
- Prado, Miguelanxo, *Pierre et le loup*, Tournai, Casterman, 1995.
- Sansvoisin, Éric, *Le buveur d'encre*, Paris, Nathan, 1996.
- Sendak, Maurice, *Max et les maximonstres*, Paris, L'école des loisirs, 1988.
- Simard, Rémy et Pierre Pratt, *Pipo et la bottine magique*, Toronto, Annick Press, 1995.
- Sis, Peter, *Les trois clés d'or de Prague*, Paris, Grasset Jeunesse, 1995.
- Soulières, Robert, *Le baiser maléfique*, Laval, Les 400 coups, 1995.
- Van Allsburg, Chris, *L'épave du Zéphir*, Paris, L'école des loisirs, 1984.
- , *Boréal-Express*, Paris, L'école des loisirs, 1986.
- , *Le balai magique*, Paris, L'école des loisirs, 1993.
- Voigt, Cynthia, *Le héron bleu*, Paris, Flammarion, 1989.

Annexe A : Trois transcriptions intégrales d'entrevues

Dans les pages suivantes sera présenté le contenu intégral de trois transcriptions d'entrevues réalisées avec un écrivain et une écrivaine, une spécialiste/auteure de littérature d'enfance et de jeunesse et une didacticienne du français. Nous avons tenté de respecter le plus fidèlement possible l'expression spontanée de chacune de ces personnes. En conséquence, des traits d'oralité plus ou moins marqués, émis au cours des entretiens, sont en présence dans les transcriptions. Les chiffres réfèrent aux trois questions qui ont été posées aux personnes rencontrées; leur libellé peut être consulté à la page 31 (tableau 2). Voici, dans l'ordre, le nom des personnes interrogées :

- François Gravel et Michèle Marineau (une seule et unique littérature);
- Dominique Demers (deux littératures distinctes et autonomes);
- Monique Lebrun (la littérature et une pré/para/sous-littérature de jeunesse).

ENTREVUE AVEC MICHÈLE MARINEAU (MM) ET FRANÇOIS GRAVEL (FG)

Montréal, le 8 mai 1997

1

MM : Je pense que ce serait de présenter le plus de choses, de susciter la curiosité et le goût de lire. Pour commencer. Avant de parler de contenu précis, avant de parler d'objectifs pédagogiques. C'est un peu une évidence, mais ce n'est pas toujours ce qu'ils font, bon. (...) D'après moi, ça serait plus ça, que les élèves, que les jeunes... les faire baigner, de voir qu'il y a différents genres, même en littérature jeunesse. On dit littérature jeunesse, mais il y a de la science-fiction, il y a de l'horreur, il y a du roman policier, il y a du roman plus psychologique. Il y a vraiment, comme dans «la» grande littérature, disons, il y a vraiment de tout. Donc, que les jeunes, même il y a des livres qui ne sont pas spécifiquement écrits pour les jeunes qui peuvent les intéresser aussi. Mais je pense... pis il y a de la b.d., pis il y a de l'humour. Qu'il y ait un éventail, et que d'abord, c'est d'abord le goût d'en lire. (...) Après ça, là tu penses à la revue de grammaire (...) d'analyse. Il faut d'abord qu'ils en aient lus (...).

FG : Moi, le problème que j'ai avec l'école et les livres, c'est que nous on souhaite que les gens lisent nos livres par plaisir pur, on souhaite qu'ils «partent» dans nos livres, pis on souhaite évidemment que l'école leur fournisse, comme elle vient de le dire, un paquet de chances de le faire. Sauf que l'école est là aussi pour juger des élèves au bout du compte. Alors, si tu forces un élève à lire, je ne sais pas moi, 12 livres par années, 20 livres par années (...) Si tu les forces en plus à répondre à un questionnaire pour dire quel mot que tu retrouves à la page 228 que tu ne connais pas, et qu'est-ce que l'auteur a voulu dire d'après toi, des choses dans ce genre là, là tu leur donnes en même temps le plaisir et en même temps un frein. Moi, j'avoue que je ne suis pas capable de résoudre ce paradoxe là. (...) On est là pour les aider à faire quelque chose, à apprendre quelque chose, et à la fin du cours, on les juge. Beaucoup de profs aussi font lire les livres qu'ils aimait lire, eux, quand ils étaient jeunes, ou les livres qu'il faudrait que les jeunes aiment lire. Moi je serais plus partisan de faire lire des livres que les jeunes aiment. Et puis libre à eux de progresser d'un façon ou d'une autre (...) Alors le plus grand nombre de livres, le plus

grand choix possible, une exploration, pas les forcer surtout. Il faut que ce soit un jeu, il faut que ce soit un plaisir. Leur raconter... Tu sais, beaucoup de professeurs font ça maintenant dans les écoles, ils lisent un chapitre du livre (...) parfait, j'aime ça comme idée ! mais mettre une note à la fin ça... Mettre une note dans un cours de grammaire, tsé il faut qu'ils sachent accorder un participe, parfait ! Mais mettre une note sur le plaisir... Et ce qui rebute les jeunes à lire, c'est qu'on les a forcés. Je rêverais même qu'on en fasse quelque chose un jour de clandestin.

MM : Mais c'est drôle parce que justement, à un moment donné, j'avais un texte - j'écris des textes pour des manuels scolaires justement - pis j'en avais un que j'ai fait lire à mes enfants, qu'ils ont trouvé ben l'fun, sauf que, après, il y avait des questions sur le texte. Pis là, c'est Philippe, qui a 13 ans - mon fils - qui a dit «Ah ! Ça ces des plans pour te faire hair !». Par contre, le texte était bon (...)

FG : Moi, j'ai un souvenir très vif de ça, à 13-14 ans justement, quand on nous demandait des questions du genre «qu'est-ce que l'auteur a voulu dire ?». Ça m'écoeurait, je ne savais pas quoi répondre, je n'ai jamais trouvé la bonne réponse. Ce que je voyais dans le texte, c'était autre chose que le prof voyait.

MM : Moi j'adorais ça ! J'étais «bonne», je savais quoi répondre ! (...) Plus maintenant ! Mais jeune, j'aimais ça, le décortiquer, pis comprendre, pis savoir, pis tout ça. Mais c'était pas pareil que quand je lisais pour le plaisir. C'était un autre genre de lecture, pis j'avais déjà un plaisir de lire d'autre part. Fais que dans le fond, c'était ça aussi là. Sauf si au départ, je n'avais pas aimé lire, je pense que ça ne m'aurait pas... j'aurais moins donné en tout cas (...)

-

MM : Moi, je n'aurais pas de problème avec ça du tout. Ce serait... Ça dépend comment c'est fait, pis tout ça, mais... Effectivement, trouver des trucs qui qui, qui sont (...) Mais c'est ça, ça dépend comment c'est présenté, comment c'est fait. Mais c'est ça, pas avec des questions au bout, ben de l'accompagnement, j'aime ça l'idée du mot accompagnement, parce que je pense

que l'école, c'est ça, on parle du plaisir de la lecture, mais je pense qu'on parle aussi de la diversité et de la curiosité. Je pense que ça s'acquiert entre autres par ça, pis entre autres par des gens qui aiment ça pis qui ont le goût de faire découvrir des choses. À ce moment là, ça veut pas dire, le plaisir c'est pas juste nécessairement de lire des choses qui sont drôles ou des choses que l'enfant lirait de lui-même si on le laissait tout seul dans une bibliothèque ou dans une librairie. Tu sais je veux dire c'est perdant, on le sait. On rentre là-dedans - moi non parce que j'aime ça - tu sais, je fais juste voir des gens que je connais qui lisent pas beaucoup, ils sont mal quand ils rentrent dans une bibliothèque, ils ne savent pas où aller, ils ne savent pas quoi choisir, ils ne savent pas ce qu'ils auraient le goût de lire. Mais je pense que l'enfant, c'est un petit peu ça aussi. Donc, offrir quelque chose, mais justement, les accompagner là-dedans (...) pis en lire des bouts, pis en faire découvrir des affaires, des affaires qui sont différentes. Pis à ce moment là, ils adorent ça, ils savourent. En tout cas, moi je pense qu'il n'y a pas un enfant qui n'aime pas ça se faire raconter des histoires, d'où ça vient ces affaires là, pis c'est qui qui a écrit ça, pis «dans l'ancien temps, savais-tu ça que le monde, c'était oralement que ça se promenait. Ils se promenaient dans la campagne pis ils faisaient en musique, je ne le sais pas, pis ça s'appelait des troubadours». Ou ou, tu sais je veux dire... ils «trippent» sur des affaires comme ça. Je ne vois pas pourquoi il n'y aurait pas déjà des choses comme ça, pis ça empêche rien.

FG : Ils «trippent» moins quand on leur demande de faire des résumés.

MM : Des résumés, non c'est ça. C'est «super plate». Pis de toute façon, j'avoue qu'il y a **des textes qui seraient des vrais textes, soit pour jeunes, destinés spécifiquement aux jeunes, ou pris dans la littérature, et tout ça. Ça risque d'être bien plus intéressant que des textes bâtis sur commande pour contenir le son «eu», par exemple** - je peux bien en parler, j'en fait !-. Mais, j'ai l'impression que, en soi, ça peut être assez intéressant. Mais c'est ça, ça peut être pour enfants, pas pour enfants spécifiquement, mais ça fait tout partie...

-

FG : Il n'y a absolument pas de problème. Les thèmes que l'on aborde quand on rencontre des enfants dans les écoles de 7^e, 8^e année, on serait surpris des fois des questions extrêmement sérieuses qui portent sur la mort, ou sur des choses extrêmement sérieuses. On discute avec eux pis des fois on oublie que c'est des enfants, on discute de choses graves. Il y a des textes accessibles pour eux autre aussi. Je reviens sur ce qu'on disait avant. Il y a un truc qui m'achale

depuis longtemps, ça a dû déjà être dit par les spécialistes, c'est sûr, mais pourquoi est-ce qu'on privilégie tant la littérature à l'école, en tant que forme d'art ? Et là je fais vraiment la part des choses. Il y a d'un côté l'enseignement de la langue. Alors, ça, j'en suis évidemment, qu'on enseigne la langue française le plus possible. Ça, ça veut dire des règles à apprendre, et tout ça. Il y a l'art d'un côté, mais il y a aussi la littérature. Il y a la langue, pis de l'autre côté la littérature qui, elle, est une forme d'art. Une forme d'art qui est comme la danse ou n'importe quoi d'autre. On ne donne pas de cours de danse à l'école, ou si peu, une heure par jour à l'école primaire. On donne très peu de cours de musique à l'école. On ne donne pas de cours de peinture, de sculpture. Mais là, il faudrait enseigner la littérature. C'est à peu près l'une des seules formes d'art qu'on enseigne, ou qu'on cherche à enseigner à l'école. D'où le fait que ça nous cause des problèmes encore une fois. Pis on revient avec la notion de plaisir, pis la notion de devoir, pis de résumé, pis de tout ça. D'essayer de faire des règles, présentement, scientifiques, avec quelque chose qui ne l'est pas. Je pense qu'on est mal pris avec ça.

-

FG : La littérature devient comme la servante de la langue. (...) On enseigne, on enseigne les lettres pour que les jeunes sachent accorder leurs participes... ou pour qu'il connaissent mieux un siècle, tu sais. Ça devient... Et même... il y a quelque chose qui ne marche pas là-dedans. Que les jeunes lisent, j'en suis. **Qu'ils lisent des choses intéressantes, qu'on leur parle de Verlaine à l'école primaire, parfait !** Qu'on leur donne des cours d'histoire littéraire, parfait ! Mais il y a quelque chose qui ne marche pas dans l'enseignement de la littérature. Parce que... ou bien tu enseignes la créativité, c'est ce qui s'enseigne à peu près pas - on va leur donner une «couple» de trucs - ou bien tu enseignes l'analyse des textes. Pis là, l'analyse des textes, ça se veut dire une science, mais alors que... que moi, personnellement, je ne trouve pas ça plus scientifique qu'il faut. Je ne sais pas quoi dire d'autre, je n'ai absolument pas de solution. Je ressens un malaise. J'aime mieux être un professeur d'économie, personnellement, que d'être un professeur de littérature.

-

FG : Encore une fois, tu es «pogné» pour juger (...).

-

MM : Moi je vois plus une continuité qu'un gros changement. Il me semble que... bon, c'est sûr que les enfants sont plus vieux, pis ils sont plus habitués, justement, c'est bien évident qu'ils peuvent aller plus loin ou qu'ils ont une plus grosse capacité de prendre des textes plus long ou plus complexes, ils ont une meilleure connaissance du monde, ils apprennent plein plein de choses dans d'autres domaines aussi. Fait que c'est sûr que peut-être, je veux dire, ils ont plus de moyens à leur disposition, mais je ne vois pas que là, tout à coup, on a assez joué, pis là il faut que ça devienne...

FG : Je pense qu'il doit y avoir du jeu partout ! Au collégial, on peut enseigner la littérature pis avoir du plaisir ensemble en écoutant une chanson, en analysant une chanson (...). Pis au primaire aussi, il y a du sérieux.

MM : C'est sûr que, en même temps, mon Dieu, on peut pas... C'est sûr qu'on parle entre personnes qui aiment lire pis qui ont du plaisir à le faire. Pis je pense qu'il y a des jeunes qui, tout en ayant un plaisir de la langue et de tout ça, pis même en étant dans un bain de culture pis de lecture, bon, moi je pense à ma fille. Moi j'ai deux enfants, un gars et une fille. Un fils qui lit plus, qui trouve des fois des choses qui l'intéressent (...). Pis Catherine, qui aimerait aimer lire, o.k.. mais qui, bon s'intéresse, lit des revues, lit des livres sur le bricolage, lit des livres, des documentaires sur les animaux, lit tout le temps, c'est pas parce qu'elle ne sait pas lire. Mais la fiction, la fiction ça l'intéresse moins. Bon, ben, elle a lu *Granulite*, lu *La bergère de chevaux* de Christiane ; ça, c'est deux livres qu'elle a bien aimés. Elle a lu deux autres romans à un moment donné cette année, mais plus (...) elle était fier du nombre de pages, et pas tellement, elle n'a pas le plaisir de lire, c'est parce qu'elle s'était dit «il faut que j'aille au bout» (...). Pis pourtant, c'est une enfant, ben, par contre, l'histoire de la littérature ça l'intéresserait. T'sais, je veux dire... avoir des extraits, apprendre comment ça se faisait, tout ça, je pense qu'elle embarquerait là-dedans. Mais demande lui pas de réellement avoir beaucoup de plaisir à lire un roman. Pis c'est pas parce qu'à comprend pas, t'sais, elle m'a dit carrément qu'elle n'a pas , qu'il n'y a pas d'images qui lui viennent dans la tête. Pis déjà, je trouve qu'elle est quand même dans un milieu, bon, privilégié, elle en connaît du monde qui en fait des histoires. Pis on en raconte, pis des fois elle demande de quoi ça parle, pis on en lit des livres, pis tout ça. Mais, il reste que je

comprendrais très bien qu'un enfant soit absolument pas intéressé (...). C'est sûr qu'en même temps, on a tout, en tout cas moi, j'ai tout le temps l'impression que le fait de lire et de bien lire, de savoir lire, ça, c'est une façon d'appréhender, d'être capable de comprendre, d'être capable de de, de se débrouiller, là, plus que... ça englobe, là (...).

FG : C'est à moi de te poser une question : pourquoi est-ce qu'on oblige les cégépiens à suivre 4 cours de littérature, et qu'ils n'ont pas de cours de mathématiques ? La mathématique est aussi une façon d'appréhender le monde (...) c'est un langage aussi. Mais ça, on tolère très bien que des étudiants ne suivent pas de cours de «math» à partir de secondaire 5. Mais y suivent encore des cours de littérature... Je ne sais pas. Pourquoi est-ce qu'on donne autant de poids à la littérature ? La langue, encore une fois, ça va. La langue, ça va..

MM : Mais, c'est parce que, la langue détachée, détachée...

-

FG : On a pas d'affaire à juger, non plus, les gens qui n'aiment pas lire., comme tu disais là... Mais si t'es nul en littérature, tu vas être un peu mal vu.

3

FG : La première question que je poserais, avant de répondre à celle-là, ça serait : qu'est-ce que c'est le littéraire, qu'est-ce que c'est qui n'est pas littéraire ? Bon, on mettrait deux romans sur la table, deux romans pour adultes, disons, pis il y en aurait un qui serait littéraire, pis l'autre qu'on jugerait nous autres, nous trois, pas littéraire. Pourquoi ? On serait bien embêté de le dire par exemple. Pis ça veut donc dire qu'il y en a qui sont entre les deux, qui sont des fois littéraires, qui ont quelques pages littéraires, quelques pages qui ne le sont pas... La seule réponse que l'on peut avoir, c'est qu'il y a des voix différentes qui nous semblent plus intelligentes que d'autres qui répètent, mais encore, on aurait de la misère à le dire. Ceci étant dit (...), **je dirais que la particularité de la littérature jeunesse, ça serait que c'est la seule qui est explicitement**

ciblée à un groupe. Alors, quand on écrit des romans, on écrit pour quelqu'un. Il y a des gens qui écrivent plus pour les hommes que pour les femmes, ou pour les femmes que pour les hommes. On, même sans se le dire, on écrit des romans qui vont être lus par des gens qui ont terminé leur secondaire 5, disons, plus instruits que la moyenne, écrit dans un pays occidental et ainsi de suite. On cible, on cible des gens, mais on ne le dit pas. Quand on publie un roman pour adultes, on souhaite qu'il soit lu par un grand nombre de gens. Quand on écrit un essai littéraire très pointu, on le sait bien qu'on s'adresse à un groupe de gens très précis... Alors, nous, on cible de façon plus nette, encore que certains romans de jeunesse sont lus par des adultes avec beaucoup de plaisir (...) **Mais sinon, il n'y a strictement rien qui distingue...** On est plus conscient de notre client, notre lecteur.

-

MM : Bon, c'est ça, la façon dont tu nous as présenté la chose... C'est justement des contraintes plus grandes, justement. Il y a des gens qui disent que c'est, que ça serait plus, supposément plus facile parce ce que, t'sais, c'est pour des enfants pis c'est pas compliqué. C'est moins de pages, c'est moins de pages pis ça prend pas des gros mots, et pis tout ça ! Mais, c'est ça, je pense qu'on est peut-être plus conscient qu'il faut pas les emmerder trop, les ennuyer et qu'il faut comme les, les... Mais, mais, c'est ça. C'est peut-être... Y'a des contraintes de clarté, dans le fond. Tout le monde devrait, comme tu dis, peut-être les avoir. Ça veut pas dire le «simplisme» (...) mais c'est sûr qu'en littérature jeunesse comme ailleurs (...) y'a certains titres que j'aurai un peu de difficulté à défendre, comme grande valeur. Mais par contre souvent ils sont aimés pis ils sont lus, y'en a que les jeunes embarquent. Fait que tu te dis «pourquoi pas» (...) l'idée, l'idée de plaisir ! Bon ben j'ai lu un maudit paquet de livres quand j'étais petite pis quand j'étais grande, pis encore maintenant, qui sont pas des chefs-d'œuvre littéraires, ben on revient encore à la distinction, mais qui nous font voyager ben plus que d'autres livres, pis qui sont des chefs-d'œuvre, t'sais, j'accroche plus ou moins. Alors que d'autres fois, ça tombe bien, j'aime les affaires qui sont bien reconnues aussi. T'sais j'veux dire, je pense que c'est variable là. Pis tout ça, donc... Mais, mais il me semble que c'est ça, il y en a qui sont moins bien faits pour mon œil d'adulte critique au point de vue de la langue, les thèmes abordés, la façon de le faire, les clichés, tout ça. Bon, c'est tout aussi vrai dans le secteur adultes. Pis donc, **y'a des livres pour jeunes**

qui sont des bijoux d'intelligence, de sensibilité, d'écriture, d'imagination, de de, bon, et tout ça pis qui sont sur le même pied que...

FG : Je pense avoir mis le doigt pour moi sur la différence essentielle, pour moi, je parle, entre mes livres pour jeunes pis mes romans pour adultes, à un moment donné, parce que c'est vraiment autant de travail par pouce carré de texte - c'est moins long parce que c'est plus court - mais c'est tout aussi dur, et même souvent beaucoup plus dur. Je travaille plus, je le fais sous forme de jeu quand je rencontre des jeunes, je leur pose cette question là, c'est démagogique un peu, c'est une blague, mais il y a un très fort fond de vrai là-dedans. Je leur dis «pourquoi est-ce que vous pensez que les romans jeunesse sont plus courts que les romans pour adultes ?» Alors, je leur montre un de mes livres pour adultes de 300 pages pis un roman jeunesse écrit plus gros mais plus petit. Fait que là ils disent «parce que les grands, ils peuvent lire plus longtemps» (...). Là, je leur dis «non, c'est parce que les grands, y'ont pas assez d'imagination, pis il faut tout leur expliquer !» Mais, mais, c'est pas fou pareil. C'est pas bête parce que, quand j'écris un roman pour enfant, j'écris «une maison sinistre», je le sais qu'ils sont capables de l'imaginer mille fois mieux que moi encore. J'ai juste besoin de deux mots pis je le sais, j'ai confiance en eux. Mais là, il faut qu'il se passe quelque chose dans la maison sinistre le plus vite possible. Alors, on dirait que, quant on fait des livres pour enfants, tout ceux que j'aime le plus dans ceux que j'ai fait, c'est ceux qui, dans le fond, ressemble le plus à un résumé, aussi bêtement, aussi bête que ça puisse paraître. C'est quasiment juste l'histoire qui est là là (...) y'a juste assez de mots pour que l'enfant se l'imagine. Alors qu'un roman pour adultes, il faut en mettre plus parce qu'on est plus «smooth», parce qu'on a moins d'imaginaire. Je pense que c'est comme ça. Mais quand tu fais un roman pour enfants, je pense que c'est une école de récit qui est extraordinaire. S'il ne se passe rien pendant deux lignes, ça paraît. Il manque de quoi... Dans un roman pour adultes, tu peux «bluffer» dans des considérations philosophiques (...) mais un roman pour enfants, si tu n'as pas d'histoire... Ceci dit, ça c'est pour des romanciers qui racontent des histoires, mais y'a aussi toute sorte de choses qu'on peut faire en littérature, en théâtre, en poésie (...). Mais pour moi, c'est ça la contrainte, c'est pas parce qu'ils sont moins intelligents ou parce qu'ils en savent moins, non. C'est parce qu'ils imaginent trop, y'ont trop d'imagination à cet âge là. T'as juste besoin de leur donner une ligne, une corde là, pis, pis y vont se rendre au bout. Pis c'est pas le

même genre de lien de confiance qu'on a avec un lecteur adulte. Moi, je surestime mes lecteurs jeunes et je sous-estime mes adultes. Dans un sens, ouais. Le jeune, je le sais qu'il va se l'imaginer, le vieux, je ne suis pas sûr... Fait que je décris.

MM : Ben je crois... probablement que j'aurais le même genre d'autocensure si j'écrivais pour les adultes là, t'sais. C'est plus... dans... t'sais quand on parle de censure, on a tout le temps l'impression que c'est pour les sujets très graves, la violence, le sexe, la mort, ces affaires-là. Mais, on...c'est pas juste parce que c'est des enfants ou qu'est-ce qui vont penser, mais c'est souvent moi, par rapport à moi, qu'est-ce que je pense (...) J'écris très souvent pour... j'écris sur des sujets qui me préoccupent, moi, bon c'est surtout ça. Des questions que je me pose, des situations qui m'embêtent ou que je n'ai pas nécessairement résolues, des choses qui sont, qui sont dans ma vie là, bon. Et au moment d'aborder, bon ben t'sais c'est sûr qu'il y a des scènes plus anodines, il y a des scènes plus drôles, bon, parce que tu te creuses pas toujours la tête de la même façon ou tu te poses pas des questions pour toi-même. Quand t'arrives justement dans des sujets plus graves ou des choses qui justement te préoccupent ou t'inquiètent pis que tu sais pas trop quoi en penser, ben à ce moment-là, c'est sûr que je me pose des questions sur comment je vais le présenter, comment je vais l'aborder. Faut que ce soit encore une fois le plus clair possible. Mais autant pour moi que pour le lecteur au bout du compte, d'une certaine façon, j'ai pas l'impression que ça s'appelle de la censure, peut-être que ça s'appelle un regard sur ce que je suis en train de faire., mais qui tient compte autant de moi que des lecteurs, c'est clair. (...)

FG : Pour moi, on dirait tout le temps qu'il y a une dizaine de paires d'yeux derrière moi qui regardent en même temps que moi ce que j'écris. Alors ces personnages là peuvent être mon père ou ma mère ou ma blonde ou mes enfants ou tout ça. Tu écris des choses, des fois tu dis «Oups ! Qu'est-ce qui va dire lui ou qu'est-ce qu'à va dire elle ? (...) Quand on écrit pour des enfants, moi je dirais comme ça, les enfants, il ne faut pas leur faire mal, je ne veux pas leur faire mal, je ne veux pas leur faire de peine, parce que je trouve que l'enfance, c'est une période difficile (...). Et d'autant plus difficile que, contrairement à nous, ils n'ont pas de point de comparaison. Nous,

on peut avoir des malheurs, on peut avoir des peines, on en a déjà eu d'autres (...) Mais l'enfant, l'enfant est tout seul dans sa peine. Alors si tu lui fait mal encore plus, c'est vraiment vraiment épouvantable. Alors, moi c'est comme ça que j'explique le fait que la plupart des fins dans les romans pour jeunes sont de belles fins heureuses. Parce qu'ils ont déjà assez de problèmes les enfants, faut pas leur en mettre plus, il faut plus les consoler dans leur peine que d'autre chose, bon. En ce sens là, oui, je me censure souvent, je me dis «j'ai pas le droit de leur faire mal, j'ai pas le droit de leur faire de peine, j'ai pas le droit de leur présenter le monde de façon écœurante ou épouvantable, j'ai pas le droit de les écraser», je suis là pour les aider à passer une étape difficile dans un sens. (...) Avec les enfants, c'est une censure de sensibilité.

MM : Mais tu vois, ça dépend aussi des personnes (...) Ça dépend de ta propre vision du monde en tant, en tant... C'est pas juste en tant qu'auteur jeunesse, mais en tant qu'humain, en tant que femme, en tant qu'homme (...) C'est sûr que dans *La route de Chlifa*, y'a des affaires dures. Mais y reste que moi, fondamentalement, je suis quelqu'un qui aime la vie, qui voit le bon côté des choses, je dirais... Y'a quelque chose de lumineux et y'a peut-être un peu de ça (...) Il reste qu'il y a quelque chose de sain là... de clair dans ce que je veux faire, parce que ça ressemble à ce que je veux être, pis ce que j'essaye d'être. (...) Y'a ça aussi, on essaye peut-être de refaire ce qu'on a, nous, aimé dans la littérature (...) Y'a des gens qui me demandent entre autres des fois «pourquoi t'écris pour adolescents ?». Bon ben peut-être que les lectures que j'ai faites moi, à l'adolescence, ont été primordiales et déterminantes dans ce que je suis devenue (...). Il reste qu'il y a une force pis un bonheur, y'a ce soleil que j'ai été chercher dans des livres. Et ça, moi j'ai trouvé ça ben important, et heureusement qu'il y avait les livres, ça m'a aidé, ça m'a fait du bien (...).

FG : Moi, mes plus grands bonheurs que j'ai eus, c'est à 9, 10, 11 ans, quand je lisais des *Tintin*, des *Spirou*, et ainsi de suite. Quand je fais des *Klonk*, c'est le plus proche que je suis de ce plaisir là de l'aventure pure, pis on dirait... là je me fait plaisir, je fais plaisir à l'enfant que j'étais qui «trippait» sur *Spirou* (...) Quand je fais des romans pour jeunes, j'ai bien plus de plaisir que quand je fais des romans pour adultes (...).

-

FG : La réponse que je ferais est que comme on ne sait pas ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas, je dirais qu'il y a autant de littéraire et de pas littéraire en jeunesse qu'en théâtre, en poésie, ou en roman adulte. (...) Moi je pense que *Tintin*, par exemple, qui est une b.d., est sûrement un chef-d'œuvre du 20^e siècle, personne ne peut nier ça ! Est-ce que c'est plus ou moins chef-d'œuvre que d'autre chose ?

MM : Je suis d'accord, c'est ça... Mais pour tes champs, là j'avoue que... (...) C'est pas de la sous-littérature, c'est pas de la paralittérature (...) Tout ça pour dire que c'est pas de la sous-littérature !

FG : Moi je le dis souvent, si on me menaçait de me couper un bras, s'il fallait que je choisisse entre les deux, je choiserais d'écrire pour enfants (...).

ENTREVUE AVEC DOMINIQUE DEMERS

Québec, le 2 avril 1997

1

Très très très évidemment ! Si l'école ne le remplit pas, je ne sais pas ce qui va arriver. Les parents ont un rôle, mais l'école en a un de magistral. Le premier rôle, je pense, c'est cette initiation «coup de cœur». C'est-à-dire ce lieu de rencontre entre des enfants et les livres, avec cette idée de présélection. Ça pour moi c'est fondamental. L'école ne doit pas simplement lancer des livres et «allez-y». (...) Je ne dirais pas une forêt, mais une jungle, parce que c'est tellement dense, c'est tellement touffu, c'est tellement complexe, il y a tellement de livres et ils ne sont pas tous bons. En plus, ils ne sont pas tous des incontournables, ils ne sont pas tous des «piques lecture», etc. Alors, il y a cette idée de présélection nécessaire pour tenter, surtout au primaire, et encore plus au premier cycle, de maximiser les chances. Alors, avec des critères comme la diversité et comme l'intensité, qui sont mes critères «clés» personnels, de dire il faut à la fois avoir un peu de tout, pour que chaque enfant s'y retrouve. Mais il faut aussi se dire que nous on est des lecteurs avec un certain bagage et on doit présélectionner. Pas pour faire de la censure, mais pour aller chercher des oeuvres qui nous semblent particulièrement fortes. Les enfants décideront chacun individuellement, avec leur propre vécu et subjectivité. Mais c'est cette présélection qui va favoriser les coups de foudre, les coups de cœur.

Donc, il y a ce premier rôle de mise en relation entre les enfants et les livres pour favoriser les coups de foudre. Mais je pense que l'école québécoise a centré avec beaucoup beaucoup d'à-propos sur ça dans les dernières années, et c'était urgent, c'était nécessaire. Mais il ne faut pas s'arrêter, il faut continuer, il ne faut jamais lâcher, il faut perfectionner ça, il faut le développer, le comprendre davantage, mais il faut aussi aller plus loin. Parce que sinon on reste une sorte de promeneur qui peut se contenter de faire du lèche-vitrine. Il faut dès la petite enfance, dès le premier cycle du primaire, en poursuivant graduellement, ouvrir les portes pour donner des outils aux enfants pour devenir de meilleurs lecteurs. Tout comme en histoire de l'art, on ne s'attend pas à ce que les enfants, devant Picasso, soient tout de suite conquis, et devant les

impressionnistes aient toutes les relations, la gamme d'émotion que nous on souhaiterait avoir avec une certaine éducation. Alors, je pense qu'il faut aussi donner ça aux enfants. C'est un peu les initier - à mots simples - à la complexité et à la magie de l'art dans l'écriture créative, dans la création littéraire. Leur donner les premiers outils pour mieux appréhender, pour mieux apprécier, pour faire des meilleurs dégustateurs de lecture et d'écriture. À la fois démystifier, mais il faut faire attention parce qu'il y a un piège là. Il y a une volonté récente de démystifier - et c'est tout à fait correct - mais en voulant tout démystifier bêtement, on dit aux enfants que c'est tout simple, que tout le monde peut le faire et «qu'il n'y a rien là !».

Ce que moi j'essaye, dans mes conférences avec les enfants, de dire, c'est de dire : «un écrivain, c'est quelqu'un comme tout le monde». Mais on a tous dans notre tête deux ou trois cents romans, qu'on ne peut jamais écrire ou qu'on peut décider d'écrire, mais c'est simple un roman, c'est une petite idée, un petit quelque chose qui nous a touché, qu'on a vécu, qu'on a croisé, dont on a été témoin, qu'on nous a raconté. À partir de cette petite idée, on construit un monde, on invente, on voyage dans l'imaginaire et on crée un récit, on crée une histoire. C'est à la fois tout simple, mais en même temps c'est très compliqué. C'est magique, c'est chimique, ça demande un grand travail derrière l'imagination, par delà l'imagination, par delà le premier élan créateur. C'est brutal comme message, mais pour moi c'est le message le plus vrai. C'est à la fois très accessible, il faut démystifier et ne pas remystifier stupidement, pas éloigner l'écrivain dans sa tour d'ivoire comme on l'a fait quand j'étais toute petite, mais en même temps il ne faut pas banaliser. C'est un art, c'est un art et on peut le pratiquer en artisan, on peut le pratiquer (...) pour le plaisir et on peut aussi aller plus loin. Et ça devient de plus en plus complexe. Il faut que ça le devienne, il faut le dire ça aussi...

2

Moi je le fais... je le fais. Je fais des animations, par exemple, avec des enfants qui sont exactement comme... Je prends une heure, et mon langage va être un peu... mon débit, mon rythme... je vais leur dire la même chose et c'est des principes de narratologie. À de petits enfants et je donne le même cours à l'université ! Le contenu est le même et ils l'absorbent à peu

près pareil. Par exemple, la distinction entre récit et histoire, elle s'enseigne à des enfants, et c'est un déblocage formidable quand on a compris la différence entre le récit, c'est-à-dire la mise en récit, et l'histoire, qui est l'anecdote, qui un petit peu ce qu'on raconte, la différence entre ce qu'on raconte et comment on le raconte. C'est fondamental. Pourquoi attendre au «bacc.» en littérature. Je pense qu'il y a certains outils d'analyse littéraire qui s'adressent plus à des gens qui se spécialisent dans le domaine. Il y a certains outils d'analyse littéraire, certains concepts fondamentaux en littérature qui nous aident à devenir de meilleurs lecteurs, qui font de nous de plus grands dégustateurs. Alors, pourquoi réserver ça à une petite élite. Et ce sont des concepts que les enfants peuvent très très bien comprendre. Ils ne sont pas fous... Alors moi je pense que c'est une erreur que de - et même de diviser, même l'idée de dire, quelle stupidité, moi je le dis vraiment sans hésitation - que de réserver le conte en secondaire 3, le roman d'aventure... Alors tant pis s'il y a des romans d'aventure qui peuvent captiver les jeunes de secondaire 1 ou de 6^e année. Non, mais c'est bêtifiant à mourir. On a tendance au Québec à vraiment vouloir rentrer les gens, les concepts, les domaines, les champs dans des tiroirs. Terriblement... et c'est très dommage. Je pense que, tout comme on a fait un grand pas en disant «il faut transmettre le plaisir de lire»- et c'est un prérequis, et je pense que dans l'ordre on a raison, on transmet, je ne dis même pas le plaisir de lire, le bonheur de lire, on transmet ce bonheur là, il faut avoir goûté à ce bonheur là en premier - pour après, mais très rapidement là - ça ne se fait pas comme pendant deux ans là - très rapidement, dès qu'il y a un premier contact, on peut tout de suite enchaîner avec, tout en continuant de développer ce bonheur de lire et à le stimuler, tout de suite tout de suite faire des apprentissages à la littérature. Pas pour en faire des savants, mais pour en faire des meilleurs jouisseurs, pour en faire des gens encore plus heureux, qui s'épanouissent davantage comme lecteurs.

(2a - Albums au secondaire, poésie dès le primaire ?)

Quand j'étais enfant, quand j'étais toute petite, ma mère était une mère de famille de quatre enfants qui était un ex-professeur de diction. Et pour enseigner la diction, qui était très à la mode dans ce temps là, mais qui ne l'est plus maintenant, elle utilisait des poèmes. Elle donnait des cours privés, parce qu'elle ne pouvait pas entrer dans les écoles parce qu'elle avait quatre

enfants. Mais elle donnait des cours privés et j'étais son cobaye. J'aimais ça et elle me donnait gratuitement des cours, à l'heure du midi. On mangeait et pendant que les autres regardaient la télé, on allait ensemble dans la chambre de mes parents et elle me récitait des poèmes, et je les apprenais par cœur et j'apprenais à la réciter. Je participais à des concours, il y avait des concours, comme des récital de piano ou de poésie. Et j'étais toute petite ; j'avais, de mémoire, dix ans. Je n'étais pas préadolescente du tout, j'étais une enfant et je me souviens de ces moments là. Je ne savais pas moi d'où venait ces poèmes, qui étaient ces grands poètes. Peut-être est-ce qu'elle me l'avait dit mais... je n'avais pas mémorisé ça. Quand j'étais à l'université et que j'ai pris un cours de poésie, j'avais un petit livre vert qui était «Poèmes choisis», quelque chose comme ça, je me souviens quand je l'ai acheté comme livre obligatoire et que j'ai tourné les pages... Il y avait un poème d'Alfred de Musset, *Le Pélican*, et j'ai lu la première phrase et j'ai eu un frisson qui m'a traversé. J'ai fermé le livre et je le savais par cœur encore. (...) Je me suis souvenue que ça datait de tellement d'années - au moins dix ans - et que ça venait de ma tendre enfance... Alors, comment se fait-il que j'aie été éblouie par Alfred de Musset, ça a changé ma vie ? Ça a changé ma vie ! Si j'écris aujourd'hui, c'est un peu parce que ma grand-mère m'a raconté les contes de Perreault et un peu aussi, mais beaucoup les deux, parce ma mère m'a récité Alfred de Musset quand j'avais dix ans. J'ai compris le frisson que procure les mots. Et je dois dire que dans les lettres que m'écrivent les enfants, je les ai toutes conservées, il y en a beaucoup, des enfants et des adolescents qui me parlent des mots, de comment l'agencement des mots dans un livre leur a donné un bonheur, leur a procuré un bonheur. Et c'est flagrant. Il y a une petite fille de la Basse-Côte-Nord qui m'avait dit... non, c'est un gars ! C'est un gars qui m'avait dit à telle rencontre «il faut que je vous pose une question» pis il était tout angoissé. Il disait «j'ai lu des entrevues que vous avez données, j'ai lu tous vos romans et vous avez déjà dit dans une entrevue que comme critique littéraire, vous lisiez dix romans par semaine», ce qui est vrai, pas tout le temps, mais à certains moments, la rentrée littéraire... Il disait «moi mon rêve dans la vie, c'est d'être critique littéraire, mais après avoir entendu ou lu votre entrevue, je me suis dit que non je ne pouvais pas être critique littéraire parce que moi, quand je lis un livre là, c'est très important, il faut que je le déguste tranquillement. Je ne peux pas m'imaginer lire dix romans». Et j'étais... je me suis sentie très humble. Je l'ai regardé et j'ai dit «tu sais, tu as tellement raison. Merci. Tu as raison. Ma passion pour les livres me fait parfois faire des choses

étranges, anormales, et c'est toi qui a raison. On ne doit pas lire dix romans dans une semaine, parce qu'on ne les déguste pas». Il avait tout compris, plus que bien des critiques littéraires.

Pour ce qui est de l'album au secondaire, ça fait dix ans que j'enseigne ça à l'UQAM. Ce n'est pas dans le programme, ce n'est pas dit nulle part, mais ce que je dis concrètement aux gens qui enseignent au secondaire - et je trouve toutes sortes de façons détournées quand ils me semblent rébarbatifs au début- je leur dit «écoutez, prenez l'excuse, premièrement on fait de la création littéraire - ils ont de la misère à lire souvent, on a toutes sortes de choses à leur reprocher, si on veut les prendre où ils sont - il y a une magie de l'album et je l'ai vue avec des adultes, je l'ai vue avec des ados, je l'ai vue avec de jeunes adultes, il y a une magie de l'album. On veut qu'ils écrivent, on leur dit au secondaire «écrivez une nouvelle, écrivez un conte, écrivez...». Ah quelle horreur ! Mais moi, en situation d'écriture, je ne pourrais pas me faire dicter ça avec un si court délai... Dans deux semaines, dans un mois, c'est terrible ! Mais si nous leur disions «écris le texte d'un album pour enfants, écris un conte pour un plus jeune que toi», etc. Et à ce moment là, avec cette situation d'écriture qui leur pend au bout du nez, ils peuvent s'initier vers l'album, se réinitier vers l'album, plonger dans les albums. Et ils disent à chaque fois «ça marche !» Alors pourquoi... ça le prouve. L'album est un art en soi, c'est un champ littéraire avec ses propres règles, et où l'image parle, le texte parle et il y a une chimie entre les deux. Bêtement, bon, parce que tu le sais très bien, c'est ça... Et ça c'est une chimie à laquelle l'adolescent est très sensible. Très, très, très sensible. Il est dans un monde d'images, il est sensible à la poésie, il est sensible à un langage très dense, très concentré, et l'album est ça ! Tous les ingrédients sont là !

3

Bien... Pour moi c'est clair ! Ça fait tellement longtemps que j'y réfléchis, pis mes émotions me le disent. J'ai lu des grands auteurs consacrés et j'ai lu beaucoup de littérature jeunesse, je suis une lectrice et une chercheuse et une écrivaine. (...) J'ai une émotion aussi intense, et pour moi la réponse est non. J'ai une émotion aussi intense. Et aussi comme écrivaine, hein, j'ai fait «Maïna» bon, qui est un roman qui s'adressait aux grands adolescents, qui a été publié pour grands adolescents et adultes, «Marie-Lune», qui s'adressait à des adolescents et

qui a été repris en collection adulte, et en même temps je suis aussi l'auteur de «Valentine Picottée». «Maïna» m'a demandé plus d'énergie que «La nouvelle maîtresse», mais pour moi «La nouvelle maîtresse» est une œuvre aussi grande et importante... Tout à fait, tout à fait ! Il y a une difficulté, un défi, dans «La nouvelle maîtresse» qui est différent, mais qui est aussi grand. Et pour moi il n'y a pas, il n'y a pas... c'est clair ! Je pense que c'est clair pour moi que la littérature jeunesse n'est pas de la sous-littérature. Même que pour moi, j'ai l'impression que c'est réglé. J'ai de la misère à croire qu'il y a encore des gens qui pensent ça. C'est ahurissant, c'est ahurissant ! Et je dirai très honnêtement que j'ai écrit «Maïna», qui est près de 400 pages, qui est un roman qui m'a demandé, qui était un immense défi pour moi, il y a un défi que je n'ai pas relevé parce qu'il me fait trop peur et parce que je ne me sens pas encore à la hauteur - mais j'espère y accéder un jour - je n'ai jamais écrit de texte d'album. Et c'est ce qui me semble pour moi le plus difficile. Bon, on peut en faire des médiocres très facilement, mais un grand texte d'album, c'est tellement difficile ! En tout cas ça m'apparaît tellement difficile. J'entrevois tous les défis, toutes les difficultés, toutes les complexités et, très humblement, je ne suis pas rendu là encore, j'espère de m'y rendre un jour ! Mais ça me dit beaucoup, ça me dit beaucoup !

Par ailleurs, je pense que, tout comme c'est important qu'il y ait des migrations en sens inverse, c'est-à-dire qu'on a souvent adapté des oeuvres pour adultes aux jeunes, tout simplement de traverser la frontière, c'est-à-dire publier en édition jeunesse, en collection jeunesse, des classiques pour adultes, etc. Pour moi c'est important et je pense que je suis la première à le faire au Québec, c'est très calculé mon affaire... Je voulais, et j'ai préparé mon affaire de longue haleine, je voulais qu'il y ait des migrations en champ inverse, c'est-à-dire qu'on publie des oeuvres qui sont consacrées en littérature jeunesse et qu'on les offre à des adultes, parce que ça dit fondamentalement de «Marie-Lune» à «Marie-Tempête». Qu'est-ce que ça dit ? Ça dit qu'il y a 60 000 livres qui ont été vendus à des adolescents : regardez, dites-moi, est-ce que c'est bon pour un adulte ou pas ? C'est ça, c'est ça la question, c'est ça que je veux, c'est à ça que je veux qu'ils répondent. Et tout de suite, les critiques littéraires, ce qu'ils me disent - parce que là la campagne est pour Maïna - mais ce qu'ils me disent à la cachette c'est : «j'ai pleuré en lisant Marie-Tempête». Pis je dis : ben sûr, vous êtes pas les premiers, j'ai pleuré en l'écrivant, y'a plein d'adultes qui l'ont lu à la cachette pis qui ont pleuré, et c'est important que vous le disiez.

Pour moi c'est de dire, bon, c'est flatteur pour moi comme écrivaine, mais pour moi ça dépasse ça, c'est aussi de dire : voilà à quoi ça ressemble un livre pour adolescents, c'est-tu si nono que ça ou si c'est nono, pourquoi vous pleurez ? Et Maïna, c'était pas aussi calculé. Maïna, c'était pour les ados, les grands ados qui étaient... Je voulais aller le plus loin parce que j'étais pas capable d'écrire des [romans] ados, je voulais étirer le plaisir le plus loin possible dans l'échelle d'âge pour atteindre les grands ados qui sont négligés au Québec, tout à fait, il y a des collections en France, il y a des collections aux États-Unis (...) Je voulais les rejoindre. C'est sûr que je «flirtais» un peu avec l'adulte, dans le sens que je me rapprochais de lui. Mais les commentaires spontanés en comité de lecture ont été, les adolescents disaient «c'est pour moi» et les adultes «non, non, tu viens d'écrire pour adultes. Alors j'ai dit : bon, voilà ! L'éditeur a dit «on va faire un livre pour adultes», les adultes étant en plus grand nombre. Et j'ai livré une bataille féroce. Pour qu'il y ait les deux éditions. Oui, oui, j'étais très flattée que les adultes se sentent pris par l'histoire, j'étais très, très, très flattée ! Je suis orgueilleuse et j'étais contente ! Mais pour moi ça aurait été infidèle, j'aurais été infidèle, je l'ai conçu, j'avais ce grand lecteur (...) dans ma tête. Ça aurait été une infidélité et aussi parce que là je réalisais la chance qu'on avait de dire : voilà un sujet qui s'y prête bien, le livre est en deux parties, pourquoi ne pas faire deux tomes pour adolescents et un livre pour adultes. Ça s'est jamais fait ? O.k., so what ? O.k, ça s'est jamais fait, pourquoi on ne le ferait pas, c'est logique. Alors on m'a dit «mais tu vas le remanier, tu vas le faire plus simple pour adolescents». Non... Si c'est bon pour adultes, c'est bon pour les grands ados !

Alors on arrive à la question : mais alors, qu'elle est la différence ? Si Dominique Demers écrit un roman et qu'elle souhaite qu'il n'y ait pas de différence, qu'elle ne retravaille pas son texte selon un public cible grands ados ou adultes, est-ce que ça mérite d'exister la littérature jeunesse, la littérature enfantine ? Disons qu'on prend pour acquis que oui, il y a tellement de différences, l'album, etc. Même le petit roman, c'est une littérature de transition. Quand on arrive au roman tout court, qui a une structure romanesque comme on l'entend, je pense que oui, la littérature jeunesse mérite, doit absolument exister. Et ma réponse, elle est le fruit d'une réflexion assez longue qui est plus au niveau de mon doctorat. Et elle se résume en gros... En premier lieu je dirais : on a inventé les livres pour enfants parce qu'on venait d'inventer

l'enfance. On a inventé la littérature jeunesse quand on a inventé l'adolescence. Peut-être qu'un jour il n'y aura plus d'adolescence et il faudra supprimer les livres pour adolescents. Mais dans la société actuelle, et pour plusieurs décennies encore, l'adolescence est un champ psycho-social défini dans notre société. Avec ses lois, très claires, qui sont non écrites, mais que tous les sociologues, psychologues et psychopédagogues peuvent identifier clairement. Ils ont un vécu qui se rapproche du nôtre, mais qui est différent. Toutes ces premières fois, par exemple, ces premières fois amoureuses, ces premières fois en plein d'autres choses, en terme d'emploi, en terme etc.etc. Et ça c'est une réalité spéciale, très très très particulière dans notre société. On peut dire : ah oui, mais le troisième âge a sa réalité ! Oui. Mais quand on est adolescent, on vit des stades de développement que je crois plus intenses en terme de maturation. Qui nous permettent de nous définir comme adultes. Comme adultes, on évolue, mais à 75 ans on est un adulte, pis à 30 ans on est un adulte. À 15 ans, on est une autre sorte d'affaire. Et juste ça permet de comprendre que, bon, ça mérite...

Et il y a une deuxième raison qui est importante pour moi, qui fait encore partie de ma recherche au niveau de la thèse, qui est peut-être essayer de comprendre à la fois dans les recherches que je faisais au niveau de la représentation de l'enfance et dans le 2^e volet de ma thèse qui était plus en création littéraire, c'était de dire : finalement, au niveau de la représentation de l'enfance, c'est quoi la différence entre un enfant héros de la littérature pour adultes et un enfant héros de la littérature jeunesse. Et là quand je dis *enfant*, il faut substituer dans ce cas-ci *adolescent*. C'est-à-dire qu'on imagine un adolescent comme les imagine par exemple Marc Laberge, comme les imaginent plein plein plein de... C'est très à la mode, hein, dans la littérature québécoise, les personnages héros adolescents. Quelle est la différence, est-ce qu'il y a une différence fondamentale, nécessaire, urgente et importante, entre le héros adolescent d'un roman pour adulte et le héros adolescent d'un roman pour jeunes ? Et oui, il y en a une fondamentale. Et pour moi, ça c'est important ; j'ai essayé de l'expliquer en schéma, j'ai essayé de la faire le plus clairement possible.

C'est que dans les deux cas il y a des ressemblances. Et pour moi, il faut comprendre qu'il fallait que je me place à la fois comme chercheur et comme écrivain. Je lie ces deux

dimensions. Alors, les similitudes sont les suivantes : quand on crée un personnage adolescent dans un roman pour adolescents, tout comme lorsqu'on crée un personnage adolescent dans un roman pour adultes, on doit, nous, comme adultes - parce qu'on est des écrivains adultes, ça c'est la loi, il y a des exceptions qui confirment la règle - alors on est un écrivain adulte qui doit faire un voyage clair ou pas, songé ou pas, dans son adolescence. On fait un retour à notre adolescence. Un retour qui, en soi, intuitivement, profondément, fondamentalement, a une couleur nostalgique. Il y a une nostalgie à la base, dès qu'un adulte rêve l'enfance, rêve l'adolescence, la revisite, il y a une nostalgie qui est créée par l'art. L'exemple ultime de la nostalgie pour moi, c'est ce que j'appelle le syndrome du Petit Prince. C'est un grand livre, mais ce livre là n'a pas été écrit pour enfants, il est plein de nostalgie, c'est sa force et c'est ce qui fait que ce n'est pas un livre pour enfant. Alors... donc il y a ce retour dans le passé de nous qui est fondamental. Il y a une 2^e voyage que fait l'écrivain, autant lorsqu'il conçoit un héros adolescent pour adultes ou pour jeunes. C'est qu'il fait un peu, il est une sorte d'éponge de sa société. Et de façon intuitive ou songée, il intègre, incorpore, il reflète... il reflète, oui, les valeurs d'une société à une époque X face à l'adolescence. Tous ces rêves qu'on a... De dire et c'est quoi les règles de l'adolescence aujourd'hui, comment on la conçoit, c'est quoi notre gêne face à l'adolescence, tout ça, notre relation d'un adulte qui n'est pas juste individuel, qui fait ce retour vers son propre passé individuel, un adulte qui est à une époque donnée, qui est plus ou moins en accord avec la notion ambiante, cette définition actuelle de l'enfance ou de l'adolescence. Cette réflexion intuitive, naturelle ou très songée, et très élaboré, souple, sur c'est quoi un adolescent, c'est quoi un enfant, à l'année où je me situe, dans la société où je me situe, avec laquelle je suis en accord ou en désaccord, ce n'est pas grave. Mais on réagit à ça.

Ces deux voyages là en parallèle appartiennent à toutes les littératures. Là où il y a une différence fondamentale qui change tout, c'est là où on met ces deux règles là. En littérature pour adultes, ça arrête là. "Ca ne veut pas dire que c'est moins fort, tout ça, mais pour moi c'est moins complexe la littérature pour adultes. Parce que lorsque l'on s'adresse à des adolescents, en plus d'avoir fait ces deux voyages, on fait un 3^e voyage, qui est différent, qui est indépendant, qui se «surajoute», qui est de rêver l'adolescent réel, qui est notre lecteur supposé. De le rêver dans notre tête de façon encore une fois, selon les écrivains, plus ou moins consciente. Mais il y a

toujours au moins un petit peu cette présence là, qui prend des proportions énormes dans une œuvre comme celle de Raymond Plante, où l'adolescent-lecteur est très présent. Alors de dire : maintenant, je prends forcément une certaine distance face à ces deux portraits d'adolescence, que je viens de t'expliquer, je prends une certaine distance parce que je surajoute une difficulté de rejoindre un adolescent réel. Que peut-être j'imagine mal, que j'imagine, avec parfois des liens concrets avec des adolescents dans les tournées scolaires, parce qu'on a des enfants nous-mêmes, parce qu'on enseigne à des enfants, pour toutes ces raisons là. Mais on se forge une image juste ou injuste, adroite ou maladroite de l'enfant ou de l'adolescent réel et on tente de le rejoindre. Et cette démarche, cette 3^e démarche, ce 3^e voyage qui ce surajoute nous oblige à prendre des distances face à... au voyage nostalgique, face au voyage que je qualifierais de sociologique. Et c'est cette chimie particulière - parce qu'on rajoute un ingrédient important - qui transforme les deux autres voyages. C'est une chimie, on rajoute un ingrédient et toute la chimie est bouleversée. **Et c'est un autre art, c'est un autre champ littéraire !** C'est à cause de ça. Cet ingrédient qu'on rajoute, il est fondamental. Il y a la même fondation, mais on rajoute un ingrédient en littérature jeunesse. On enlève rien, on ajoute (...).

Les adolescents sont très exigeants, les adultes le sont moins... Moi je trouve qu'ils sont déformés un peu, ils deviennent un peu ... trop généreux. Ils acceptent parfois des récits très larges parce que, et j'y viens, parce que le plaisir des mots est très important. Et moi je dis : pourquoi le plaisir des mots devrait nous rendre moins exigeants au niveau du récit ? Pour moi l'un n'exclut pas l'autre. Alors, les jeunes obligés d'avoir un récit très dense, et les adultes, ce qui est obligé, ce que je rajoute comme différence, c'est que les adultes, avec leurs pérégrinations littéraires, avec leurs voyages au pays des livres, des histoires et des mots, avaient une initiation à la langue qui datait depuis longtemps, avaient une fréquentation avec les mots qui était plus grande, plus datée, et ça faisait que je savais qu'ils pouvaient être plus exigeants et c'était stimulant (...).

C'est ça pour moi la différence. L'adulte a une fréquentation plus longue avec les mots, alors ça fait de lui un lecteur un peu différent. Mais en même temps il a perdu quelque chose je pense, au niveau du récit, que l'enfant possède intuitivement et que l'adolescent a constaté.

ENTREVUE AVEC MONIQUE LEBRUN

Montréal, UQAM, le 8 mai 1997

1

On ne peut pas répondre «non» à votre question, il faut absolument répondre «oui». Parce que tout le monde est pour la vertu, c'est-à-dire tout le monde est pour différents types de textes à l'école, dont entre autres les textes littéraires. Tout le monde ne s'entend pas sur la définition des textes littéraires à l'école. Par exemple, quant on lit le programme du ministère de l'Éducation, il y a un flou fâcheux parce qu'on se rend compte que le ministère, notre ministère entre autres, fait presque une adéquation entre textes de fiction et textes littéraires. Ce n'est pas très surprenant, mais disons que... (...) Un autre flou qu'il y a dans le langage ministériel, c'est quand on dit faire lire des textes littéraires et faire écrire des textes littéraires. Alors, évidemment, tout étant dans l'intention, l'élève peut avoir bien sûr l'intention d'écrire un texte littéraire, le prof peut avoir l'intention de lui en faire produire, mais entre le désir et le résultat, il y a loin de la coupe aux lèvres. Il y a loin également du précepte et du résultat, jusqu'au résultat.

Alors, donc, oui, il faut répondre oui à votre question. Il faut que l'école s'occupe de ça, mais bon il faut aussi que les programmes soient spécifiques là-dessus en termes d'objectifs. Je ne crois pas qu'il faille que les programmes soient spécifiques en termes de contenus très précis à enseigner. De corpus, par exemple. Ça je ne crois pas parce qu'on a eu très tendance, surtout ici au Québec particulièrement, à être assez directif et on a créé une génération de profs - si je compare avec la génération de profs européens que je connais, parce que moi je voyage beaucoup en France, en Belgique plus particulièrement (...) - les profs sont beaucoup plus autonomes quant à la création et à la gestion de leur matériel pédagogique, leurs modalités de leurs évaluations. Et je trouve que les profs québécois sont trop «by the books», si vous me permettez l'expression anglophone ! (...) Pour dire que finalement le ministère les a rendus très technicistes là-dessus. Ils manquent sûrement d'initiative dans le choix de leurs textes, dans leurs méthodes d'approche.

Bon, alors donc, est-ce qu'il y a des textes particuliers qu'on devrait viser, des méthodes d'approche ? Bon, je sais qu'au primaire, quand on parle de textes littéraires, on conçoit la plupart du temps que les textes littéraires en question doivent être un texte littéraire diffusé dans la littérature jeunesse. D'ailleurs, il y a beaucoup de - comment je pourrais le dire - aussi de flottement là-dessus chez les étudiants qui sont les futurs maîtres au primaire. J'ai fait une enquête avec une de mes étudiantes au doctorat il y a 2 ans - j'avais donné une conférence à l'AQPF là-dessus que Simard [...] était venu entendre et je lui avais même donné mon questionnaire. Oui, oui, je ne sais pas du tout ce qu'il a fait avec ça (...) - et il ressortait de l'enquête sur les habitudes de lecture des jeunes élèves du primaire et du secondaire que, ceux du primaire particulièrement, quand on leur disait : «disez-vous des oeuvres littéraires ?», ils comprenaient ça de façon inverse. C'est-à-dire «disez-vous, connaissez-vous des oeuvres de littérature jeunesse ?». Comme si c'était pour eux l'unique littérature. Et c'est parce que bon... c'est une clientèle qui lit relativement peu, et quand elle lit des oeuvres plus «littéraires» entre guillemets, plus particulièrement des oeuvres de littérature jeunesse, parce que cette clientèle là a un cours de littérature jeunesse au programme. Donc, il a un espèce de flou.

Il faut aussi dire que, à cause de notre contact avec les Américains, on a (...) C'est pas tout à fait la même chose en France. Il y a Danièle Manesse qui a fait une enquête là dessus, que vous connaissez probablement, et elle a remarqué que lorsqu'il s'agit de littérature jeunesse à l'école, c'est très très très mitigé, surtout les grands classiques de type Hector Malot «Sans famille», Jules Verne «20 000 lieux sous les mers», etc. Alors que nous c'est plutôt la courte échelle (...) et les maisons d'éditions les plus connues. Alors donc, oui il faut l'enseigner, oui il faut que le ministère nous donne des objectifs précis, mais plus des objectifs généraux que des objectifs vraiment très très ventilés spécifiquement, qui ont des étapes déterminées.

Maintenant, au sujet des méthodes qui permettent d'approcher la littérature jeunesse à l'école, je pense qu'on aurait beaucoup à gagner à travailler en interdisciplinarité. C'est-à-dire les psychopédagogues, les didacticiens du français en général et les spécialistes de la littérature. Ce qui manque actuellement, c'est, ce sont les littéraires, les gens des études littéraires, qui ne veulent pas entendre parler de démarche littéraire à l'école avant le cégep. C'est fort dommage.

À mon université, ici, j'ai essayé de travailler en collaboration avec un collègue. On a fait très très peu parce qu'il est débordé, il vient d'entrer, mais c'est le seul qui entend s'intéresser à l'école, mais seulement à partir du cégep. Les autres, absolument pas ! J'aurais aimé entre autres avec eux qu'on puisse travailler sur la question des objectifs du programme au secondaire en littérature. Ce n'est pas qu'il m'ont posé une fin de non-recevoir, c'est tout simplement... ils ne sont pas, ils ne se sentent pas attirés par ce genre de problématique là, alors que j'avais dit moi que ces gens là donnent des cours de corpus littéraire dans un programme comme le mien, qui forme de futurs enseignants de français au secondaire. Alors je suis quand même très très déçue de ça. Maintenant, il y a quand même un certain nombre de didacticiens qui s'intéressent aux textes littéraires au Québec comme il y en a en Europe, comme il y en a en France. Mais ces gens ont toujours une formation extrêmement hétéroclite, ils font toujours ça par la bande, ils ne font jamais ça à temps plein. (...) Ils font un mélange de sociologie de la littérature avec de la didactique... et en même temps avec de la psychoéducation. Je prends mon cas par exemple, moi, quand je fais de la didactique du littéraire, je suis en même socio-constructiviste puis en même temps je prends pour acquis qu'il faut intégrer des méthodes comme la métacognition, l'enseignement stratégique... Donc, finalement, c'est une espèce de confluence de méthodes. C'est ce qui me fait dire au fond qu'en didactique du littéraire, que ce soit en littérature de jeunesse ou en littérature pure et dure, il faille travailler en collaboration. Et ce n'est pas gagné d'avance, parce que même dans le public, les écrivains de littérature de jeunesse ne sont pas reconnus à part entière. (...) Donc, il y a une question de difficulté de statut des écrivains de littérature jeunesse actuellement. (...) Tout ceci fait que la place de ces gens là dans les corpus scolaires est encore à démontrer à la majeure partie des enseignants.

Maintenant, je me suis laissée dire, et j'ai lu des articles là-dessus, qu'il y a des enseignants, surtout à l'école primaire ici au Québec, qui sont regroupés en association (...) Pour le secondaire, évidemment, la question est, surtout au 1^{er} cycle du secondaire, secondaire 1, secondaire 2, de savoir où s'arrête la littérature jeunesse. Il y a le fameux livre «De la lecture à la culture», que vous connaissez probablement, qui a été édité en 1995 par le ministère de l'Éducation; il y avait différentes personnes sur la table ronde qui avaient à choisir les oeuvres qui formeraient dirons-nous le «canon» littéraire. Jean-Claude Gagnon était membre de ce comité,

j'en étais membre aussi, mais on y a passé comme des météorites parce que finalement, la personne qui a tout mis en forme et qui a vraiment donné le fin mot de l'histoire, ça été Michèle Provost, qui est spécialiste en littérature jeunesse, qui fait qu'on retrouve (...) et c'est peut-être un peu dommage au fond, dans cet ouvrage «De la lecture à la culture», un poids assez étonnant et peut-être indu de la littérature jeunesse. Pis ça devient comme une position ministérielle, parce que même si le ministère n'a pas publié directement, mais l'a fait publié par SDM (...) ça devient un peu un corpus canonique sur lequel les enseignants peuvent se baser pour choisir les oeuvres intégrales à partir de septembre 95. Et à chaque fois que les auteurs de manuels, parce qu'actuellement vous savez, toutes les maisons d'édition du Québec sont en train de publier des manuels, alors à chaque fois que les auteurs prennent un ouvrage qui n'est pas dans cette bible qu'est «De la lecture à la culture», bon, il faut téléphoner au ministère pour se faire approuver, etc., etc.

Les méthodes, on est pas allé jusque là au ministère. Je trouve que le nouveau programme, de ce côté là, autant au primaire qu'au secondaire, permet plus à l'enseignant de voguer de son propre chef à la fois à travers les méthodes et les corpus. Mais bon... on verra ! Je veux dire... au primaire on vient à peine de commencer l'application du programme, au secondaire, ça a commencé en septembre, donc... Et là il reste à voir aussi pour tout l'ensemble de la francophonie, disons, comment est perçu l'enseignement littéraire. On faisait beaucoup rire de nous, bof! on faisait rire de nous gentiment, dans les années 80, entre autres au programme du secondaire, le mot *littérature* avait disparu du programme, on parlait de textes, de types de textes, on parlait de textes narratifs entre autres choses, on ne prononçait, on écrivait jamais le mot littérature. Ça semblait aux gens très curieux. (...). Ça va dans la vague de renouvellement général de l'enseignement du français. Je pense qu'on est entraîné aussi par le fait qu'il y a une grammaire rénovée maintenant, qui doit être appliquée, tout ça... On sent qu'il y a une vague de fond. Et puis, tous les psychologues cognitivistes aussi, qui ont contribué au renouvellement des sciences du langage dans les années 80, aussi se sont fait entendre de ce côté-là. Moi j'ai l'impression que quand on parle du renouvellement de l'enseignement littéraire, il faut toujours situer cela dans un tableau global. Tout à fait, au primaire et au secondaire, le professeur de

français ne fait pas qu'enseigner le texte littéraire, il enseigne aussi tous les autres volets du programme.

2

Un enseignement «de» la littérature ? Non ! Un enseignement «à l'aide» de textes littéraires, mais un enseignement formellement littéraire, il est bien sûr que non ! C'est de l'ordre de la sensibilisation. Au primaire uniquement, ce qui ne veut pas dire que ça doit se limiter à la période de lecture à la bibliothèque, lecture libre, non contrôlée, où l'élève peut lire ce qu'il veut. Mais un enseignement plus systématique gagne à être commencé au secondaire. Et quand on dit un enseignement plus systématique, il faut s'entendre, là il y a toujours la fameuse question de l'histoire littéraire. Bon, écoutez, moi, sans être une ancêtre, ça fait quand même 33 ans que j'enseigne. J'ai commencé avec un programme qui était avant le Programme Cadre, en 1964, c'est un programme de 59 que j'enseignais, où il y avait de l'histoire littéraire (...) Mes petites élèves, qui étaient considérées comme faibles, recevaient quand même une heure, une heure et demie d'histoire littéraire par semaine. Et, accolés à cela, il y avait d'autres textes qui permettaient d'illustrer les courants littéraires (...) Et je vous dirai qu'elles trouvaient ça très très motivant parce que, bon, j'ai toujours été un peu conteuse, alors je leur racontais ça comme un conte de fée, l'histoire littéraire. Et c'était noté dans le bulletin (...) c'était la partie souriante de l'enseignement, qui était la partie explication de textes, mais pas la partie grammaire, où elles n'étaient pas fortes du tout. Alors, donc il y avait à cette époque-là un enseignement systématique comptant entre autres de l'histoire littéraire, qu'on tend à remettre sous une autre forme actuellement. Je sais qu'en France, et plus particulièrement du côté d'Yves Reuter et de l'équipe de Pratiques, il y a une tentative de renouvellement de l'histoire littéraire avec la sociologie de la littérature(...) Nous, le ministère a drôlement compris ça en 1980 dans les programmes, c'est devenu non plus de l'histoire littéraire, mais c'est devenu une sociologie de la littérature «à la petite semaine» comme je dis souvent. (...) «Observez les pages couvertures, qu'est-ce que ça vous dit ?, etc». On allait pas beaucoup plus loin parce que, de toute façon, c'était des romans récents, on s'intéressait à la thématique, on ne s'intéressait pas à la personnalité des auteurs, au contexte socio-historique dans lequel il avait vécu et tout ça. Donc, ça restait très très

épidermique, ce genre d'approche socio... j'ai même de la difficulté à appeler ça de la sociologie de la littérature (...) J'ai enseigné au cégep jusqu'en 1984 et j'ai vu la disparition de l'enseignement littéraire. Les premières séquences, entre autres, de l'enseignement littéraire, les programmes avaient été bâtis en un an, et par la suite on a changé dans les années 1980 (...) On s'est mis à dire «il ne faut plus faire de chronologie, il faut vraiment...» Et d'ailleurs ça a rejailli dans les programmes du secondaire, à l'époque. (...) Donc, autrement dit, tant qu'à faire de l'histoire littéraire et de la théorie littéraire, aussi bien attendre que l'étudiant soit un peu plus mûr.

Moi, je vous ai dit tout à l'heure, mes élèves du secondaire aimaient ça l'histoire littéraire... Mais peut-être qu'au fond, l'objectif que j'avais est un objectif de culture au sens large et ça n'a rien à voir avec la compétence linguistique en tant que telle. C'était des objectifs strictement culturels, dans ce sens là, ça va, je pense qu'elles aimaient ça. Ce pourquoi c'est disparu, c'est parce que les gens ont dit «non, ce n'est pas des objectifs socioculturels, c'est des objectifs purement linguistiques qu'il faut défendre, et c'est pour ça qu'il faut faire disparaître ça, c'est inadmissible !» (...)

Alors, l'histoire littéraire, oui, de façon mitigée, mais seulement à partir du secondaire. Du côté de la théorie littéraire (...) je pense qu'il y a eu des aberrations dans l'adaptation de certains schémas et certaines théories. Non, à partir du moment où l'on fait de très bonnes explications de textes, mon Dieu en se laissant inspirer entre autres des apports de la psychologie cognitive, de la part de certains didacticiens du littéraire en tant que tels - pas des théoriciens du littéraire, mais des didacticiens du littéraire - je pense qu'à ce moment là on va atteindre notre public du secondaire et je pense que les théories littéraires en tant que telles, et de l'histoire littéraire de façon systématique cette fois, il faut en faire de façon soutenue au cégep. Et c'est d'ailleurs ce qui se fait, avec la nouvelle séquence (...) Alors enseigner la littérature, ça devient un peu bizarre, parce que Barthes disait (...) «la littérature, c'est ce qui s'enseigne...un point c'est tout». (...) Les enseignants de français du secondaire lisent plus que certains de leurs collègues, mais ils lisent relativement peu. Je n'ai pas fait moi-même d'enquête sur les lectures des enseignants au secondaire, mais il y en a d'autres qui en ont fait aux États-Unis, aussi ça s'est fait

en France. Bon, c'est une corporation professionnelle qui malgré tout lit relativement peu. Alors leur demander d'enseigner la littérature, il faudrait aussi les convaincre au premier abord qu'ils doivent lire des oeuvres, avoir une culture (...) Les choses sont probablement en train de changer, parce que, moi ce que me disent mes étudiants (...) veulent avoir de plus en plus de cours de littérature (...) C'est relativement mince ici (...) on a qu'un seul cours optionnel concernant la littérature (...) Le programme est en train de changer (...) il y a déjà un intérêt nouveau. (...)

Il y a aussi la question des best-sellers américains... est-ce qu'on doit mettre ça ou ne pas les mettre. (...) Il y a la question des oeuvres de la francophonie. L'AQPF a pris une position là-dessus. On a dit qu'il fallait absolument mettre au corpus des oeuvres de la francophonie. Il y a les oeuvres de l'Antiquité (...)

3

Oui, ma réponse, moi, **est qu'il n'y a qu'un seul vaste champ, c'est le champ de la littérature.** Et puis, si on veut absolument donner une étiquette, **il y a la littérature jeunesse, c'est un sous-champ.** C'est un sous-champ comme la littérature féministe est un sous-champ (...). Ce qui veut dire qu'en termes de qualité, on n'a pas à se poser la question «est-ce que la littérature de jeunesse est tout aussi littéraire que, par exemple, les autres oeuvres qui sont publiées dans les collections dites pour adultes ?». Mais, bon... le problème, mais on l'a aussi en littérature pour adultes, sauf qu'on en parle moins, c'est la qualité d'écriture. On publie énormément - plus particulièrement au Québec : plus de 200 oeuvres de littérature de jeunesse au Québec seul, c'est beaucoup - C'est qu'il existe des schémas en littérature de jeunesse, et ces schémas sont d'autant plus voyants que les jeunes lecteurs, eux, ne font pas la sélection. Et si on ne la fait pas pour eux, ils vont se mettre à lire des oeuvres comme «Frissons» (...). La seule chose qu'ils retiennent, c'est le nom de la collection (...) Si on leur dit «connais-tu *Châteaux de sable* de Cécile Gagnon, ils vont dire non, et quand on va leur montrer la couverture de *Châteaux de sable*, ils vont nous dire «oui je l'ai lu !». Alors, finalement, ils n'ont pas le filtre que l'on a, nous, les adultes. Ils ne choisissent pas vraiment leurs oeuvres en fonction de certains critères qualitatifs que nous on pourrait avoir éventuellement parce que c'est vraiment le phénomène

d'entraînement par la collection, que certains éditeurs ont compris, d'ailleurs la courte échelle (...). **Donc, c'est un sous-champ, mais qui est tout aussi valable que n'importe lequel sous-champ.** Et puis, il n'est pas reconnu entre autres par les études littéraires dans les universités. Pour qu'un champ soit reconnu, il faut qu'il y ait des spécialistes en la matière. Seulement, dans les universités, au lieu de mettre la littérature jeunesse comme un champ de recherche pur et dur, on va le releguer entre autres dans la faculté d'éducation (...). Ici, à l'UQAM, c'est assez particulier, il y a un prof qui œuvre dans un champ de spécification, de spécialité littérature jeunesse, mais il ne fait pas que ça, parce qu'il doit trouver une légitimité aux yeux de ses propres collègues. Ce qui fait qu'il doit déborder de son champ d'appartenance et aller voir ailleurs et prouver qu'il connaît également les théories littéraires, etc., etc. Et quand il s'agit de mettre sur pied des programmes de littérature jeunesse, très souvent on travaille avec du «cheap labor», c'est-à-dire des chargés de cours, des chargés de projets, ce qui montre bien d'ailleurs que **ce sous-champ du grand champ de la littérature** est un sous-champ qui est extrêmement moins connu.

Il gagnerait à être connu davantage. Il gagnerait même à être «didactisé» davantage, je dirais. On a aussi un problème de ce côté là. C'est que les meilleures spécialistes de ce champ là au Québec, qui sont Charlotte Guérette et Suzanne Pouliot, s'intéressent beaucoup plus à la thématique et au volet purement littéraire du champ, du sous-champ, que d'une approche didactique (...) Madame Pouliot est tout de même un petit peu plus didactique que Madame Guérette. Madame Guérette est carrément du côté littéraire, Suzanne Pouliot va y venir avec le temps, mais pas vraiment... Donc, on a un problème de ce côté là, et ça relègue encore les écrits de littérature de jeunesse aux périodes de lecture de loisir dans les écoles, si on a personne pour expliquer aux enseignants. Il faut une personne qui à un moment donné dise «bien voilà, on a des pistes, des façons dont on pourrait utiliser la littérature jeunesse. Mais ce faisant aussi, (...) on s'attirerait presque - non pas les foudres - mais il y a aussi les littéraires qui sont impliqués là-dedans parce qu'on dirait «c'est quoi la littérature pour les petits ?». Quand on lit la définition que donne de la littérature jeunesse Robert X, un collègue (...), il va dire une chose comme celle-ci : qu'elle s'adresse à un public qui n'a pas encore atteint sa maturation psychologique.

Alors vous voyez que déjà, dans cette affirmation là, y'a un jugement de valeurs. Comme si le public n'étant pas suffisamment mûr psychologiquement, on ne pouvait se permettre de lui adresser des oeuvres qui n'étaient pas tout à fait de niveau, des oeuvres de qualité. Alors, même... c'est probablement inconscient de la part des gens qui ont fait cette définition. Mais moi ça m'a fait sourire quand je l'ai lue parce que je me suis dit «on devrait avoir les mêmes critères de critique (...). On ne devrait pas s'attarder à cela inutilement. On devrait considérer que les oeuvres doivent en tenir compte, mais que... Écoutez, il faudrait, je pense, avoir l'attitude de Michel Tournier (...) qui disait «c'est aussi difficile d'écrire pour les enfants que d'écrire pour les adultes», et qui s'en était bien rendu compte quand il avait écrit «Vendredi et les limbes du Pacifique» pour pouvoir faire «Vendredi et la vie sauvage». Et je viens d'entendre récemment de la bouche de Cécile Gagnon, qui a écrit «Le chemin de Kénogami» et qui a beaucoup surpris les gens parce qu'elle était «étiquetée» écrivaine pour la jeunesse, et qui dit «c'est tout aussi difficile d'adapter mon roman pour les jeunes parce que je dois faire des choix. Je ne dois pas défaire la psychologie des personnages, il faut que je la respecte. Il faut que je sois économe de moyens et économe au niveau du langage». C'est extrêmement difficile, c'est un autre genre de défi, que peu d'écrivains se posent mais.(...)

Il y a aussi un ton à trouver que tous ne trouvent pas naturellement, comme Louise Leblanc, qui est allée de la littérature pour adultes - soi-disant - pour aller vers la littérature pour jeunes. Christyne Brouillet... qui d'autre au Québec ? Jacques Savoie ! C'est extrêmement courageux, les gens qui ont fait le saut ! (...) Mais il faut aussi dire que, ce qui aide les écrivains jeunesse à trouver le ton, c'est que souvent plusieurs d'entre eux font des animations auprès des jeunes. Et les écrivains pour adultes ne font jamais ça, eux ! Ils présument qu'ils connaissent bien les adultes, ils en sont... Les écrivains jeunesse présument qu'ils ne connaissent pas les enfants et apprennent de l'expérience de l'enfant. Alors, c'est un processus d'écriture qui, au fond, est beaucoup plus interactif qu'on ait jamais vu. (...)