

Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Examen des idées de "littérature" et de "littérature d'enfance et de jeunesse"

• Jean-François Boutin •

Summary: *This is the first of a three part-article on the integration of children's literature in what French critics call "literary institution", a concept that can be interpreted as an equivalent to our "contemporary canon". The author examines here the ambiguities and contradictions of canonical or current definitions of "literature" and "children's literature" in the academic milieu. In the forthcoming second and third parts, he will analyze how writers and publishers view the literary dimension of their production.*

Résumé: *Le présent article constitue le premier d'une série de trois, qui porte sur l'intégration de la littérature de jeunesse dans l'institution littéraire. L'auteur analyse d'abord les contradictions et les ambivalences des définitions que les spécialistes ont données aux concepts de "littérature" et de "littérature de jeunesse". Dans les deuxième et troisième volets de l'enquête, il sera question de la "littérarité" de la production contemporaine pour la jeunesse telle que la perçoivent les auteurs et les éditeurs.*

"Avons-nous cru qu'il suffisait à un enfant de jouir des mots pour maîtriser les livres?"

(Daniel Pennac, *Comme un roman*, 1992, p. 51)

Introduction générale

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 préuniversitaire (Simard, 1996). En effet, il y a débat actuellement autour de la résolution de ce problème épistémologique² 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 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 postsecondaire, 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 “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 *DFL1*:

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 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 et 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:

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, "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.

1.2 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.*).

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.

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 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 par 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 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).

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 concluons 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.

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.

3.1 Définir l'idée de littérature

Qu'est-ce que la littérature? L'éternelle question ... À vrai dire, le seul point d'unanimité qui a été établi 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 se sont butés 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 fon-

dements de ce qui est perçu comme appartenant à la littérature. Poslaniec (1992, p. 57-58) rappelle que Jakobson considérait la littérarité 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 littérarité en tant que "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 "les 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 génèrerait en conséquence des textes dont la valeur relève de l'*art*. "Littériser 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 littérarité [...] 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 littérarité serait en fait une connotation socioculturelle variable. Ainsi, la littérarité 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 littérarité 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 laquelle 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 à 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 "les 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 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" (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 destiné aux 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).

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).

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 embarrasserons 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, certes, et bien sûr 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 "l'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 "l'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 prélecteurs, 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 "le 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 génèrent 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 était moins radicale notamment chez Caradec, entre autres. Celui-ci proposa dès le milieu des années 1970 l’idée d’une seule et unique littérature. Il la définissait 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 sera exposée dans un prochain article.

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 n'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, *Autour de l'idée de science*, Québec / Bruxelles, Presses de l'Université Laval / De Boeck, 1992.

- 3 À propos de la notion d'axiologie, qui demeure l'un des grands domaines d'étude en philosophie, plusieurs spécialistes ont abordé cette question. 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.

Ouvrages cités et consultés

- Aron, Thomas, *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Paris, Annales littéraires de l'Université de Besançon, 1984.
- Barthes, Roland, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.
- , *Essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1981.
- Benamou, Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1971.
- Bertrand, Denis, "Réfèrent interne et littérarité", ds Milot et Roy (1991), p. 163-178.
- Bessière, Jean, *Dire le littéraire*, Liège, Pierre Mardaga éditeur, 1990.
- Bourdieu, Pierre, *Choses dites*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1987.
- , *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.
- , *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- Bourque, Ghislain, "La déportation du littéraire", *Québec français*, mai 1989, 74, p. 66-68.
- , "La littérarisation", ds Milot et Roy (1991), p. 31-43.
- , "La retrempe du littéraire", ds Noël-Gaudreault (1997), p. 93-106.
- Brun-Cosme, Nadine, Gérard Moncomble et Christian Poslaniec, *Dire, lire, écrire. Des écrivains rencontrent des enfants*, St-Amand-Montron, Éditions Milan, 1993.
- Caradec, François, *Histoire de la littérature enfantine en France*, Paris, Albin Michel, 1977.
- Cause, Rolande (a), "Enlirez-vous ...", *Autrement*, 97, mars 1988, p. 7-9.
- (b), "Les lecteurs de demain", *Autrement*, 97, mars 1988, p. 201.
- Chiss, Jean-Louis, Jacques David et Yves Reuter, *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995.
- Chouinard, Daniel (a), "Orientations et valeurs de la recherche universitaire. La littérature de jeunesse au Québec", *Québec français*, 103, automne 1996, p. 84-86.
- (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, *Le Champ littéraire*, Paris, Librairie J. Vrin, 1992.
- Delronche, Roland, "Quelle(s) littérature(s) enseigner?", *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 2-3.
- Demers, Dominique, *Du Petit Poucet au Derniers des Raisins. Introduction à la littérature jeunesse*, Boucherville / Ste-Foy, Québec / Amérique Jeunesse / Télé-Université, 1994.
- Diaz, José-Luis, "Pour une histoire des représentations de l'écrivain", *Textuel*, 22, hiver 1989, p. 8.
- Dion, Robert, "Littérarité et métatexte littéraire", ds Milot et Roy (1991), p. 179-193.
- Doumazane, Françoise (a), "Espaces à lire", *Pratiques*, 32, décembre 1981, p. 31-36.
- (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.
- Dubet, François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- Dubois, Jacques, *L'Institution de la littérature*, Paris / Bruxelles, Nathan / Éditions Labor, 1978.
- , "Analyse de l'institution littéraire. Quelques points de repère", *Pratiques*, 32, décembre 1981, p. 122-130.
- Dufays, Jean-Louis, "Une question de dosage", *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 35-42.
- et Louis Gemenne, "De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes", *Le français aujourd'hui*, 112, 1995, p. 72-79.

- Erwin, Lorna et David MacLennan, *Sociology of Education in Canada. Critical Perspectives on Theory, Research and Practice*, Toronto, Copp Clark Longman Ltd., 1994.
- Escarpit, Denise D., *La Littérature d'enfance et de jeunesse*, Paris, PUF, 1981.
- et M. Vagné-Lebas, *La Littérature d'enfance et de jeunesse. États des lieux*, Paris, Hachette Jeunesse, 1988.
- Friot, Bernard, "La littérature de jeunesse au collège: ouvertures et réticences dans les textes officiels", *Pratiques*, 88, décembre 1995, p. 5-12.
- Gervais, Flore, "Didactique de la littérature jeunesse. Didactique du plaisir de lire", *Québec français*, hiver 1996, 100, p. 48-50.
- Goldenstein, Jean-Pierre, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990.
- Guérette, Charlotte, "La lecture chez les jeunes", *Québec français*, mai 1989, 74, p. 40-42.
- , *Peur de qui, peur de quoi? Le conte et la peur chez l'enfant*, Ville La Salle, Hurtubise HMH, 1991.
- Halté, Jean-François, *La Didactique du français*, Paris, PUF, 1992.
- Hazard, Paul, *Les Enfants, les livres et les hommes*, Paris, Hatier, 1967.
- Jan, Isabelle, *La Littérature enfantine*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1984.
- Jouve, Vincent, *La Littérature selon Barthes*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986.
- , "Pour une spécificité du corpus littéraire", *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 11-14.
- 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.
- , "Quelle place pour la didactique de la littérature?", ds Chiss et al. (1995), p. 33-45.
- , "Au-delà des œuvres, la littérature?", *Français 2000*, 149/150, février 1996, p.15-21.
- et al., "L'ère des soupçons: et après?", *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 5-8.
- Lemieux, Louise, *Plein feux sur la littérature de jeunesse au Canada français*, Montréal, Leméac, 1972.
- Madore, Édith, *La Littérature pour la jeunesse au Québec*, Montréal, Éditions du Boréal, 1994.
- Massart, Robert, "Quel enseignement littéraire à l'école normale?", *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 43-47.
- Melançon, Joseph et al., *Le Discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1988.
- Milot, Louise et Fernand Roy (sous la direction de), *La Littérarité*, Québec, PUL, 1991.
- Noël-Gaudreault, Monique (sous la direction de), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1997.
- Pennac, Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.
- Perrot, Jean, *Du jeu, des enfants et des livres*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 1987.
- , "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.
- Poslaniec, Christian, *Donner le goût de lire*, Paris, Éditions du Sorbier, 1990.
- , "Didactique du français et goût de lire", *Enjeux*, 23, 1991, p. 19-28.
- , *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier, 1992.
- Potvin, Claude, *Le Canada français et sa littérature de jeunesse*, Moncton, Les Éditions CRP, 1981.
- Reuter, Yves, "Le champ littéraire: éléments de définition", *Pratiques*, 32, décembre 1981, p. 5-29.
- , "Didactique du français: la place de la littérature", *Bulletin pédagogique de la langue maternelle*, Vol. 2, 2, automne 1987, p. 50-59.
- , "Définir les biens littéraires?", *Pratiques*, 67, septembre 1990, p. 5-14.
- , "Quelques notes à propos de la didactique de la littérature", *La Lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 9-11.
- , "La lecture littéraire: éléments de définition", *Le Français aujourd'hui*, 112, 1995, p. 66-71.
- Rosenblath, Louise M., *Literature as Exploration*, New York, Noble and Noble Publishers, 1968.
- Roy, Bruno, *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ Éditeur, 1994.
- Simard, Claude, "La problématique de l'enseignement littéraire", *Québec français*, mai 1989, 74, p. 70-73.

- , "Le choix des textes littéraires, une question idéologique", *Québec français*, hiver 1996, 100, p. 44-47.
- (a), *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent, ERPI, 1997.
- (b), "Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature", ds Noël-Gaudreault (1997), p. 197-211.
- Soriano, Marc, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.
- Thaler, Danielle, "Littérature de jeunesse: un concept problématique", *CCL/LCJ*, vol. 22:3, 83, automne 1996, p. 26-38.
- Thérien, Michel, "De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes", ds Noël-Gaudreault (1997), p. 19-31.
- Todorov, Tzvetan, *Théorie de la littérature*, Paris, Éditions du Seuil, 1965.
- , *Littérature et signification*, Paris, Librairie Larousse, 1967.
- Vandendorpe, Christian, "L'enseignement de la littérature aujourd'hui", *La Lettre de la DFLM*, 10, 1992, p.3-4.
- Yerlès, Pierre et Marc Lits, "Pour une didactique de la littérature", *Dialogues et cultures*, 36, 1992, p. 107-118.
-
-

Jean-François Boutin is finishing his PhD on children's literature at Laval University.