

Le Problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Itinéraire pour une ouverture des corpus au primaire et au secondaire

• Jean-François Boutin •

Summary: *In the last of his three-part series, Jean-François Boutin examines the literary dimension of children's literature and discusses its place in pedagogical, cultural, and institutional discourses.*

Résumé: *Dans la dernière partie de son enquête sur le statut de la littérature pour la jeunesse, Jean-François Boutin analyse la dimension littéraire des oeuvres destinées à l'enfance et à l'adolescence, et examine son inscription dans les pratiques culturelles et scolaires.*

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'imisce 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 cet article, le dernier d'une série de trois publiés dans *CCL/LCJ*¹, nous tenterons toutefois 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 d'abord sur les points saillants des articles précédents, 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).

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'entrevues² avec des personnes concernées de près par notre problématique.

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 *littérarité*, 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.

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 autre 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 littérarité 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.

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.

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 «cul-cul-tries» [sic], 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 perspective, 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» précise Bruno Roy (1994, p. 11-12).

Dans la même veine, Christian Poslaniec (1992, p. 19 – 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 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.

2.2 La représentation bipolaire

Si de nombreux agents des champs littéraire et scolaire 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 toute 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 seuls les enfants ressentaient 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: «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, nos 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, cognitives 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 «littérature 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 *Watatow* (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 supposément 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 Chateaubriand, 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'une enseignante 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* 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* et ses magistrales envolées oniriques (Christiane Duchesne)? 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.

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, auquel 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 souhaiteraient 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 reconnus?

D'après Monique Lebrun (Montréal, mai 1997) et Christian Vandendorpe (1992, p. 3; 1996, p. 163), les jeunes, souvent très influencables, 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», bien que 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-temporel, son lyrisme insolite et une qualité d'écriture relevée.

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 soit destiné 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 organisationnels 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 – 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 toute 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 de 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 manifeste, 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 en enlève la justification, 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 quelques 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 soi-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 légendaires récits 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 sélectionner, trier et surtout glorifier, on vient à créer des ghettos littéraires hermétiques, où on sépare enfants, ado-

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

Pour la disponibilité d'esprit face à 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 constituent une part importante de sa nature!

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*.

3.1 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? Spontanément, nous répondrons qu'il nous semble 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» (Dufays *et al.*, 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 la nécessité pour l'élaboration de corpus littéraires ouverts, en nous rattachant aux idées *postmodernes*, ce qui

représente une toute 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 Dyonisos, 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, Gemmene 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.

3.2 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.

Principe premier: 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. Par contre, 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).

Principe second: 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)

Principe final: 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), «l'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.

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 qu'à l'occasion 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 qui se prétend 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 étudiants 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 *assagers du vent*). Bref, Marie-Josephte Corriveau hantera la classe de littérature en compagnie du Capitaine Achab, de Madame de 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.

Notes

- 1 Boutin, Jean-François, «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», CCL/LCJ 91/92, automne/hiver 1998, p. 83-102. Boutin, Jean-François,

«Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Entrevues avec 32 agents des champs littéraire et scolaire en regard de idées de *littérature* et de *littérature d'enfance et de jeunesse*, CCL/LCJ, 94, été 1999, p. 42-59.

- 2 Pour de plus amples précisions quant à la méthodologie utilisée pour cette recherche, consulter l'article susmentionné.

Ouvrages cités ou consultés

- Barthes, Roland, *Critique et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1966.
- Boivin, Aurélien, «Quelles littératures enseigner?», ds Préfontaine et Fortier (1994), p. 69-71.
- Bourdieu, Pierre, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.
- Bourque, Ghislain, «La retrempe du littéraire», ds Noël-Gaudreault (1997), p. 93-106.
- Burgos, Martine, «Les débats de lecture: pratiques d'appropriation ou construction diabolique des textes?», ds Dufays et al. (1996b), p. 265-271.
- Canvat, Karl, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, De Boeck Duculot, 1999.
- Chouinard, Daniel, «La recherche en littérature de jeunesse», *Éducation et francophonie*, vol. 24, 1/2, printemps/automne 1996, p. 105-111.
- Demers, Dominique, *Du Petit Poucet au Dernier des Raisins. Introduction à la littérature jeunesse*, Boucherville/Ste-Foy, Québec/Amérique Jeunesse/Télé-Université, 1994.
- Dion, Robert, «Une critique du postmoderne», *Tangence*, 39, mars 1993, p. 89-101.
- Dufays, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.
- , Louis Gemenne et Dominique Ledur(a), *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 1996.
- (b), *Pour une lecture littéraire 2. Bilans et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 1996.
- Escarpit, Denise D., *La Littérature d'enfance et de jeunesse*, Paris, PUF, 1981.
- et M. Vagné-Lebas, *La Littérature d'enfance et de jeunesse. État des lieux*, Paris, Hachette Jeunesse, 1988.
- Fortier, France (a), «Liminaire», *Tangence*, 39, mars 1993, p. 5-6.
- (b), «Archéologie d'une postmodernité», *Tangence*, 39, mars 1993, p. 21-36.
- Friot, Bernard, «La littérature de jeunesse au collège: ouvertures et réticences dans les textes officiels», *Pratiques*, 88, décembre 1995, p. 5-12.
- Gagnon, Claude-Maurice, «L'hétérogénéité: une passion postmoderne», *Tangence*, 39, mars 1993, p. 62-75.
- Gervais, Flore, «Didactique de la littérature jeunesse. Didactique du plaisir de lire», *Québec français*, 100, hiver 1996, p. 48-50.
- , «Le plaisir de lire au primaire», ds Noël-Gaudreault (1997), p. 19-31.
- Goldenstein, Jean-Pierre, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990.
- Guérette, Charlotte, *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Ste-Foy, Éditions La Liberté, 1998.
- Jouve, Vincent, «Pour une spécificité du corpus littéraire», *Français 2000*, 149/150, 1996, p. 43-47.
- Lauzon, Hubert, «Arrimage entre le primaire et le secondaire», ds 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», ds Noël-Gaudreault (1997), p. 49-73.
- Liotard, Jean-François, *La Condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

- , *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Éditions Galilée, 1988.
- Maffesoli, Michel, *La Contemplation du monde. Figures du style communautaire*, Paris, Grasset, 1993.
- , *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 1996.
- Massart, Robert, «Quel enseignement à l'école normale?», *Français 2000*, 149/150, février 1996, p. 43-47.
- Melançon, Joseph, «Préface», ds Noël-Gaudreault (1997), p. 5-9.
- Noël-Gaudreault, Monique (sous la direction de), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche, 1997.
- Poslaniec, Christian, *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier, 1992.
- Préfontaine, Clémence et Gilles Fortier (sous la direction de), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.
- Reuter, Yves, «Didactique du français: la place de la littérature», *Bulletin pédagogique de la langue maternelle*, vol. 2, 2, automne 1987, p. 50-59.
- , «La lecture littéraire: éléments de définition», ds Dufays et al. (1996b), p.
- Robin, Régine, «Postmodernisme, multiculturalisme et political correctness», *Tangence*, 39 mars 1993, p. 8-20.
- Rodari, Gianni, *Grammaire de l'imagination*, Paris, Éditions Rue du Monde, 1997.
- Roy, Bruno, *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ Éditeur, 1994.
- Roy, Max, «Stratégies de lecture dans le roman contemporain», *Tangence*, 39, mars 1993, p. 76-88.
- Simard, Claude, «Le choix des textes littéraires, une question idéologique», *Québec français*, hiver 1996, 100, p. 44-47.
- (a), *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal, ERPI, 1997.
- (b), «Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature», ds Noël-Gaudreault (1997), p. 197-211.
- Thérien, Michel, «Enseignement du français et littérature française», ds Préfontaine et Fortier, (1994), p. 71-72.
- , «De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes», ds Noël-Gaudreault (1997), p. 19-31.
- Vandendorpe, Christian (a), «L'enseignement de la littérature», *Dialogues et cultures*, 36, 1992, p. 107-118.
- (b), «L'enseignement de la littérature aujourd'hui», *La lettre de la DFLM*, 10, 1992, p. 3-4.
- , «La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'approvisionnement du sens», ds Dufays et al. (1996b), p. 159-166.
- Vlieghe, Elizabeth, «Quelles collections pour quels adolescents?», *Pratiques*, 88, décembre, 1995, p. 27-36.

Textes littéraires cités

- 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.
- , *Le Balai magique*, Paris, L'école des loisirs, 1993.
- Voigt, Cynthia, *Le Héron bleu*, Paris, Flammarion, 1989.

Jean-François Boutin est professeur de didactique à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis).