

La troisième partie s'ouvre sur une conférence d'Yves Reuter, centrée sur la « définition des biens littéraires », comme préalable à une didactique de la littérature. Je limite mon commentaire à un seul aspect de sa réflexion, parce qu'il fait écho à la question posée par B. Veck : Reuter indique que l'opération de « désancrage » conduit à extraire un texte de son espace de production initial pour l'insérer dans le champ littéraire. Cela conduit à une « diachronie fortement réduite » et « presque uniquement linéaire », la notion d'auteur prenant alors une importance démesurée. J'en conclus que le travail didactique pourrait s'orienter dans deux directions complémentaires : un travail de « réancrage », qui permette d'analyser les conditions de production initiale des textes ; un travail d'élucidation qui permette de comprendre ce qui fait qu'un texte issu d'un contexte de production spécifique puisse rejoindre le champ littéraire. Là encore, l'approche par les genres ne permettrait-elle pas, de retrouver une réelle épaisseur historique ?

Reste la question initiale, celle posée par Verrier, et qui court, reformulée, dans bien des contributions : comment prendre en compte (et susciter) le désir, dans le domaine littéraire ? Si une approche purement critique peut être desséchante, l'« enchantement » ne se commande pas. Tout au plus peut-on, comme le suggère Privat, insérer la lecture dans un réseau de sociabilités, qui suscite l'envie de lire, ou d'écrire. Jean Perrot, quant à lui, se demande, si la barrière des goûts, qui séparerait les enfants et les adultes ne s'expliquerait pas par le fait que « les livres qui ont du succès auprès des enfants se fondent sur une dynamique de l'imaginaire spécifique ». Énoncée de cette manière, cette proposition me semble faire bon marché des différences culturelles (les enfants, pas plus que les adultes ne pouvant être rassemblés dans une catégorie homogène). Reste l'idée intéressante selon laquelle le livre pour enfant développe un espace de communication spécifique : la manière dont cet espace est investi, travaillé peut commander ou non l'adhésion. Je ne suis pas sûr que la notion d'« embrace » (le terme est de R. Mc Gillis) définie par Perrot comme une « attitude de protection, d'enveloppement et de soutien affectif » permettant la rencontre des imaginaires soit ici la principale clé. Ne faudrait-il pas identifier, de manière beaucoup plus précise, certains des codes qui permettent que cette communication, par définition « inégale » (pour reprendre l'expression de F. François), puisse avoir lieu ? En tout état de cause, les différentes contributions proposées dans l'ouvrage stimuleront la réflexion dans un domaine capital pour la didactique du français.

F. Grossmann

■ La littérature de jeunesse au collège, *Pratiques*, décembre 1995, n°88.

On retrouve dans cette livraison de *Pratiques*, appliqués au collège, nombre des thèmes abordés dans le colloque *Littérature et jeunesse*. B. Friot, à partir d'une analyse des instructions officielles (et de leurs compléments), de 1985 aux plus récentes, montre que les avancées apparentes de la littérature de jeunesse au collège ne remettent pas en cause l'objectif ultime de l'enseigne-

ment des textes, qui reste « la pratique des textes littéraires, compris comme le corpus restreint d'œuvres consacrées par une tradition ancienne ou récente ». Indiquant que les voies de la légitimation relèvent fondamentalement de la lecture littéraire, il rejoint ainsi le point de vue exprimé par Denise Dupont-Escarpit dans l'ouvrage précédent. Un très intéressant article de Caroline Rives fait le point sur les revues critiques de littérature de jeunesse. L'auteur rappelle que les revues critiques françaises sont fondamentalement des revues militantes, qui touchent un public concerné professionnellement (bibliothécaires, enseignants) : contrairement à ce qui se passe aux États-Unis ou au Royaume-Uni, aucune revue spécialisée de type universitaire ne paraît régulièrement. Cet état de fait s'explique par le fait que « la littérature enfantine n'existe pas en tant que discipline universitaire ». Outre une description très précise du contenu et de l'organisation des principales revues françaises, les problèmes de fond sont abordés : rôle des critiques dans l'institution éditoriale, lien avec le milieu scolaire...

Elisabeth Vlieghe traite des collections pour les adolescents de manière essentiellement descriptive : on est un peu frustré que son érudition ne la conduise pas à questionner davantage les contenus et les caractéristiques textuelles des livres destinés à cette tranche d'âge. Marie-Christine Vinson donne quant à elle un exemple concret et vivant de ce que peut être une démarche didactique prenant en compte une instance médiatrice spécifique, à savoir les catalogues d'éditeurs pour la jeunesse. Cette illustration est d'autant plus utile, que l'auteur a su formuler avec rigueur, à la fin de son article les objectifs possibles d'un travail de ce genre. C'est aussi à la problématique de la médiation que se rattache l'article d'Anne Leclaire-Halté qui aborde un sujet peu traité, celui des ouvrages d'informations sur la littérature de jeunesse destinés aux enseignants. L'ouvrage de Renée Léon (*La littérature de jeunesse à l'école*, Hachette éducation, 1994) semble avoir sa préférence, dans la mesure où il définit, plus que les autres, le rôle des médiateurs, et propose une politique du livre s'appuyant sur les réseaux de sociabilités.

La question de l'inscription générique est abordée dans la contribution, très informée, de Catherine Vernet, à propos des romans policiers pour la jeunesse. Le problème du statut ambivalent de ces textes ne me semble pas assez souligné : la littérature policière pour la jeunesse est une paralittérature « au carré », puisque policière et destinée à la jeunesse. Paradoxalement, c'est aussi par référence à son aînée qu'elle se légitime (*Souris noire*, *Série noire*). S'il est vrai, comme l'indique l'auteur, que l'inscription dans un genre défini entraîne une œuvre du côté de la paralittérature, encore convient-il de cerner la complexité de ce champ paralittéraire : celui-ci comporte des zones aujourd'hui en voie de légitimation (la couverture noire devenant un signe de distinction comme un autre). Finalement, la question de l'autonomie du champ de la littérature de jeunesse, souvent posée à propos des auteurs trouve ici un autre écho : une littérature « policière » pour la jeunesse peut-elle exister autrement qu'en référence à l'autre ? Et la didactique du texte peut-elle s'appuyer davantage sur les éventuelles spécificités de ce « sous-genre », ou, comme semble le proposer C. Vernet, sur des thématiques et des caractéristiques communes au genre policier tout entier ?

F. Grossmann