

TOMUS XXXVI - FASCICULUS 1 - JUNIUS

2

0

0

9

FOUNDED IN 1973

neohelicon

ACTA COMPARATIONIS
LITTERARUM UNIVERSARUM

LITTERAE PUERORUM



AKADÉMIAI KIADÓ



Springer

WWW.AKADEMIAI.COM

ANASTASSIA KATSIKI-GUIVALOU – DIMITRIOS POLITIS

THÉORIE DE LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS :
DANS LES, OU AU-DELÀ DES,
« GRANDES THÉORIES »?

Children's Literature was not always considered a well recognized field of research and study by the academic world, since the interest of scholars was focused on its pedagogic parameters and educational usefulness. At the same time, it was dedicated to the designation of the term "child" and the concept of childhood. During the last three decades, Children's Literature has been allowed its own poetics, its own theory, meaning a frame of principles that are followed when approaching literary texts and lend to this frame not only a descriptive or normative character but also a "reflective" intention. When theorists realized the need to stray from empirical readings and scientifically based all their reports on the nature and the operation of literature written for children, or that is read by them, they mobilized and developed principles from the Theory of Literature. However, they do not overcome the dynamics of the term "child" in its coupling with the term "literature", which finally ensures the particularity and charm of the reading process, even though it makes it complex, if not interdisciplinary.

Étant donné que la littérature est unique et est considérée théoriquement comme un ensemble, il est nécessaire de préciser que toute référence spécifique à la littérature pour enfants ne privilégie pas un fonctionnement séparé, mais exige essentiellement une étude plus systématique et plus scientifique d'un grand nombre de textes qui constituent le corps de cette littérature. D'ailleurs, quelles que soient les distinctions existantes entre celles, elles ne constituent pas des différences qualitatives ou idéologiques, mais des différenciations « de degré » qui rendent sans aucun doute nécessaire la référence particulière à cette littérature ; en même temps, elles présupposent les mêmes critères qualitatifs de l'art littéraire, tant pour la littérature en général, que pour la littérature pour enfants en particulier (Lucens, 1990 : 8–9). En conséquence, la théorie de la littérature étudie la nature et le fonctionnement de tous les textes littéraires, y compris de ceux qui s'adressent aux enfants-lecteurs, ou simplement ceux « consommés » par eux. Pour cette raison peut-être, il semblerait audacieux ou superflu de faire une mention particulière à la théorie de la littérature pour enfants, alors que ce qui constitue principalement le paradoxe n'est pas la simple mention d'une telle théorie,

Anastassia Katsiki-Guivalou, 85-87 Zoodohou Pigis, 114 73 Athens, Greece.

E-mail : akatsiki@primedu.uoa.gr

Dimitrios Politis, 33 Eressou Street 106 81 Athens, Greece.

E-mail : dimpolitis@upatras.gr; dpolitis@primedu.uoa.gr

mais l'expression d'un besoin constant de son existence, ne serait-ce que dans le cadre des « Grandes Théories », comme le formalisme ou le structuralisme qui prédominaient depuis des décennies. En satisfaisant cependant un tel besoin, on comprendra mieux et en profondeur la manière dont fonctionne la littérature transmise aux enfants, alors qu'en même temps on continuera de louer et de « transmettre notre esprit mélodieux à nos élèves » (McGillis, 1996 : 206). Même si la théorie de la littérature ne semble pas en relation directe avec les enfants et leurs ouvrages, elle est en réalité à l'origine de tous les sujets qui déterminent cette relation (Garner, 1977 : 31 ; Nikolajeva, 1977). D'ailleurs, toutes les versions théoriques de la littérature ont été mises en valeur dans les textes pour enfants, indépendamment si certaines d'entre elles semblent plus adaptées parce qu'elles mettent davantage en avant la particularité de ces textes et de ceux qui les lisent, comme par exemple les théories de lecture ou la théorie féministe. Donc la problématique toute entière sur l'existence de la littérature pour enfants, comme aussi sur sa relation avec la théorie de la littérature pourrait être canalisée à travers l'énoncé du titre de cet article, où l'on se demande si l'on doit incorporer la théorie de la littérature pour enfants au sein des « Grandes Théories » connues jusqu'à présent ou si l'on doit la rechercher au de-là de celles-ci. Parallèlement, d'autres questions apparaissent, qui complètent simplement les paramètres de la problématique ci-dessus, comme par exemple : jusqu'à quel point la théorie de la littérature est-elle autonome ou doit-elle rester autonome ? Toutes les interprétations de la théorie de la littérature sont-elles également efficaces et apportent-elles les éclaircissements nécessaires pour l'étude des textes littéraires pour enfants ? Le fait d'aborder ces textes de façon unique assure-t-il la particularité ontologique de la littérature pour enfants ?

Bien que la narratologie prédomine durant ces dernières décennies du XX^e siècle parallèlement au climat post-moderne de l'anti-positivisme et de l'anti-scientisme, les « grandes narrations » sont contestées en même temps que la trame et le sens des textes littéraires (Kreiswirth, 1992 : 629–657 ; Lyotard, 1979). La large diffusion des idées de la déconstruction (du post-structuralisme), ébranle la préséance du texte, laquelle avait été établie comme résultat de la prédominance de la nouvelle critique et du structuralisme, et l'autonomie du texte littéraire est ainsi remise en cause. La tendance générale dans le domaine des sciences humaines (histoire, sociologie, linguistique, anthropologie, etc.) à contester leur base épistémologique et les méthodes suivies, en accord avec les opinions de Wittgenstein concernant le jeu des relations des points linguistiques et de la non-stabilité du texte qui s'ensuit, conduisent inévitablement à la révision même des conceptions sur la « trame littéraire » d'un texte. L'œuvre littéraire commence dorénavant à être considérée comme un jeu perpétuel, son statut commence à être contesté et il commence à être constamment contrôlé (retiré ou restructuré). Par conséquent, le rôle même de l'écrivain est contesté, de manière à ce que le lecteur soit élevé au rang de transmetteur du sens de l'œuvre littéraire, alors que la multiplicité de l'interprétation détermine toute approche. La théorie de la littérature ne pouvant pas dépasser le démantèlement post-moderne de la problématique théorique, et ne pouvant conserver sa tendance holistique ou contrôler l'autoréférence des différentes évaluations qui la composent, se révèle un caractère multidimension-

nel qui la transforme nécessairement en théories plus restreintes ; c'est la preuve que son intention révisionniste et son désir d'autocritique sont liés à son existence même (De Man, 1971 : 8). Elle conserve donc sa nature contradictoire, mais elle n'évite finalement pas l'ébranlement de son activité analytique, puisqu'un grand nombre de ses représentants, perdant le sens commun, tombent dans le monisme et s'autodétériorient (Compagnon, 1998 : 20–28). Un tel ébranlement, en combinaison avec une tendance à la « réclusion » des principes théoriques en modèles, provoque une méfiance envers les possibilités de la théorie dont le développement n'est plus mis en évidence comme un développement normal de principes et d'idées, mais comme une résistance à elle-même et comme une réadaptation de ses normes théoriques (De Man, 1986 : 3–20). Ainsi, bien que les deux dernières décennies du XX^e siècle soient marquées par une tendance de renaissance des « grandes théories » (Skinner, 2000), aujourd'hui plus que jamais, après la dévalorisation des (anti-)thèses et des représentants de la déconstruction qui a finalement réussi à ébranler les compétences et à éloigner la pensée humaine des certitudes dogmatiques des siècles passés, on revient à des visions isolées de moindre portée, afin de faire face à des questions relatives au fonctionnement et à « l'utilisation » de la littérature (Miller, 1989 : 103). Toutefois, la notion de « grande théorie » n'a pas tant rapport avec la dynamique de son langage qu'avec son humeur prédominante face au phénomène littéraire global.

L'avenir de la théorie continue à être de bon augure dans le cadre des perspectives élaborées par la « french theory » (Foucault, Lyotard, Derrida, Lacan, Baudrillard, Deleuze), c'est-à-dire la théorie critique française post-structurale qui a prédominé en Europe et aux États-Unis durant les dernières décennies du XX^e siècle (Cusset, 2003). Cette théorie est à la base du développement actuel des études culturelles, de la « théorie culturelle » qui s'est présentée comme une autre « grande » théorie englobant dans ses goûts tout ce que comprend le terme « culture ». L'objet de la théorie s'élargit pour se confondre en un ensemble hétéroclite de phénomènes qui vont « de Marx à Madonna » (Rutsky & MacDonald, 2003), alors que dans l'éventail élaboré pour l'étude des dérivés culturels, et le contrôle de leurs multiples pratiques sémantiques, s'incorpore également l'étude théorique de la littérature. Le fait que les études culturelles et, par conséquent, la « théorie culturelle » sont associées aux études de la littérature et surtout à la théorie de la littérature certifie leur cheminement théorique commun et cache une relation de dépendance. Les études culturelles prennent initialement leur source dans le champ de la théorie de la littérature, mais par la suite, elles deviennent autonomes quant à l'orientation de l'action. Selon Jonathan Culler, elles proviennent de deux sources principales : le structuralisme français et la version britannique de la vision marxiste de la littérature (Culler, 1997 : 40–51). Les Français structuralistes tentent des lectures de différentes expressions culturelles, aspirant à la description des règles et des conventions qui régissent leur fonctionnement, ainsi qu'à la compréhension de leur retentissement social, alors que les Britanniques théoriciens-marxistes de la littérature, dans leur effort pour mettre en évidence les éléments de la civilisation travailliste « laïque » mettent finalement en place une théorie de sa relation avec la civilisation « de masse » et la chargent d'idéologie. Ces visions qui correspondent de plus chronologiquement (années 60), contribuent incontestable-

ment à l'élargissement des études culturelles, mais aussi à leur autonomie en tant que théories qui engloberont dorénavant dans leur objet l'expression littéraire même en tant que connotation culturelle particulière et en tant que pratique culturelle à part entière. De cette façon, et ce malgré les inquiétudes exprimées sur la soumission des principes théoriques de la littérature aux pratiques culturelles, autant que celles exprimées sur les limites de leur dépendance, on s'aperçoit finalement que la règle littéraire s'élargit par des expressions littéraires diverses et s'enrichit par la dynamique des nouveaux moyens de lecture qu'elle encourage. De plus, les textes littéraires se détachent de leur interprétation esthétique unilatérale, et s'incorporent dans une perspective d'interprétation multiculturelle des éléments qui composent leur réalité légendaire tout comme la réalité de leurs lecteurs. Ceci, cependant, semble mettre en second plan l'évaluation esthétique des textes littéraires pour enfants, bien qu'elle ne l'exclue pas du cadre des diverses réactions des différents lecteurs.

Toutefois, le pluralisme des méthodes utilisées pour l'étude des textes littéraires comme aussi la validité changeante des méthodes interprétatives, obligent le recours à des théories et non à une théorie. Les références théoriques, libres de la « technique » langage-terminologie, sévère et obscure de la critique postmoderne et des « grands récits », se rattachent à nouveau à la réalité présente et à ses besoins. Elles marquent ainsi le déplacement de l'intérêt théorique vers des interprétations qui dénotent le pluralisme de la littérature même.¹ Elles mettent en évidence une dimension métaphysique même, visant à embrasser avec la réflexion qu'elles exposent non seulement la réalité sociale mais aussi la réalité politico-économique. Ainsi la recherche théorique, malgré les déclarations sonores d'une série de monographies et de tomes collectifs, relatifs à sa fin ou à l'époque « après la théorie »,² est en réalité toujours présente. Bien qu'elle semble perdre sa vitalité première et le dynamisme qu'elle puisait des grandes théories comme par exemple la nouvelle critique ou le structuralisme, l'activité théorique a encore la capacité de former un cadre dynamique d'approches et d'idées innovatrices à travers lequel on doit considérer aussi le besoin d'une théorie de la littérature pour enfants (Paul, 1999 : 249–253). Finalement, « la crise » et la « critique » de la théorie sont indispensables à sa survie, puisqu'en mettant en activité ses possibilités de réflexion et en contrôlant ses instruments de critique, elles enrichissent ses idées, renouvellent ses tendances à l'autocritique et laissent de la place pour toutes les manifestations de l'esprit humain que véhiculent les textes littéraires (Compagnon, 1998 : 1–28).

¹ Un tel déplacement n'est pas tout à fait contrôlé scientifiquement comme un changement « d'exemple », avec le contenu que donne T. Kuhn à ce terme, quand il l'établit comme une totalité historique à l'intérieur (Kuhn, 1996), mais « comme une revalorisation d'une tradition précédente qui était restée dans l'ombre » (Eco, 1994 : 48–49).

² À titre d'exemple, on signale seulement quelques titres : Docherty, Thomas. *After Theory*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 1996 ; Cunningham, Valentine. *Reading After Theory* (2001). Oxford : Blackwell, 2002 ; Rabaté, J. M. *The Future of Theory*. Oxford : Blackwell, 2002 ; Eagleton, Terry. *After Theory*. New York : Basic Books, 2003, etc.

Soit qu'on la considère comme une base scientifique pour l'examen des textes littéraires, soit qu'on la valorise comme une pratique syllogistique qui nous aidera à détecter parmi toutes ces théories celle qui est plus proche de notre conception de la nature et du fonctionnement d'un texte littéraire, il semble finalement que la théorie elle-même a créé le besoin de son existence pour la littérature pour enfants aussi (Nikolajeva, 1997 ; Nikolajeva, 2008 : 166–167, 176). En proposant des modes de compréhension du fonctionnement de la littérature, globalement, elle se présente comme une connaissance nécessaire de référence pour une manipulation critique plus souple et plus consciente des textes littéraires utilisés par les adultes mais qui s'adressent aux enfants. Il ne faut pas toutefois oublier que la littérature pour enfants n'a pas toujours été incorporée aux champs académiques approuvés de recherche et d'étude, tant durant la période des « grandes théories » que celle de la « post-théorie », alors que l'intérêt des théoriciens se centralisait sur ses paramètres pédagogiques, didactiques et psychologiques, comme aussi sur la définition du terme « enfant » ou du sens de l'infantilisme (childhood) (Shavit, 1986 : ix). Pour la plupart d'entre eux, la littérature pour enfants ne constituait pas un « objet » de recherche, puisqu'elle se définissait dans les termes d'un public qui ne peut pas se définir lui-même (Hunt, 1992 : 6), ou elle se trouvait prise dans un espace marginal de la culture (Crago, 1974). Ainsi, ses fonctionnements particuliers étaient sous-estimés ou ignorés en tant que langage qui s'adresse bien sûr aux enfants mais qui ne diffère pas (on ne doit pas être différent) qualitativement du langage de la littérature, en général, quand elle avait le besoin absolu de se sauvegarder théoriquement et de survivre institutionnellement.

Durant les trois dernières décennies, cependant, la manière dont on considère la littérature pour enfants se différencie sur le plan mondial, et on lui reconnaît le droit de disposer de sa propre poétique, de sa propre théorie (Meek, 1982 : 284–285 ; Rudd, 2008 : 15–29), c'est-à-dire d'un cadre de principes qui lui offrent des points d'appui scientifiques et mettent en évidence son intention de réflexion. Chronologiquement, cette différenciation renvoie au changement de la théorie de la littérature, en général, en « théories » partielles qui abandonnent la langue « technique » des « grandes » visions officielles de la littérature et laissent de la place à toutes les expressions littéraires ainsi qu'à leurs interprétations. Les théoriciens prenant conscience du besoin de s'éloigner des lectures expérimentales, pour prouver de manière scientifique toute référence à la nature et au fonctionnement de la littérature écrite pour enfants ou simplement lue par eux, font appel et valorisent des principes de la théorie de la littérature d'abord comme des moyens pour leur propre prise de conscience et dans la suite comme des instruments de la théorie critique (Hunt, 1992 : 42–64 ; Nikolajeva, 2005). Ils interprètent l'effort de la théorie pour concrétiser essentiellement les conditions qui définissent l'interprétation du texte littéraire pour enfants, en examinant en même temps les paramètres qui déterminent la nature et le fonctionnement de la littérature en général. Ils considèrent que si la littérature pour enfants peut se différencier de la littérature en général, par la particularité de son destinataire, la théorie correspondante ne doit pas ignorer ce destinataire. Même si elle ne peut pas le valoriser en ce que Peter Hunt (1984) appelle « childist criticism », certainement la compréhension des modes de lecture conduira à l'acceptation des modes de lectures des enfants-lecteurs,

dont l'existence fonctionne additionnellement aux exigences contrôlées par les théoriciens pendant la procédure critique. Ainsi, ils ne dépassent pas la dynamique du terme « enfant » qui en liaison avec le terme « littérature » rend plus complexe, plutôt interdisciplinaire la procédure de lecture assurant finalement sa particularité et son charme. Cependant, le charme particulier des textes littéraires pour enfants et la joie qu'ils offrent peuvent déterminer toute la littérature en général et pas seulement la littérature pour enfants. Une telle particularité ne peut continuer à être utilisée comme un prétexte par ceux qui rabaisent intentionnellement ou non intentionnellement, la littérature pour enfants à un objet utilitaire, à un véhicule utile et pratique pour transférer des intentions didactiques ou pédagogiques et autres valeurs (Shavit, 1986 : 35).

Ceux qui font des recherches sur la littérature pour enfants, à l'aide d'instruments théoriques « légaux » ayant fait leur preuve, empruntés au Formalisme et à la Nouvelle Critique mais aussi au Structuralisme, à la Psychanalyse, à la Déconstruction et à la Théorie de lecture, observent minutieusement, comprennent et contrôlent de façon scientifique leur confrontation avec les textes, en vue de comprendre théoriquement et d'interpréter de façon concrète, indépendamment de leurs préférences particulières, l'activité de lecture des enfants (McGillis, 1996 ; Nodelman & Reimer, 2003 ; Lesnik-Oberstein, 2004). Rebecca Lucens (1990), par exemple, ne cache pas sa préférence pour l'approche structuraliste des textes pour enfants considérant qu'elle permet de comprendre tous ces éléments littéraires existant dans tous les textes littéraires. Michael Benton et Geoff Fox (1992) valorisent au plus haut point les théories de lecture, dans le but d'enrichir les pratiques de contribution du texte littéraire en classe, ou bien ils se concentrent sur la poésie (Benton et al., 1988) en suivant des visions particulières comme celles p. ex. de L. M. Rosenblatt ou de N. Holland pour mettre en évidence le rôle de l'enfant-lecteur et l'unicité de sa réaction (Benton, 2008 : 112–128). Peter Hunt (1992) tente de faire la même chose, mais en mettant encore plus en évidence la possibilité analytique de la théorie et son intention post-structuraliste, tandis que Zohar Shavit (1986) oriente sa recherche davantage vers les dimensions culturelles des textes littéraires pour enfants, et de leurs lecteurs. Si l'on accepte que la procédure de réception est originellement la même pour la littérature en général, il est nécessaire de préciser si la procédure d'interprétation dans le domaine de la littérature pour enfants va évoluer vers une interprétation de « rétablissement » qui met en évidence le texte et son écrivain, ou vers une « interprétation de soupçon » qui met en doute l'authenticité du texte et, en fait, met en évidence le rôle de ses destinataires (Culler, 1997 : 64–65). Nombreux sont les exemples de valorisation de la problématique théorique comme ceux que cite Roderick McGillis (1996) ou ceux auxquels renvoie Peter Hunt (1992 : 5–16). Tout particulièrement la valorisation des principes par les théories de lecture, ayant plus que les autres théories la possibilité de protéger la sensation personnelle de l'expérience littéraire des lecteurs et donc aussi des enfants-lecteurs, s'avèrent très utiles. Ici les exemples sont vraiment nombreux, si l'on pense que presque toutes ces théories ont fait leur preuve dans l'acte didactique.³

³ À titre indicatif, voir : Cochran-Smith, Marilyn. *The Making of a Reader*. Norwood, NJ : Ablex, 1984 ; Chambers (1985 : 138–164), Benton et al. (1988), Benton & Fox (1992).

On confirme ainsi la valeur d'une ancienne revendication de rattacher la problématique théorique aux textes littéraires pour enfants, même si l'élaboration d'une poétique de la littérature pour enfants de la part des académiciens est vue d'un mauvais œil (Chambers, 1985 : 90). Une telle méfiance, cependant, ne concerne pas essentiellement la théorie de la littérature pour enfants, elle exprime l'angoisse pour l'existence de son objet, c'est-à-dire d'une littérature qui s'adresse aux enfants, mais elle est particulièrement accessible à tous, critiques ou pas, et elle se montre utile. En d'autres termes, toute la question paraît être d'abord ontologique et par la suite déontologique-potentielle. Et si la dimension ontologique exige l'existence d'une « règle littéraire » pour les textes qui constitueront le corps de cette littérature la dimension déontologique nécessite son application, alors que la potentialité rend obligatoire son élargissement-dépassement possible.

Donc, le fait de parler de la théorie de la littérature pour enfants ne peut être compris en dehors d'une richesse théorique de la littérature en général, pour ne pas dire qu'on doit l'incorporer dans la problématique que nous ont léguée les décennies précédentes de la problématique théorique. On aboutira à cette conclusion si on suit progressivement le passage des approches formalistes aux approches postmodernes des textes littéraires pour enfants, ou si on examine les modes par lesquels la théorie de la littérature en réalité devient « théorie de la lecture » (Meek, 1982 : 292). D'ailleurs, les textes littéraires pour enfants composent un « champ littéraire » d'une dynamique particulière, un « espace de possibles » que les péripéties de la théorie ont chargé et ont tellement enrichi en tant que système de catégories d'acquisition et d'interprétation qu'il se prête à une mise en évidence et à une considération complète du fonctionnement des éléments de la communication littéraire. De plus, dans un tel « champ » les « lacunes structurales » ont été multipliées et on est appelé à les combler par notre propre participation (Bourdieu, 1998 : 132, 199, 326, 386-390). Ce sont justement ces « lacunes » qui nous permettent des insertions ou une formulation de positions, puisque tous les points de vue théoriques qui ont été formulés sur la nature et le fonctionnement de la littérature depuis le début du XX^e siècle jusqu'à nos jours se rapprochent de la littérature pour enfants de manière à ce qu'on puisse comprendre dans son ensemble la procédure d'acquisition des textes littéraires en général, et mettre en évidence les possibilités d'interprétation ou les besoins qu'a l'espace de la littérature pour enfants. Dans un tel cas, la théorie n'est pas seulement nécessaire parce qu'elle affronte, d'une humeur « folâtre », qui est dictée par la nature de la narration imaginaire pour enfants, des questions comme les conditions de l'écriture ou les limites de la lecture que la théorie, en général, n'aborde pas facilement ou du moins sans perplexité. Elle est également nécessaire en tant que corps de textes requérant de la réflexion qui est définie de façon interdisciplinaire, elle met en évidence des pratiques syllogistiques, juge le sens commun et contrôle les idées exprimées, elle organise les phénomènes qui nous concernent et se renouvelle constamment (Culler, 1997 : 1-16). Enfin, la littérature pour enfants est plus compliquée que ce qui apparaît, tandis que la place à laquelle elle se trouve parmi des adultes écrivains, critiques, éditeurs, professeurs, etc. est encore plus complexe. Cette littérature est un espace où la théorie rencontre directement la vie réelle et doit affronter des questions, comme : que peut-on

dire d'un livre, pourquoi faut-il le dire, comment faut-il le dire, quelle conséquence aura ce qu'on dira, quelle est notre relation avec nos convictions précédentes ? Nodelman et Reimer (2003) ont remarqué :

Malheureusement, beaucoup de lecteurs abordent les textes avec l'idée que leurs sujets ou leurs messages peuvent être facilement repérés et exprimés en peu de mots [...] Ce mode de lecture éloigne l'attention des plaisirs les plus directs d'un texte [...] des autres sortes de signification plus profondes qui peuvent être cachés dans le texte (67).

Il est ainsi évident que si parler de la théorie de la littérature en général, est difficile et nous laisse perplexes, parler de la théorie de la littérature pour enfants est beaucoup plus difficile, et tous ceux qui s'occupent de cet objet apparemment simple le constatent, mais ce langage dépasse la perplexité du contrôle des principes théoriques avec la bonne humeur des narrations légendaires pour enfants. Bien que la lecture ou l'interprétation des textes littéraires pour enfants soit considérée comme une simple procédure, la relation entre le lecteur et le texte, comme il a été constaté, constitue l'essentiel de la recherche théorique et rend les choses beaucoup plus compliquées (Meek, 1982 : 292). Pour cette raison, avant de commencer l'exploration du champ de la littérature pour enfants, il faut nous familiariser avec certaines notions essentielles, idées ou méthodes, élaborer des arguments de base, maîtriser l'armature essentielle théorique ou analytique de chaque objet cognitif qui est probablement impliqué dans la procédure de lecture (de la philosophie et la linguistique jusqu'à la psychologie et la pédagogie), développer une théorie critique selon les besoins et les caractéristiques de la littérature pour enfants ainsi que de ses destinataires (Hunt, 2008 : 2).

Bien que pour l'étude de la littérature pour enfants on focalise notre attention sur les textes, il est évident que cette étude a affaire avant tout au public de cette Littérature, c'est-à-dire à l'enfant-lecteur, comme aussi à la procédure de la lecture ou de l'écoute, étant donné qu'il n'est pas nécessaire que les « textes » littéraires soient écrits. Cependant le texte est « contexte », les lecteurs se structurent ou se déstructurent, par « l'ambiance de lecture » comme l'a nommée Aidan Chambers (1992) qui remarque : « La narration orale d'histoires est absolument nécessaire pour que les gens puissent acquérir la capacité de devenir des lecteurs de littérature » (46), dans ce cas l'étude même de la façon dont les histoires sont racontées oralement peut aider à la compréhension de la façon dont fonctionnent les récits légendaires. Ces dernières remarques tentent, en fait, de sauvegarder la particularité ontologique de la littérature pour enfants, non seulement en tant que corps de textes, mais aussi en tant que mode de leur valorisation théorique. L'insistance, cependant, de l'utilisation de la théorie pendant l'étude des textes littéraires pour enfants, bien qu'elle n'ait pas de rapport direct avec les « grandes » théories, n'exclut pas le danger de mettre en ghetto un objet dont la cohésion ne dépend pas seulement des distinctions de textes et des actions pratiques, mais aussi des choix théoriques qui peuvent influencer ceux qui influencent les habitudes des enfants-lecteurs. La principale conséquence positive, cependant, d'une telle insistance à la théorie, est que chaque contact avec les textes littéraires pour enfants incorpore des éléments représentatifs du monde entier des enfants-lecteurs, éléments qui ont la possibilité de sauvegarder l'essentiel de l'expérience de lecture et la fiabilité

de sa compréhension théorique (Reynolds, 2007). Même si l'on n'avance pas d'arguments de façon obstinée pour une théorie de la littérature pour enfants autonome, puisqu'on inclue son objet dans la totalité de la littérature sans faire de distinctions, il faut nous rappeler qu'actuellement les tendances d'interprétation prospectent en profondeur la situation postmoderne, mais aussi la particularité ontologique de la littérature pour enfants, nous aidant ainsi à comprendre efficacement le sens des termes et des limites de la théorie, comme aussi les raisons pour lesquelles certaines versions théoriques, sont plus éclaircissantes pour l'étude de la littérature pour enfants. En conclusion, on peut résumer toute la problématique que l'on vient d'exposer dans la pensée toujours actuelle d'Aidan Chambers (1985):

Je me suis souvent demandé pourquoi les critiques de la théorie littéraire n'ont pas encore conscientisé que la meilleure façon d'exposer tout ce qu'ils disent, quand ils parlent de Phénoménologie ou de Structuralisme ou de Déconstruction ou de n'importe quelle autre approche critique, peut être décrite clairement et facilement à travers la Littérature pour Enfants. Au contraire, on s'étonne pourquoi tous ceux qui s'occupent de la Littérature pour Enfants ont tant tardé à rapprocher Critique et Littérature pour Enfants (133).

OUVRAGES CITÉS

- Benton, Michael. « Reader-Response Criticism », in : Hunt, Peter (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Vol. I. London/New York : Routledge, 2004, pp. 112-128.
- Benton, Michael – Fox, Geoff. *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford : Oxford University Press, 1992.
- Benton, Michael – Teasy, John – Bell, Ray – Hurst, Keith. *Young Readers Responding to Poems*. London/New York : Routledge, 1988.
- Bourdieu, Pierre. *Les Règles de l'Art : Genèse et Structure du Champ Littéraire*. Paris : Éditions du Seuil, 1998.
- Chambers, Aidan. *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*. London : Bodley Head, 1985.
- Chambers, Aidan. *The Reading Environment*. (1991). South Woodchester : The Thimble Press, 1992.
- Compagnon, Antoine. *Le Démon de la Théorie : Littérature et Sens Commun*. Paris : Éditions du Seuil, 1998.
- Crago, Hugh. « Children's Literature: On the Cultural Periphery ». *Children's Book Review*, 4.4 (1974-75): 137-138.
- Culler, Jonathan. *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford : Oxford University Press, 1997.
- Cusset, François. *French Theory: Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les Mutations de la Vie Intellectuelle aux États-Unis*. Paris : Éditions de la Découverte, 2003.
- De Man, Paul. *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. New York : Oxford University Press, 1971.
- De Man, Paul. *The Resistance to Theory*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1986.
- Eco, Umberto. *The Limits of Interpretation*. Bloomington : Indiana University Press, 1994.
- Garner, Alan. *The Stone Book Quartet*. London : Collins, 1977.

- Hunt, Peter. « Childist Criticism : The Subculture of the Child, the Book and the Critic ». *Signal* 43 (1984): 42–59.
- Hunt, Peter. *Criticism, Theory, and, Children's Literature*. (1991). Oxford : Blackwell, 1992.
- Hunt, Peter (ed.). *Understanding Children's Literature*. (1999). London/New York : Routledge, 2008.
- Kreiswirth, Martin. « Trusting the Tale: The Narrativist Turn in the Human Sciences ». *New Literary History*, 23.3 (1992): 629–657.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : Chicago University Press, 1996.
- Lesnik-Oberstein, Karin (ed.). *Children's Literature: New Approaches*. New York : Palgrave Macmillan, 2004.
- Lucens, Rebecca J. *A Critical Handbook of Children's Literature*. Ohio : Scott Foresman and Co., 1990.
- Lyotard, Jean-François. *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- McGillis, Roderick. *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*. New York : Twayne Publishers, 1996.
- Meek, Margaret. « What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature ? ». *Theory into Practice*, 21, 4 (1982): 284–292.
- Miller, J. Hillis. « The Function of Literary Theory at the Present Time », in : Cohen, Ralph (ed.). *The Future of Literary Theory*. New York/London : Routledge, 1989, pp. 102–111.
- Nikolajeva, Maria. *Introduction to the Theory of Children's Literature*. Tallinn : Tallinn University Press, 1997.
- Nikolajeva, Maria. « Narrative Theory and Children's Literature », in : Hunt, Peter (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Vol. I. London/New York : Routledge, 2004, pp. 166–178.
- Nikolajeva, Maria. *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham, Maryland/Toronto/Oxford : The Scarecrow Press, Inc., 2005.
- Nodelman, Perry – Reimer, Mavis. *The Pleasures of Children's Literature*. Toronto : Allyn and Bacon, 2003.
- Paul, Lissa. « Postmodernism Is Over. Something Else is Here. What ? », in : Beckett, Sandra L. (ed.). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York/London : Garland Publishing, Inc., 1999, pp. 239–254.
- Reynolds, Kimberley. *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. New York : Palgrave Macmillan, 2007.
- Rudd, David. « Theorising and Theories: How Does Children's Literature Exist ? », in : Hunt, Peter (ed.). *Understanding Children's Literature*. London/New York : Routledge, 2008, pp. 15–29.
- Rutsky, R. – MacDonald, B. J. *Strategies for Theory: From Marx to Madonna*. New York : State University of New York Press, 2003.
- Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. Athens/London : The University of Georgia Press, 1986.
- Skinner, Quentin (ed.). *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*. Cambridge : University of Cambridge Press, 2000.