

Anne-Sophie Morel
Professeur agrégé
Université de Franche-Comté



Résumé : Cet article se propose de faire le point sur les liens entre littérature et enseignement des langues à travers l'histoire des méthodologies et notamment en regard du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Il évalue la place faite à la littérature par le *Cadre* et s'interroge sur ce que pourrait être une tâche littéraire en classe de Français Langue Étrangère.

Mots-clés : Littérature - CECRL - Tâche - Méthodologie

Penser le lien entre littérature et enseignement des langues « au cœur de la gouvernance des universités » et des nouveaux enjeux auxquels doivent répondre les centres de langue de l'enseignement supérieur, ne va, semble-t-il, pas de soi, si l'on considère l'histoire des méthodologies du FLE ou l'introduction récente d'outils comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. La littérature occupe en effet une place fluctuante et problématique dans le champ de l'enseignement des langues.

Un bref historique des rapports entre littérature et FLE dans les différentes méthodologies nous rappelle que la littérature a connu de façon cyclique, des phases d'abondance et de disette, entre sacralisation et désacralisation.¹ Considérée comme un corpus idéal réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, l'esthétique, l'intellectuel et le moral, la littérature occupe une place privilégiée dans la méthodologie traditionnelle et ce jusqu'aux années 1950.² Elle était le support d'une édification morale dans les années 1910-1920, puis a été lue avant tout comme le miroir de la société dans laquelle elle prenait source dans les années 1930-1940 avant de devenir support linguistique dans le cadre des méthodes audio-orales (années 1950). La littérature était l'objectif de tout apprentissage, elle le couronnait. Banni de l'enseignement des langues vivantes par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle au début des années 1960, le texte littéraire refait son apparition dans les méthodes de langue dès le début des années 1980 et a été validé par l'approche communicative, bien que ce « retour » se réalise de manière confuse. Avec l'arasement de tous les types de textes au même statut de textes, la littérature est un document authentique comme les autres. Selon Amor Séoud, c'est

paradoxalement le développement même d'une didactique de la langue qui a entraîné cette mise à l'écart de la littérature en FLE. En effet, l'importance croissante de l'oral dans l'apprentissage a évincé la littérature, domaine de l'écrit par excellence et dont la langue apparaissait comme trop éloignée de la langue usuelle des natifs.³

Ce poids de l'histoire est donc important et pèse encore sur les réflexions que l'on peut mener sur ce lien entre littérature et enseignement des langues, un lien redéfini par les évolutions récentes induites par la commercialisation toujours plus grande de ce secteur. Devenu produit qui se vend plus ou moins bien, l'enseignement des langues est entré dans la logique du marché où ce sont les produits qui sont adaptés aux besoins supposés des consommateurs et non pas ces derniers qui seraient initiés à l'usage, voire au sens du produit... et la littérature ne fait pas forcément partie de l'offre. Le CECRL, en définissant des objectifs et des standards de compétences, s'inscrit avant tout dans une optique professionnelle ou à tout le moins pratique, à savoir la capacité à réaliser des tâches. Dans ce contexte majoritairement utilitariste, le texte littéraire ne saurait avoir la cote, du moins celui qui ne ressemble pas lui-même à un « document authentique » ou qui n'est pas lui aussi objet et produit de commercialisation utilitariste.

Des éléments nouveaux et puissants, à la fois théoriques, idéologiques et économiques, ont donc imposé la nécessité de redéfinir les liens entre littérature et enseignement des langues. Ce sera l'objet de cette communication que de tenter d'évaluer la place de la littérature dans ce nouvel environnement et face à ces nouveaux enjeux, en montrant la place faite à la littérature par le CECRL, en nous demandant ce que pourrait être une tâche littéraire et enfin, en proposant quelques perspectives pour une didactique du texte littéraire en classe de langue, des perspectives qui pourraient concilier nouveaux enjeux et littérature.

Littérature et CECRL : Place et rôle

Le CECR, même s'il l'évoque assez peu, ne néglige cependant pas la littérature. Il précise que « *les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il fait protéger et développer »* ». ⁴ La place en classe du texte littéraire est ainsi réaffirmée par l'utilisation d'une expression plurielle qui peut désigner l'acception la plus large de la production littéraire, sans la hiérarchie commune en France entre les différents espaces institutionnels de la littérature. Relevant de « l'utilisation esthétique ou poétique » de la langue, le texte littéraire est cité plusieurs fois dans la « grille pour l'autoévaluation » qui a pour objectif de constituer un référentiel de compétences. ⁵

Associée à la lecture, à l'expression orale et à l'écriture, la littérature est mentionnée aux niveaux B2, C1 et C2. Il s'agit en B2 de « comprendre un texte littéraire contemporain en prose », puis en C1, de « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de

style » et enfin en C2, de « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une œuvre littéraire »⁶. Dans le *Portfolio européen des langues*, outil d'autoévaluation, cette compétence est également présente puisqu'il est demandé aux apprenants de mentionner les œuvres complètes qu'ils ont pu lire dans la langue cible. La compétence d'expression écrite est également évoquée : en C1, « je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire ». Au niveau B1, le texte littéraire est convoqué de façon indirecte. L'apprenant doit être capable de « raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer [ses] réactions »⁷. Il s'agit bien de transmettre des informations portant sur une activité de lecture, dans le cadre d'une activité de production orale en continu s'appuyant sur le vécu personnel et le ressenti de l'apprenant. Le texte littéraire n'est ici qu'un prétexte, dans la mesure où parler de ses lectures est un moyen efficace de parler de soi, de ses goûts, de s'impliquer dans la conversation et d'engager une discussion réellement authentique. En conclusion, la littérature n'est pas laissée de côté, mais sa place reste cependant relativement réduite et elle n'est pas abordée de manière frontale. Elle se trouve associée à l'acquisition des autres compétences langagières et est convoquée dans une perspective interculturelle.

Le CECRL propose en outre de nouvelles approches des documents sous forme de tâches, elles-mêmes inscrites dans des projets. Dans cette pédagogie, l'apprenant doit être pleinement acteur de son apprentissage et doit s'appuyer sur ses compétences pour atteindre différents objectifs propres à la tâche à réaliser. « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »⁸ pour citer la définition du Cadre. La tâche se définit par son but, par le résultat tangible auquel elle doit aboutir et s'inscrit plus globalement dans un projet. Elle a une relation avec des activités réelles et nécessite donc l'implication de l'apprenant, usager de la langue, acteur social. Le caractère personnel, individuel de la lecture littéraire ne semble pas, de prime abord, facilement conciliable avec cette pédagogie de projet, mettant en valeur l'action commune.

Que pourrait être dès lors une « tâche » en littérature ? Et comment la mettre en œuvre en classe ?

Il s'agit ici de tenter de concilier exigences du Cadre - travail des compétences langagières, dimension interculturelle, pédagogie de projet - sans pour autant instrumentaliser le texte littéraire, ni renoncer à l'analyse ou plus encore au plaisir de la lecture. Pour cela, on s'emploiera à faire adopter des postures lectorales qui ne soient pas seulement la posture laborieuse d'un élève : le sujet lisant doit aller au texte comme on va à un jeu. Le risque existe en effet que les médiations et étayages que constitue la parole professorale - pour élucider références culturelles ou problèmes linguistiques notamment - aient tendance à didactiser la situation de lecture et à la rendre avant tout scolaire et non littéraire.⁹

Un premier type de tâche pourra consister à mener une lecture collaborative, où les apprenants choisiraient un/des textes qu'ils aiment et partageraient leurs impressions de lecture entre eux ou, mieux, avec l'écrivain. On privilégie ici une posture empathique où le lecteur est encouragé à exprimer l'effet affectif du texte sur lui, ou une posture d'engagement par l'identification ou la contre-identification à des personnages, et la prise de position devant des modèles d'action à imiter. Les œuvres offrent un répertoire actionnel, avec une diversité de situations que peuvent rencontrer les étudiants. « *Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose* »¹⁰. F. Cicurel propose ainsi à l'enseignant de favoriser trois types de relation : la relation du lecteur au texte à travers les anticipations et hypothèses de lecture ; la relation du texte au lecteur avec les réactions personnelles du lecteur ; et la relation entre les différents apprenants-lecteurs à travers le travail de groupe.

Cette posture est notamment développée par les professeurs de littérature anglaise de collèges et lycées américains. Il n'est pas rare que le professeur commence l'étude d'un texte à partir des réactions des élèves : ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, ce qui les choque, ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas. Les élèves sont ainsi amenés à réagir de manière toute personnelle. La lecture du manuel américain *Bridging English* de Joseph O. Milner et Lucy F. Milner, est à cet égard très intéressante. Les auteurs de ce manuel établissent une progression en quatre étapes « based on a conception of literature and on principles of personal and cognitive development »¹¹, qui doit permettre aux apprenants d'entrer progressivement dans un texte. La première de ces étapes est appelée « Reader Response » : le professeur doit laisser les apprenants développer leurs propres impressions et sentiments vis-à-vis de ce texte. Tout savoir historique, critique ou même littéraire est laissé de côté. A partir de *L'Étudiant étranger* de Philippe Labro dans lequel un étudiant français passe un an dans une université de Virginie, il est ainsi reproché à l'étudiant français de ne pas assez sourire lorsqu'il croise des gens et leur dit bonjour. Les apprenants sont ensuite invités à réfléchir sur la question des comportements et des coutumes : « *Quelle est votre réaction vis-à-vis de Gordon [l'homme qui fait des reproches au Français] ? Et vis-à-vis du jeune Français ? Quel personnage vous est le plus sympathique ? Pourquoi ?* »¹². Le thème peut faire du texte littéraire le lieu, ou le prétexte, d'une véritable communication entre les apprenants, même si cette approche a toutefois le défaut de ne mettre l'accent que sur le contenu du texte, et pas sur sa littérarité. Le texte littéraire est lu comme un document, langue et littérature ne sont pas réellement liées.

La lecture littéraire devient une activité collective ouvrant un espace d'expression personnelle aux apprenants qui interviennent véritablement comme lecteurs, s'impliquent dans le discours et agissent de façon quasi authentique - l'enseignant restant présent. La tâche pédagogique se distingue par son but, des activités de simulation qui semblaient parfois se présenter comme des actions sociales. L'apprenant, en collaboration avec l'enseignant, prend part à la planification de la tâche et *sait* pourquoi il va l'accomplir. Le contexte didactique n'est pas nié. Une exploitation actionnelle du texte

littéraire laisse toute sa place au lecteur, à sa lecture et à ses sentiments personnels, tout en créant un espace de discussion proche de l'authentique, la situation restant marquée par l'apprentissage.

Le projet peut aussi être de produire d'autres textes à partir d'un document littéraire. On considère en effet qu'une lecture active mène à l'écriture. Il s'agit à partir d'un hypotexte, de faire mettre en évidence un procédé d'écriture déclencheur qui permettra l'écriture en écho. Une grille de repérage sur les sonorités, les répétitions de mots notamment, peut être une aide pour les apprenants. A la suite de la lecture du poème de Louise Warren dans *Notes et paysages*, les étudiants sont ainsi invités à décrire leur paysage intérieur en images, en commençant leur poème par le vers suivant : « J'ai pourtant vu... » Voici l'hypotexte ici proposé :

*« J'ai pourtant vu les souks briller de miel,
la menthe fumante dans les verres ouvragés
et les vieux, debout.
Des ruines, partout des ruines,
les noms des villes que je connais,
toutes dévastées, les beaux visages,
et les palmeraies n'existent plus.
La peur accrochée aux grilles.
Dans les décombres les yeux des enfants
au-dessus de la mort. »*¹³

Ces productions écrites collectives à dimension sociale effective, de recueils de nouvelles ou de poèmes, peuvent être publiées sur Internet, qui permet désormais d'assurer un élargissement des collaborations au-delà des seuls élèves de la classe et la diffusion des productions au moyen de la publication sur le Web. Là aussi, la publication finale sur Internet donne désormais potentiellement à toute production des apprenants, une certaine dimension de « réalité sociale » qui peut certainement aider à leur motivation, dans la mesure où c'est l'image qu'ils ont et qu'ils donnent d'eux-mêmes en dehors de l'espace scolaire qui se trouve ainsi mise en jeu. Les médias sociaux autorisent des processus collaboratifs, notamment à travers la lecture et l'écriture de récits interactifs multimédias, et le commentaire, la discussion, voire le débat interprétatif sur le(s) sens attaché(s) au texte littéraire sur des blogs, des forums ou des sites Internet spécialisés.¹⁴

Ces exercices permettent de mettre au jour les procédés d'écriture singuliers à l'œuvre dans un texte, les « entailles du texte ». Et je reprendrai ici une idée particulièrement féconde de Jean Peytard qui fut sans doute l'un des premiers à chercher à réunifier étude de la langue et étude de la littérature, et qui a dirigé de nombreuses études en ce sens à Besançon. Je renvoie ici notamment à deux colloques majeurs, ayant interrogé les rapports et la conjonction de la linguistique et de la littérature : le colloque de Cluny *Linguistique et littérature* en 1968 et *Linguistique et littérature Cluny 40 ans après*.

Pour Jean Peytard, « *le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et*

exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. » « On ne s'installe pas dans la linéarité du texte, mais dans sa tabularité »¹⁵. Ces entailles peuvent être de nature scripto-visuelle (titraison, typographie), syntaxique (pronoms personnels, temps verbaux, deixis, discours rapportés), paragrammatique (grapho-phonèmes) ou de variance (variations génétiques). En étudiant ces différents éléments, l'apprenant accède à la littérarité du texte tout en poursuivant son apprentissage de la langue. L'attention minutieuse portée à ces « entailles » l'invite en effet à s'intéresser au fonctionnement de la langue étrangère qu'il apprend. Le texte est conçu comme un ensemble de « différences » (on pense bien évidemment ici à la linguistique saussurienne), et c'est en prenant conscience de ces différences que l'apprenant peut progresser dans sa connaissance de la littérature, comme dans sa connaissance de la langue.

Eliane Papo et Dominique Bourgain ont illustré les idées de Jean Peytard dans *Littérature et communication en classe de langue*, ouvrage dans lequel ils proposent un module pédagogique. La méthode adoptée est très stimulante en ce qu'elle rend les apprenants actifs : ils sont amenés à comparer plusieurs textes courts et à découvrir ainsi leurs fonctionnements réciproques. Mais les auteurs mettent malheureusement plus l'accent sur la forme, les « entailles » du texte, que son réel contenu, si bien que la machine semble tourner à vide. On retrouve là un des défauts principaux du structuralisme. Mais l'approche initiée par Jean Peytard a eu l'immense intérêt d'essayer de relier apprentissage de la langue et apprentissage de la littérature, par le biais de la théorie de la littérature comme « laboratoire langagier ». E. Papo et D. Bourgain justifient ainsi leurs choix méthodologiques : « nous proposons de conduire les apprenants à opérer une rupture avec le mode de connaissance et donc de pratique de la lecture dont ils disposent à un moment donné, et cela, en mettant en œuvre, pratiquement, un appareil notionnel et des démarches qui ont toute chance de ne pas faire partie de leur capital de notions et de démarches (pour la simple raison que leur usage est plutôt le fait de spécialistes). (. . .) En cherchant à impulser chez les apprenants une démarche sémiotique, « savante », on attend, parce que cette démarche met en œuvre des outils rationnels d'analyse, une prise de distance des apprenants au texte qui tend à une certaine objectivation de leur rapport à cet objet : (. . .) elle devrait permettre aux apprenants de modifier leur regard sur le texte, armer leur lecture par des outils dont l'efficacité a été prouvée ».¹⁶

C'est donc une posture d'archéologue en quête d'indices qui est privilégiée : le texte apparaît comme un jeu de piste, avec un travail possible en binôme ou en groupe de trois ou quatre étudiants. Il s'agit de déceler, de deviner, de mettre en relation, et c'est l'attitude interprétative qui est encouragée. Ce sont les apprenants qui sont à l'initiative des remarques sur le fonctionnement des textes. Pour que l'analyse soit vraiment profitable, il est essentiel qu'elle porte sur un élément qui soit à la jonction entre sens et forme et ne pas se réduire à l'analyse de la seule forme. Ce travail de jeu de piste ne se limite pas forcément au seul texte. Il me semble intéressant de l'inscrire dans un réseau plus vaste, en le mettant en relation avec d'autres textes ou d'autres œuvres picturales, cinématographiques ou musicales, et d'organiser des parcours de

recherche. On pense par exemple à une lecture et une écoute croisées du roman et du CD de Mathias Malzieu, *La Mécanique du cœur*, ou une analyse des contes de Perrault à la lumière de l'exposition en ligne disponible sur le site de la Bibliothèque Nationale de France.

Même si le résultat final peut être plus ou moins ancré dans la réalité, toutes ces tâches agissent comme des stimulations pour l'apprenant acteur - et non plus comme des simulations - et la conciliation est possible entre nouveaux enjeux liés au CECRL et littérature. La littérature peut contribuer à l'accomplissement du « dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques » prôné par le Conseil de l'Europe. Elle a en effet une fonction de médiateur/ médiatrice au sens défini par Geneviève Zarate : « *Celui qui s'autorise à intervenir dans le processus qui dramatise les ruptures de sens entre soi et les autres et s'emploie à rétablir la continuité* ». ¹⁷

La littérature est un outil de médiation, d'accès à la découverte de l'autre et de soi : elle offre des expériences propres à renforcer la conscience subjective des apprenants, en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, mais aussi, plus largement, en tant qu'*autres*. On peut ainsi étudier en classe des auteurs qui sont dans une position « d'entre-deux », et dont l'œuvre littéraire témoigne d'un métissage et contribue à accomplir le processus de médiation entre langues - cultures d'origine et d'adoption. Je pense par exemple aux auteurs bilingues que sont Leïla Sebbar, Nancy Huston, Dai Sijie ou François Cheng. L'analyse littéraire de l'écriture romanesque est à envisager comme analyse d'une création linguistique puisqu'il s'agit pour Sijie et Cheng de réinventer la langue, le français, une langue dans laquelle la langue chinoise occupe une place. On peut ainsi tenter de voir comment s'opère la médiation d'un système linguistique, culturel à l'autre à travers les romans d'initiation. Le texte littéraire est plus que jamais « laboratoire langagier », lieu d'initiation et de médiation entre Soi et les Autres et où s'exprime une langue-culture dans sa richesse et sa complexité, au-delà d'une conception purement utilitariste qui ferait de la langue un simple outil transparent de communication. Je laisserai le dernier mot à François Cheng : « *Tout est toujours nouveau par ce qui naît « entre »* ». ¹⁸

Notes

¹ Gruca, I. 1993. *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE - Etude de didactique comparée*. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.

² Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international, p. 33. Par méthodologie traditionnelle, on entend l'ensemble des méthodes qui se sont inspirées de l'enseignement des langues anciennes, à savoir la méthode de grammaire traduction et celle de lecture traduction. On y ajoutera les méthodes directe et active qui les rejoignent sur l'esprit quant à l'enseignement de la littérature, même si, par ailleurs, des éléments sont foncièrement différents. On posera qu'est traditionnel tout ce qui n'est pas audio-visuel ou communicatif, tout en ayant bien conscience de l'arbitraire de cette définition et de l'ambiguïté d'un tel regroupement.

³ Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier / Didier, p. 26.

⁴ Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier, p. 47.

⁵ *Idem*, p. 35 et pp. 26-27.

⁶ *Id.*, p. 27.

⁷ *Id.*, p. 26.

⁸ *Id.*, p. 16.

⁹ Morel, A.-S. 2011. « Des rôles de l'enseignant en classe de littérature et FLE ». Actes du colloque de Dijon *L'Enseignant au sein du dispositif d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère* (27-28 mai 2011), à paraître.

¹⁰ Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette, p. 134.

¹¹ Milner, J. O., Milner, L. F. 2007. *Bridging English*. Prentice Hall, p. 83.

¹² *Idem*, p. 42.

¹³ Warren, L. 1990. *Notes et paysages*. Montréal : Editions du remue-ménage.

¹⁴ Morel, A.-S. 2011. « Un espace potentiel. Littérature et FLE sur Internet ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 22 « Littérature et FLE : tissages et apprentissages dans les méthodologies, méthodes ou manuels », Actes des 46^e Rencontres de l'ASDIFLE du 22 octobre 2010, Université de Bourgogne, pp. 201-207.

¹⁵ Peytard, J. 1989. Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier / Didier, p. 8 et Peytard, J. 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue. » *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, p. 16.

¹⁶ Papo, E., Bourgain, D. 1989. *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier / Didier, p. 38. Ce sont les auteurs qui soulignent.

¹⁷ Zarate, G. (dir.) 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003), Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, p. 17.

¹⁸ Cheng, F. 2008. *Le Dialogue, une passion pour la langue française*. Paris : Desclée de Brouwer : Presses artistiques et littéraires de Shanghai, p. 72.

Bibliographie

Ablali, D., Kastberg-Sjöblom, M. 2010. *Linguistique et littérature, Cluny, 40 ans après*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.

Cicurel, F. 1991. « La Lecture littéraire ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 3, pp. 12-18.

Colloque de Cluny. 1968. *Linguistique et littérature*. Paris : La nouvelle critique.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

Gruca, I. 1993. *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE - Etude de didactique comparée*. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.

Morel, A.-S. 2011. « Un espace potentiel. Littérature et FLE sur Internet ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 22 « Littérature et FLE : tissages et apprentissages dans les méthodologies, méthodes ou manuels », Actes des 46^e Rencontres de l'ASDIFLE du 22 octobre 2010, Université de Bourgogne, pp. 201-207.

Papo, E., Bourgain, D. 1989. *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier / Didier.

Peytard, J. 1982. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier.

Peytard, J. 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue. » *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, pp. 8-17.

Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.