

## **L'enseignement du français à l'enseignement de la littérature**

**EL OUAFI HOUDA**

*Université Mohamed V – Rabat  
Faculté des Sciences de l'Education*

### **Résumé**

La notion de lecture et la question de l'enseignement de la littérature ont mis les recherches sur la didactique de la lecture littéraire en chantier ; l'objectif étant de mettre à jour un contenu défini, théorisable, enseignable et, partant, didactisable de l'enseignement de la lecture littéraire. Le présent article s'inscrit dans la logique d'une conception générale comprenant les différentes mutations qui ont marqué ce champ disciplinaire, sans oublier l'apport d'une définition claire des finalités de l'enseignement de la littérature.

**Mots-clés :** enseignement, didactique, littérature, littérarité

### **Abstract**

The notion of reading and the question of teaching literature are a challenge for researches on didactics of literary reading. The goal is to update a defined, theorizable, teachable and therefore didactisable content of teaching literary reading. This article is part of a general conception that includes the various changes that have marked this disciplinary field. It is also advisable to highlight the contribution of a clear definition of the purposes from teaching literature.

**Keywords :** Literature, teaching, literary, didactics

Depuis les années 90 et au cours de la dernière décennie, le milieu de la recherche en éducation a vécu divers bouleversements d'ordres structurel, idéologique et socio-pédagogique. L'enseignement de la littérature s'en est retrouvé intrinsèquement ébranlé. Les pratiques traditionnelles sont remises en question et de nouvelles conceptions et approches ont été lancées. Toutefois, face à ce renouveau théorique, les esprits demeurent en dispersion. D'où l'intérêt de cet article qui consiste à esquisser une conception générale intégrant les différentes mutations qu'a connu ce champ disciplinaire, en mettant en évidence les finalités de l'enseignement de la littérature.

## 1. La littérature et la question de la littérarité

Dans son article intitulé « La question de la littérarité aujourd'hui »<sup>1</sup>, Mircea Marghescou avance que le fait de réfléchir, de nos jours, sur la notion de littérarité équivaut à s'interroger, dans les temps de Socrate et Platon, sur la notion de « littérature ».

En effet, La question de la littérarité qui n'est autre qu'une réflexion sur la littérature qui puise ses origines dans l'Antiquité, notamment dans les pensées socratique et platonicienne. Chercher à apporter des éléments de réponse à l'éternelle question de « qu'est-ce que la littérature ? » témoigne de la nécessité de la quête du sens des œuvres.

Les premiers jalons de cette gymnastique intellectuelle ont été mis en place par les arts poétiques. Aristote, dans sa *Poétique*, théorise à propos de la littérature en distinguant trois types de poésie : la poésie lyrique étant la forme ancestrale de la poésie dans son acception moderne, la poésie dramatique engendrant par la suite le genre théâtral et la poésie épique à l'origine du roman. Cette première tentative de théorisation considère la littérarité comme étant la convergence non seulement de la théorie et de la pratique mais aussi de la « poétique » : cette dernière s'attachant au processus de production des œuvres, au génie créateur. Platon, quant-à-lui, n'exclue pas sans raison les poètes de la Cité idéale qui s'adressent, selon lui, à la sensibilité, partie irrationnelle de l'âme.

Force serait de constater alors que soulever le problème de la littérarité revient à répondre à la question de la spécificité de la littérature longuement débattue par la critique littéraire. La tâche est ardue, d'autant plus que Roland Barthes ne distinguait pas, au cours de ses premières réflexions, entre les textes littéraires et non littéraires ; il va même jusqu'à affirmer que « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout »<sup>2</sup>.

Jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, le terme littérature signifiait globalement la somme des écrits. Tout texte est ainsi doté de cette propriété abstraite. C'est à partir de la fin de ce siècle que se retrouve renouvelé l'intérêt pour la littérarité, avec des préoccupations d'ordre pédagogique-didactique, et ce, concernant l'orientation des méthodes analytiques professorales au niveau

---

<sup>1</sup> MARGHESCOU, M., « La question de la littérarité aujourd'hui », In *Interférences* [En ligne], 6 | 2012, mis en ligne le 11 juillet 2014, consulté le 04 juillet 2017. URL : <http://interferences.revues.org/108>.

<sup>2</sup> BARTHES, R., « Réflexions sur un manuel », In Doubrovsky, S. et Todorov, T., *L'enseignement de la littérature*, Ed. De Boeck/Duculot, 1981, p. 64.

non seulement des méthodologies de la réception du texte littéraire en langue étrangère<sup>3</sup>, mais aussi de l'enseignement de la langue étrangère à partir de textes littéraires.

Toutefois, s'appuyer sur une analyse situationnelle n'est pas concluant. « L'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la littérarité, c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire »<sup>4</sup>.

Ainsi le traitement du couple de la forme et du sens chez Jakobson pourrait-il être résumé en la caractéristique majeure du langage poétique : son autotélisme. C'est alors que la pensée jakobsonienne s'exprime en ces termes : « la poésie, qui n'est rien d'autre qu'un énoncé visant à l'expression, est dirigée, pour ainsi dire, par des lois immanentes »<sup>5</sup>. Cette idée de la fonction poétique est légitimée par sa transversalité. Elle n'est pas l'apanage de la poésie uniquement, mais aussi des textes qui ne sont pas reconnus comme tels. Le message poétique est, par conséquent, intrinsèque de la langue.

D'autres éléments de réponse proviennent de la poétique structurale de Tzvetan Todorov, qui appuie l'existence de la littérature comme notion par deux arguments : la littérature en tant qu' « entité fonctionnelle » et en tant qu' « entité structurale »<sup>6</sup>. La littérature se définit alors « par ce qu'elle fait » (sa fonction) et « par ce qu'elle est » (sa structure). L'approche todorovienne n'est pas sans montrer ses limites. La fonction accordée à la littérature est celle dite poétique, celle qui met l'accent sur le message lui-même. C'est donc de par son caractère structural que se définit la spécificité d'une œuvre. Cependant, cette caractéristique est extensible systématiquement à d'autres formes de communication : la publicité, avance Todorov, y parvient fort bien. D'où l'intérêt d'introduire la dimension fictive de l'objet du texte autotélique. Or, ces deux éléments ne vont pas de pair et ne peuvent à eux seuls servir d'assises pour l'autonomie de la notion de littérature.

De leur part, les deux sémanticiens que sont Greimas et Kristeva jugent la question de l'essence de la littérature insoluble.

Mircea Marghescou, dans son ouvrage intitulé *Le concept de littérarité : Critique de la métalittérature*<sup>7</sup>, justifie l'insuffisance des approches définitoires de la notion de littérature en considérant que les critiques qui se sont essayés à cette tâche sont partis du postulat selon lequel un texte littéraire est un discours sur le monde dont la spécificité réside dans son épaisseur linguistique. Inscrite sous le signe d'une approche référentielle-formelle, la littérarité se retrouve ainsi réduite à une caractéristique inhérente au texte et dépendant d'une compétence linguistique. Marghescou conçoit alors le texte non seulement comme remplissant une fonction référentielle, mais aussi comme comportant un hors-texte : un régime de signes sémantiques,

<sup>3</sup> PEYTARD, J., *Littérature et classe de langue*, Ed. Crédif/Hatier, Paris, 1982.

<sup>4</sup> JAKOBSON, R., *Huit questions de poétique*, Ed. Seuil, Paris, 1997, p. 16.

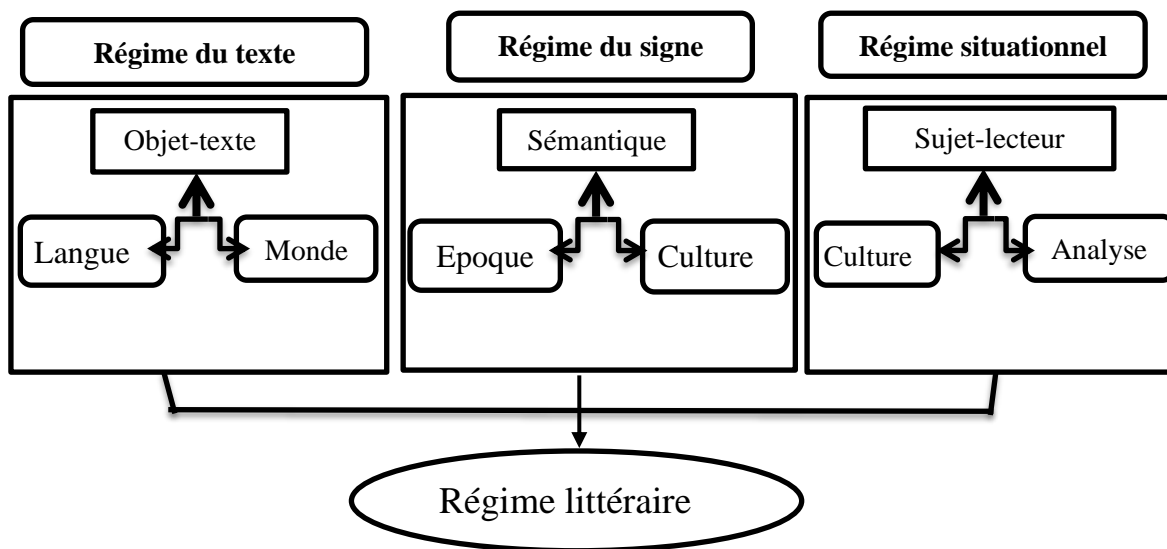
<sup>5</sup> Ibid., p.15.

<sup>6</sup> TODOROV, T., *La notion de littérature*, Ed. Seuil, Paris, 1987, p.10.

<sup>7</sup> MARGHESCOU, M., *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Ed. Kimé, Paris, 2009.

produit d'une époque et d'une culture spécifique, dont l'interprétation contribue à la constitution du sens. L'idée de l'immanence est ainsi mise à mal.

De cette façon, le problème de la littéarité est déplacé dans le socle théorique de Marghescou. Le sens d'une œuvre se constitue dans l'acte même de la lecture par le truchement du « régime littéraire » qui n'est autre que cette portée sémantique virtuelle et opérante dans le texte en fonction et de l'individualité du sujet-lecteur et d'une époque donnée.



Là encore, il suffit de conférer à un texte le statut de « hors situation » afin qu'il soit doté d'un certain degré de littéarité. Il s'agit là de l'une des caractéristiques principales d'un texte littéraire et non de sa définition : tout texte littéraire est hors situation ; par contre, tout texte hors situation n'est pas un texte littéraire.

Il apparaît clair alors que la notion de littéarité est empreinte d'ambiguïté. « Le discours littéraire est celui qu'on perçoit en lui-même, par la force de son organisation systématique. Ainsi, si l'on précise le sens des mots formant cette définition, on la découvre [...] ou trop large ou trop étroite : en un sens, tout discours est organisé et systématique ; en un autre, le langage romanesque n'est pas à percevoir « en lui-même ». Toute propriété des œuvres littéraires peut se rencontrer également en dehors d'elles. »<sup>8</sup>.

La question se retrouve alors réorientée vers le pourquoi de la littérature.

## 2. Pourquoi la littérature ?

<sup>8</sup> TODOROV, T., « Sémiotique de la littérature », In Chatman, S., Eco, U. et Klinkenberg, J.-M., *A Semiotic Landscape*, Ed. La Haye, Paris, 1979, p.722.

La littérature a toujours été considérée comme un moyen d'accroître la culture, mais elle ne s'y limite pas. La connaissance du langage et de son fonctionnement particulier en demeure la pierre angulaire.

La question de la finalité de l'enseignement de la littérature reste sujette à débat. De prime abord, il est tout à fait légitime de penser qu'il faudrait que la littérature soit axée sur ce qui fait sa spécificité : la dimension esthétique des textes. L'enseignant aurait alors pour tâche de développer le goût des élèves, à apprécier le beau littéraire. Toutefois, la tâche se révèle ardue. Aspirer à une telle entreprise ne relève-t-il pas de l'utopie ? Enseigner un texte de par son seul apport esthétique ne serait-il pas éthiquement discutable ? Ainsi l'enseignement de la littérature doit-il servir à faire surgir des savoirs.

C'est dans ce sillage d'ailleurs que Schaeffer distingue deux fonctions de la fiction. Celle-ci doit d'abord remplir une fonction *immanente*, en dépaysant le lecteur et lui rendant possible une « immersion mimétique dans l'univers fictionnel »<sup>9</sup>, qui débouche sur une autre dite *transcendante*, consistant à apporter un savoir, à porter un nouveau regard sur le monde et sur l'Homme, à transformer le lecteur.

De même, Danièle Sallenave, posant la question : « Qu'est-ce en effet que la littérature ? », répond sans hésitation aucune : « Une *conscience* qui s'expose dans l'épreuve singulière du monde, qui met en scène dans son langage propre la diversité possible des expériences humaines : ce qu'on appelle un auteur »<sup>10</sup>. L'élève se retrouve alors au carrefour de plusieurs expériences d'auteurs qui lui permettront d'appréhender le monde à travers divers prismes. Cependant, cette définition est difficilement exploitable d'un point de vue didactique.

La question est de savoir alors quelle définition doit-on retenir pour le contexte scolaire ?

Une définition comme celle d'Yves Reuter postule que tout « ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord, institutionnellement, en la reconnaissance d'un *corpus*, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce *corpus* et en la "naturalisation" de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture. »<sup>11</sup>.

Dans ce cas, pourquoi étudier, dans le cadre du XVII<sup>ème</sup> siècle, des textes de Racine, de Molière et ne pas s'intéresser à ceux de Cyrano de Bergerac ? Le choix du corpus littéraire doit-il obéir à des orientations d'ordre patrimonial, culturel ou politique ?

Plusieurs définitions de la littérature scolaire ont pour assise des postulats qui sont *ad hoc* et renvoient à des pratiques intrinsèques des approches didactiques qui en justifient la définition. M. Thérien affirme dans ce sens que « "L'œuvre littéraire" est un véritable objet didactique à définir dans le sens où c'est à l'institution scolaire et à la noosphère didactique [...] qu'en

<sup>9</sup> SCHAEFFER, J.-M., *Pourquoi la fiction ?*, Coll. « Poétique », Ed. Seuil, Paris, 1999, pp.327-335.

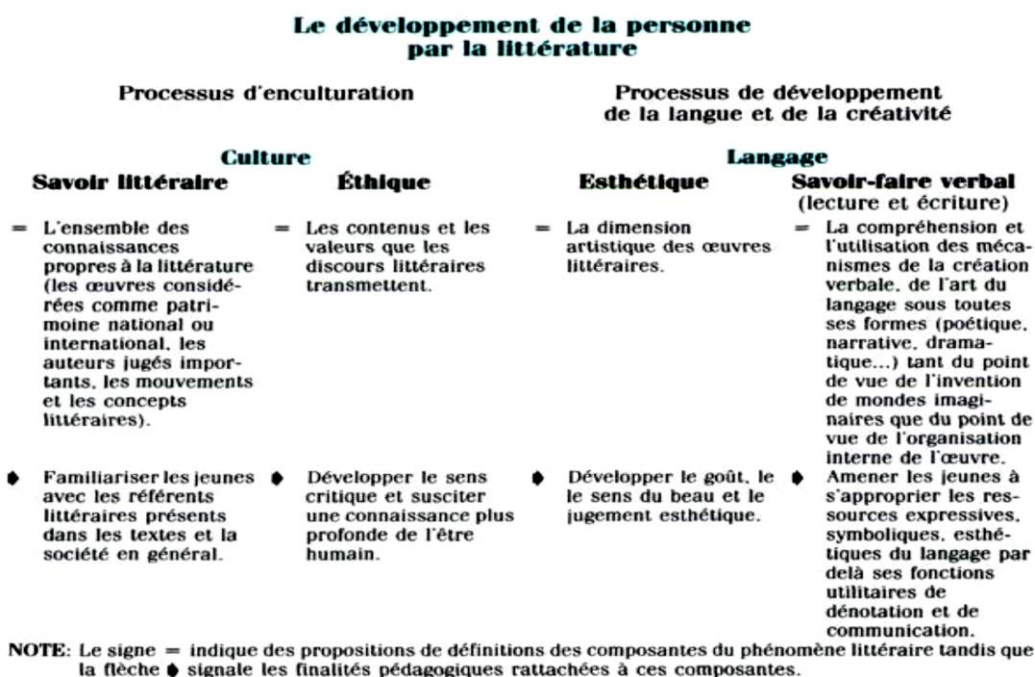
<sup>10</sup> SALLENAVE, D., « L'effacement des lettres dans l'enseignement : une forfaiture généalogique ». In *Sauver les lettres : des professeurs accusent*, Ed. Textuel, Paris, 2001, pp. 137-151.

<sup>11</sup> REUTER Y., « La lecture littéraire : éléments de définition », In *Le français aujourd'hui*, n° 112, 1995, p. 70.

incombe la tâche »<sup>12</sup>. Il revient alors aux concepteurs des programmes et aux praticiens d'unifier leurs conceptions de la littérature afin que l'enseignement-apprentissage de cette dernière soit optimal.

De son côté, Yves Reuter avance que « la variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'appropriier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité... »<sup>13</sup>.

Face au foisonnement des finalités de l'enseignement de la littérature, une seule solution s'impose : la quête d'une approche large et conciliatrice de l'objet littéraire. C'est dans cette perspective que Claude Simard propose le schéma ci-dessous<sup>14</sup>.



Ces différents niveaux de développement rendent possibles non seulement la transmission de l'héritage du passé et son inscription dans un devenir, mais aussi un dépassement des apprentissages des savoirs et des savoir-faire. C'est dans cette optique que prennent tout leur sens les concepts de Maingueneau<sup>15</sup>. « L'appropriation subjective » des œuvres doit alors

<sup>12</sup> THERIEN M., « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Ed. Nuit Blanche, Québec, 1997, p. 23.

<sup>13</sup> REUTER Y., « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions ». In *Enjeux*, n° 43/44, 1999, p. 197.

<sup>14</sup> SIMARD, C., « La problématique de l'enseignement littéraire. », In *Québec français*, n° 74, 1989, pp. 70-73.

<sup>15</sup> MAINGUENEAU, D., « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature ». In *Le français aujourd'hui*, n° 141, 2003, pp. 73-82.

mener à un « décentrement » par rapport à l'époque actuelle, et ce, en fonction de la connaissance de l'expérience personnelle ou collective des œuvres littéraires.

Encore est-il que la question de la didactique de la lecture est intimement liée aux théories de la lecture littéraire. Jean Verrier le souligne d'ailleurs en avançant que « l'étude de la façon dont les textes sont lus, c'est-à-dire enseignés, montrés, reçus, et surtout transformés par des lecteurs particuliers, fait intrinsèquement partie de la réflexion théorique sur la littérature »<sup>16</sup>.

Considérer la lecture littéraire comme un outil didactique revient à mettre en évidence son intérêt et ses enjeux dans les recherches didactiques portant sur l'enseignement de la littérature. Dans ce sens, en l'absence d'une définition consensuelle de la lecture littéraire, il conviendrait de s'intéresser au système qu'elle met au service des praticiens. En effet, au-delà des textes et de leurs divers contours, il s'agit d'interroger l'acte de lecture lui-même et appréhender la relation texte-lecteur d'un point de vue pragmatique, et ce, dans l'optique d'en dégager le potentiel enseignable. Alain Viala fait d'ailleurs de l'acte d'enseigner la littérature un synonyme de la dialectique de la structuration-systématisation de la lecture : « Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur. »<sup>17</sup>. Parler de lecture littéraire, c'est donc tenter de définir ces modes et ces normes de lecture dans un enseignement de la littérature.

La sphère affective est certainement l'un des piliers de l'étude d'œuvres littéraires au secondaire, compte tenu de l'engagement et de la persévérance de l'élève qui n'a de déclencheur que sa perception à l'égard de l'accomplissement de ses compétences<sup>18</sup>.

L'introduction de l'objet littéraire en classe de français devrait être accompagnée de l'intention de permettre à l'apprenant de « trouver son espace et son mode d'investissement »<sup>19</sup>. La littérature serait à envisager comme une quête de sens, un espace où le sujet lecteur se prolongerait, et non comme un simple objet d'évaluation.

### 3. De la didactique du français à la didactique de la littérature

Depuis la constitution de la didactique du français en tant que champ de recherche et d'investigation, la question de l'enseignement des pratiques enseignantes de la littérature fait

---

<sup>16</sup> VERRIER, J., « Sept questions à propos de l'enseignement de la littérature ». In *La lettre de la DFLM*, n° 8, 1991, pp. 15-17.

<sup>17</sup> VIALA, A., « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire ». In Picard, M., *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims*, Ed. Clancier-Génaud, Paris, 1987, p. 18.

<sup>18</sup> LECAVALIER, J. et RICHARD, S., *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, Ed. Chenelière Éducation, Montréal, 2010, p.120.

<sup>19</sup> REUTER Y., « Enseigner la littérature ? » In *Recherches*, n°16, 1992, p. 60.

l'objet de plusieurs travaux universitaires. Ainsi la didactique du français est-elle née en partie grâce à la violente critique des anciennes méthodes d'enseignement.

C'est au début des années 70 qu'apparaît, en réaction contre le modèle traditionnel de la littérature, pour ainsi remettre en cause non seulement l'approche impressionniste des œuvres où trop souvent le texte littéraire est prétexte à la mise en place des outils d'analyse, mais aussi le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales, notamment dans le domaine de la culture littéraire. C'est dans ce sens que la DFLM<sup>20</sup> écrivit en 1998 que l'enseignement/apprentissage de la littérature « a longtemps été contesté parce qu'il était le lieu de pratiques impressionnistes ignorantes de leur présupposés épistémologiques et idéologiques. ».

À cela s'ajoute, d'ailleurs, l'éclosion théorique des années 50-60 concernant le structuralisme, la linguistique de l'énonciation et la pragmatique qui n'étaient pas sans influencer la première génération des didacticiens qui en puisèrent leurs outils théoriques afin de repenser l'enseignement de la littérature en toute légitimité.

« Par rapport à d'autres secteurs de la didactique du français, la didactique de la littérature me paraît indéniablement en retard. »<sup>21</sup>, avançait Yves Reuter. Trouver, effectivement, une issue à la dichotomie des appellations français/lettres revient à reprendre de manière critique la réflexion sur non seulement les objets mais aussi les objectifs de l'enseignement de la littérature.

D'un point de vue historique, l'enseignement de la littérature a toujours été tributaire d'un enseignement préalable : celui du français en tant que langue maternelle. La littérature vient ainsi introniser un parcours en vue de dépasser les normes linguistiques : il s'agit d'être sensible au « style ».

Deux citations illustrent parfaitement ce clivage conceptuel. Jean-Pascal Simon déclare, de sa part, que « l'utilisation du vocable *lettres* témoigne, une fois de plus, d'un décalage entre le concours, l'esprit dans lequel il est mis en œuvre et la réalité enseignante : il n'y a rien de fâcheux à être un enseignant de français. »<sup>22</sup>, faisant ainsi de l'ancrage contextuel le point nodal de sa réflexion; tandis qu'Alain Finkelkraut, plus exigeant semble-t-il, pense qu'« il faut rendre à la littérature sa place centrale dans l'enseignement même du français, pour que nous restions le pays de la conversation et non une province de la communication planétaire. »<sup>23</sup>.

Toutefois, les recherches littéraires se soucient peu du volet didactique. Et c'est justement là qu'opère le divorce institutionnel qui est à l'origine de l'ambiguïté au niveau des spécificités de l'objet de l'enseignement des lettres, beaucoup plus problématique que celui du français.

---

<sup>20</sup> Elle est devenue, en 2003, l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).

<sup>21</sup> REUTER, Y., « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », In *DFLM, La Lettre de l'association*, n°10, 1992, pp. 9-11.

<sup>22</sup> SIMON, J.-P., « Le CAPES: quoi de neuf ? », In *DFLM, La Lettre de l'association*, n° 13, 1993, p.32.

<sup>23</sup> FINKIELKRAUT, A., « Oui, soyons exigeants », in *Le Nouvel Observateur*, n° 1546, 1993, p.32.



Afin de battre en brèche les séquelles du modèle traditionnel essentiellement transmissif, où sont ordonnées de manière chronologique des connaissances gratuites dont l'intégration dans des pratiques réelles est souvent passée sous silence. Il s'agit alors de susciter l'envie de lire chez les élèves, et ce, en choisissant des œuvres à leur portée, à leur goût. Au niveau pratique, pour utiliser des termes techniques, des méthodes inspirées de la sémantique ou de la psychanalyse ont été adoptées dans l'espoir de favoriser la quête du sens chez les élèves.

C'est dans ce sillage que nous nous joignons à Jean Verrier qui rêve d'une « science de la littérature », un nouveau savoir susceptible d'alimenter les pédagogies les plus normatives. « Enseigner la littérature n'est plus tant alors transmettre un savoir sur les textes (vie des auteurs, écoles littéraires, citations...) qu'entraîner à la maîtrise des effets de sens d'un texte sur un individu appartenant à une culture donnée. Comme dans d'autres pédagogies, « l'apprenant » est ici placé au centre de la démarche. [...] Enseigner la lecture, de l'école primaire à l'université, serait donc apprendre à lire, la plume à la main, et d'abord les textes littéraires parce que c'est eux qui font qu'une langue est vivante. »<sup>24</sup>.

## Bibliographie

- BARTHES, R., « Réflexions sur un manuel », In Doubrovsky, S. et Todorov, T., *L'enseignement de la littérature*, Ed. De Boeck/Duculot, 1981, p. 64.
- FINKIELKRAUT, A., « Oui, soyons exigeants », in *Le Nouvel Observateur*, n° 1546, 1993, p.32.
- JAKOBSON, R., *Huit questions de poétique*, Ed. Seuil, Paris, 1997, p. 16.
- LECAVALIER, J. et RICHARD, S., *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, Ed. Chenelière Éducation, Montréal, 2010, p.120.
- LECAVALIER, J. et RICHARD, S., *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, Ed. Chenelière Éducation, Montréal, 2010, p.120.
- MAINGUENEAU, D., « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature ». In *Le français aujourd'hui*, n° 141, 2003, pp. 73-82.

---

<sup>24</sup> VERRIER, J., « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture », in Coste, D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (68-88)*, Ed. Hatier, Paris, 1994, p. 163.

- MARGHESCOU, M., « La question de la littérarité aujourd'hui », In *Interférences* [En ligne], 6 | 2012, mis en ligne le 11 juillet 2014, consulté le 04 juillet 2017. URL : <http://interferences.revues.org/108>.
- MARGHESCOU, M., *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Ed. Kimé, Paris, 2009.
- PEYTARD, J., *Littérature et classe de langue*, Ed. Crédif/Hatier, Paris, 1982.
- REUTER Y., « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions ». In *Enjeux*, n° 43/44, 1999, p. 197.
- REUTER Y., « La lecture littéraire : éléments de définition », In *Le français aujourd'hui*, n° 112, 1995, p. 70.
- REUTER, Y., « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », In *DFLM, La Lettre de l'association*, n°10, 1992, pp. 9-11.
- SALLENAVE, D., « L'effacement des lettres dans l'enseignement : une forfaiture généalogique ». In *Sauver les lettres : des professeurs accusent*, Ed. Textuel, Paris, 2001, pp. 137-151.
- SCHAEFFER, J.-M., *Pourquoi la fiction ?*, , Coll. « Poétique », Ed. Seuil, Paris, 1999, pp.327-335.
- SIMARD, C., « La problématique de l'enseignement littéraire. », In *Québec français*, n° 74, 1989, pp. 70-73.
- SIMON, J.-P., « Le CAPES: quoi de neuf ? », In *DFLM, La Lettre de l'association*, n° 13, 1993, p.32.
- THERIEN M., « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Ed. Nuit Blanche, Québec, 1997, p. 23.
- THERIEN M., « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Ed. Nuit Blanche, Québec, 1997, p. 23.
- TODOROV, T., « Sémiotique de la littérature », In Chatman, S., Eco, U. et Klinkenberg, J.-M., *A Semiotic Landscape*, Ed. La Haye, Paris, 1979, p.722.
- TODOROV, T., *La notion de littérature*, Ed. Seuil, Paris, 1987, p.10.
- VERRIER, J., « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture », in Coste, D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (68-88)*, Ed. Hatier, Paris, 1994, p. 163.
- VERRIER, J., « Sept questions à propos de l'enseignement de la littérature ». In *La lettre de la DFLM*, n° 8, 1991, pp. 15-17.
- VIALA, A., « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire ». In Picard, M., *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims*, Ed. Clancier-Génaud, Paris, 1987, p. 18.