

Didactique du français à l'Université : la littérature en quête de légitimité



Juvénal Ngorwanubusa

Université du Burundi

juvngor@yahoo.fr

Reçu le 25-11-2013/ Évalué le 09-12-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Alors que dans les années soixante la littérature était en perte de vitesse dans l'enseignement, les années quatre-vingt-dix sont témoin d'un regain d'intérêt pour cette discipline, mais il subsiste une question des cursus à privilégier. Le présent article propose le panachage des Belles Lettres et des textes à portée des apprenants avec une composante accrue de l'interculturel tandis que les ateliers d'écriture devraient entrer dans les départements universitaires par la grande porte.

Mots-clés : didactique, littérature, interculturel, ateliers d'écriture

Didactics of French at the University: Literature seeking for legitimacy

Abstract

While in 1960s, the teaching of literature was obviously decreasing, since 1990s it gets more importance but the curriculum to be privileged still a big issue. This paper proposes a mixing of Great Literature and texts that fit the student levels with emphasis on interculturality. Writing workshops in language and literature departments in Higher learning institutions should be given too much significance.

Keywords: Didactics, Literature, Interculturality, writing workshops

Introduction

Roland Delronche rapporte une histoire, « incroyable mais vraie », selon laquelle en 1991, en Grande Bretagne, « il fut question de rendre facultatif le cours de littérature dans les classes du secondaire ». Le *Daily Mail* s'en offusqua et dénonça le projet inspiré par les théoriciens américains du tout « expression » au détriment de la connaissance. Il s'ensuivit une levée de boucliers et même le Prince Charles donna de la voix pour qu'on en restât au statu quo ante.

Assez étonnamment, cette histoire n'est pas si anecdotique que cela puisse paraître de prime abord et il en est des classes du secondaire comme de l'Université. S'agissant de l'enseignement de la littérature en classe de français en général et de français langue étrangère en particulier, force est de constater qu'il y a une certaine valse-hésitation des pouvoirs organisateurs de l'enseignement quant à l'opportunité d'enseigner la littérature, au statut des « *objets enseignables* » et « *aux conditions de leur enseignabilité* »

à certains paliers de l'enseignement et cela, que ce soit en France ou sur les territoires de la Francophonie.

L'enseignement de la littérature en classe de français a ainsi connu beaucoup de vicissitudes, certains la défendant comme étant un vecteur de culture et de civilisation, d'autres la pourfendant en lui reprochant précisément d'être un vecteur impérial de culture, d'être un facteur de fracture sociale et d'avoir un caractère élitiste et terrifiant, mais aussi de ne pas constituer des documents authentiques directement utiles à l'instar du slogan ou de l'affiche publicitaire, des articles de journaux ou des messages radiophoniques. « Pourquoi lire les classiques plutôt que de nous concentrer sur les lectures qui nous fassent mieux comprendre notre temps » ? s'interroge Italo Calvino.

La place et le rôle de l'enseignement de la littérature à des fins didactiques ont subi au cours du temps et au gré des idéologies, l'influence des théories littéraires en vigueur et on peut relever à cet égard quelques grandes périodes dans l'histoire de la didactique du français depuis le XIX^{ème} siècle.

1. Du XIX^{ème} siècle aux années 1950 : auteurs et leur histoire

C'est la conception historique qui règne en maître en critique littéraire selon la tradition héritée de Gustave Lanson, elle-même remontant en quelque sorte aux habitudes des collèges des Jésuites au XVII^{ème} siècle. L'analyse d'un texte se rattache à l'œuvre, à son auteur et à l'histoire littéraire en général : La « vieuvre ». C'était le règne de la philologie, point d'intersection entre langue, littérature et culture.

C'était la grande époque du commentaire avec comme principe que la langue (forme) était au service d'une idée (fond). Il s'agissait d'une conception sacralisée du texte littéraire. Chefs d'œuvre incontournables au mérite supérieur, les textes des grands auteurs, modèles indépassables, étaient perçus comme des *exempla* du « bien écrire », inculqués aux apprenants (mais on n'utilisait pas encore ce mot), appelés à leur tour à en faire le bon usage par l'imitation. A l'époque, on prétendait que bien parler était parler comme un livre et que seule la littérature offrait un label de qualité.

Dans les années 1950, on a assisté à la réévaluation de la langue orale qui bouleversa cette approche traditionnelle de la lecture du texte d'écrivain. Même si la tradition continuait à prêcher le bon exemple offert par la langue littéraire, l'enseignement du français découvrait la nécessité de baser l'apprentissage sur la communication orale. Ce fut la belle époque des méthodes audio-visuelles et de la pratique des laboratoires de langues. On commença à se poser la question de savoir si la littérature était indispensable ou remplaçable.

2. L'essor des méthodes communicatives (1960-1980)

Mais c'est surtout dans les années 1960 que la littérature-modèle est frappée d'indifférence croissante voire de haine, repoussée, exilée, répudiée ou, à tout le moins, entre dans l'ère du soupçon sous les coups de boutoir du structuralisme, des modes pédagogiques et des idéologies ambiantes, issues entre autres de mai 1968, et dont une des expressions les plus radicales est celle de Vercors :

« Et tu voudrais que je garde (tous ces livres) sur mes rayons ? Pour quoi faire ? Pour, le soir, converser élégamment avec M. Stendhal, avec M. Baudelaire, avec Messieurs Gide et Valéry, pendant qu'on rôtit tout vifs des femmes et des enfants dans une église ? Pendant qu'on massacre et qu'on assassine sur toute la surface de la terre ? »

Aussi le lieu de la littérature commença-t-il à s'amenuiser et la place des pages littéraires à l'école à s'étioler, d'autant plus que la littérature commença à douter d'elle-même du fait de l'audiovisuel.

Dans cette perspective, la didactique du français devait satisfaire les besoins de plus en plus variés des apprenants. Des pédagogues commencèrent à utiliser le texte littéraire comme un document authentique, à traiter d'égal à égal avec le texte non littéraire, c'est-à-dire, reconnaître qu'il existe bien un champ englobant le littéraire et le non-littéraire, celui de la production des messages audio-visuels (comme la Bande dessinée, la publicité, l'article de journal) et ceci dans l'esprit de la boutade de Roland Barthes : « *La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout* ». Autrement dit, c'est l'enseignement qui ferait la littérature comme la télévision fait des vedettes.

Ceci eut comme conséquence la désacralisation de la littérature avec comme effet non désirable que la littérature était considérée comme une simple mine de mots, de vocabulaires et de tournures syntaxiques comme les documents non littéraires. C'est ce que J. Peytard (Besançon) nomme l'effet « réservoir » où le texte littéraire est fournisseur de mots et de phrases pour une exploitation du lexique et de la syntaxe et où tout caractère propre au texte littéraire est gommé. La littérarité ou ce que les formalistes russes et leurs successeurs nommaient « litteraturnost », bref ce « je ne sais quoi » qui est le propre de l'art, est occultée au profit d'un lexique directement utilisable par l'apprenant. Les anthologies avaient cédé la place aux techniques d'expression et aux manuels de français, tout texte pouvant devenir littéraire car rien à priori n'était littéraire. Puis, s'interroge Vincent Jouve, « *que servirait d'apprendre les hermétismes mallarméens à des élèves dont beaucoup ont du mal à construire une phrase syntaxiquement correcte ?* »

En lisant le texte littéraire brut, sans introduction, par le contact immédiat sans appareil critique de déchiffrage, laissant l'apprenant réaliser pour lui-même le plaisir

du texte de Barthes et que J. Peytard appelle « l'effet communion », on institutionnalisa l'inégalité des apprenants que l'on rêvait d'abolir car remplacer l'analyse par rien du tout n'était pas non plus une solution.

3. Le retour de la littérature

Dans les années 1990, la littérature commence progressivement à gagner du terrain comme véhicule de tous les savoirs dans ses dimensions culturelle, esthétique, émotionnelle et langagière et de plus en plus, selon Vincent Jouve, la spécificité du corpus littéraire empêche de prétendre que pour l'enseignement, « un article de presse vaut un poème de Ronsard ». Et même Roland Barthes, dont on connaît la boutade évoquée plus haut, déclarait déjà dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1978 :

« Si par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire ».

Et il semble que l'on revienne aux « vieilles valeurs », à la valorisation du corpus littéraire consacré par les siècles et les pratiques scolaires et universitaires et Danielle Bajomée (Liège) n'est pas éloignée de déclarer que « l'étude de la littérature s'impose comme un passage obligé dans la mesure où elle est formatrice de langue, de pensée, d'éthique, d'humanisme, aussi d'imaginaire et de créativité », avant d'ajouter que la littérature est l'école de la vie et que toute autre matière tente de doter l'étudiant d'une certaine forme de savoir mais que « ce que l'être fera de son savoir dépend d'abord de sa formation d'homme ».

Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage comme le préconise au demeurant le Cadre Européen commun de référence.

« L'utilisation de la langue pour le rêve et pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation, et être orales ou écrites. Elles comprennent des activités comme la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, roman, poèmes) »

4. Quels corpus ?

Les enseignants de FLE sont tirillés, ballotés entre ces différents débats d'écoles, souvent contradictoires. De quelque manière qu'ils opèrent des choix de textes, ceux-ci

prennent trois directions, toutes comportant des inconvénients.

a) Textes à la portée des apprenants (contrainte de l'apprenant)

Il s'agit de textes qui ont l'avantage de créer un climat de travail propice, comme par exemple l'article de presse sur un reportage d'un match de football ou les performances des Jeux Olympiques. Mais cette démarche comporte aussi des tares.

Si l'on privilégie l'approche quotidienne selon laquelle la culture relève du vécu, comme les articles de journaux dans un cours consacré à la littérature, il faudra malgré tout garder à l'esprit que c'est en quelque sorte la culture vue par « le petit bout de la lorgnette », c'est-à-dire de manière étriquée, les repas, l'école, le bureau, les achats, la visite chez les amis et autres « métro-boulot-dodo » ; certes déclencheront spontanément des comparaisons, mais ont l'inconvénient de la trivialité, de la stéréotypie et de l'uniformisation et posent la question de Pierre Dumont parlant spécifiquement de l'apprentissage du français en Afrique.

« On peut se demander s'il faut vraiment continuer à apprendre le français pour pouvoir poster son courrier, prendre le train ou acheter du riz quand on est africain ».

Quant aux articles de journaux, on méditera la remarque de Marcel Proust qui reproche aux journaux de « nous faire faire attention tous les jours à des choses insignifiantes », sans parler de la qualité de l'auteur de l'article.

b) Textes qui motivent le professeur (contrainte de l'enseignant)

Il s'agit de textes qui l'aident personnellement à penser et à vivre. L'apprentissage relève en partie de la contagion, de la transmission des plaisirs et des croyances selon le principe qui veut que l'on enseigne plus ce que l'on est ce que l'on sait (encore qu'il faille que ce soit à travers ce que l'on sait pour éviter l'arbitraire, tout en le filtrant). Mais si le professeur privilégie les textes qui le motivent, il risque de satisfaire son « ego » au détriment de la culture générale. S'il a la veine romantique, il n'enseignera que Victor Hugo ou Lamartine et boudera Zola et s'il est engagé dans la défense des Droits de l'Homme, il risque de ne se référer qu'à Malraux et Mertens.

c) Textes qui font partie de la « Grammaire culturelle » de la société (Contrainte de l'Institution)

Ces textes font partie de la culture de la société, expriment les aspirations pérennes de l'humanité et constituent une base incontournable de savoirs. Cette notion de « culture commune » est ainsi un paravent contre la culture de l'individualisme, du « chacun ses goûts » qui aboutit à l'indifférence, voire à l'intolérance entre les membres du groupe social et à l'aggravation des clivages sociaux. L'institution impose

par conséquent une sorte de « SMIC culturel », un panthéon des grands auteurs et des chefs d'œuvres porteurs par eux-mêmes de toutes les vertus éducatives. Car comme le dit Claude Roy, dans son plaidoyer de 1968 en faveur de la littérature :

« *C'est bien souvent dans ses grands romans que l'humanité (...) a déposé ses plus précieux trésors de sagesse et de sagacité, de poésie et de connaissance des cœurs* », avant d'ajouter ;

« *Et ce que les histoires imaginaires nous donnent peut-être de surcroît, c'est la véritable histoire de la vie réelle, l'histoire que n'ont jamais écrite les historiens* ».

Mais la contrainte de l'Institution (quelle qu'elle soit, étatique ou religieuse) est contesté par d'aucuns avec des relents politiques et idéologiques explicites : les intellectuels de gauche considèrent généralement que ces œuvres entrées dans le Panthéon, ces piliers du monde classique, ces « phares » de la littérature, véhiculent une idéologie de droite fixiste et universaliste autour des problèmes moraux de l'homme abstrait (sentiments nobles, grandeur, patriotisme, vertu, courage), identique pour tous et partout. Et il n'est pas rare d'entendre : « C'est le retour de Lagarde et Michard. Attention, la droite revient » etc.

d) Dosage de textes documents et de textes-monuments

Il convient par conséquent d'opérer un panachage équilibré de ces trois contraintes, à savoir l'intérêt de l'élève, les passions du professeur et les exigences de socialisation : valeurs, références communes, culture publique commune. Il faudra varier les supports de manière à motiver les apprenants et les exposer à la langue et aux langages sous toutes leurs formes en équilibrant les textes-documents et les textes-monuments, d'autant plus que de nos jours la littérature se rapproche de plus en plus de la langue courante, notamment à travers des genres comme l'autobiographie ou le récit de voyage qui entrent en littérature par la grande porte.

On entend par *textes-documents* des textes qui reflètent telle ou telle dimension de la société et de la culture à travers articles de journaux, affiches, publicité, messages radiophoniques, témoignages, documents relatifs à la vie professionnelle, syndicale, sportive, touristique, sexuelle, etc. et destinés à favoriser un jour l'insertion de l'apprenant dans son milieu. C'est ce que la revue canadienne *Possibles* nomme la *littérature-light*, celle qui privilégie une prétendue culture jeune ou jeunisme, c'est-à-dire qui enseigne des textes traités de « niais », mais qui ont fait leur entrée dans le système éducatif comme la chanson. Mais s'il faut éviter leur exclusion et leur relégation, il convient de montrer aux apprenants la différence de qualité qui les distingue des *textes-monuments*.

Ces derniers sont les textes du panthéon des grands auteurs. Selon les tenants de ces classiques, il est difficile d'accéder au patrimoine culturel en déchiffrant un slogan publicitaire, raison pour laquelle il convient de privilégier des textes porteurs d'un certain nombre de valeurs, de représentations et d'idées (éthique, humanisme), tout une palette de sentiments, d'opinions et d'émotions.

Ces textes peuvent être lus comme des « documents ». C'est ce qu'exprime Jean-Louis Dufays lorsqu'il recommande de se servir du texte littéraire comme d'un témoignage, notamment sur la vie quotidienne, sur les états d'esprit ambiants ou comme d'un document pour un usage plus sociologique afin d'analyser les problèmes et les crises que les œuvres littéraires traduisent plus souvent et surtout dans une *perspective interculturelle*, pour provoquer l'empathie avec l'autre grâce à l'expérience affective personnelle que suscite la lecture littéraire et que permet rarement un exposé informatif aussi documenté soit-il. Le tri partira aussi du profil et des intérêts des apprenants, au regard de leurs habitudes de lecture, des films qu'ils voient, des magazines qu'ils lisent ou des émissions télévisées qu'ils regardent, en les associant à d'autres types de témoignages et d'expériences personnelles.

5. Une perspective interculturelle

Selon Georges Mounin, la littérature reste comme la seule et toujours la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot « ethnographie ». Il ajoute que presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais : les Russes ou les Grecs (...) sont venues des œuvres littéraires. C'est dire que l'enseignant ouvre les portes, fait le pont entre les cultures, jouant le rôle de passeur.

Dans le monde francophone, après un temps démesurément long passé à boudier les écrivains du cru au profit des modèles français de l'Hexagone, les universités en sont venues à enseigner les « auteurs de chez nous » en oubliant d'embrasser d'un seul tenant le monde francophone. En Afrique notamment, la littérature négro-africaine conçue comme une entité homogène fut enseignée à profusion, en perdant d'ailleurs de vue la remarque pertinente de Georges Jacques (V. Louvain) :

« *L'expérience nous apprend que la distance culturelle entre Dakar et Lubumbashi peut être plus importante que celle qui sépare Londres et Moscou* ». Il ajoute qu'il n'y a pas une culture africaine et que les étudiants ou les élèves des rives du Tanganyika manifesteront parfois, devant des textes ivoiriens ou sénégalais, la même perplexité que les jeunes Européens.

En effet, il n'y a pas une littérature négro-africaine une et indivisible et certaines réalités contenues dans le roman francophone ouest-africain (concession, baobab, excision) ne sont pas compris spontanément par un lecteur de la région des Grands Lacs africains. Mais c'est cette littérature négro-africaine qui a continué à dominer les cursus et à faire l'objet des travaux de mémoires et de thèses, au détriment des autres littératures francophones à telle enseigne qu'à l'issue d'une mission d'évaluation des programmes et de la méthodologie du français au Burundi au début de 1990, le Professeur Pierre Dumont de l'Université de Montpellier faisait état de l'absence totale des « littératures francophones » autres qu'hexagonale et négro-africaine moderne dans les programmes du département de Langue et Littérature française de l'Université du Burundi.

« Il est anormal, écrivait-il, que les littératures francophones (québécoise, maghrébine etc.) soient absolument absentes des contenus, littérature française et négro-africaine d'expression française mises à part ».

C'est pour corriger autant que faire se peut ce déséquilibre qu'ont été introduits sur les programmes en 1996-1997, les intitulés de « Littératures francophones du nord » et de « Littératures francophones du tiers-monde », même si cette dernière notion ne couvre pas une réalité tangible.

Loin de nous la velléité d'imposer des standards, des labels, des normes, des paramètres, des identités, ni un savoir culturel commun intégré, mais il devrait exister dans les départements des lettres quelques référentiels communs, des points de convergences pour que toute l'ethnie francophone ou à défaut toute une province francophone puisse avoir les mêmes repères.

Déjà certains pays (Burundi, Rwanda) n'enseignent pas leurs propres littératures dans les universités, alors que les professeurs d'université jouissent d'une liberté et d'une autonomie dans le choix des contenus. A plus forte raison, ces littératures n'ont pas une chance de se faire une place dans l'ensemble de l'Afrique centrale qui devrait découvrir les réalités de la région par la littérature. En enseignant par exemple des contes de provenance différente, le tribalisme aura perdu pas mal de plumes. « *Quand je lis, je m'identifie aux autres* », écrit Kunder qui amplifie en disant que « *le roman déchire le rideau des idées reçues* ». Ce besoin de retrouvement ne doit pas être synonyme de recroquevillement et nos étudiants devraient être initiés à la littérature de l'ensemble de la francophonie, cette recommandation étant naturellement valable pour la francophonie du nord qui elle aussi devrait cesser de rejeter les littératures négro-africaines dans le domaine des marges, par solidarité mais aussi par réciprocité.

L'ouverture à la diversité culturelle doit aller de pair avec l'éducation à la citoyenneté, car la littérature s'est pendant longtemps sentie investie d'une mission

de former l'homme et s'intéressa aux questions de la collectivité, « *faire aimer le bien, admirer le beau, connaître le vrai* », *moraliser le peuple en ouvrant son âme à tous les nobles sentiments... en montrant du doigt les sentiers qui mènent à l'immortalité* » ; comme écrivait en son temps Henri-Raymond Casgrain, le théoricien de la littérature canadienne :

On dira par exemple que Wole Soyinka est un « poète citoyen » du fait qu'il n'a pas peur de prendre position quand le pouvoir se fait sanglant ou imbécile, alors que le pays fait une descente aux enfers, la citoyenneté étant ici synonyme d'engagement et de patriotisme. Il en est de même de Mongo Beti pour qui l'écrivain doit être engagé en politique et qui a usé de la littérature comme d'un contre-pouvoir, un antidote. Dans une région en proie à la violence comme celle de l'Afrique centrale et des Grands Lacs, la littérature doit « dire le mal » pour mieux l'exorciser car comme les *Animaux malades de la peste*, nous n'en mourrons pas tous mais tous nous en sommes frappés. Les étudiants de notre région qui découvriront la moisson mémorielle initiée par le projet Fest' Africa « Ecrire par devoir de mémoire » sur le génocide au Rwanda y trouveraient des arguments pour détester l'innommable et pour démanteler les stéréotypes souvent répandus sur la région des Grands Lacs, car comme le dit Georges Heuse, « *en connaissant mieux la source de leurs préjugés mutuels, chacun se connaîtra mieux et sera plus indulgent pour l'autre* »

6. La promotion de l'écriture

Contrairement à l'école francophone qui est restée pendant longtemps réfractaire aux ateliers d'écriture dans les facultés de lettres, la tradition anglo-saxonne prépare mieux les étudiants au métier d'écrivains car il s'agit bien d'un métier au-delà de l'inspiration. Il faut dire que le Canada sert d'exemple sous ce rapport car des fictions peuvent être présentées pour être évaluées en vue de l'obtention du master ou du doctorat.

De plus en plus, un consensus se dégage sur l'opportunité d'organiser des ateliers d'écriture dans l'institution universitaire et les départements de langue et littérature françaises de notre région devraient aussi oser la réforme sous ce rapport, car l'écriture est la fin ultime de la lecture, et lire et écrire sont les deux faces d'une même médaille. C'est ici que l'imitation traditionnelle reprend ses droits, car c'est par l'imitation que l'on apprend à écrire. Nombreux sont ceux qui sont aujourd'hui convaincus de l'inanité de cette vieille superstition qui veut que l'on naisse écrivain par la grâce de Dieu, que nul ne vient au monde la plume en main, « *la cervelle bardée de tournures chics et d'intrigues chocs* ». Il faudra aller les chercher dans la spécificité des trois genres littéraires que constitue le triptyque lyrique-épique-dramatique.

La poésie permet l'expression de toute une gamme d'émotions et de sentiments de manière inhabituelle en même temps qu'elle manie la langue avec précision. Le professeur fera réécrire des poèmes par groupes, pour que les étudiants soient sensibilisés à la valeur métaphorique des mots, au repérage des images et des symboles et surtout à la différence de nature de la langue.

Au théâtre, le jeu dramatique peut leur permettre d'exprimer les émotions et les sentiments. Le professeur fera interpréter une scène devant le reste de la classe et fera écrire des saynètes sur base de modèles.

Quant au texte narratif (roman, fable ou nouvelle), il sensibilisera à la notion de contexte. La rencontre avec le texte fictif permettra aux étudiants de réécrire en s'inspirant de leur contexte.

Conclusion

Nous terminerons ce propos par la thèse de Jean-Louis Dufays pour qui la littérature est à la fois objet et outil d'enseignement.

« (...) *l'objectif premier de l'enseignement de la littérature est de donner aux jeunes des savoirs, des outils (des codes, des concepts, des scénarios, des modèles, des mythes, etc.) pour pouvoir mieux comprendre, évaluer et goûter, non seulement les livres, mais aussi le monde* ». Il ajoute qu' *« aucun savoir n'est innocent ni neutre idéologiquement et que privilégier l'acquisition d'un savoir, c'est nécessairement privilégier certains enjeux idéologiques, certains contenus existentiels »*. Mieux que les politiques, les professeurs de littérature sont les mieux à même de promouvoir une culture de paix dans cette région et Paul Van Tieghem a peut-être le maître-mot lorsqu'il écrit que les études de littérature comparée (qui comme on le sait englobe tous les phénomènes littéraires) doivent conduire à un nouvel humanisme capable de rapprocher les nations. *« Elle impose à ceux qui la pratiquent une attitude de sympathie et de compréhension à l'égard de nos frères humains, un libéralisme intellectuel, sans lesquels aucune œuvre commune ne peut être tentée »*.

Or, nous sommes, par les hasards de l'histoire et de la géographie, condamnés à réaliser des œuvres communes.

Bibliographie

- Bajomée, D.1995. « Littérature et enseignement », *Le français dans le monde*, Paris.
Barthes, R.1978. *Leçon*. Seuil, Points : Paris.

- Delronche, R. 1996. « Quelle (s) littérature (s) enseigner » *Français 2000*, revue de la Société belge des professeurs de français (SBPF), 44^{ème} année, numéro double 149-150, Bruxelles.
- Delronche, R. 1992. « Jury central : 114 sujets de dissertation », Revue de la SBPF, 41^{ème} année, numéro double 133-134, Bruxelles.
- Dufays, J.L. 1996. « Une question de dosage », dans *Français 2000*, Bruxelles.
- Dufays, J.L., avec la collaboration de Sarah Deltourt. 2003. *Le français, langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga, éd., Sprimont : Bruxelles
- Dumont, P. 1983. *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* Karthala : Paris
- Jacques, G. 1987. « Comment intégrer la littérature africaine à notre enseignement » ? dans Jacquemin, J.P. et Monkassa-Bitumba, (éds) *Forces littéraires d'Afrique : Points de repères et témoignages*, CEC-De Boeck : Bruxelles.
- Jouve, V. 1996. « Pour une spécificité du corpus littéraire » dans *Français 2000*, Bruxelles.
- Roy, C. 1968. *Défense de la littérature*. Gallimard : Paris.
- Tieghem Van, 1931. *La littérature comparée*. A. Colin : Paris.