

SOMMAIRE

N° 51/52 – JUIN/DÉCEMBRE 2001

Présentation

Karl Canvat

Dossier

Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ?

Jean-Louis Dufays

La lecture de spectacle théâtral dans l'enseignement secondaire

Anick Brillant-Annequin

Et le sujet lecteur dans tout ça ?

Gérard Langlade

L'insécurité interprétative des enseignants de lycée

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet

Le réglage de la distance dans la lecture littéraire :

catharsis et identification esthétique

Geneviève Mathis

Livre des œuvres « illisibles » : l'exemple des *Juifves* de Robert Garnier

Marie-José Fourtanier

Difficultés de l'enseignement du FLE, puis de la littérature française dans nos universités provinciales et quelques moyens pour les surmonter

Mervatte El-Bahar

L'oral à propos des textes littéraires.

Annie Rouxel

Apprendre à manifester la compréhension des récits de fiction

Jean-Louis Dumortier

Enseigner la littérature : quand en parler c'est en faire

Patrick Demougin

Une didactique de l'écriture narrative fondée sur la relation esthétique

Catherine Tauveron

Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée

André Petitjean

Les compétences à l'épreuve : l'évaluation en lecture

Dominique Lafontaine

L'image filmique : une étude nécessaire, ou une contrainte des programmes ?

Jean-Yves Moulic

Ouvertures

Les implications didactiques de l'approche par compétences

Marc Romainville

FLES

La lecture littéraire, un lieu de convergence entre le FLM et le FLE

Luc Collès et Jean-Louis Dufays

Comptes rendus

JEUX

revue de didactique du français

2001 – N° 51/52

FUNDI, N° 52

enjeux

revue de didactique du français

N° 51/52 – JUIN/DÉCEMBRE 2001

Recherches en didactique de la littérature



CEDOCEF (Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français)

avec l'appui de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général des Affaires générales,

Luc COLLÈS et Jean-Louis DUFAYS

UCL - Université catholique de Louvain

CEDILL - Centre de recherche en didactique des langues et littératures
romanes**La lecture littéraire, un lieu de convergence entre
le FLM et le FLE¹**

La relation entre ce que l'on appelle habituellement le français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE) n'a sans doute jamais paru aussi problématique qu'aujourd'hui. Les flux migratoires rendent en effet de moins en moins nette la séparation entre natifs et allophones et, même si les deux domaines constituent chacun des nébuleuses hétérogènes qui continuent à posséder leurs réseaux institutionnels propres, leur autonomie respective se justifie-t-elle encore du point de vue des contenus et des méthodes d'enseignement mis en œuvre ? La question est essentielle, car elle revient à s'interroger sur la possibilité de fédérer les recherches et les formations relevant de la didactique du français au sein d'une discipline unique.

Pour tenter de faire avancer la réflexion à ce propos, nous dresserons d'abord un bref état des lieux de la situation passée et actuelle du rapport entre les deux disciplines, puis nous nous intéresserons à la manière dont l'une et l'autre abordent une compétence clé de l'enseignement du français, celle de la lecture littéraire.

¹ Cet article a déjà été publié sous une forme abrégée dans le n° 45 de *Dialogues et cultures* (Actes du X^e congrès mondial des professeurs de français, Paris, 17-21 juillet 2000), Tome 1, FIPF, 2001.

État des lieux

Bref historique

L'histoire des relations entre le français langue maternelle et le français langue étrangère peut être scannée en trois grandes périodes.

Avant le grand mouvement des réformes pédagogiques qui ont débuté aux alentours de 1965, le FLM et le FLE constituaient déjà deux champs institutionnels distincts, mais leurs pratiques convergeaient largement et étaient marquées par la domination du FLM, le FLE empruntant alors au FLM la plupart de ses méthodes. En l'occurrence, la logique dominante dans les deux champs était celle la transmission — l'accent était placé sur les pôles de l'enseignant et des savoirs — et l'on assistait à une domination nette des aspects littéraires sur les aspects fonctionnels ainsi qu'à une forte centration sur les normes (linguistiques et littéraires) au détriment des variations.

À partir de 1965 et jusqu'au début des années 80, le rapport des forces et des priorités s'est peu à peu inversé. La didactique du FLE, à l'instar de celle des autres langues vivantes, s'est en effet mise à développer des spécificités qui en ont fait un champ de recherche et de formation de plus en plus reconnu dans les universités, tandis que le FLM, qui s'est trouvé confronté à de nouveaux publics, a connu un profond renouvellement, qui l'a amené notamment à intégrer des modèles issus de la pédagogie des langues vivantes. Par ailleurs, la logique dominante dans les deux champs est devenue celle de l'apprentissage (centration sur l'apprenant et sur ses démarches), les aspects fonctionnels se sont mis à primer les aspects littéraires et l'étude des variations linguistiques et culturelles a pris le pas sur le souci des normes.

Cependant, ces évolutions sont allées de pair avec le maintien d'une grande hétérogénéité des pratiques, en lien avec la disparité des contextes. Qui plus est, les tendances nouvelles qui sont apparues dans les discours et les recherches ont mis souvent plus d'une génération à gagner le terrain. Ainsi, le modèle des années 50 survit encore dans bien des cas jusqu'à nos jours, tant en FLE qu'en FLM.

Quant aux années 80-90, elles ont vu se développer deux notions nouvelles qui correspondent à deux domaines intermédiaires — le français langue seconde (cf. Miled, 1996), puis le français langue première (cf. Simard, 1997) — et qui témoignent à leur manière du besoin de recomposition du champ de la didactique du français qui se fait jour chez plusieurs acteurs.

Deux thèses en présence

Pour caractériser la situation actuelle, on pourrait dire que les relations entre le FLE et le FLM sont aujourd'hui partagées entre deux options.

Certains, comme Frank Marchand (1989) et Eddy Roulet (1980, 1989), jugent inéluctable le maintien de la séparation des deux disciplines en arguant du fait que, les apprenants n'étant jamais concernés simultanément par les deux situations (FLE et FLM), il persistera toujours une divergence d'habitudes et d'intérêts tant de la part des enseignants que des institutions.

D'autres, comme Robert Galisson (1989, 1995) et Michel Massacret (1992-1993), en appellent plutôt au décloisonnement des deux champs, voire à leur fédération dans un ensemble unique, que Galisson propose d'appeler la « didactologie des langues-cultures ». Leurs arguments sont qu'il existe une unité profonde de la didactique des langues, qu'il y a toujours eu des emprunts sauvages entre le FLM et le FLE, que la didactique du FLM rejoint le FLE en se centrant sur l'apprentissage et que certaines techniques héritées du FLE permettent de rencontrer davantage certains besoins des élèves dans leur langue maternelle.

À qui donner raison ? Plusieurs publications et réunions scientifiques récentes semblent plaider pour le rapprochement des deux champs (cf. notamment les journées d'études et le colloque qui se sont tenus respectivement à Poitiers et à Louvain-la-Neuve en janvier 2000 et qui ont tous deux rassemblé des acteurs des deux disciplines autour de problématiques communes). Une revue comme les *Études de linguistique appliquée* (animée par Galisson) ne cesse, depuis plus de dix ans, de susciter des rencontres et des dialogues entre les représentants des deux champs. Des centres d'études ou des laboratoires comme le CEDILL à Louvain-la-Neuve ou le LIDILEM à Grenoble réunissent des chercheurs-formateurs des deux champs. Certains, comme Martine Marquillô ou Luc Collès, ont même développé leurs travaux dans les deux champs à la fois.

Mais pour le reste, chaque discipline garde ses départements de recherche, ses formations, son association de chercheurs (la DFLM et l'ASDIFLE) et ses revues spécifiques — *Enjeux*, *Le Français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Repères* d'un côté, *Le Français dans le monde* ou les *Travaux de didactique du FLE* de l'Université Paul Valéry (Montpellier) de l'autre.

Faut-il pour autant s'en tenir là ? Même si une fusion pure et simple des deux champs paraît exclue pour des raisons institutionnelles, nous croyons qu'ils peuvent continuer à se vivifier mutuellement et qu'il est dès lors opportun de s'interroger sur les rapprochements et les convergences possibles de l'un et de l'autre.

Pour ce faire, nous nous attacherons à répondre au vœu de Suzanne Chartrand et Marie-Christine Paret (1995) qui en appelaient naguère à une « confrontation des expériences théoriques et pratiques » en présentant nos expériences et nos propositions respectives (en FLM pour l'un, en FLE pour l'autre) autour d'une problématique apparemment commune, celle de la lecture littéraire.

La lecture littéraire : confrontation d'analyses et d'expériences

En nous référant à la fois à nos propres pratiques de formation et d'enseignement, à différentes publications de ces trente dernières années et aux instructions officielles récentes de Belgique et de France, nous tenterons ici d'expliquer comment chacune de nos disciplines conçoit l'activité de « lecture littéraire », quelles activités de lecture précises nous mettons sous ce vocable, et quelles finalités, quels objets et quelles méthodes nous assignons à l'enseignement de cette compétence.

Conception

En FLM comme en FLE, traditionnellement, la littérature était perçue comme le support privilégié de l'enseignement de la langue. Même si elle était dès lors souvent utilisée à d'autres fins qu'elle-même, elle constituait un objet qui avait sa valeur en lui-même et dont la légitimité n'avait pas à être interrogée. Corollairement, l'enseignement de la littérature n'accordait pas de rôle particulier au lecteur : seuls prévalaient le texte et ses sens et valeurs supposés intrinsèques.

Au cours des années 70, l'enseignement du français dans son ensemble a vu s'ébranler fortement la place dominante accordée à la littérature, à quoi s'est ajoutée, dans les années 80, l'influence considérable exercée par les théories de la lecture et de la réception (Jauss, Iser, Eco, Picard...). Dans les travaux des didacticiens ainsi que dans différents documents officiels belges et français, l'enseignement de la littérature s'est alors vu concurrencé par l'enseignement de la « lecture littéraire ».

Cependant, chez les didacticiens du FLM, comme chez les théoriciens de la lecture, la notion de lecture littéraire est aujourd'hui abordée selon trois options assez divergentes.

L'une de ces options affirme la primauté du texte par rapport à la lecture (cf. Duquesne, 1994, Rouxel, 1996) : la « lecture littéraire », dans ce cas, est une lecture qui se subordonne aux spécificités du texte littéraire, lesquelles peuvent être formelles (cf. la « fonction poétique » chère à Jakobson) ou référentielles (cf. l'importance accordée à la « mimémis » par Auerbach ou Ricœur). On a

donc affaire ici à une vision légitimiste et ségrégationniste, qui continue à autonomiser la littérature et à justifier la hiérarchisation des textes et de la culture.

La deuxième option affirme, à l'inverse, la souveraineté de la lecture : la « lecture littéraire » dans ce cas est celle qui applique au texte (qu'il soit littéraire ou non) des opérations qui le « littérisent » (cf. Marghescu, 1974, Poslaniec 1992). On a donc affaire ici à une vision relativiste et intégrationniste, qui déconstruit la notion de littérature et se révèle très proche de l'approche institutionnelle de Bourdieu et consorts.

La troisième option conçoit la littérarité comme une valeur résultant du rapport dialectique entre le lecteur et le texte, aucun des deux n'ayant entièrement barre sur l'autre. Cette position, qui est celle de Picard (1986), est aussi celle que nous avons adoptée au CEDILL (cf. Dufays, Gemenne, Ledur, 1996).

En FLE, la distanciation à l'égard de la littérarité des textes a été particulièrement radicale dans les années 70-80, où, avec l'avènement de la méthodologie SGAV et surtout des approches communicatives, on a assisté tantôt à une disparition, tantôt à une désacralisation du texte littéraire au profit du document authentique. Dans cette optique, si le texte littéraire était utilisé, c'était, à l'instar des articles de journaux, comme support d'une analyse linguistique. Sa littérarité n'était plus reconnue ni, a fortiori, exploitée. Cette option était justifiée à la fois par l'analyse institutionnelle (comme en FLM) et par des considérations propres aux FLE. Ainsi, Jean Peytard (1982) a souligné les difficultés rencontrées par les allophones dans la lecture des textes littéraires : méconnaissance du contexte institutionnel, incapacité de décoder les allusions et de percevoir l'intertextualité. Cette analyse généralisait cependant le poids de composantes qui ne valent vraiment que pour certains textes et pour les apprenants étrangers à la culture occidentale. La réflexion de Peytard, qui semble un peu datée, est donc à relativiser.

Au demeurant, depuis une douzaine d'années, divers didacticiens du FLE (cf. notamment Collès 1990, 1994) ont souligné les avantages qu'offre le recours à la littérarité et ont développé des stratégies pour pallier les écueils évoqués plus haut. Par sa richesse lexicale et syntaxique, le texte littéraire est considéré comme un laboratoire langagier et, par les aspects sociaux, historiques, économiques et autres qu'il véhicule, comme un témoin privilégié de la culture dont il émane. La « lecture littéraire » en FLE se déploie alors dans la première direction que nous avons relevée pour le FLM : elle se soumet à la littérarité du texte. Mais en concurrence avec ce modèle, depuis la fin des années 80, on assiste, comme en FLM, à l'émergence d'une méthode de lecture moins légitimiste, qui prend en compte le rapport dialectique entre le lecteur et le texte.

On le voit, les différences de conception sont minimes entre les deux didactiques. La désacralisation du texte littéraire qui s'est développée dans les années 70 a sans doute été plus forte en FLE, mais « la perspective du lecteur » (sous-titre d'un numéro spécial que *Le Français dans le monde* a consacré en 1988 à la littérature et à son enseignement) se retrouve dans les deux champs, avec les accents particuliers que nous avons indiqués.

D'autre part, indépendamment de la « lecture littéraire », Martine Abdallah-Preteille (1988) et Luc Collès (1994) ont développé une approche anthropologique de la littérature qui vaut aussi bien pour le FLM que pour le FLE, en considérant le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur les représentations partagées des membres d'une même communauté.

Finalités

La lecture littéraire telle que nous la concevons au CEDILL permet de poursuivre six finalités complémentaires de l'enseignement du FLM : le développement psychoaffectif de l'apprenant (centré sur les attitudes), sa formation méthodologique (centrée sur les savoir-faire), sa formation culturelle (centrée sur les savoirs littéraires et artistiques), sa formation anthropologique (centrée sur les valeurs), sa formation critique et épistémologique (centrée sur la réflexion) et sa formation pratique (centrée sur les expériences).

Cette conception vise donc à établir un équilibre (ou une dialectique) entre l'apprentissage de la lecture (qui touche aux finalités psychoaffectives, méthodologiques et pratiques), l'apprentissage de la littérature (qui conjugue l'objectif culturel et l'objectif épistémologique) et l'éveil aux valeurs (lié à l'enjeu anthropologique). Quitte à rompre avec une *doxa* aujourd'hui largement répandue, nous refusons de subordonner entièrement le deuxième et le troisième objectifs au premier car nous pensons que tous trois méritent une attention égale tout au long de la scolarité.

Les finalités poursuivies en FLE sont identiques, même si, au CEDILL, notre travail sur les textes littéraires s'inscrit dans un champ de recherche et de formation plus vaste, qui vise le développement de la compétence culturelle. Que ces textes permettent aux allophones de s'exercer au calcul interprétatif en y décelant par exemple les marques allusives, qu'ils les conduisent à de multiples formes de réappropriation orale ou écrite, qu'ils se présentent comme un regard qui nous éclaire fragmentairement sur un modèle culturel, ils constituent autant d'accès à la culture cible et s'offrent en définitive comme des lieux privilégiés de rencontre interculturelle.

Activités

Selon notre conception de la lecture littéraire en FLM, chaque finalité commande un type d'activité spécifique. Nos propositions didactiques (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996 : 129-285) alternent dès lors six catégories d'activités :

- des activités centrées sur les représentations et les pratiques déjà-là, qui visent à développer la motivation des apprenants, leur investissement tant physique (le « liseur » de Picard) que psychoaffectif (le « lu » de Picard) ;
- des activités centrées sur les démarches interprétatives, qui visent à développer un savoir-lire rigoureux (le « lectant » de Picard) ;
- des activités centrées sur l'appropriation de savoirs, qui visent à développer à la fois la culture des lecteurs et leur compréhension du fait littéraire (et, plus largement, du fait artistique) et de son évolution ;
- des activités centrées sur la découverte de réalités, d'expériences et de valeurs de type anthropologique, notamment à propos de modes de vie liés à d'autres cultures (ce qui joue un rôle clé dans la construction de l'identité) ;
- des activités centrées sur la problématisation des notions littéraires, qui visent à développer la conscience critique, épistémologique des lecteurs, notamment la conscience du caractère institutionnel des hiérarchies littéraires ;
- des activités centrées sur la pratique de la production et de la réception littéraire (et artistique) et qui visent à former des habitus de lecture, d'écriture et de participation à la vie culturelle, notamment par le biais de la réécriture.

Dans les travaux en didactique du FLE du CEDILL, la lecture littéraire donne lieu à des démarches similaires, mais se porte plus spécialement sur trois types d'activités complémentaires :

- des activités de lecture-réécriture, qui favorisent le passage d'une compétence linguistique à une compétence discursive et qui conduisent l'apprenant au cœur de la création littéraire (il s'agit donc d'activités centrées sur la pratique) ;
- des lectures pragmatiques de textes littéraires, qui permettent de mieux saisir les liens subtils qui lient le discours littéraire à l'usage ordinaire de la langue (cf. Maingueneau 1990) : étude du cadre énonciatif, élaboration d'hypothèses au départ des indices textuels perçus, déduction progressive des éléments implicites, recours à des hypotextes pour décoder les intertextes (lesquels sont fournis par le professeur ou découverts par les apprenants eux-mêmes grâce aux citations et aux renvois d'un bon dictionnaire de langue) ;
- des démarches anthropologiques et interculturelles qui permettent aux textes littéraires de favoriser une mobilisation des affects et une prise de

conscience identitaire et, en même temps, de servir de clés de compréhension des comportements et de la vision du monde d'autrui.

En revanche, les activités centrées sur l'appropriation des savoirs et sur la problématisation des notions littéraires, qui paraissent davantage liées aux besoins du public FLM, sont moins développées en FLE.

Objets

En FLM comme en FLE, l'équilibre qui préside à la définition des finalités se retrouve dans le choix des objets.

Ainsi, en FLM, il est habituel de donner à lire aux élèves deux types de textes :

- d'une part, des textes de genres et de natures divers, littéraires et paralitéraires, actuels et du passé. Le critère de choix ici est à la fois méthodologique — on choisit des textes susceptibles de développer certains processus de lecture — et anthropologique — on choisit des textes pour leur contenu humain, culturel (au sens large) ou éthique ;
- d'autre part, des textes littéraires, parmi lesquels on privilégie les textes susceptibles de permettre au mieux aux apprenants de comprendre la littérature et la culture d'hier et d'aujourd'hui. Plus précisément, le choix des textes littéraires à lire se fait selon deux critères plus ou moins explicites : leur fortune transtextuelle (on privilégie les textes qui permettent de saisir les nombreuses allusions, citations, parodies, dont la littérature fait l'objet dans la culture francophone) et leur valeur prototypique (on privilégie les textes qui ont introduit des ruptures ou des innovations fondamentales dans l'évolution du fait littéraire).

Nous plaçons en outre pour que le choix des textes tienne compte également de ces facteurs de réussite de l'enseignement, trop souvent négligés, que sont les intérêts des apprenants et les passions de l'enseignant : seuls les savoirs qui brûlent passent, disait à peu près Michel Serres.

Nous recherchons le même type d'équilibre en FLE. Certes, au cours des premières années, nous préférons étudier des œuvres du 20^e siècle afin que le lexique et les tournures syntaxiques ne s'écartent pas trop de l'expérience de l'étudiant ; mais, au-delà de cette première étape, nous recommandons aussi la lecture des textes du passé, dans la mesure où ils affluent, sous la forme d'allusions et de citations, dans bien des textes contemporains.

En début d'apprentissage, nous n'excluons pas les textes en français simplifié à titre de propédeutique, car, selon nous, le savoir linguistique réduit des débutants ne doit pas être un prétexte pour le cantonner à la lecture fonctionnelle. Mais, très vite, nous pensons qu'il est possible de travailler sur des textes littéraires authentiques (c'est-à-dire non simplifiés) pour autant qu'on les choisisse en fonction des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels poursuivis à chaque niveau d'apprentissage.

Méthodes

Enfin, la méthode pédagogique que nous préconisons pour travailler la lecture littéraire en FLM se veut, à l'instar des activités, des finalités et des objets, une combinatoire entre deux démarches : les unes, de type socioconstructiviste, visent l'apprentissage de la lecture et privilégient la centration sur les savoir-faire (ou capacités) et les savoir-être (ou « attitudes »), dans une perspective inductive et « ascendante » ; les autres, qu'on pourrait qualifier de néopositivistes (en ôtant à ce terme toute connotation polémique), visent l'apprentissage de la littérature et privilégient la centration sur les savoirs, dans une perspective davantage déductive et « descendante ». L'une et l'autre démarche peuvent être réconciliées dans l'approche par compétences qui vise à susciter la remobilisation de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes intégrés l'un à l'autre dans des contextes significatifs.

Cette conception dialectique de la formation littéraire rejoint notre définition de la lecture littéraire : elle instaure un équilibre entre la centration sur le sujet-lecteur (option constructiviste) et la centration sur l'objet-texte et l'objet-littérature (option néopositiviste).

En ce qui concerne la méthode utilisée pour travailler la lecture littéraire en FLE, nous privilégions aussi l'approche par compétences, laquelle a d'ailleurs été largement développée en didactique du FLE avant d'inspirer celle du FLM. Nous mettons cependant davantage l'accent sur les savoir-faire : la méthodologie que nous préconisons est celle du repérage, qui consiste à aider l'apprenant à élucider les indices textuels et culturels qu'il découvre, à se les approprier et à organiser son propre système de références. Notre démarche est donc inductive et socioconstructiviste, la connaissance de la littérature et la réflexion sur l'objet littéraire nous semblant plutôt réservées à la didactique du FLM.

En conclusion, il nous semblerait vain de nier les différences de priorités qui résultent des conditions d'apprentissage propres au FLM et au FLE. En FLE, on ne peut faire abstraction de la langue et de la culture maternelles, qui constituent une sorte de prisme déformant. En outre, alors que l'apprentissage de la langue maternelle suit le développement cognitif de la personne et est concomitant aux autres apprentissages, celui d'une langue étrangère peut provoquer une sorte de « régression » puisque l'apprenant est plongé dans un monde étranger et que ses compétences linguistiques et culturelles sont longtemps moindres que dans sa propre langue (Defays, 1998).

Néanmoins, on l'aura constaté, à nos yeux, la reconnaissance d'un certain nombre de tensions et, par le fait même, la recherche d'un équilibre entre plusieurs pôles jugés complémentaires caractérisent nos deux champs disciplinaires : un équilibre entre la lecture fonctionnelle (tournée vers l'apprentissage de la langue et des discours) et la lecture littéraire (tournée vers

la littérature) d'abord ; un équilibre entre les finalités méthodologiques (qui inclinent à choisir des supports adaptés aux objectifs poursuivis), les finalités culturelles (qui inclinent à choisir des textes à forte valeur prototypique ou anthropologique) et les finalités humaines (qui inclinent à choisir des textes qui « parlent » aux élèves) ensuite ; et un équilibre entre les textes littéraires du présent et les textes littéraires du passé enfin.

Le fait que ces tensions soient partagées — ou susceptibles d'être partagées — entre le FLM et le FLE montre que, sur le plan des contenus et des méthodes, il n'y a pas de rupture nette entre le FLM et le FLE, mais un continuum, dans lequel le français langue première (FL1) et le français langue seconde (FLS) semblent bien occuper des positions intermédiaires :

FLM ---- FL1 ---- FLS ---- FLE.

C'est donc pour la poursuite du dialogue entre ces diverses didactiques que nous voudrions plaider, étant entendu qu'un dialogue authentique requiert tout à la fois la recherche des convergences et la reconnaissance des spécificités.

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRET'CEILLE, M. (1988). Expérience littéraire et expérience anthropologique. *Dialogues et cultures*, 32.
- BERTRAND, D. et PLOQUIN Fr. (dir.) (1988). Littérature et enseignement. La perspective du lecteur. *Le Français dans le monde*, n° spécial.
- LES CAHIERS DE L'ASDIFLE (1997). n°8, Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ? Actes du colloque de septembre 1996, Université de Toulon et du Var.
- CHARTRAND, S. et PARET, M.-Chr. (1995). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? In Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y., 1995 (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- COLLÈS, L. (1990). Le texte littéraire pour enseigner le FLE. *Français 2000*, 125.
- COLLÈS, L. (1994). Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE. *Enjeux*, 32.
- COLLÈS, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G., et MAEDER C. (dir.) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*.

Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Bruxelles : De Boeck-Duculot (« Savoirs en pratique »).

- DEFAYS, J.-M., (1998). De quelques complexes, obsessions et refoulements en didactique du FLES. *Le Langage et l'Homme*, XXXIII, 4.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., et LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (« Formation continuée »).
- DUQUESNE, D. (1994). *Lecture méthodique, lecture littéraire*. Paris : CRDP de Maine-et-Loire.
- GALISSON, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues. *Langue française*, 82.
- GALISSON, R. (1995). Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité. *Études de linguistique appliquée*, 99.
- GOLDENSTEIN, J.-P. (1990). *Entrées en littérature*. Paris : Hachette (« Autoformation »).
- LA LETTRE DE LA DFLM, 1993, n° 13, DFLM et didactique des langues secondes.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.
- MARCHAND, Fr. (1989). Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximité. *Langue française*, 82.
- MARGHESCOU, M. (1974). *Le concept de littérarité*. La Haye-Paris : Mouton.
- MASSACRET, M. (1992-1993). Français, langue maternelle, langue étrangère : une double culture ? *L'École des Lettres II*, 9.
- MILED, M. (1996). Quelle transposition didactique en FLE ? *Enjeux*, 37/38.
- PEYTARD, J. (1982). Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE. *Études de linguistique appliquée*, 45.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- POSLANIEC, Chr. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Sorbier.
- ROULET, R. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier/CREDIF.
- ROULET, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, 82.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- SÉOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier Hatier (« LAL »).
- SIMARD, Cl. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.