

LES IMPACTS DU TECHNICISME LITTÉRAIRE SUR LA DIMENSION ESTHÉTIQUE ET CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU LYCÉE MAROCAIN

Hassnaa FHIL¹

Université Mohamed V, Rabat, Maroc

hasnaafhil@gmail.com

&

Hafida MDERSSI

Université Mohammed V, Rabat

h.mderssi@um5r.ac.ma

Résumé : Ces dernières décennies, au Maroc, l'enseignement du texte littéraire est devenu le socle de l'apprentissage de la langue dans les classes du français au cycle secondaire qualifiant. C'est le support par lequel les connaissances linguistiques, langagières et rédactionnelles sont inculquées aux apprenants. L'étude d'un texte littéraire n'est plus une fin en elle-même mais tout simplement le moyen d'accéder à la langue. Cette situation semble, pour certains, mettre cet énoncé au cœur de l'action d'apprentissage au moment où elle a contribué à dépouiller cette production inventive de toutes les valeurs universelles qu'elle véhicule, de tous les mécanismes de la pensée humaine qu'elle peut installer chez le jeune lecteur. Le technicisme littéraire est devenu une réalité inquiétante qui met en avant la forme aux dépens du contenu des textes littéraires et de la relation lecteur/texte. Si l'enseignement de la littérature a connu ce déplacement pour aboutir à la situation actuelle, c'est essentiellement à cause des théories structurales, des orientations pédagogiques dans les textes institutionnels Marocains et de la nature de la formation universitaire littéraire, jugée comme généraliste et panoramique. Les répercussions de ce grave déplacement du rôle du texte littéraire vont toucher, avant tout, le développement de la sensibilité esthétique, le goût pour l'art et le plaisir de lire chez les apprenants. Le système marocain ne produit que des automates capables ou non de décortiquer la structure d'un texte à l'aide d'un outillage complexe qu'on leur inculque avec beaucoup de soin. La lecture littéraire est devenue une séance cauchemardesque peuplée de notions complexes (les figures de style, les registres de textes, le point de vue de la narration, l'énonciation...). L'élève marocain retient une idée qui réduit la littérature à un simple relevé des outils d'analyse et où la dimension esthétique et culturelle est faiblement présente lors de l'opération liseuse.

Mots clés : Culture, esthétique, enseignement, texte littéraire, technicisme.

THE IMPACTS OF LITERARY TECHNICISM ON THE AESTHETIC AND CULTURAL DIMENSION IN THE TEACHING OF LITERATURE IN MOROCCAN HIGH SCHOOL

Abstract : In recent decades, in Morocco, the teaching of literary text has become the basis for language learning in French classes at the secondary level. It is the medium through which language practices, writing productive knowledge is instilled in learners. The study of a literary text is no longer an end in itself but simply a means of acquiring the language. This seems to some

¹ Education, Culture, Arts et Didactique de la langue et de la littérature française (ECADLLF)

putting this statement at the heart of the learning action at a time when it has helped to strip this inventive production of all the universal values it conveys, of all the mechanisms of human thought it can ingrain in the young reader. Literary technicism has become a worrying reality that emphasizes form at the expense of the content of literary texts and the reader/text relationship. If the teaching of literature has experienced this shift to reach the current situation, it is mainly because of the structural theories, the pedagogical orientations in Moroccan institutional texts and the nature of the literary university formation, considered as generalist and panoramic. The repercussions of this serious shift in the role of the literary text will affect, above all, the development of aesthetic sensitivity, the taste for art and the reading passion among learners. The Moroccan system only produces automata which may or not be able to decorticate the structure of a text with the aid of a complex tool that is inculcated with great care. Literary reading has become a nightmarish session overloaded with complex notions (stylistic figures, text registers, narrative point of view, enunciation...). The Moroccan student takes an idea that reduces literature to a simple survey of analytical tools and where the aesthetic and cultural dimension is weakly present during the reading operation.

Key words: Aesthetic, Culture, literary texts, teaching, technicism.

Introduction

Actuellement, l'exercice de la lecture d'un texte littéraire au lycée marocain envisage l'étude sous plusieurs dimensions grammaticale, esthétique, thématique et culturelle. Normalement, l'esthétique et le culturel doivent primer sur tout ce qui est linguistique dans un texte littéraire, mais la réalité est tout autre. Ce choix de la primauté du linguistique sur le culturel et l'esthétique est justifié par plusieurs contraintes que rencontre l'enseignement du texte littéraire au Maroc et même ailleurs. Initialement, la langue littéraire classique est perçue comme éloignée de la langue courante. Elle relève d'un langage particulier différent du langage utilisé par exemple dans les documents authentiques (journalistique, scientifique etc...). Il est évident pour Isabelle GRUCA que « le texte littéraire se distingue nettement des autres types de discours, ne serait-ce que parce qu'il condense et complexifie un certain nombre de marques langagières, discursives et textuelles » (Defays, J-M, Deblart, A-R, Hammami,S, Saenen, F, 2014, p.41). Jacobson, lui aussi, voit que l'autonomie du texte littéraire est essentiellement basée sur sa fonction poétique et que ce langage hors pair est l'objet ultime de la littérature. Ainsi, aborder ce genre de texte suppose une connaissance plus au moins profonde de la forme puisque le lecteur est face, comme disait Alfred Noé, à une sphère d'utilisation exceptionnelle de la langue en FLM, l'usage du texte littéraire a connu une métamorphose ou une mutation dans l'enseignement scolaire, surtout depuis les apports des théoriciens. La langue littéraire tend à devenir une langue étrangère à voir les difficultés d'acquisition des procédés littéraires chez les apprenants. Maintenant, en FLE, la situation est plus compliquée parce que la langue dans sa totalité est considérée comme étrangère.

Cet aspect de langue étrangère, nous amène vers le deuxième motif qui explique la primauté de la dimension linguistique dans l'étude du texte littéraire. C'est parce que l'enseignant est conscient que les apprenants ont besoin d'un appareillage, surtout linguistique, narratologique et rhétorique, pour pouvoir réussir une lecture avertie

d'un texte littéraire. De là, on comprend que l'excès d'outillage vient du souci pédagogique « que l'apprentissage littéraire risque d'être entravé par les limites et la capacité de lecture des apprenants et suppose alors la présentation préalable à toute lecture d'un appareil notionnel narratologique, sémiologique » (Defays, J-M, Deblart, A-R, Hammami, S, Saenen, F, 2014, p.26) qui s'inscrit dans une vision formelle (ou méthodologique) du texte. Le souci méthodologique et pédagogique de vouloir doter l'élève des mécanismes de la lecture avertie, condamne le texte littéraire à être figé dans une dimension fonctionnelle du langage. Désormais, on s'intéresse et on se livre à créer des méthodes qui visent à l'instrumentaliser omettant, ainsi, l'autre dimension qui s'ouvre sur les possibilités interprétatives qui ne prennent en compte que le sens symbolique, la signifiante, la polysémie, le registre émotionnel et la subjectivité. Une lecture qui dépend d'un projet esthétique et qui se manifeste à travers les marques stylistiques et les non-dits. Dans cette méthode de lecture, les marqueurs stylistiques ne sont que des moyens pour expliciter une interprétation. Par contre, dans l'enseignement scolaire, ils sont devenus une finalité et une pratique pédagogique incontournable, qui fournit des repères fixes aptes à mécaniser l'activité de lire. Dans le cadre de ce travail, nous allons expliciter les répercussions de l'analyse littéraire techniciste sur le développement de la sensibilité esthétique chez l'apprenant, sur sa capacité à mettre en corrélation le monde lu et le monde où il vit et sur son épanouissement culturel.

1. Illusion esthétique et enseignement de la littérature

De Platon jusqu'aux Lumières, le beau était perçu comme la fonctionnalité objective des choses. Cette thèse de l'objectivité du beau, une idée classique, est largement protestée puisque toutes les époques témoignent de la diversité des jugements esthétiques. L'époque moderne et romantique conçoivent l'esthétique comme subjective voire même relative. Le goût est individuel et singulier, par conséquent, le jugement artistique n'obéit pas à un regard logique et commun pour juger de son objectivité. Selon Kant, dire par exemple que cet objet est beau relève de l'expression d'un sentiment de plaisir. Ainsi, ce qui est beau échappe à la logique, il est la faculté de juger un objet ou un mode de représentations par l'intermédiaire de la satisfaction ou du plaisir, de manière désintéressée. On appelle beau l'objet d'une telle satisfaction. Pour un esprit rationaliste et qui adopte une logique d'objectivation, le beau vient au second plan. Le fait de le secondariser ne va pas passer sans se refléter sur l'essence même de l'esthétique. Elle va subir un processus de déplacement du sens et de l'intérêt. Elle n'est plus la science du beau, mais une simple opération d'appréciation esthétique et elle désintéresse toute réflexion qui se veut scientifique. On conclut que la beauté ne concerne pas les choses, elle concerne plutôt le regard personnel que porte l'individu sur l'objet.

Il ne peut y avoir de règle objective du goût qui détermine par un concept ce qui est beau. Car tout jugement issu de cette source esthétique, c'est-à-dire, son principe déterminant est le sentiment du sujet non un concept de l'objet. Chercher un principe de goût, qui indiquerait par des concepts déterminés le critérium universel du beau, est une entreprise stérile, car ce que l'on recherche est impossible et en lui-même contradictoire. (Kant, 1993, p.100)

Tout jugement personnel est soustrait de toute théorisation. C'est pourquoi Compagnon voit l'esthétique comme l'une des principales illusions dénoncées par la théorie (Compagnon, 1998). Entre la théorie et l'esthétique, il existe plusieurs disparités : le premier est utilitaire, l'autre prône la contemplation pour le seul plaisir esthétique, l'une se réclame d'un intérêt fonctionnel, l'autre demeure désintéressée, l'une se positionne du côté de la logique d'user et l'autre du côté de celle de jouir et de satisfaire. Si nous considérons que « le jugement esthétique n'est que la verbalisation d'un sentiment de plaisir (ou de déplaisir) inévitablement personnel » (JOUVE, 2010, p. 142), nous devons aussi reconnaître sa subjectivité inconditionnelle. En littérature, dire d'une œuvre qu'elle est belle ne dépend pas de ses propriétés objectives (les thématiques, la composition, les figures de rhétorique, le genre ...etc.). Il y a bien une différence entre le sentiment du beau qui relève de l'esthétique et les caractéristiques artistiques de l'œuvre qui correspondent à la dimension artistique. La valeur artistique est définie par Jouve comme « la valeur cognitive consécutive au travail formel » (JOUVE, 2010, p. 143). La pratique scolaire s'inscrit dans une valeur artistique vu qu'elle s'intéresse à la littérature comme objet de savoir soumis aux critères de l'évaluation, qui vérifie l'acquisition ou l'appropriation de ses configurations structurales. L'œuvre, dans ce cas, suscite de l'intérêt chez l'élève mais elle peut éveiller chez lui du plaisir ou non. Schaeffer ou Proust concèdent que « il y a bien deux rapports possibles à l'œuvre d'art : l'attention esthétique, d'un côté, la relation d'intérêt, de l'autre » (JOUVE, 2010, p. 144). Ils admettent même que c'est la valeur esthétique qui doit l'emporter sur l'intérêt et que ce dernier peut susciter une forme de plaisir.

Dans l'enseignement scolaire du texte littéraire, il est primordial d'installer un intérêt pour l'objet, qui est essentiellement fondé sur ses propriétés et les savoirs qu'il véhicule. Mais, il faut aussi cultiver le plaisir et le goût pour le beau. Il faut amener l'élève à apprécier les œuvres et les littératures et à développer chez lui la capacité d'exprimer son goût, son amour ou son respect pour une création. Les méthodes technicistes enclouent l'enseignant et l'élève, même les savoirs sont soumis à une rigueur de sélection froide qui ne motive ni l'un ni l'autre. Il faut tenir compte de la subjectivité et l'intelligence de l'élève. Il est de l'ordre de l'impossible qu'une lecture n'arrive pas à réveiller sa mémoire affective. Il est l'élément qui va le connecter à l'œuvre ou au texte et déclencher chez lui un processus d'identification. Comme disait Barthes, l'identification est un mécanisme susceptible d'engendrer le plaisir de lire (BARTHES, 1973). Si les méthodes de l'enseignement du texte littéraire sont inspirées des théories critiques, cela prouve que les didacticiens privilégient largement d'appréhender le texte objectivement en recensant son intérêt plutôt que d'embarquer l'élève dans l'aventure de la subjectivité, du plaisir et de la séduction esthétique. Pour résoudre cette problématique « il s'agit simplement de distinguer le cadre individuel de la relation esthétique (qui peut, évidemment, avoir pour seule finalité le plaisir personnel) et le cadre institutionnel (ou le rapport à l'œuvre doit déboucher sur un résultat utile à la collectivité » (JOUVE, 2010, p. 176). Ce n'est pas évident dans la pratique scolaire de réussir à tenir la balance parce que, dans le premier cas, on risque de tomber dans une dérive de l'imagination et dans le second dans l'approximation.

Mais le projet de l'enseignement est tout autre. Il ne se demande pas ce qu'une œuvre d'art. Mais quels aspects de l'œuvre d'art devons-nous retenir dans le cadre

de cet enseignement ? La réponse à cette question ne se trouve pas dans les textes de lois ou les méthodes de lecture variées et diversifiées, non plus dans le dispositif didactique, elle réside dans l'agir du professeur conscient du but ultime de l'enseignement qui est d'apprendre à développer des esprits capables de percevoir leur humanité dans leur lecture.

Pour Kant « il n'y a pas d'objet beau en soi, mais uniquement des objets auxquels le sujet prend un plaisir esthétique. Le beau n'est pas une donnée absolue : c'est le résultat, toujours contingent d'une relation de convenance entre les propriétés d'un objet et le goût de celui qui l'évalue ». (*JOUE*, 2010, p. 172). Donc, le regard que l'on porte sur l'objet prime sur sa nature lorsqu'on parle d'une relation esthétique. Genette utilise le mot artefact pour désigner l'art et sa fonction esthétique exprimée par le sujet de manière intentionnelle. La relation esthétique est née du beau subjectif et relatif.

2. La rupture avec le monde

Todorov parcourt l'histoire pour expliciter la relation entre l'art et le monde, entre la beauté et le vrai pour prouver que l'art est le reflet du vrai et que les littérateurs ou les artistes se fixent comme tâche capitale de nous ouvrir les yeux sur cette réalité (*La Littérature en péril*, 2007). Alors, le rôle de l'art littéraire, par réduction, est de nous peindre un monde plus vrai que celui où nous vivons. Autrement dit, sa fonction est de nous faire découvrir les différentes facettes qui nous voilent notre superficialité. Cette mission nécessite un réel ancrage dans le monde environnant, parce que « créer un monde plus vrai implique que l'art ne rompt pas sa relation avec le monde » (*Todorov*, 2007, p.60)

La relation entre le monde et la littérature est conçue sous le terme « le mimésis » depuis la Poétique d'Aristote. Il fallait attendre le XX^{ème} siècle avec la théorie littéraire pour déclarer la rupture entre le monde et l'art littéraire. Elle considère la littérature comme autonome et le texte littéraire comme autoréférentiel, c'est-à-dire qu'il ne renvoie qu'à lui-même. Cette situation est l'impact direct de la remise en cause de la dimension cognitive d'une œuvre d'art. La création égale la beauté et tout ce qui est beau, ne doit rien signifier. C'est la résurrection de l'idée de l'autosuffisance de l'art sur lui-même, de l'art pour l'art. « L'œuvre d'art se définit par obéissance au beau et donc par sa rupture avec le monde » (*JOUE*, 2010, p. 14). Toutefois une œuvre d'art (œuvre littéraire) doit forcément exprimer quelque chose, de n'importe quel élément ou détail du monde. « Il faut comprendre par-là que l'œuvre d'art représente toujours autre chose qu'elle-même. En tant que signe, elle ne se réduit pas à sa réalité matérielle ou physique » (*JOUE*, 2010, p. 14). Cela veut dire que la littérature ne parle pas tout seulement d'elle-même, de l'autre ou de son auteur, elle entretient aussi des rapports avec le monde. L'histoire réserve à la mimésis cette relation littéraire de deux visions paradoxales : L'une est subversive, selon Platon, elle a une influence néfaste sur l'éducation. L'autre est répressive, selon Barthes, elle est au service de l'idéologie (la doxa). De plus, la linguistique structurale et la poétique stipulent que « Le référent n'existe pas en dehors du langage, mais il est produit par la signification, il dépend de l'interprétation » (*Todorov*, 2007, p. 62). Jakobson reconnaît une fonction référentielle au langage mais il donne la primauté à la fonction poétique pour mettre l'accent sur le message. Même Barthes, avant de se convertir, exclut la référence et accorde le primat au langage. Un dilemme historique, qui remonte de

Platon, Aristote jusqu'à Barthes, entre la représentation, la référence et le réalisme comme résultat formel. Au fil des siècles, la mimésis change de référence, « On est passé de la nature (eikos) à la littérature, ou à la culture et à l'idéologie » (*Todorov, 2007, P. 6 3*). La mimésis relève dans ce cas de la bienséance, qui nous fait remonter à l'âge classique, d'une conscience ou d'une convention collective et d'une norme sociale. Ce constat laisse surgir une autre répercussion de taille, c'est cette nouvelle acception de la mimésis qui attribue à la littérature une référence culturelle qui va s'élargir sous la notion de nation.

Dans l'apprentissage scolaire, le rapport au monde est bel et bien présent, mais seulement dans une dimension culturelle ou idéologique. Il est souvent au service d'une éducation de la masse qui ignore complètement le moi d'un récepteur et de sa réaction affective face au texte. Une idée que nous aborderons de manière détaillée dans le point suivant. Un lecteur est forcé de faire abstraction du regard qu'il a sur ce rapport globalisant et se soumettre à un processus d'uniformisation littéraire, qui porte atteinte au particulier. La lecture littéraire dans son rapport au monde ne doit pas partir de l'universel vers le particulier (le lecteur) mais plutôt l'inverse. Le seul cheminement qui peut permettre au lecteur de découvrir l'univers littéraire et d'établir un parallélisme entre ce monde et son monde à lui.

3. Le poids culturel entre la marginalisation et l'excès

Dans l'enseignement scolaire de la littérature, l'action de lire ne se résume pas à une activité cognitive, mais engage toute la personnalité de l'apprenant : la socialisation (participation, intégration, ouverture, tolérance), le psychoaffectif (émotion, imagination, confiance en soi, curiosité, esprit ludique, le physique (prononciation, attitude, gestuelle, comportement) » (*Defays, J-M, Deblart, A-R, Hammami, S, Saenen, F, 2014, p.17*). Ce qui oblige lors de l'apprentissage d'une langue étrangère la mise en œuvre de sa propre culture et le croisement de celle-ci avec la culture étrangère. L'enjeu dans cet enseignement va au-delà des connaissances et des savoirs, il doit assurer la découverte du monde et de l'autre en explorant sa culture à travers des textes comme connecteur entre le lecteur et cet autre. Deux processus sont à développer l'empathie et l'autocritique. Pour la littérature, qui est un objet plus profond dans la mesure où il faut savoir lire un texte pour y déceler le culturel et le civilisationnel, il s'avère difficile de développer ces deux compétences chez l'élève. Actuellement, dans les classes du FLE, on se contente de faire l'acquisition des propriétés culturelles et civilisationnelles en tant que savoirs ou savoir-faire utilitaires. Chaque texte littéraire représente un monde et véhicule forcément une culture. Personne ne peut nier que la littérature « est le produit d'un certain état de la société » (*Godard, Anne (dir), 2015, p. 33*) et que « le texte est considéré comme littéraire dans une culture donnée » (*Godard, Anne (dir), 2015, p. 35*). La littérature n'existe que par une définition par rapport à un contexte culturel. Elle a un système culturel particulier qui émane d'un autre plus général. Le texte littéraire est un micro-système culturel qui s'inscrit dans un macro-système, qu'il reflète et représente. Le contact avec ce micro-système culturel ne peut que promouvoir les valeurs humanistes. C'est d'ailleurs, un projet humaniste universel qui participe à l'émancipation de l'interculturel vu que « les œuvres d'art sont des entités culturellement émergentes » (*JOUBE, 2010, p. 24*). Il est du ressort des acteurs du milieu éducatif « de souligner le

lien étroit que la culture savante noue avec la culture comportementale partagée par l'immense majorité des natifs » (JOUVE, 2010, p. 51), dans une approche interculturelle, pour aider l'apprenant à développer une expérience collective de la diversité. Il est vrai que c'est ambitieux de vouloir émerger les élèves dans les principes du pluriculturalisme, de l'altérité, or, ce projet noble va être victime de quelques divagations qui vont se soumettre à quelques astreintes quitte à le transformer en un objet de manipulation.

La première contrainte du projet culturel est celle dite par Schaeffer les éventuelles fonctions transcendantes, qui ont pour rôle d'affiner la perception du monde, de proposer des modèles de comportement et d'apporter un savoir (Schaeffer, 2019). La fonction transcendante l'emporte sur la fonction immanente et suffit en elle-même pour accorder au texte sa valeur. Cette perception prétentieuse métamorphose le rapport entre les œuvres littéraires et leur valeur esthétique. Ces œuvres « n'existent pas uniquement comme réalités esthétiques. Ce sont aussi des objets de langage qui - parce qu'ils expriment une culture, une pensée et un rapport au monde - méritent qu'on s'y intéresse » (JOUVE, 2010, p. 171)

La seconde contrainte découle d'une concurrence entre les langues selon leur poids économique et stratégique. Dans ce créneau capitaliste « les cultures sont enseignées, apprises, évaluées dans une perspective prioritairement utilitariste » (Defays, J-M, Deblart, A-R, Hammami, S, Saenen, F, 2014, p.19). L'idée est que tous les acteurs du milieu scolaire doivent s'accommoder aux lois du marché et s'ennôler dans la course de la rentabilité et de la compétitivité. De surcroît, les rouages de l'économie ont désacralisé la littérature « en la réinsérant dans le jeu de la production et de la consommation des biens culturels » (Godard, Anne./dir, 2015, p.35)

Enseigner une langue en FLE ou même en FLM est synonyme de l'enseignement de la linguistique qui est jugée plus pratique et facile à instrumentaliser en littérature. On se tourne vers les pratiques didactiques visant à théoriser le texte littéraire en omettant sa dimension culturelle. L'étude du texte littéraire au Maroc est un enseignement qui met en avant les artifices théoriques. Pourtant, le texte littéraire est prioritaire puisqu'il les précède et c'est vers lui que nous devons orienter notre attention. Le souci majeur des concepteurs des programmes n'est plus la charge culturelle touchant l'humanité du lecteur mais celle utilitaire et totalisante. Il est nécessaire de prendre en compte la fonction documentaire des textes véhiculant des valeurs culturelles, humanistes, universelles si nous voulons donner naissance à des générations conscientes de leur humanisme. C'est dans cette perspective que l'enseignant doit promouvoir les textes littéraires en mettant en exergue leur portée culturelle et humaniste.

Conclusion

En définitive, la lecture littéraire est avant tout une expérience culturelle et esthétique enrichissante pour l'apprenant. Une rencontre fusionnelle entre le texte et le lecteur où ce dernier manifeste sa subjectivité et sa sensibilité en dehors de toute matérialité linguistique. Une action interprétative qui consiste à mettre en œuvre une pratique personnelle et personnalisée de l'expérience artistique. Une sorte de

corrélation entre le monde du lecteur et le monde lu qui a une visée humaniste de socialisation. Pour répondre à notre problématique, nous reconnaissons que la dérive techniciste ou la technicisation a changé le texte littéraire en un support fonctionnel. L'étude de la structure a pris le pas sur sa portée esthétique et culturelle. En effet, l'esthétique et le culturel sont des composantes parmi d'autres dans l'opération liseuse qui obéissent à la logique de la transposition didactique du texte, par conséquent, eux aussi n'échappent pas au processus d'instrumentalisation de la littérature. L'enjeu stratégique de l'enseignement de la littérature au secondaire qualifiant est de réussir à trouver une approche susceptible d'installer un certain équilibre entre l'étude structurale, la dimension esthétique et la visée culturelle d'un texte tout en veillant à prendre l'élève lecteur pour l'actant principal dans une lecture littéraire.

Références bibliographiques

- BARTHES Roland, 1973, *Le Plaisir du texte*, Ed du Seuil, Paris.
- COMPAGNON, Antoine, 1998, *Le Démon de la théorie*, Seuil, Paris.
- DEFAYS, J-M, DEBLART, A-R, HAMMAMI, S, SAENEN, F, 2015, *La Littérature en FLE : Etat des lieux et nouvelles perspectives*, Editions Hachette, Paris.
- Denizot, Nathalie ; DEFAYS, Jean-Louis ; et LOUICHON, Brigitte, 2019, *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, Collection « Recherche en didactique du français », Numéro : 11.
- GODARD, Anne, 2015, *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Les éditions Didier, Paris.
- JOUVE, Vincent, 2010, *Pourquoi étudier la littérature ?* Armand Colin, Paris.
- GAGNE, Anne, 2017, *Interactions transformatrices entre textes littéraires et publics scolaires : une recension des écrits autour du concept didactique de lecture littéraire*, *Publics de la culture. Perspectives croisées sur la réception et la médiation Actes du colloque tenu à Trois-Rivières, Québec : Laboratoire de recherche sur les publics de la culture*, pp. 75-90.
- JOUVE, Vincent, 2010, *Pourquoi étudier la littérature ?* Armand Colin, Paris.
- Kant, Emmanuel, 1790, *Critique de la faculté de juger*. Trad. Français en 1993
- Schaeffer, J-M. 2019. « De la poétique à l'esthétique : quelques remarques à propos de l'Œuvre d'art ». Dans *Poétique 2019/1*. Pages 121 à 130.
- TODOROV, Tzvetan, 1968 *Qu'est-ce que le Structuralisme ? 2. Poétique*. Paris.
- TODOROV, Tzvetan, 2007, *La Littérature en péril*, Ed Flammarion, Paris
- VIBERT, Anne, 2010, *Littérature et Enseignement : Vers la reconnaissance du sujet lecteur dans les exercices d'explication des textes littéraires*, notes de conférence de l'IGEN tenue le 17 mars 2010.