

La culture littéraire des apprenants au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues

Anne Laure BIALES, Laboratoire PRAXILING-CNRS UMR 5267, Université Paul Valéry Montpellier III

Résumé

La littérature, objet de langage et objet culturel, a incontestablement sa place dans l'apprentissage-enseignement des langues. Dans ce contexte plurilingue, la littérature est considérée comme un passeur de culture(s). Les apprenants construisent leur culture littéraire tout au long de leur cursus scolaire mais l'enrichissent également hors des murs de l'école. Que savons-nous de cette culture littéraire large et variée ? Et comment l'utiliser dans le cadre d'une démarche interculturelle ?

Mots clés : littérature, culture, plurilingue, interculturel, langues

Abstract

Literature, object of language and cultural object, undoubtedly has its place in learning-language teaching. In this multilingual context, literature is considered a smuggler of culture (s). Learners build their literary culture throughout their school curriculum but also enrich it outside the walls of the school. What do we know about this wide and varied literary culture? And how to use it in an intercultural approach?

Key words: Literature, culture, multilingual, intercultural, languages

Resumen

No cabe duda de que la literatura, objeto de lenguaje y objeto cultural, tiene su lugar en el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas. En este contexto plurilingüe, se considera la literatura como un medio de transitar de una cultura a otra. Los alumnos construyen su cultura literaria a lo largo de su currículo escolar pero también la enriquecen fuera de las paredes de la escuela. ¿Qué sabemos acerca de esa cultura literaria tan amplia y tan variada? ¿Y cómo usarla en el marco de una perspectiva intercultural?

Palabras clave: literatura, cultura, plurilingüe, interculturalidad, idiomas

LA LITTÉRATURE a toujours tenu une place essentielle dans l'enseignement-apprentissage des langues. Elle est utilisée souvent comme support langagier, comme vitrine de la

langue. Le texte est un « *laboratoire langagier* »¹, pour reprendre les termes de Peytard J. Objet de langue, objet culturel, la littérature devient le support privilégié pour l'enseignement-apprentissages des langues. Que ce soit au cycle 3 ou au cycle 4, les séquences pédagogiques en cours de langues partent souvent de textes littéraires. Ces dernières années, la littérature est étudiée aussi en tant qu'objet singulier, objet unique, à part entière, et ce quelle que soit la langue dans laquelle elle est écrite. L'enseignement des langues favorise la construction et la structuration de la littérature. La littérature vit un changement paradigmatique. Le sujet lecteur est au centre des préoccupations des didacticiens. Il est considéré sous différents angles. On s'intéresse à lui, à ses goûts, à ses expériences, à ses langues, à ses cultures. Mais que savons-nous réellement de la culture littéraire de nos apprenants-lecteurs ? Est-elle uniquement tournée vers une littérature écrite et en français ? Si nos apprenants lisent en langues étrangères, pourquoi le font-ils ? Par intérêt pour ces langues étrangères ? Et si c'est le cas, d'où vient cet intérêt ? En quelles langues lisent-ils ? Car si certaines langues sont enseignées à l'école, elles ne le sont pas toutes.

La littérature, objet de culture

La relation qu'entretiennent la littérature et l'enseignement des langues cultures est dialectique. La littérature est considérée comme une source culturelle, ancrée dans un contexte historique et social. Elle est le reflet d'une société, d'une époque, d'une culture et véhicule des idées. Si nous nous tournons vers notre histoire, elle peut être perçue comme outil de propagande. La littérature a un statut d'objet virtuel de connaissances, s'apparentant plus à de la culture générale qu'à une culture véritablement littéraire. Elle se mélange à la culture historique, à la culture scientifique et essaie de trouver sa place. Le texte littéraire est clairement un objet culturel qui a un message à faire passer. À travers la littérature, les apprenants découvrent l'histoire de leur pays, de celui de l'Autre, du monde. L'enseignement de la littérature dépasse l'unique enseignement linguistique. Si, avec

¹ Peytard, J., Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier/Didier, 1989, p. 8 et Peytard, J. 1988. Des usages de la littérature en classe de langue, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 8-17, p. 16.

L'arrivée des nouveaux programmes au cycle 3 et au cycle 4, il y a une volonté d'harmonisation des pratiques et de créer des liens entre les niveaux, les apprenants rencontrent les mêmes thèmes en cours de langues. Si les textes littéraires peuvent différer d'un enseignant à l'autre, il est certain qu'ils vont acquérir le lexique ainsi que les connaissances culturelles nécessaires pour pouvoir se les approprier, ce point des programmes étant commun à tous. Mais si les enseignants souhaitent construire avec eux une culture littéraire et pérenne, il est nécessaire qu'elle s'unisse à celle qu'ils se construisent en dehors des murs de l'école.

Chaque texte littéraire appartient à un cadre spatio temporel identifiable par ces lecteurs et par la communauté littéraire dans laquelle il s'inscrit. La langue rayonne à travers sa richesse littéraire. Toute œuvre possède sa propre identité socioculturelle. Comme ce fut le cas au temps des « belles lettres » connaître les grands auteurs, quelques-uns de leurs ouvrages, leurs mouvances, leurs idées est la marque de la culture générale de chacun. Si les apprenants de cycle 3 et de cycle 4 ne perçoivent pas encore l'importance d'avoir cette culture à leur âge, ils seront sensibilisés à son caractère fonctionnel par le biais d'exemples concrets. « Qu'allons-nous en faire plus tard ? » Si les apprenants ne se dirigent pas vers de études littéraires ou de langues étrangères, que vont-ils faire de leur culture littéraire construite en cours de langues ? Ils pourront exposer leurs savoirs plus tard, lors de rencontres, lors de discussions, ce qui aura un impact non seulement sur leur vie sociale mais également sur leurs inclinations littéraires personnelles. Il est trop tôt pour souligner avec eux ce point. Dans un contexte multilingue et dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, le texte littéraire peut devenir source de tension culturelle car la culture partagée dans le cadre scolaire est difficile à explorer et à exploiter.

La littérature : un support privilégié pour les apprentissages linguistiques et culturels

Lire n'est plus un des passe-temps favoris de nos apprenants. Ils semblent s'éloigner de la littérature, qu'ils considèrent trop difficile à comprendre, peu fonctionnelle et surtout loin de leurs préoccupations quotidiennes. Elle est support d'apprentissage, de

réinvestissement des points de langue étudiés en classe. Le plaisir de lire est différent quand il se fait en langues étrangères. Ils sont confrontés aux spécificités linguistiques tout en faisant des efforts cognitifs supplémentaires pour accéder au sens. Les apprenants prennent conscience de leurs compétences en rencontrant du lexique, des structures vues en classe. Parallèlement, ils testent aussi leurs limites. Lire un texte en langue étrangère va aider chaque apprenant à conscientiser son apprentissage. La littérature aide les apprenants à évaluer leurs connaissances en langue, sans passer par la note et le jugement de l'enseignant et des autres. Lire un texte en langue étrangère est une sorte d'auto-évaluation, objective, des compétences de chacun. Les apprenants repèrent vite leurs limites. Ils comprennent d'eux-mêmes qu'ils vont avoir besoin d'améliorer certaines de leurs compétences pour accéder au sens littéraire. La totalité du sens passe par la maîtrise de la langue, la littérature en étant un support privilégié incontestable. À travers la littérature, les apprenants plurilingues la manipulent, manipulent leurs connaissances, ont accès aux différents genres discursifs, à l'abstrait et à l'implicite, avec l'aide des enseignants. La pensée en formation de chaque sujet lecteur est mobilisée, de ce fait, par la triple médiation du texte, de l'adulte et des pairs. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, ces lacunes sont sources de motivation. « Ne pas comprendre » les met en position d'échec mais surtout d'insécurité. L'enjeu est de taille.

Comment peut-on introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social ? La réponse à une telle question réside peut-être, pour les apprenants, dans l'incitation à donner un sens à leurs pratiques de lecture tout en valorisant leur identité plurilingue. À travers les textes littéraires rencontrés, la classe de langue devient une communauté littéraire où les interactions font évoluer le sens ou les sens. Chacun propose son interprétation et a donc besoin de la langue pour le faire. Afin de nourrir le débat interprétatif littéraire par exemple, les apprenants seront invités à puiser dans leurs connaissances culturelles, qu'ils partageront ensuite avec les autres. La littérature crée du lien entre les apprenants.

La place de la littérature dans la perspective actionnelle

La littérature a bien évidemment sa place dans le CERCL. C'est tout d'abord l'aspect linguistique qui est mis en avant :

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières².

Les compétences développées grâce à l'enseignement de la littérature se trouvent associées à l'acquisition de compétences langagières, dans une perspective interculturelle. Toutefois, le Conseil de L'Europe a également souligné que

[...] les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques³.

De par son caractère personnel, très individuel, très intime, la littérature semble contraire à un travail commun et à une action commune. C'est l'essence même de la littérature qui semble contraire à la perspective actionnelle et à sa pédagogie de projet. Les textes sont mobilisés dans une perspective utilisatrice et se doivent de répondre aux critères de la communication dite « authentique » et donc, nous en revenons toujours au même constat, contraire à la littérature. Dans le sous chapitre *Utilisation esthétique ou poétique de la langue* du CECRL, il est spécifié :

Les apprenants développent des compétences réceptives et productives comme, la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)⁴.

Le CECRL propose une échelle pour évaluer la compréhension générale de l'écrit⁵. Il divise la lecture ainsi : *lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions⁶*. La lecture, non la littérature, a un caractère avant tout fonctionnel et utilitaire. La littérature est liée, dans le CECRL, aux situations privées et personnelles.

Le Conseil de l'Europe souhaiterait dépasser les conceptions nationales littéraires :

² Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier, p. 19.

³ *Ibid.*, 47.

⁴ *Ibid.*, 47.

⁵ *Ibid.*, 57.

⁶ *Ibid.*, 57.

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer »⁷.

La littérature contribue à l'éducation à la citoyenneté européenne. Nous citons la recommandation 1884 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe : « L'éducation interculturelle : promotion de la culture, de la créativité et de la compréhension interculturelle par l'éducation » (2009) :

L'éducation culturelle, qui concerne l'apprentissage et la pratique des arts – ainsi que l'apprentissage par les arts –, à l'aide d'outils pédagogiques transversaux, doit aussi se servir de l'art pour favoriser le développement d'objectifs culturels et sociaux, notamment le respect mutuel, la compréhension et la tolérance envers autrui, la mise en valeur de la diversité, le travail en équipe et d'autres compétences sociales, ainsi que la créativité, l'épanouissement de la personne et la capacité à innover⁸.

À travers la littérature en langues étrangères, ce sont des valeurs de tolérance, de respect de l'Autre, de bienveillance qui sont véhiculées. Elle développe l'esprit critique et permet de lire avec des yeux plus avertis et moins chargés en stéréotypes.

14. L'Assemblée invite les ministres de l'Éducation, de la Culture et des Médias des États membres et observateurs du Conseil de l'Europe :

14.5. à promouvoir la diversité culturelle ainsi que le respect et la tolérance vis-à-vis des autres Cultures, par exemple en distinguant une culture spécifique de l'identité nationale, tout en reconnaissant les racines culturelles communes et les liens culturels historiques en Europe et au-delà⁹.

La question des genres

Si le CERCL préconise le choix du texte authentique, plutôt que le texte fabriqué, ce choix est à débattre. C'est un choix méthodologique avant tout. Le texte littéraire utilisé en classe se caractérise par des contraintes linguistiques : le vocabulaire et la syntaxe. Ces deux critères doivent correspondre aux niveaux des lecteurs. Dans des classes de langues, les niveaux sont très différents. Le choix est dans ce cas pédagogique : doit-il choisir en fonction des besoins syntaxiques ? Doit-

⁷ *Idem*, 47.

⁸ Recommandation, de l'Assemblée Parlementaire 1884, 2009.

⁹ *Idem*, 3.

il choisir en fonction des besoins linguistiques ? Doit-il choisir en fonction de besoins littéraires ? L'enseignant doit être conscient qu'il ne pourra pas couvrir tous les besoins. La réalité socioculturelle est à prendre également en compte. Dans une classe plurilingue, l'enseignant fait des choix culturels. Le texte choisi ne doit pas présenter une réalité socioculturelle qui n'est pas totalement inconnue des lecteurs. Un texte intéressant culturellement doit avoir certaines fonctions : être le miroir de la structure et fonctionnement de la société, susciter le plaisir de lire, le transfert des cultures et l'enseignement artistique. L'ensemble de ces critères n'est pas toutefois gage de réussite.

Mais le texte ne fait pas tout. C'est à ce moment que l'enseignant rentre en jeu. Il est le médiateur entre le texte et le lecteur, entre ces deux mondes, entre ces cultures, entre ces langues. C'est pour cela que le rapport qu'entretient l'enseignant avec la littérature est essentiel dans sa séance. Il transmet son enthousiasme, son rapport avec la littérature à ses apprenants. Les livres sont certes sélectionnés par les enseignants, mais le choix du livre à lire n'est pas celui de l'apprenant. Imposer un ouvrage n'est pas toujours conseillé. L'apprenant est toujours habitué à ce que le livre aille vers lui. Il est exclu que l'apprenant vive une expérience négative avec la littérature et les langues qu'il est train d'acquérir.

Alors, quelle littérature privilégier en classe de langues ? La littérature classique ? La littérature anglaise dans le cours d'anglais ? La littérature italienne dans le cours d'italien ? La littérature du monde ? Les albums plutôt que les romans ? La littérature est une langue universelle. Si, en cours de français, les apprenants apprennent à se l'approprier en tant qu'objet spécifique, ces nouvelles connaissances se doivent d'être transposées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Les compétences acquises sont transférables. Si les apprenants sont invités à faire des ponts entre les langues afin d'en comprendre les finesses et faire du lien, pourquoi ne pas le faire également avec l'aspect culturel des langues ?

Des enseignants et des apprenants plurilingues

Nous parlons tous d'autres langues, autres que notre langue familiale. Bien entendu, notre niveau dans ces langues ne s'égale pas.

Un locuteur peut avoir un niveau A2 en arabe, un niveau B2 en italien et un niveau C2 en anglais. Or, de nombreux locuteurs ne considèrent pas l'ensemble de leurs compétences linguistiques. Seules celles qui leur permettraient d'atteindre un certain niveau d'aisance (orale ou/et écrite) comptent. Le bilinguisme se mêle alors au concept de plurilinguisme, sans pour autant qu'une réelle distinction soit faite. Le plurilinguisme est, selon Cuq (2003) « *La capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* »¹⁰. Nous partons donc de l'idée que nous sommes tous plurilingues, quels que soient nos niveaux en langues. Au sein de la société monolingue qu'est la nôtre, cet aspect de l'identité de chacun doit être valorisé. Dans nos classes, il y a confusion entre plurilinguisme et bilinguisme. Nous ne considérons pas tous nos apprenants comme des apprenants plurilingues. Seuls les apprenants allophones le seraient. Alors pourquoi ce cloisonnement ? Une fois que les apprenants allophones intègrent complètement la classe ordinaire, que savons-nous réellement d'eux, de leur culture, de leurs compétences linguistiques dans les autres langues ? Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, tous nos apprenants viennent en classe avec une identité linguistique et culturelle riche, qui mérite que nous y prêtions attention, non seulement pour mener nos actions pédagogiques mais surtout, pour les aider à construire leur identité et faire d'eux des acteurs sociaux complets. À tous les acteurs de la communauté éducative de faire des ponts entre les langues et les cultures de nos apprenants afin d'améliorer l'acquisition de nouvelles (Auger, 2005). La culture littéraire n'échappe pas à la diversité linguistique de chacun. Elle s'enrichit au fil des années, elle est différente, individuelle et se doit d'être partagée pour être comprise.

La démarche interculturelle en classe de littérature

La classe se veut être une communauté dotée d'un fond référentiel commun, d'une culture littéraire commune mais ne doit pas renier la culture de chaque individu. C'est quelque peu paradoxal. Or, cette culture commune permet aux apprenants de se

¹⁰ CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE-CLE International, 2003, p. 95.

sentir intégrés dans une communauté. La littérature est vectrice d'intégration. Les apprenants ont besoin de ce sentiment d'appartenance et ont besoin de cultiver leurs différences et leur culture personnelle. Mais cette culture personnelle ne reste pas secrète. Elle est partagée avec les autres. Lire est un moment de partage. La démarche interculturelle s'invite dans nos classes.

Dans le cadre de l'éducation plurilingue, les praticiens essaient de relier les modes de communication au mode de la communication sociale. En ce qui concerne la littérature, ce sont les transferts de compétences qui sont ciblés. Les compétences acquises en classe de littérature doivent avoir du sens en dehors de l'école pour les apprenants et doivent être utiles dans leurs échanges avec les autres. Ainsi, l'apprentissage de la langue par la littérature et l'étude de la littérature pour elle-même permettent aux apprenants de donner du sens à leurs apprentissages. Par les échanges et les débats qu'elle suscite, la littérature fait émerger chez les lecteurs, des sentiments, des émotions. Les apprenants n'ont parfois pas les mots en langues étrangères pour exprimer leurs émotions avec précision. « Être heureux », « être triste » méritent d'être nuancés pour être compris. Les apprenants s'identifient à un personnage qui vit ou qui a vécu peut-être une histoire semblable. La littérature et la littérature de jeunesse abordent des thèmes de plus en plus durs, de plus en plus en phase avec le quotidien et la réalité des enfants. Prendre la parole d'un personnage de fiction pour pouvoir libérer la sienne, c'est tout l'art de la littérature. Elle donne lieu à des échanges, à des situations de communication. Chacun partage son vécu et ces interactions créent du lien dans un groupe classe, comme elles créent du lien dans leur vie de tous les jours. Elle construit le pont avec l'Autre. C'est au cœur des interactions autour du texte que tout se joue. En partageant sa culture et en accueillant celle de l'Autre, on se découvre des points communs, qu'ils soient littéraires ou autre.

Une piste pédagogique : l'écriture de poèmes plurilingues

Ce projet a été mené dans deux classes de 5^e. Nous avons au préalable questionné les apprenants sur les langues qu'ils parlaient. Si l'anglais et l'espagnol sont revenus très majoritairement dans leurs réponses du fait de leurs études au collège, l'arabe, le japonais ou

encore le malgache ont été cités. En 5^e, les apprenants ont déjà de solides connaissances en anglais. Ils l'ont débuté à l'école primaire. En espagnol, les apprenants sont considérés grands débutants du fait que ce soit leur première année d'études. Avec la collègue professeur d'espagnol, qui enseigne aux classes de 5^e, nous avons décidé de la période du projet en fonction de leur niveau en espagnol. En cours de français, nous avons abordé la thématique « Se chercher, se construire. Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » À travers la poésie, nous avons comme problématique : la poésie permet-elle d'évoquer l'ailleurs ? Après un bref retour sur le vocabulaire, les apprenants ont commencé l'écriture de divers poèmes en groupe ou individuellement. Pour l'écriture de poèmes plurilingues, les apprenants devaient faire intervenir deux protagonistes, qui parlent « plusieurs langues », dont le français et l'espagnol. Mais les apprenants avaient aussi la possibilité d'introduire d'autres langues.

Les objectifs de ces activités sont multiples. Outre ceux spécifiques à l'enseignement du français et à l'enseignement de l'espagnol, nous avons pris les compétences du socle commun afin de constituer les objectifs de la séquence.

D1.1 Langue française à l'oral et à l'écrit

Ecrire

- *Qu'il sache écrire un texte pouvant aller jusqu'à 2 000 à 3 000 signes dans une langue globalement correcte, en cohérence avec les attendus en étude de la langue, et suffisamment riche pour lui permettre de produire un texte d'invention, intéressant et conforme à l'énoncé de l'exercice.*
- *Que le texte produit soit rédigé dans une langue suffisamment maîtrisée pour que son intelligibilité ne soit pas compromise.*

D1.2 langues étrangères et régionales

Ecrire et réagir à l'écrit

- *peut rédiger des phrases complexes en utilisant des connecteurs logiques*

Ecrire : écrire un message simple

- *rendre compte de faits*
- *écrire un court récit, une description »¹¹*

¹¹ Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle.

La séance se déroule en deux temps en cours de français et en deux temps en cours d'espagnol. Dans le cours de français, comme dans toutes les activités d'écriture, les apprenants produisent tout d'abord un premier jet, que l'enseignant de lettres corrige, avec des commentaires, des remarques constructives pour faire évoluer les écrits. Puis, vient le deuxième jet.

- **Séance 1 :** Les apprenants choisissent par deux une histoire à raconter en poésie. Étant donné que le vocabulaire autour de la poésie est connu par les apprenants, du fait qu'ils l'aient déjà rencontré dans les niveaux précédents, ils ont rapidement pu commencer l'écriture d'une anthologie autour du voyage. Ils ont immédiatement demandé s'ils devaient faire des rimes. Tous ont voulu essayer même s'ils n'y étaient pas obligés.
- **Séance 2 :** Les apprenants récupèrent leurs poèmes avec les commentaires faits et améliorent leurs écrits.
- **Séance 3 :** Avec l'enseignante d'espagnol, ils traduisent les phrases qu'ils souhaitaient écrire en espagnol. Ils font également des modifications sur leur contenu en français afin de faire rimer le tout.
- **Séance 4 :** Ceux qui l'ont souhaité ont lu leurs poèmes.

Les difficultés rencontrées

Selon les niveaux des apprenants en espagnol, laisser des phrases en français pour les transformer par la suite en espagnol fut compliqué. Certains ont même dévalorisé leurs compétences en espagnol. Il a fallu que nous leur rappelions que c'était leur première année d'étude en espagnol. En ce qui concerne les langues telles que l'arabe, le japonais et le malgache, nous n'avions pas les compétences linguistiques pour corriger les poèmes. Les rôles avaient bel et bien changé, les apprenants étant experts dans leurs langues.

Les remédiations

Ce genre d'activité montre encore le cloisonnement des disciplines. Pourquoi l'enseignant de français ne pourrait-il pas parler une autre langue ? Sans pour autant atteindre le niveau linguistique et

culturel qu'un enseignant de langues étrangères, mais l'enseignant de lettres pourrait corriger certains écrits et demander l'aide, par la suite, d'un enseignant d'anglais. Un projet pluridisciplinaire accueille tous les volontaires pour le faire évoluer.

Conclusion

Les apprenants cherchent à comprendre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas, qu'il soit écrit en français ou en langues étrangères. L'effort cognitif est différent selon la langue dans laquelle il est écrit mais surtout selon le rapport que chacun entretient avec cette même langue. L'acte de lecture est un acte distancié au cours duquel chaque élève va faire des inférences, inférences basées sur son expérience de lecteur et d'acteur social. La littérature offre un support d'apprentissage linguistique, culturel et civique. Elle ouvre les apprenants au monde.

Références bibliographiques

- ALBERT, M-C, SOUCHON, M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, F. Autoréférences, 2000.
- AUGER, N., *Comparons nos langues. Démarches d'apprentissages du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Montpellier, Canopé, CRDP de Montpellier, 2005.
- BAUTIER, E., RAYOU, P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société », 2009.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., DUVERGER, J., *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris, Adeb et université François Rabelais, 2008.
- CHARTRAND, S.-G., PARET, M-C., *Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?* in CHISS, J.-L, DAVID, J., REUTER, Y. (dir), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Édition De Boeck, 2008, 169-178.
- PEYTARD, J., Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, de BOURGAIN, D. , PAPO, E., Éditions Didier, Paris, 1989.
- PEYTARD, J., *Des usages de la littérature en classe de langue*, in BERTRAND, D., PLOQUIN F., CONORT, B. et al., *Littérature et enseignement: la perspective du lecteur*, Paris, Le Français dans le monde. Recherches et applications, 1988, 16.

PICARD, M., *La lecture comme jeu*, Paris, Collection Critique, essai sur la littérature, 1986.

VERRIER, J., *De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture*, in COSTE, D. (dir), *Vingt ans dans l'évaluation de la didactique des langues (1968-1998)*. Paris, Crédif-Hatier, « Coll. LAL », 1994.

Sitographie

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf, consulté le 10/01/17

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834, consulté le 10/01/17

