



**HAL**  
open science

## L'extrait dans l'enseignement de la littérature, en russe et en français, dans la Russie d'aujourd'hui

Natalia Garvatskaya, Virginie Tellier

### ► To cite this version:

Natalia Garvatskaya, Virginie Tellier. L'extrait dans l'enseignement de la littérature, en russe et en français, dans la Russie d'aujourd'hui. Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle, 2021, Lire des œuvres en extraits, quels enjeux pour l'enseignement de la littérature?, Anissa Belhadjin et Marie-France Bishop (dir.), 64, pp.179-195. 10.4000/reperes.4634 . hal-03607741

**HAL Id: hal-03607741**

**<https://hal.science/hal-03607741>**

Submitted on 14 Apr 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

## L'extrait dans l'enseignement de la littérature, en russe et en français, dans la Russie d'aujourd'hui

*The use of extracts in the teaching of literature in Russia*

Virginie Tellier et Natalia Garvatskaya

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/4634>

DOI : 10.4000/reperes.4634

ISSN : 2800-6194

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2021

Pagination : 179-195

ISBN : 979-10-362-0533-0

ISSN : 2826-097X

Ce document vous est offert par CY Cergy Paris Université



### Référence électronique

Virginie Tellier et Natalia Garvatskaya, « L'extrait dans l'enseignement de la littérature, en russe et en français, dans la Russie d'aujourd'hui », *Repères* [En ligne], 64 | 2021, mis en ligne le 14 mars 2022, consulté le 14 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/4634> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.4634>

---



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

# ***L'extrait dans l'enseignement de la littérature, en russe et en français, dans la Russie d'aujourd'hui***

**Virginie Tellier**, CY Cergy Paris Université, laboratoire École, Mutations, Apprentissages (ÉA 4507) et **Natalia Garvatskaya**, École 171 de Saint-Petersbourg, Russie

---

Il existe un lien fort entre les configurations disciplinaires et la place et les fonctions attribués à l'extrait. Cet article explore la place de l'extrait dans trois configurations didactiques différentes, l'enseignement de la littérature, en Russie, détaché de l'enseignement de la langue, l'enseignement de la littérature française dispensé dans le cadre des écoles spécialisées en français, l'enseignement de la littérature en langue étrangère, enseignée dans une perspective bilingue.

**Mots-clés** : didactique, littérature, Fédération de Russie, manuel d'enseignement, éducation bilingue

## **Introduction**

Si l'enseignement de la littérature occupe une place aussi centrale en Russie qu'en France (Troubina et Chertov, 2012), cet enseignement se réalise selon des modalités sensiblement différentes. En Russie, la littérature est en effet considérée comme une discipline scolaire distincte de l'étude de la langue russe, bien que ces deux disciplines soient étroitement corrélées, et dispose d'un horaire spécifique dans l'emploi du temps. Nous nous proposons d'analyser l'usage de l'extrait littéraire dans le cadre de l'enseignement contemporain de la littérature en Russie, dans une perspective doublement comparatiste. Comme le rappelle Pierre Outers (2020, p. 154), « les recherches à dimension comparatiste » se multiplient aujourd'hui en didactique de la littérature, mais renvoient à des formes diverses de comparaison. D'une part, il s'agira pour nous d'exposer le système éducatif national russe en le plaçant en regard du système éducatif national français, afin de contribuer à une comparaison internationale des didactiques de la littérature (Fraise, 2012; Bishop, 2019). D'autre part, il s'agira de comparer l'enseignement de la littérature, dans trois configurations disciplinaires différentes (Daunay, Reuter et Thépaut, 2013) : le cours de littérature, dispensé en russe dans le cadre de l'enseignement obligatoire, le cours de littérature française en français dispensé à titre optionnel dans les écoles spécialisées en langue française, et le cours de littérature envisagé comme discipline non-linguistique dans le cadre de l'enseignement bilingue, également optionnel. Pour que la comparaison soit pertinente, nous nous concentrerons sur les deux dernières

années d'enseignement, les 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> classes, qui correspondent au dernier cycle d'enseignement secondaire (équivalent du lycée).

À travers cette étude comparée, nous aimerions montrer comment la place des extraits, le choix de ceux-ci, leurs accompagnements didactiques sont déterminés par les fonctions dévolues à l'enseignement de la littérature, qui correspond, dans notre étude, à trois disciplines différentes, caractérisées par le rapport établi entre littérature, d'une part, langue et culture maternelles ou étrangères, d'autre part : l'analyse de ces dispositifs contribuera, nous l'espérons, à apporter des éléments de réponse à la question posée par Emmanuel Fraisse (2019, p. 45) : « peut-on aujourd'hui dissocier langue/littérature / culture ? » Nous nous accorderons avec l'auteur, lorsqu'il répond par la négative, mais nous essaierons de montrer que l'articulation de ces trois pôles revêt des enjeux différents selon la ou les langues dans lesquelles s'effectue l'enseignement.

Nous aborderons successivement ces trois configurations spécifiques, dans une perspective synchronique qui n'ignore pas pour autant l'historicité des savoirs enseignés : nous essaierons de montrer comment l'histoire politique, sociale et individuelle joue un rôle dans la constitution des corpus, y compris dans les approches pédagogiques qui semblent les plus nouvelles, comme celles mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement dit « bilingue » qui tend aujourd'hui à supplanter l'ancien enseignement dit « renforcé ».

## **1. La place de l'extrait dans l'enseignement de la littérature en Russie**

Notre analyse s'appuiera ici sur les prescriptions officielles, constituées par les standards fédéraux d'éducation actuellement en vigueur, les « programmes exemplaires », qui visent à proposer des pistes pour l'élaboration des manuels et des progressions annuelles mises en œuvre localement (Troubina et Chertov, 2012, p. 83), et quelques manuels scolaires représentatifs. Nous avons retenu un corpus limité, constitué de deux manuels de littérature pour la 10<sup>e</sup> classe et de trois manuels de 11<sup>e</sup> classe. Le nombre réduit d'ouvrages analysés tient à une spécificité du système éducatif russe : les manuels, pour être utilisés dans les classes, doivent faire l'objet d'un agrément ministériel et être publiés par des maisons d'édition scolaires elles-mêmes agréées, ce qui entraîne un nombre limité et une relative uniformité des manuels publiés, toujours adossés aux programmes exemplaires. Ces manuels seront ici considérés « comme des produits de la culture scolaire, mais aussi comme des contributeurs importants dans l'élaboration de cette culture scolaire », même si leur analyse nécessite « une certaine prudence car le manuel ne peut être considéré comme un simple reflet des pratiques dont il permettrait de saisir la réalité » (Bishop et Denizot, 2016, p. 6-7).

### **1.1. Finalités de l'enseignement**

L'étude d'extraits littéraires n'est pas au cœur des pratiques de l'enseignement de la littérature en Russie. Deux objectifs généraux sont fixés à cette discipline,

distincte de l'étude de la langue russe. Si la seconde discipline figure à titre obligatoire dans l'examen de fin d'études secondaires (EGE), la première n'est présentée à l'examen que par les élèves qui se destinent à des études de littérature ou de sciences humaines. Le premier objectif assigné à cette discipline est « la connaissance des œuvres de la littérature russe, de la littérature en langue maternelle, de la littérature mondiale »<sup>1</sup>. Dans une perspective philologique, cette connaissance relève essentiellement, à partir de la dernière année du collège, de l'histoire littéraire, complétée par des éléments de théorie littéraire, notamment dans le domaine de la connaissance des genres et des procédés d'écriture. Le second objectif est, pour l'élève, d'être en mesure de témoigner d'une « expérience de lecteur ». Le cours de littérature est conçu comme une incitation à lire par soi-même et à se constituer une bibliothèque intérieure, riche des chefs-d'œuvre classiques de la littérature russe et mondiale, le choix des œuvres étrangères étant opéré pour mettre en valeur la manière dont les textes majeurs du patrimoine russe dialoguent avec les chefs-d'œuvre de la littérature mondiale. Par ailleurs, la formation de la personne et du citoyen tient une place essentielle dans l'enseignement de la littérature russe, conçue comme le lieu d'expression d'une pensée et de valeurs qu'il convient de transmettre aux jeunes. Lioudmila Troubina et Viktor Chertov, eux-mêmes auteurs des programmes exemplaires actuellement en vigueur pour l'enseignement de la littérature de la 5<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> classe, y insistent (2019, p.81) :

Mode particulier d'appréhension du monde et de l'homme dans son essence, [la littérature] a toujours été une tribune, un « manuel d'apprentissage de la vie », et les écrivains ont à juste titre joué le rôle de maîtres à penser, de précepteurs spirituels.

C'est cette mission essentiellement morale et philosophique qui explique la place réduite conférée à l'extrait dans l'enseignement de la littérature en Russie.

### **1.2. La place de l'extrait dans les programmes et à l'épreuve terminale de l'examen national (EGE)**

Le niveau de l'analyse, au lycée, est l'œuvre intégrale et non l'extrait. On relève ainsi 91 occurrences du mot « *proizvedenie* », « œuvre », dans le programme du dernier cycle et 27 occurrences du mot « *tekst* », « texte », pour deux occurrences du mot « *fragment* », « fragment »<sup>2</sup>. Lors de la première occurrence, le fragment est évoqué non comme objet d'étude en classe, mais comme argument à convoquer par l'élève à l'appui d'une thèse portant sur l'œuvre intégrale. La seconde occurrence apparaît dans la liste des objectifs assignés à la discipline, qui doit permettre « la formation de la compétence d'analyser à l'oral et à l'écrit les œuvres lues individuellement, leurs extraits séparés et leurs aspects ». L'œuvre

---

1 Sauf mention contraire, nous traduisons. N.B. : l'ajout de la mention « *rodnoj* », que nous traduisons par « en langue maternelle », tient au statut spécifique des langues nationales de la Fédération de Russie dans certaines républiques et certains territoires (langues tatare, bachkire, kalmouke, tchéchtène, yakoute, etc.) : de nombreux ressortissants russes ont ainsi une autre langue maternelle que le russe, qui est ici désignée par cet adjectif.

2 Le mot « *vyderzhka* », équivalent lexical le plus proche d'« extrait », n'est jamais employé.

intégrale prime sur l'extrait, dans l'enseignement comme dans l'évaluation de celui-ci.

L'épreuve terminale de littérature consiste en effet en un questionnaire et en une composition. Le questionnaire porte sur un texte qui lui sert de support. Les questions appellent des réponses courtes, qui nécessitent de mobiliser des connaissances notionnelles sur les genres, registres et procédés d'écriture littéraire. Un questionnaire proposé comme entraînement à cette épreuve<sup>3</sup>, à partir d'un extrait du roman *La Garde blanche* de Mikhaïl Boulgakov, propose ainsi d'identifier le genre de l'œuvre (réponse attendue : « roman »), le contexte des événements rapportés (« guerre civile »), des figures de style sur des passages ciblés (« comparaison », « métonymie », « hyperbole », « personnification »), une fonction grammaticale (« épithète ») et un genre textuel emprunté à la peinture (« paysage »). Les connaissances attendues, qui tiennent en un seul mot ou expression, sont précises, facilitant ainsi la correction du test. Concernant le traitement et la place de l'extrait, on relève qu'aucune réponse ne nécessite la lecture préalable du texte proposé, puisque les deux premières questions font appel à des connaissances générales sur l'une des œuvres au programme, et les suivantes portent sur de très courts passages repris dans la formulation de la question.

La composition porte sur la lecture intégrale d'une œuvre lue par les candidats, au sein d'une liste de cinquante-sept œuvres (ou corpus dans le cas de la poésie et de la littérature contemporaine)<sup>4</sup>, qui dressent un panorama de la littérature russe des origines à aujourd'hui. Le candidat a le choix du sujet qu'il souhaite traiter parmi quatre propositions portant sur des œuvres appartenant à des périodes différentes. Voici quatre sujets proposés à titre d'exemple par le Ministère pour préparer la session 2021<sup>5</sup> :

Quelle est la signification symbolique du destin de Mtsyri dans le poème éponyme de Lermontov ?

En quoi consistent la force et la faiblesse du nihilisme de Bazarov (d'après le roman de Tourgénéiev *Pères et fils*) ?

Le poète et le monde environnant dans les poèmes de Pasternak (au moins trois poèmes)

Le thème de l'exploit militaire dans la littérature nationale de la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle – début du xxi<sup>e</sup> siècle (une ou deux œuvres au choix)

On voit clairement ici que c'est la lecture intégrale et l'analyse globale de l'œuvre qui sont sollicitées et évaluées dans le cadre de cet exercice. C'est également ce choix qui prévaut dans l'enseignement.

---

3 Le questionnaire est disponible à cette adresse : <[https://synergy.ru/assets/upload/news/articles\\_ege/ege/literatura/практика/ЕГЭ.%20Литература.%20Примеры%20заданий.pdf](https://synergy.ru/assets/upload/news/articles_ege/ege/literatura/практика/ЕГЭ.%20Литература.%20Примеры%20заданий.pdf)>.

4 Le corpus peut être consulté à cette adresse : <[https://synergy.ru/assets/upload/news/articles\\_ege/ege/literatura/демоверсии/ЛИТЕРАТУРА\\_ЕГЭ\\_2021\\_КОДИФИКАТОР.pdf](https://synergy.ru/assets/upload/news/articles_ege/ege/literatura/демоверсии/ЛИТЕРАТУРА_ЕГЭ_2021_КОДИФИКАТОР.pdf)>.

5 Voir le document : <<https://4ege.ru/index.php?do=download&id=12258>>.

### 1.3. Place de l'extrait dans les manuels de littérature

L'étude de cinq manuels de littérature en russe, dirigés par Vladimir Agenossov, Guennadi Belenki *et al.*, Tamara Koudrioumova, Vladimir Marantsmane et Valentin Korovine, explicite très clairement ce choix. L'observation des sommaires de ces manuels met en valeur deux principes organisationnels : une présentation des mouvements littéraires (romantisme, réalisme, symbolisme, Âge d'argent) ou de périodes historiques pour le xx<sup>e</sup> siècle, soit au début du manuel, soit au fil du manuel, et une étude chronologique des grands auteurs russes et – dans une moindre mesure – étrangers, à partir d'un choix d'œuvres caractéristiques. Les manuels russes étudiés proposent un commentaire général sur l'œuvre, pris en charge par les auteurs du manuel : l'objectif est d'accompagner et d'éclairer la lecture intégrale des œuvres étudiées.

Pour les œuvres qui ne font pas l'objet d'une étude complète, mais sont suggérées comme lectures complémentaires, les activités proposées dans le manuel de Marantsmane sont précédées d'une injonction à lire l'œuvre dans son intégralité :

Lisez le roman *Les souffrances du jeune Werther* et répondez aux questions. (p. 22)

Lisez *Faust* jusqu'à la fin et réfléchissez à ces questions. (p. 29)

Lisez le conte de E.T.A. Hoffmann *Le Petit Zachée, surnommé Cinabre* (1821) et réfléchissez aux questions. (p. 40)

Concernant l'étude des grandes œuvres du patrimoine russe, le résumé et le commentaire de l'œuvre, beaucoup plus importants que dans les cas précédemment évoqués, sont illustrés par des citations du texte source, de 2 à 15 vers, par exemple, pour *Boris Godounov* d'Alexandre Pouchkine. Le terme de « citation » convient mieux que celui d'« extrait », en raison du traitement qui leur est réservé (Denizot, 2020, p. 32). Ces passages cités servent en effet d'exemples, d'illustrations des moments-clés de l'intrigue, du portrait d'un personnage, psychologique ou physique, du style de l'auteur : ils sont mis au service de l'argumentation, et constituent ainsi un discours « second », au sens où l'entend Antoine Compagnon (1979). Ils ne font pas l'objet d'une étude spécifique, comme textes autonomes, et ne prennent sens qu'à la lumière de la lecture intégrale qu'ils postulent<sup>6</sup>. Si la citation, comme l'extrait, résulte bien d'une « ablation », (*ibid.*, p. 17), elle ne devient citation que dans le cadre d'une « greffe » (*ibid.*, p. 31) et d'une « réécriture » (*ibid.*, p. 34), qui constituent le « travail de la citation » : mouvement d'appropriation et d'assimilation d'un corps étranger dans le discours qui l'englobe.

La présentation, dans le manuel de Marantsmane, d'*Eugénie Grandet*, est significative. Le chapitre commence par un texte de quatre pages et demie, présentant Honoré de Balzac et son œuvre. Il se clôt sur une analyse de deux pages intitulée « Balzac et la Russie ». Entre ces deux parties se trouve une étude consacrée à *Eugénie Grandet*. Elle s'ouvre sur ces mots : « Lisons l'un des petits

---

6 Dans les pratiques effectives de classe, les enseignants travaillent néanmoins sur des extraits des œuvres intégrales étudiées.

romans qui, avec d'autres, compose *La Comédie humaine*» (p. 48). S'ensuivent un résumé commenté et des questions, qui accompagnent, à moins qu'ils ne le remplacent, la lecture intégrale de l'œuvre.

Le manuel de Belenki – c'est le seul dans notre corpus à être organisé de cette manière – est composé de deux volumes organisés comme ce que Brigitte Louichon et Maïté Eugène (2020, p. 57) ont décrit comme un dispositif français de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : un manuel de cours est accompagné d'un manuel de textes qui illustrent le cours. Le manuel de cours consacre à Albert Camus l'une des six sections réservées à des auteurs étrangers pour la 11<sup>e</sup> classe (p. 378-381). Les exercices proposés à la suite de cette présentation biographique portent tous sur *L'Étranger*, dont ils semblent supposer la lecture préalable. Les questions prennent la forme de sujets pour l'essai du EGE :

Peut-on dire que *L'Étranger* non seulement représente l'absurde, mais le nie également?

Comment, à votre avis, est représenté le héros de *L'Étranger* : comme une personne vivante ou comme l'idée personnifiée de l'absurde? (p. 381)

Les pages 360 à 376 du manuel de cours contiennent deux larges extraits de *L'Étranger* : le premier, tiré du chapitre VI de la première partie, est consacré au meurtre de l'Arabe, accompagné de cette question : « Pourquoi Meursault se décide-t-il au meurtre? » (p. 365). Le second, emprunté au chapitre I de la seconde partie, est suivi de cette question : « Pourquoi Meursault est-il loin de tout ce qui arrive pendant son procès? Comment cela se manifeste-t-il? » (p. 376). Ces extraits longs ne correspondent pas au bornage français de l'extrait, envisagé comme support de l'explication de texte. Leur lecture, vraisemblablement curative, cherche à imiter au plus près la lecture de l'œuvre intégrale, à laquelle ils constituent une alternative.

## **2. La place de l'extrait dans l'enseignement de littérature française en français : la littérature pour la langue-culture**

Au regard du cours de littérature en russe, le cours de littérature française en français, dispensé dans les écoles spécialisées en français<sup>7</sup>, propose une approche méthodologique relativement différente. L'extrait littéraire se trouve en effet au cœur du manuel comme de la pratique de classe. Notre étude portera ici sur le seul manuel de lycée en usage, *Les Belles pages de la littérature française* de Elena Grigorieva et Ekaterina Gorbatcheva, et ceci en dehors de toute prescription officielle générale : les cours de littérature en langue étrangère constituent des cours optionnels, dont le contenu est décidé à l'échelle de l'établissement scolaire. Les programmes de langue vivante étrangère proposent certes, pour travailler les compétences de compréhension des écrits, de travailler sur des

---

7 Ces écoles, instaurées à l'époque soviétique, proposaient un enseignement renforcé en langue étrangère, auquel s'ajoutait un enseignement de littérature et d'histoire en langue étrangère. Officiellement, la Loi sur l'éducation de 2013 a mis fin au système des écoles spécialisées, qui perdurent sous la forme de cursus optionnels proposés aux meilleurs élèves.



«extraits d'œuvres littéraires», envisagés comme «documents authentiques», mais ne précisent pas les modalités de travail et les finalités propres à la lecture de textes littéraires.

Comme dans le manuel de littérature en langue russe, l'organisation du manuel de littérature française repose sur une présentation chronologique des principaux auteurs français. L'enseignement de littérature française est dispensé pendant les deux années de lycée, la première année étant consacrée à la période allant du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle, la seconde année au XX<sup>e</sup> siècle. L'unité d'enseignement est organisée autour d'un extrait représentatif et non plus d'une œuvre intégrale. Après nous être interrogées sur la sélection des textes, nous utiliserons, pour l'analyse, les catégories définies par Pierre Kuenz (1974) de «mise en pages» (transformation du texte en vue de son édition dans le manuel), «traduction» (notamment par le biais de l'ajout de notes qui signalent des «écarts» avec les usages actuels des mots), «extraction» (cadrage du texte en vue de constituer une unité conforme à l'explication de texte) et «canonisation» (tri des textes en fonction de la valeur qu'on leur assigne), auxquelles Anissa Belhadjin, Marie-France Bishop et Maryse Lopez (2020) proposent d'ajouter celle d'«accompagnement didactique» (éléments de contextualisation, questions et activités proposées pour guider le travail pédagogique), avant de nous pencher sur les finalités de l'enseignement.

### **2.1. La sélection des textes**

La sélection des textes manifeste la prédominance massive, presque exclusive, des genres narratifs fictionnels ou non fictionnels. Si l'on observe, par exemple, la séquence consacrée au XIX<sup>e</sup> siècle, on ne relève aucun texte de théâtre et un seul poème, «Demain dès l'aube» : c'est d'ailleurs le seul cas de présentation de deux extraits pour un auteur, Hugo étant d'abord présenté à travers un extrait des *Misérables*. La prédominance de la prose narrative s'explique par une certaine représentation du XIX<sup>e</sup> siècle, siècle de la prose. Le XVII<sup>e</sup> siècle, par exemple, accorde une place importante à des auteurs comme Molière ou La Fontaine.

Le choix des auteurs est conforme à une certaine tradition scolaire, assez semblable en France et en Russie. On trouve ainsi, pour le XIX<sup>e</sup> siècle, et dans cet ordre d'apparition : Balzac, Hugo, Dumas, Mérimée, Sand, Nerval, Maupassant, Musset, Gautier, Verne, Daudet, Zola et Renard. Le primat accordé à la prose explique l'absence des poètes, quand bien même Lamartine, Baudelaire, Verlaine et Rimbaud figurent en bonne place dans l'enseignement de la littérature en russe, notamment parce que, pour les derniers tout au moins, ils ont eu une importance cruciale sur le développement de la poésie symboliste russe. Ce choix contraste avec l'importance accordée à la poésie, y compris étrangère, dans les manuels de littérature russe. Une séquence propose ainsi, dans le manuel de Marantsmane (p. 392-396) de comparer quatre traductions différentes du poème «La Bohême» de Rimbaud. Le texte est d'abord donné en français, et suivi d'une traduction littérale, sans nom d'auteur : des équivalents textuels sont donnés, vers après vers, sans souci de prosodie ou de métrique. Viennent

ensuite quatre traductions poétiques d’Innokenti Annenski, Marina Mirimskaja, Wilhelm Levick et Mikhaïl Yasnov.

Pour la prose, on note l’absence de Stendhal et de Flaubert, auteurs « bourgeois » sans doute moins souvent sollicités par la critique soviétique, mais qui jouissent néanmoins d’une certaine renommée en Russie. La préférence accordée à des auteurs que nous aurions, en France, envie de considérer comme mineurs, comme Daudet et Renard, peut s’expliquer en référence à une certaine tradition : *Le Petit Chose* et *Poil de carotte* figurent en effet en bonne place des classiques de la littérature de jeunesse pendant toute la période soviétique.

Le choix des œuvres et des passages ne semble pas illustrer directement le titre de l’ouvrage. En effet, une bonne part des extraits retenus s’éloigne du canon, tant russe que français, et semble avoir été choisie en raison de l’unité narrative de l’épisode, de la lisibilité de celui-ci et du caractère romanesque de passages reposant bien souvent sur la tension dramatique d’un héros confronté à un choix particulier, l’amenant à accomplir un exploit remarquable<sup>8</sup> : ce sont donc des critères linguistiques qui semblent avoir prévalu à ces choix, privilégiant à la notoriété l’accessibilité et l’intérêt pour des élèves de seize ans de niveau B1. Il s’agit de susciter le plaisir de la lecture, davantage que l’admiration pour des pages considérées comme des bijoux. Pour Daudet, les autrices sélectionnent un très large extrait de *L’Élixir du Révérend Père Gaucher*. On trouve également l’épisode de la luzerne, tiré de *Poil de carotte* de Renard, ou encore *l’incipit* de *Germinal*, pour Zola, ainsi que le récit de l’ouragan et de l’arrivée sur « l’île mystérieuse », dans le roman de Verne du même nom. Pour Maupassant, ce n’est pas *Le Horla*, mais un large extrait de *La Peur*, qui permet d’identifier ce qu’on appelle le « fantastique ». Pour Balzac, il ne s’agit ni du *Père Goriot*, ni d’*Eugénie Grandet*, mais d’un extrait du *Médecin de campagne* qui raconte la métamorphose de Napoléon en empereur après la campagne d’Égypte. Pour Hugo, ce sont *Les Misérables* qui ont été retenus, conformément au canon scolaire. Il s’agit du passage dans lequel Monsieur Madeleine vient en aide au père Fauchelevent, au risque de se voir démasqué par Javert. Le passage a le mérite de mettre en évidence l’intensité narrative et de construire la figure du héros hugolien confronté à sa conscience, dans une perspective romanesque qui rejoint ce qu’Anissa Belhadjin *et al.* (2020) ont pu noter au sujet du traitement didactique des *Misérables* en France. Dumas est représenté à travers un extrait du conte « Othon l’archer », tiré des *Excursions sur les bords du Rhin*, alors que *Les Trois Mousquetaires* constitue un classique connu de tous en Russie, notamment par le biais d’adaptations à l’écran. Le texte choisi narre l’exploit d’Othon, qui parvient à atteindre le centre de la cible, ce que le narrateur présente comme un « miracle ». Pour Mérimée, alors que *La Vénus d’Ile* et *Carmen* sont également connues du public russe, c’est un extrait de la *Chronique du règne de Charles IX* qui a été retenu. Le passage, titré « Un duel sans merci », repose, lui aussi, sur une forte intensité dramatique. Pour Sand, on trouve un extrait du *Voyage à Majorque*, peut-être pour introduire la

---

8 Les extraits retenus respectent également les prescriptions du ministère de l’Éducation, qui bannit tout passage évoquant le bas corporel, tout lexique familier ou vulgaire, toute évocation de la sexualité.

prose non-fictionnelle. L'extrait retenu, titré «Le Birlucho», présente de manière plaisante la voiture qui porte ce nom, dans un passage qui se signale par sa clôture. Pour Nerval, c'est un extrait d'«Adrienne», second chapitre de *Sylvie*, qui figure dans le manuel : il s'agit bien d'une «belle page», célèbre passage de la ronde des jeunes filles, souvenir d'enfance qu'évoque le narrateur. Pour Musset enfin, c'est un passage de l'«Histoire d'un merle blanc» qui est retenu et, pour Gautier, le portrait d'Oluf dans *Le Chevalier double*.

## 2.2. Mise en pages, traduction et extraction

La mise en pages est codifiée : elle organise la leçon de manière rigoureuse. L'unité commence par la présentation biographique de l'auteur, accolée à un portrait en noir et blanc. Puis figure le texte, dont quelques mots en gras reçoivent un équivalent sémantique russe dans la marge, afin de lever les difficultés lexicales et de permettre à l'élève de se concentrer sur la compréhension globale de l'extrait proposé. La longueur du texte est légèrement supérieure au bornage proposé couramment dans les manuels français, puisqu'il fait entre cinquante et cent-cinquante lignes, mais nettement inférieur aux extraits proposés dans le manuel de Belenki *et al.* Il s'agit bien de proposer une petite unité narrative qui constitue un épisode, susceptible d'une étude complète dans le cadre de la leçon. Parfois l'unité est suivie d'un prolongement culturel ou notionnel. Le manuel de 11<sup>e</sup> classe, consacré au xx<sup>e</sup> siècle, est précédé d'une introduction sur les mouvements littéraires et suivi d'un glossaire constitué de notions d'histoire littéraire, de théorie littéraire et d'histoire culturelle.

Les assemblages ne sont pas programmés par le manuel : la juxtaposition des textes ne préfigure pas d'éventuels groupements, laissés à la libre appréciation des enseignants. Un seul extrait est retenu pour chaque œuvre, et il est traité comme un objet précisément délimité. Chaque texte est pourvu d'un titre, qui peut être une citation de l'œuvre qui précède l'extrait, le titre du chapitre dont est tiré le passage, un motif ou le thème du texte, parfois dramatisé.

Un court texte vient parfois, au début, situer l'extrait dans l'œuvre et donner les éléments nécessaires à la compréhension littérale du récit, en situant l'extrait dans son contexte immédiat. Mais la pratique n'est pas systématique. On voit ici que la méthodologie prend le contre-pied de l'enseignement délivré dans le cours en russe, puisque l'œuvre dans sa structure, son déroulement, sa signification d'ensemble, n'est pas étudiée : c'est bien le texte qui constitue l'objet d'enseignement. Une lecture cursive est néanmoins proposée, qui est paradoxalement celle d'un recueil de courts récits, *Les Lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet.

La notion de «roman», la différence entre «roman», «conte», «nouvelle» ou «récit», la question de l'élaboration du personnage ou de la construction progressive d'un monde fictionnel ne sont pas traitées. On a ici un exemple du mécanisme de «désancrage» des textes dénoncé par Jean-François Halté et André Petitjean (1974, p. 47-48). Yves Reuter (1990, p. 10) reprend le terme et le définit comme les «opérations qui inscrivent un texte dans le champ littéraire

en modifiant les pratiques qui l'ont constitué dans son espace social d'origine ». Il s'agit ici de souligner l'effacement de l'espace social de la création littéraire du texte, dès lors qu'il devient une « belle page » figurant dans un manuel : paradoxalement, la présentation linéaire des textes dans l'espace du manuel, sans éléments d'histoire littéraire, contribue à rendre absent le flux historique qui donnerait sens à leur production, pour constituer un « Panthéon synchronique a-temporel » (*ibid.*). Louichon et Eugène (2020, p. 57) évoquent un traitement de l'extrait « sans l'œuvre » pour décrire les manuels dans lesquels les extraits « peuvent être considérés comme des extraits hors-sol ». Anne Godard (2015, p. 39) s'interroge plus spécifiquement, en didactique des langues étrangères, sur la possibilité de considérer un « extrait » comme un document authentique : « le découpage d'un texte, sa sélection dans un manuel, les activités auxquelles il donne lieu préservent-ils l'authenticité de l'expérience de lecture proposée ? » La lecture d'œuvres intégrales en langue étrangères semble difficilement accessible pour un locuteur dont le français n'est pas la langue maternelle, et la lecture d'extraits peut alors être considérée comme une nécessité pragmatique, mais l'approche de la littérature par extraits semble néanmoins éloigner la possibilité de développer une posture de lecteur authentique chez les apprenants de français langue étrangère.

### 2.3. Les accompagnements didactiques

Les accompagnements didactiques sont constitués de questionnaires situés après le texte. La rubrique « découvrir le texte » présente des questions de natures diverses. Beaucoup portent sur la compréhension du document, au sens où on l'entend dans le cadre de la didactique du français langue étrangère : les élèves sont invités à en faire le résumé, à expliciter la composition du texte, à identifier et donner des titres aux parties du texte. Plusieurs questions portent sur la situation d'énonciation des textes (Grigorieva et Gorbatcheva, 2009) :

Qui raconte ? (p. 73)

À quelle personne le poème est-il rédigé ? (p. 77)

À qui s'adresse-t-il ? (*ibid.*)

Il s'agit là encore d'en faciliter la compréhension, envisagée comme activité langagière de réception des documents écrits. Le statut spécifique de l'œuvre littéraire n'est pas interrogé : c'est bien en tant que document authentique que le texte est convoqué et analysé. D'autres questions, moins nombreuses, portent plus spécifiquement sur des éléments d'analyse ou d'interprétation littéraire et mobilisent des outils notionnels ou linguistiques : il est question de démontrer la dimension « populaire » d'un texte, d'analyser la mise en place du « suspense », de relever un « champ lexical », de mettre en évidence le « comique de répétition » ou d'étudier une « description ». On note toutefois que ces notions ne font pas l'objet d'une théorisation ou d'une institutionnalisation dans les unités didactiques, et que seul le terme « champ lexical » figure dans le glossaire du manuel de 11<sup>e</sup> classe. La question des genres et des registres présentés, extrêmement variés (roman d'aventures, récit de voyage ; registres comique, fantastique, réaliste...)

fait ainsi parfois l'objet de questions spécifiques, mais n'est pas placée au centre des apprentissages. Ils ne constituent pas des objets à enseigner dans le cadre du cours de littérature française en langue française, mais des prérequis enseignés dans le cadre du cours de littérature en russe.

Les rubriques « expression » et « à vous » proposent des activités d'écriture littéraire, qui articulent les activités de lecture et de production d'écrits. Les écrits proposés constituent des écrits d'appropriation et de création, qui invitent l'élève à expérimenter des stratégies d'écriture littéraire. Les consignes sont ainsi formulées :

Au fil du texte, vous imaginerez les réactions de l'assemblée lors de la veillée (attitudes, gestes, interventions, commentaires...). Vous aurez, au préalable, présenté les participants. (p. 74)

Écrivez la première page d'un roman (réaliste ou policier). Veillez à créer une atmosphère particulière. Vous pouvez, comme Zola, faire découvrir les lieux à travers les yeux d'un personnage et au rythme de sa progression. (p. 108)

#### **2.4. Finalités de l'enseignement**

Suzanne Richard propose d'identifier quatre finalités spécifiques dans l'enseignement de la littérature. Parmi celles-ci, la finalité esthético-culturelle qui regroupe « tout ce qui a trait à l'esthétique de la littérature » (Richard, 2005, p. 9) semble peu présente. Si les principaux auteurs français sont présentés, ils ne le sont pas nécessairement par leurs œuvres les plus canonisées et peu de liens sont proposés entre les œuvres littéraires et leurs contextes historique, politique ou social de production et/ou de réception, mise à part l'étude de la figure de Napoléon à partir de l'extrait de Balzac, qui constitue une exception notable. Les finalités sociales et philosophiques, qui « concernent tout ce qui touche la formation du citoyen pensant et responsable » (*ibid.*) ne sont pas non plus au premier plan. Pourtant, ces deux fonctions semblent dominer l'enseignement de la littérature dans le cadre du cours dispensé en russe. Ce sont essentiellement les finalités cognitivo-langagière, qui concerne principalement « les connaissances et le développement de la compétence langagière » (*ibid.*, p. 8) et psycho-affective, qui concerne « la fonction récréative qu'on attribue au texte littéraire » (*ibid.*) qui sont sollicitées.

L'enseignement de la littérature est principalement mis au service de la langue : une attention constante est portée au vocabulaire, à la compréhension des textes écrits, considérés comme des « documents authentiques ». Cette finalité linguistique explique aussi la priorité donnée aux genres narratifs, fictionnels et non-fictionnels. Elle reflète la volonté de permettre aux élèves d'entrer dans des écritures narratives, de raconter événements réels et histoires fictives, et ceci en accord avec l'approche actionnelle développée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui fait du récit une compétence fondamentale du niveau B1, niveau de référence des élèves de 10<sup>e</sup> classe. Une telle approche rejoint certaines des finalités dégagées pour la littérature dans l'enseignement du FLE par le collectif réuni par Anne Godard (2015) : si le manuel

étudié semble renvoyer à l'approche traditionnelle évoquée par Mathieu Weeger (2015, p. 123-124), « en mettant l'accent sur la qualité de la langue, sur l'écrit et les connaissances », il manifeste également une ouverture vers les écritures dites « créatives », autorisées par la « conception de la littérature comme pratique authentique » (Godard, 2015, p. 46).

Ce manuel est ainsi l'héritier d'une longue tradition, celle de l'anthologie ou de la chrestomathie, recueil de textes constitués en accompagnement à l'enseignement d'une langue étrangère. Les autrices du manuel, tout comme les enseignants qui l'utilisent, ne sont pas formés à la didactique de la littérature, mais à la didactique des langues et cultures étrangères, ce qui explique les choix – essentiellement linguistiques – qui ont été opérés, tout en permettant aux élèves de se familiariser avec de grands noms de la littérature française.

### **3. L'extrait dans l'enseignement bilingue : la littérature comme discipline « non-linguistique »**

À partir des années 1990, le système scolaire russe s'est ouvert aux influences étrangères, et tout particulièrement les cursus spécialisés en langue étrangère, qui ont commencé à adopter l'approche « bilingue » de l'enseignement des langues et des cultures.

#### ***3.1. Des emprunts à la culture pédagogique française : une modification du statut de l'extrait***

L'enseignement de disciplines dites « non-linguistiques » en langue étrangère visait notamment à permettre aux élèves de se confronter à une culture scolaire étrangère. Ainsi, progressivement, les cours d'histoire et de littérature ont commencé à intégrer des approches didactiques identifiées comme « françaises », notamment par l'usage de manuels français, tantôt adaptés à la littérature étudiée dans le cadre du FLE, comme la série « Littérature progressive en français » publiée chez Clé international, tantôt prévus pour un enseignement en FLM, comme Kelle *et al.* (1998). En l'absence de prescription institutionnelle, puisque l'enseignement en section bilingue relève du choix des établissements et s'inscrit dans le cadre général de la didactique des langues étrangères, et de manuels spécifiques, les enseignants ont jusqu'à présent été confrontés à la nécessité d'élaborer leur propre matériel pédagogique, à partir de la représentation qu'ils se font de leur discipline et des documents dont ils disposent.

La formation dispensée sous impulsion française, lors de la création des sections bilingues, dans les années 1990, puis dans les années 2000, a tendu à imposer le groupement de textes, envisagé comme élément constitutif du cursus. Les enseignants se sont ainsi détournés de ce qu'ils considéraient comme « russe », à savoir le principe chronologique traditionnel de l'organisation du matériel propre à la chrestomathie, où l'extrait jouait un rôle autonome, pour aller vers ce qu'ils considéraient comme plus « français », à savoir le traitement d'un groupement d'extraits réunis en fonction d'un thème ou d'un genre,

comme, par exemple, « L'écriture fantastique : contes et nouvelles du XIX<sup>e</sup> siècle », « Le poème en prose », ou encore « L'exposition au théâtre ». L'approche par groupement autorise également la confrontation de plusieurs textes appartenant à des auteurs de différentes époques et de différents pays, France et Russie, rapprochement dont les enseignants des sections « bilingues » ont rapidement ressenti la nécessité, notamment parce qu'il ouvre la possibilité de cours réalisés à deux voix par le professeur de littérature en russe et le professeur de littérature en français. C'est naturellement d'abord à partir de textes poétiques que ce type d'expériences a pu être mené, puisque le poème peut être envisagé comme œuvre intégrale, selon la perspective russe, et comme texte autonome, selon la perspective française.

En outre, l'exploitation des manuels français donne la possibilité de trouver des supports didactiques pour initier les élèves russes aux exercices français, et notamment à l'analyse littéraire et au commentaire de texte, exercices absents de la culture scolaire russe. Or l'une des finalités de l'enseignement bilingue est la possibilité, pour les élèves ayant suivi ce parcours, d'aller faire des études en France.

Parallèlement au travail par groupement de textes, les enseignants russes ont introduit, toujours en s'appuyant sur les accompagnements didactiques produits en France, la lecture méthodique d'œuvres intégrales, comme *Le Horla* de Maupassant en 10<sup>e</sup> classe ou *L'Étranger* de Camus en 11<sup>e</sup>, dont on a pu voir qu'il joue un rôle important dans l'enseignement de la littérature en langue russe.

### 3.2. Au carrefour des cultures pédagogiques : perspectives

L'enseignement bilingue n'a pas seulement pour fonction d'introduire dans la classe la culture éducative propre au pays dont la langue est enseignée, mais aussi de proposer des ponts entre la discipline enseignée en langue étrangère et la discipline enseignée en langue maternelle. Comme le souligne Weeger (2015, p. 124) :

Face à ces différents types de pratiques – traitement de la littérature aligné sur les manuels de FLE, exploitation traditionnelle fondée sur la langue et les connaissances, ou didactique « à la française » –, la coopération éducative des ambassades, en charge du pilotage de ces sections, s'efforce, à travers la formation continue des enseignants locaux, de faire émerger une forme de « pédagogie intégrée » (Duverger, 2008), susceptible d'articuler le local et le français, le traditionnel et l'innovant.

L'enseignement de la littérature française en langue française, tel qu'il est mis en œuvre dans les écoles spécialisées, paraît triplement éloigné de l'enseignement de la littérature en russe. Premièrement, s'il présuppose parfois la maîtrise de concepts disciplinaires, il ne participe pas à leur élaboration. Deuxièmement, le choix de recourir massivement, et presque exclusivement, à l'étude d'extraits détachés des œuvres d'origine va à l'encontre de la démarche retenue pour l'enseignement de la littérature en Russie, qui privilégie l'œuvre intégrale comme support d'enseignement. Troisièmement, la constitution même du corpus, si elle peut s'expliquer au regard d'une tradition universitaire portée

par les départements de philologie romane, ne reflète que partiellement le corpus classique français étudié en Russie dans le cadre du cours de littérature générale dispensé en russe<sup>9</sup>.

À partir de 2015, un effort d'institutionnalisation des pratiques développées dans le cadre des sections bilingues francophones de Russie a été entrepris (Tellier, 2018; Bernigaud et Tellier, 2020; Brajnik et Tellier, 2021). Conformément à la didactique de l'enseignement bilingue, le principe retenu a alors été d'« intégrer » (Duverger, 2008) l'enseignement de la littérature en français à l'enseignement de la littérature en russe, tout en l'articulant à la culture pédagogique française d'une part, à la didactique du français langue étrangère d'autre part. Les perspectives actuelles, qui entraînent la rédaction de nouveaux manuels de littérature bilingue, actuellement en cours de publication, conduisent à un rapprochement progressif des méthodes et approches utilisées dans le cadre de l'enseignement de la littérature en langue russe. Un tel rapprochement est d'ailleurs favorisé par les nouveaux programmes de français en vigueur dans les lycées français, qui redonnent une place importante à l'histoire littéraire et favorisent la lecture d'œuvres intégrales.

Les finalités de l'enseignement de la littérature dans les sections bilingues francophones s'éloignent ainsi progressivement des finalités assignées à l'enseignement de la littérature française dans les écoles spécialisées en français, sans pour autant rejoindre tout à fait ni la didactique russe de la littérature, ni la didactique française mise en œuvre en France. Il s'agit de former des individus bilingues et biculturels, en favorisant le dialogue entre culture littéraire d'origine et culture littéraire étrangère, entre culture pédagogique d'origine et culture pédagogique étrangère. Une telle approche suppose la bivalence des enseignants, non plus seulement professeurs de langue étrangère, mais pleinement professeurs de littérature comparée.

## Conclusion

Il existe ainsi un lien fort entre les configurations disciplinaires, d'une part, la place et les fonctions attribués à l'extrait, d'autre part. L'importance des disciplines ne se manifeste pas uniquement dans l'orientation des activités proposées dans le cadre des accompagnements didactiques. Elle est au cœur des processus de sélection, de mise en scène et d'assemblage des textes. L'enseignement de la littérature, en Russie, est mis « au service des valeurs nationales et humanistes » (Troubina et Chertov, 2012). Il vise à faire acquérir une culture littéraire générale

---

9 L'étude des cinq manuels de littérature en russe évoqués plus haut permet de mettre en évidence le corpus suivant : un cours général sur le romantisme en France, qui cite Madame de Staël, Senancour, Chateaubriand, Constant, Lamartine, Vigny, Hugo, Sand, Musset, Gautier et Nerval; un cours général sur le réalisme et le naturalisme français, qui cite Stendhal, Balzac, Mérimée, Flaubert, les Goncourt, Daudet, Maupassant et Zola; un cours général sur le symbolisme en France, qui cite Baudelaire, Verlaine, Rimbaud et Mallarmé; des monographies portant sur *Eugénie Grandet* de Balzac, *Carmen* de Prosper Mérimée, *Madame Bovary* de Flaubert, « La Parure » de Maupassant, « Ma Bohème » et « Le Bateau ivre » de Rimbaud et *L'Étranger* de Camus.



sur les principaux auteurs et principales œuvres, ainsi qu'à développer des compétences de lecteur orientées vers la réflexion morale et philosophique, par la lecture intégrale d'œuvres patrimoniales de difficulté croissante tout au long du cursus. Séparé du cours de langue, il s'ouvre à des œuvres étrangères étudiées en traduction, et prend appui sur l'œuvre intégrale pour dégager les enseignements des textes étudiés. La langue n'en est pourtant pas absente : l'épreuve terminale porte exclusivement sur des œuvres en langue russe et comporte un questionnaire qui nécessite notamment la maîtrise d'éléments linguistiques, envisagés dans une perspective stylistique (figures de style et fonctions syntaxiques). L'enseignement de la littérature française dispensé dans le cadre des écoles spécialisées en français est marqué du sceau de la didactique des langues étrangères : s'il est bien question de se familiariser avec les grands noms de la littérature étrangère, l'objectif est d'abord de développer des compétences linguistiques chez les élèves. Les extraits retenus, clos sur eux-mêmes, ne sont pas tant des modèles que des exemples, choisis pour leur accessibilité et leur attractivité supposée pour le public d'apprenants. Enfin, la littérature en langue étrangère, enseignée dans une perspective bilingue, vise à faire acquérir des connaissances sur l'histoire et la théorie littéraires, tout en donnant accès à la culture étrangère. Envisagée comme « discipline non-linguistique », elle s'éloigne des compétences langagières assignées comme objectifs à l'enseignement des langues étrangères, mais sans pour autant rompre jamais son lien essentiel avec la langue, ou plutôt les deux langues russe et française, dans une perspective proprement comparatiste de l'enseignement-apprentissage de la littérature.

## **Bibliographie**

### **Document officiel**

*ПРИМЕРНАЯ основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 N 2/16-з)*  
[Programme éducatif pour le lycée du 28/06/2016].

### **Manuels étudiés**

- AGENOSSOV, V. V. (2014). *Литература 11 класс [Littérature. 11<sup>e</sup> classe]* (2 tomes). Drofa.
- BELENKI, G. I., LYSSYJ, Y. I., VORONIN, L. B. (2013). *Литература 11 класс [Littérature. 11<sup>e</sup> classe]* (2 tomes, 1<sup>re</sup> éd. : 2010). Mnémozina.
- GRIGORIEVA, E. et GORBATCHEVA, E. (2009). *Французская литература [Littérature française]. Les Belles pages de la littérature française. 10 класс [10<sup>e</sup> classe]* (2 tomes). Drofa.
- KOROVINE, V. I. (2014). *Литература 10 класс [Littérature. 10<sup>e</sup> classe]* (2 tomes, 1<sup>re</sup> éd. : 2006). Prosvechtchenié.
- KOUDRIOUMOVA, T. F. (2014). *Литература 11 класс [Littérature. 11<sup>e</sup> classe]* (2 tomes, 1<sup>re</sup> éd. : 2008). Drofa.

MARANTSMANE, V. G. (2014). *Литература 10 класс [Littérature. 10<sup>e</sup> classe]* (2 tomes, 1<sup>re</sup> éd. : 2006). Prosvechtchenié.

### **Ouvrages et articles critiques**

- BELHADJIN, A., BISHOP, M.-F. et LOPEZ, M. (2020). Lire *Les Misérables* de Victor Hugo dans l'enseignement primaire et l'enseignement professionnel en France depuis 1945. Dans A. Belhadjin et L. Perret (dir.), *L'Extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (p. 139-158). Peter Lang.
- BERNIGAUD, E. et TELLIER, V. (2020). L'enseignement de la littérature en langue française dans les sections bilingues francophones de Russie : vers une reconfiguration du rapport langue/littérature. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (p. 157-171). Presses universitaires de Namur.
- BISHOP, M.-F. (2019). Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique. Dans S. Aeby Daghé, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux et B. Védrines (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 231-242). Presses universitaires du Septentrion.
- BISHOP, M. et DENIZOT, N. (2016). Explorer les manuels de français. *Le français aujourd'hui*, 194(3), 5-14.
- BRAJNIK, E. et TELLIER, V. (2021). Les sections bilingues francophones de Russie à la recherche d'une culture pédagogique partagée. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 70, 116-128.
- COMPAGNON, A. (1979). *La seconde main ou le travail de la citation*. Seuil.
- DAUNAY, B., REUTER, Y. et THÉPAUT, A. (dir.). (2013). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Presses universitaires du Septentrion.
- DENIZOT, N. (2020). Qu'est-ce qu'un « extrait » ? Dans A. Belhadjin et L. Perret, *L'Extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (p. 25-38). Peter Lang.
- DUVERGER, J. (2008). De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue. *Le français dans le monde*, 355.
- FRAISSE, E. (2012). L'enseignement de la littérature : un monde à explorer. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 35-45.
- GODARD, A. (2015). *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- HALTÉ, J.-F. et PETITJEAN, A. (1974). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire. Le Lagarde et Michard : le cas Diderot. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 1-2, 43-64.
- KELLE, M., CHATELIN, D., GUERPILLON, AL., GUERPILLON, AN., NOLOT, M. et TURIEL, F. (1998). *Parcours littéraires du xv<sup>e</sup> au xx<sup>e</sup> siècle. Du groupement de textes à l'œuvre intégrale*. Delagrave.
- KUENTZ, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, 7, 3-26.

- LOUICHON, B. et EUGÈNE, M. (2020). L'envers de l'extrait : relations didactiques entre extraits et œuvres en France de 1880 à nos jours du primaire au secondaire. Dans A. Belhadjin et L. Perret, *L'Extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (p.55-74). Peter Lang.
- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M. L. et SENSEVY, G. (dir.). (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- OUTERS, P. (2020). La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique. *Repères*, 62, 153-169.
- REUTER, Y. (1990). Définir les biens littéraires. *Pratiques*, 67, 5-14.
- RICHARD, S. (2005). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire, de 1970 à 2004. Dans *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*. «*Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*» du 26 au 28 août 2004. Québec, Université Laval. [en ligne, consulté le 3 mai 2021]. Récupéré sur : <<http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf>>.
- TELLIER, V. (2018). «L'enseignement de la littérature en classe bilingue francophone en Russie (L. Gabanou-Priselkow, O. Zoubovitch et M.-J. Sanselme, trad). *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 63, 36-47.
- TROUBINA, L. et CHERTOV, V. (2012). La littérature dans l'enseignement scolaire en Russie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 81-90.
- WEEGER, M. (2015). Les parcours bilingues dans le secondaire. Dans A. Godard (dir.), *La Littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 119-129). Didier.