



HAL
open science

La littérature comme moyen d'obtention du B2 et du C1 en contexte colombien

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán

► To cite this version:

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán. La littérature comme moyen d'obtention du B2 et du C1 en contexte colombien. 3e Congrès Européen des professeurs de français, FIPF, Sep 2019, Athènes, France. pp.382-392. hal-04078701

HAL Id: hal-04078701

<https://hal.science/hal-04078701>

Submitted on 24 Apr 2023

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.

La littérature comme moyen d'obtention du B2 et du C1 en contexte colombien

Guillaume ROUX

Université de Caldas (Colombie)

guillaume.roux@ucaldas.edu.co

Germana Carolina SOLER MILLAN

Université de Caldas (Colombie)

carolina.soler@ucaldas.edu.co

Résumé

Dans la plupart des licences de langues proposant le français, en Colombie, les classes de littérature correspondent aux deux derniers semestres. À ce moment-là, les étudiants passent le DELF B2, obligatoire pour valider leur licence. Les classes de littérature ont donc à charge de consolider le niveau nécessaire des étudiants. Mais si le B2 est exigé, c'est parce que tous ne veulent pas devenir professeur de français. Or, ceux qui le souhaitent ne pourront travailler qu'avec le DALF C1. Malgré les différentes approches abordées par les professeurs de littérature, les résultats restent mitigés au B2. Depuis 2018, des pratiques telles que le commentaire composé ou l'humour ont été introduites. Cela a permis une amélioration des résultats au DELF B2 dans la mesure où ces pratiques ont permis de se centrer sur la dimension métalinguistique et la compétence socio-culturelle.

Mots-clés : littérature, FLE, Didactique des langues, DELF

Introduction

Cet article a pour objectif d'étudier le rôle de la littérature française dans les licences de langues modernes pour l'obtention du DELF B2 et du DALF C1 en Colombie. Le recours à la littérature est débattu depuis longtemps en FLE, que ce soit pour son utilisation ou non, ou alors pour savoir à quel niveau l'intro-

duire (Riquois, 2010). Dans le cas des licences, que ce soit en Colombie ou ailleurs, la question de sa présence ne se pose pas : la littérature a généralement toujours sa place. Dans les programmes en Colombie, elle apparaît à la fin de la licence, c'est-à-dire lorsque les étudiants sont supposés avoir le meilleur niveau de français. De plus, pour valider la licence, les étudiants ont l'obligation d'obtenir le DELF B2, épreuve qu'ils passent généralement pendant ou à la fin des cours de littérature. Paradoxalement, ceux qui veulent devenir professeur de français devront réussir le DALF C1, le B2 étant requis uniquement parce que tous les étudiants ne veulent pas devenir professeur de français. Ces éléments soulignent le rôle clé de la littérature française dans l'obtention du B2 (et du C1). Par ailleurs, durant cette période, les résultats au B2 sont mitigés. Ainsi, en dépit des différentes méthodes employées par les professeurs, la littérature n'a pas réussi à donner aux étudiants les conditions pour obtenir de bons résultats au B2. La question des compétences requises pour le B2 et le C1 est alors soulevée : la littérature peut-elle permettre le travail de ces compétences et comment ? C'est pourquoi la recherche que nous avons entreprise a pour but de proposer une pratique d'enseignement incluant le travail de la dimension métalinguistique et socioculturelle.

1. La littérature en langues étrangères

L'utilisation de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères est présentée comme un des fondamentaux de la méthode traditionnelle, puis passée sous silence avec la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) avant de revenir dans les années 1970 *via* l'approche communicative (Puren, 1988). Les objections à l'utilisation de la littérature reposent souvent sur le fait qu'il s'agit d'un emploi complexe de la langue et que cette complexité n'est pas nécessaire pour les objectifs communicatifs à atteindre (Séoud, 1997). Mais les arguments pour son utilisation (Sage, 1987 ; Hadaway *et al.*, 2002) reposent sur plusieurs aspects : c'est un matériel en quelque sorte authentique (pas dans le sens d'un matériel éphémère et fortement contextualisé) permettant une grande créativité (Lenore, 1993) ; elle représente une contextualisation de la langue (Bertrand et Ploquin, 1988 ; Naturel, 1995), permet le développement des facultés cognitives et de l'esprit critique (Parkinson et Reid Thomas, 2000) ; elle représente un matériel linguistique motivant, peu coûteux et facilement accessible et reproductible (Duff et Maley, 1990 ; Collie et Slater, 1987), et permet

d'aller encore plus loin en donnant accès à une culture (Fenner, 2002 ; Schewe, 1998 ; Collie et Slater, 1987 ; Lazar, 1993), à travers les expressions idiomatiques par exemple (Obediat, 1997).

1.2. La littérature en FLE

Le recours à la littérature en FLE a généré des débats sur sa didactique. Plusieurs variétés d'usages de la littérature et plusieurs pratiques d'enseignement ont alors été abordées : lecture orale, jeux de rôles, scènes de théâtre jouées, analyses de textes, débats, lecture d'œuvres intégrales, etc. (Cicurel, 1991 ; Besse, 1991 ; Seoud, 1994 ; 1997 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Dufays *et al.*, 2005 ; Albert et Souchon, 2000 ; Bemporad et Jeanneret, 2007 ; Calliabetsou-Coraca, 2009 ; Peytard, 1988 ; Papo et Bourgain, 1989 ; Verrier, 1994 ; Naturel, 1995). La préoccupation concernant ces questions est grandissante dans sa relation à la culture (Proscolli, 2009 ; Gruca, 2009 ; Collès, 1994). En effet, comme le souligne Gruca (2009), la littérature permet d'identifier des universaux (l'amour, l'amitié, le bonheur), et des singularités, allant vers un prolongement vers la question de l'interculturalité (Gruca, 2009 ; Abdallah-Pretceille, 1996 ; Cicurel, 1991). Parmi les pratiques d'enseignement, cette recherche se centrera principalement sur l'analyse de textes (Gruca, 2007 ; 2009 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Fenner, 2002 ; Cicurel, 1991) allant jusqu'au commentaire composé, et sur le recours à l'humour (Carré et Debyser, 1978 ; Galisson et Porcher, 1986 ; Galisson, 2002 ; Jereczek-Lipinska, 2009 ; Lethierry, 1997) que ce soit à travers le théâtre comique, les œuvres d'écrivains comme Queneau ou le travail sur certains humoristes dont on peut considérer que les textes relèvent de la littérature (Raymond Devos par exemple).

1.3. Le contexte colombien

En Colombie, le français est rarement enseigné dans les collèges et les lycées. C'est à l'université qu'il fait son apparition. Hormis à l'Université Nacional de Bogotá où le français (comme l'anglais ou l'allemand) peut être choisi comme seule langue apprise (en raison des effectifs nombreux), les licences qui proposent le français durant toute la licence le font conjointement avec l'anglais et possèdent plus ou moins des programmes similaires (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018).

Dans ces universités, la littérature française et la littérature francophone correspondent aux deux derniers semestres de la licence. La plupart de ces licences sont divisées en dix semestres : les quatre premiers correspondent au FLE ; les quatre suivants correspondent aux matières dites avancées (phonétique, production écrite, production orale, culture et civilisation, littérature française, littérature francophone). Concernant les programmes de littérature, ils sont souvent identiques d'une licence à l'autre, se centrant sur : l'histoire de la littérature française du Moyen Âge à aujourd'hui, la lecture d'œuvres intégrales, l'analyse littéraire, la littérature francophone sur les cinq continents, les courants intellectuels comme la Négritude. Les deux derniers semestres correspondent au stage de fin de licence. Obligatoire dans leur parcours, c'est généralement durant ou à la fin du cours de littérature française (voire francophone), que les étudiants passent le DELF B2. À ce titre, les cours de littérature ont un rôle majeur, d'autant plus que, paradoxalement, ceux qui veulent devenir professeur de français devront aller jusqu'au C1.

1.4. Le B2 et le C1

La question est de savoir si l'enseignement de la littérature permet de répondre aux compétences requises par le B2 et le C1. Car notre expérience en tant que professeur (précisément, à travers l'interaction avec les étudiants, la correction des copies et les résultats au DELF B2¹) nous a montré que les compétences des étudiants en littérature française correspondent difficilement à un B2 solide, encore moins à un C1 à en juger par les exemples du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) concernant la compétence grammaticale :

C1 Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.

B2 A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.

Conseil de l'Europe, 2001 : 90

¹ Cf. section 3.

Ces compétences sont-elles accessibles dans notre contexte ? Quel rôle la littérature peut alors avoir pour atteindre ces objectifs et comment ? Ainsi, selon les considérations précédentes, la question centrale de ce travail est de savoir comment réussir à améliorer les résultats du DELF B2, voire de permettre à certains étudiants de viser le C1.

2. Rôle de l'approche méthodologique adoptée pour l'enseignement de la littérature sur les compétences linguistiques développées

Cette recherche a été réalisée dans le contexte de l'université de Caldas qui propose une licence de langues modernes (anglais-français) comprenant deux cours de littérature (française et francophone) en fin de licence. Deux groupes de quarante étudiants chacun ont été comparés uniquement dans le cadre du cours de littérature française, soit quatre-vingts étudiants (cinquante-sept filles et vingt-trois garçons de vingt à vingt-sept ans ; âge moyen = 22,6 ans). Le premier groupe est extrait du premier semestre 2017 (2017-1) et le deuxième du premier semestre 2019 (2019-1). Le groupe de 2017-1 a suivi l'application stricte du programme tel qu'il était traditionnellement appliqué, incluant des activités telles que : débats, exposés, jeux de rôles, lecture orale, écriture d'invention. Tout en respectant le programme d'études, l'approche adoptée par le groupe de 2019-1 se distingue de celle du groupe 2017-1 sur les points suivants :

- Sur le plan de la compréhension écrite, l'enseignant a insisté sur les éléments d'analyse linguistique et littéraire (champs lexicaux, figures de style, dialogisme et polyphonie, genres de discours, typologies textuelles, etc.) en se concentrant sur l'analyse d'un texte par élément différent, puis en analysant des textes en combinant plusieurs aspects. L'enseignant a ensuite insisté sur la recherche de la portée d'un texte et de son sens profond, et sur des interprétations plurielles (Gruca, 2007 ; 2009 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Abdallah-Pretceille, 1996 ; Fenner, 2002 ; Cicurel, 1991).
- Sur le plan de la production écrite, l'enseignant a insisté sur l'application de ces éléments d'analyse *via* le commentaire composé, et précisément sur la formation des étudiants à la structure du commentaire qui ne fait pas partie de leur enseignement traditionnel (plus centré sur l'essai). Le commentaire a pour objectif de mettre en pratique la compétence métalinguistique en la reconstituant dans le cadre d'une analyse écrite

structurée. La dissertation traditionnelle a également été travaillée pour les conduire à un plus grand degré d'objectivité : nous l'avons ainsi mise en contraste avec l'essai personnel auquel les étudiants sont habitués.

- La compréhension orale a surtout été focalisée sur l'humour et les jeux de mots repérés dans des extraits vidéo de pièces de théâtre comiques (Molière, Beaumarchais, Feydeau, Courteline) et de certains humoristes dont les textes peuvent être rattachés à la littérature (par exemple Raymond Devos ou Stéphane De Groodt). Les passages entendus ont souvent fait l'objet de transcriptions de la part des étudiants.
- La production orale a été travaillée traditionnellement par la lecture orale, les débats d'interprétation de textes, les exposés et les jeux de scènes de théâtre.

Les résultats au DELF B2 de chaque groupe ont été statistiquement étudiés sur la base des notations des compétences des candidats obtenues pour chacune des quatre activités de communication langagière (production écrite, compréhension écrite, production orale, compréhension orale). Les résultats ont été demandés individuellement aux étudiants qui ont tous eu l'amabilité de coopérer. La comparaison des quatre compétences de chaque groupe est basée sur une ANOVA¹ réalisée avec le logiciel R² (les notes aux quatre activités de communication langagière comme variables dépendantes et la période comme variable indépendante).

3. Résultats de la recherche

La comparaison des deux groupes est présentée dans le tableau suivant (tableau 1) et indique les moyennes des notes obtenues au DELF B2 par activité langagière avec la note minimale et la note maximale.

¹ Analyse de la Variance servant à identifier l'influence d'une variable qualitative ou explicative (par exemple l'utilisation d'une méthode particulière, d'un programme d'enseignement spécifique, d'un exercice, d'un type d'évaluation, etc.) sur une variable continue numérique (par exemple des notes ou des résultats universitaires).

² Logiciel libre utilisé pour les statistiques : <<https://www.r-project.org/>>.

N-groupe = 40	Production écrite	Compréhension écrite	Production orale	Compréhension orale	Moyenne
2017-1	15,125 Min = 10,5 Max = 19,5	15,725 Min = 9,5 Max = 21,5	17,125 Min = 10,5 Max=23	12,125 Min = 8,5 Max = 16,5	60,18125 Min = 50 Max = 69
2019-1	17,000 Min = 11,0 Max = 22,5	16,725 Min = 10 Max = 20	18,125 Min = 12,0 Max = 23,5	15,125 Min = 10,0 Max = 18,5	67,78125 Min = 54,5 Max = 77,0
ANOVA	p<0,05	p<0,01	p<0,05	p<0,001	p<0,01

Tableau 1 : Comparaison des notes obtenues au DELF B2 par activité de communication langagière et par période

La comparaison générale entre les deux groupes, toutes activités de communication langagière confondues, est très significative ($p < 0.01$), indiquant que les performances enregistrées ne sont pas les mêmes d'une période à l'autre. Tout d'abord, les moyennes obtenues par les étudiants sont assez faibles (à noter que chaque activité de communication langagière est évaluée sur 25). Pour 2017-1, elle est de 15,125 pour la production écrite, de 15,725 pour la compréhension écrite ; 17,125 pour la production orale et 12,125 pour la compréhension orale ; la moyenne générale est de 60,18 sur 100. Concernant la période 2019-1, la moyenne est de 17 pour la production écrite, de 16,725 pour la compréhension écrite, de 18,125 pour la production orale et de 15,125 pour la compréhension orale ; la moyenne générale est de 67,78 sur 100. Les notes de la deuxième période, sans être exceptionnelles, sont toutefois supérieures à celles de la première période, ce qui est valable pour toutes les activités langagières. L'analyse statistique montre que les différences enregistrées sont significatives pour chaque activité langagière, ce qui est encore plus marqué pour la compréhension écrite ($p < 0.01$) et surtout la compréhension orale ($p < 0.001$).

4. Discussion

Les résultats de la présente recherche montrent une amélioration des résultats des étudiants au DELF B2 suite à l'introduction de nouvelles pratiques de classe. Le travail de la compréhension écrite via l'analyse linguistique des textes (Duff et Maley, 1990 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Gruca, 2007) et de la production écrite dans le commentaire composé a permis aux étudiants de se concentrer sur la

dimension métalinguistique et d'avoir une conscience plus aiguë de ces éléments (Parkinson et Reid Thomas, 2000 ; Collie et Slater, 1987 ; Peytard, 1988 ; Besse, 1991 ; Cicurel, 1991).

Le travail sur l'humour a permis une centration plus importante sur le découpage en mots, en syllabes et en phonèmes via un travail de transcription, de travailler la dimension métalinguistique mais aussi la dimension socioculturelle (expressions idiomatiques relation au contexte, polysémie) (Séoud, 1994 ; Naturel, 1995 ; Fenner, 2002 ; Schewe, 1998 ; Obediat, 1997 ; Collès, 1994), et la dimension interculturelle (Gruca, 2009 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Abdallah-Pretceille, 1996).

Ainsi, à ce stade, les étudiants n'ont pas seulement besoin de maîtriser un certain nombre de compétences pour atteindre ce niveau : ils n'ont pas besoin uniquement de restituer une grammaire avec peu d'erreurs, d'avoir une articulation correcte ou de maîtriser un certain vocabulaire. Pour s'améliorer, ils ont besoin d'acquérir une réflexion sur l'usage de ces éléments dans certains contextes plus ou moins complexes et d'acquérir une compétence socioculturelle plus fine et plus liée à l'usage de la langue (par exemple avec les jeux de mots ou les expressions) (Obediat, 1997). L'idée est surtout de stimuler l'étudiant au niveau cognitif (avec des exercices a priori plus difficiles, au moins dans le sens où il n'est pas habitué à ceux-ci dans sa tradition d'apprentissage) sans entamer sa motivation (Duff et Maley, 1990 ; Collie et Slater, 1987) (en préservant des activités attrayantes, par exemple en lui faisant prendre conscience des mécanismes de l'humour et du type d'humour utilisé en français). Le recours à l'humour peut également être considéré comme une stratégie interculturelle : les types d'humour et les références culturelles sous-jacentes ne sont pas toujours les mêmes d'une culture à l'autre, ce qui augmente l'intérêt de ce travail à travers la littérature (Gruca, 2009 ; Abdallah-Pretceille, 1996).

Les résultats obtenus correspondent à une seule université. Même si – comme cela a été présenté dans la section 1.3, la plupart des licences proposant le français ont un programme très proche – il est possible de supposer une généralisation des résultats (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018), cela n'est pas affirmable sans précautions et il serait donc intéressant d'effectuer la même étude dans d'autres universités pour le confirmer. Néanmoins, les discussions avec les collègues de ces universités lors d'échanges informels (durant des colloques par exemple), donnent du crédit aux remarques faites dans cette recherche.

Enfin, si les résultats obtenus sont positifs, la méthode employée ne permet pas encore de prétendre à d'excellents résultats pour le DELF B2 et laisse encore peu d'espoir pour l'obtention du C1 même si l'on peut dire être sur la bonne voie. Dans la mesure où le contexte est assez contraignant (les programmes sont difficilement modifiables), l'idée est surtout de trouver des solutions, autant que faire se peut.

Conclusion

La littérature a un rôle central dans les licences de langues modernes en Colombie en raison du DELF B2 que doivent obtenir les étudiants afin de réussir leur licence. Dans cette recherche, l'objectif a été de montrer qu'il est possible d'améliorer les quatre activités de communication langagière des étudiants pour le DELF B2 (voire le C1) à travers la littérature, dans un contexte contraignant, notamment à travers le travail de la dimension métalinguistique (analyse linguistique et commentaire composé) et de la dimension socioculturelle (humour). Les résultats obtenus pour le B2 sont positifs mais à nuancer et ne permettent probablement pas d'envisager le C1. Justement, cette recherche ne s'est basée que sur la littérature française. Au semestre suivant reste la littérature francophone, peut-être plus adéquate pour ce niveau si l'on considère les remarques du CECRL :

C1 Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.

Conseil de l'Europe, 2001 : 95

Le travail d'usages différents du français standard et de cultures autres que la culture française est l'occasion d'approfondir à la fois les dimensions linguistiques et culturelles abordées par le CECRL. Si, sur le plan de l'accès aux textes, il ne semble pas y avoir de difficultés, en revanche, l'accès à certaines ressources comme les adaptations ou les versions filmées de pièces de théâtre est plus difficile. Il est cependant possible de compter sur les humoristes et les séries télévisées disponibles sur internet.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ALBERT M.-C. et SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « f autoformation ».
- BEMPORAD C. et JEANNERET T. (dir.), 2007, *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Études de Lettres*, n° 4, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.
- BERTRAND D. et PLOQUIN F., 1988, « Littérature et l'enseignement (la perspective de lecteur) », *Le français dans le monde*, numéro spécial (février-mars).
- BESSE H., 1991, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère », *Ici et là*, n° 20, p. 51-55.
- CARÉ J.-M. et DEBYSER F., 1978, *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.
- CICUREL F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. « f autoformation ».
- COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- COLLIE J. et SLATER S., 1987, *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., 2005, *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFF A. et MALEY A., 1990, *Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- FENNER A.-B., 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- GALISSON R. et PORCHER L., 1986, *Distractionnaire*, Paris, CLE international, coll. « Dic mini-dictionnaires ».
- GALISSON R., 2002, « L'humour au service des valeurs : défi salutaire, ou risque inutile », *Le français dans le monde*, numéro spécial (juillet) : « Humour et enseignement des langues », p. 122-139.
- GRUCA I., 2007, « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », in C. BEMPORAD et T. JEANNERET (dir.), « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », *Études de Lettres*, n° 4, p. 207-223.
- GRUCA I., 2009, « L'enseignement de la littérature, une formation à la culture de l'Autre », *Contact+*, n° 44 (décembre 2008-février 2009), p. 34-36.

- HADAWAY N. L., VARDELL S. M. et YOUNG T. A., 2002, *Literature-based instruction with English language learners*, Boston, Allyn and Bacon.
- JERECZEK-LIPIŃSKA J., 2009, « Rire en classe », *Le français dans le monde*, n° 364, p. 32.
- LAZAR G., 1993, *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LENORE K. L., 1993, *The Creative Classroom: A Guide for Using Creative Drama in Classroom*, Londres, Elsevier Inc.
- LETHIERRY H., 1997, *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International.
- OBEDIAT M., 1997, « Language vs. Literature in English Departments in the Arab World », *The English Teaching Forum*, n° 35-1, p. 30-37.
- PARKINSON B. et REID THOMAS H., 2000, *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- PAPO E. et BOURGAIN D., 1989, *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier/Didier.
- PEYTARD J., 1988, « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le français dans le monde*, numéro spécial (février-mars), p. 8-17.
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/CLE International.
- RIQUOIS E., 2010, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », in C. RONVEAUX (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Université de Genève, mars 2010, Suisse, Genève, p. 247-251.
- SAGE H., 1987, *Incorporating Literature in ESL Instruction*, New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- SCHEWE M., 1998, « Culture through literature through drama », in M. BYRAM et M. FLEMING (dir.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 202-22.
- SÉOUD A., 1994, « Document authentique ou texte littéraire », *Études de linguistique appliquée*, n° 93 (janvier-mars), p. 8-24.
- SÉOUD A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, coll. « LAL ».
- SOLER MILLÁN G. C., 2016, *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : manques, besoins, propositions*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France.
- VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras », *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, n° 5-2, p. 225-245 [VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Mondialisation, internationalisation et interculturalité : un regard depuis la formation de l'enseignant de langues étrangères », *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, n° 5-2, p. 225-245].
- VERRIER J., 1994, « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture », in D. COSTE (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1998)*, Paris, Crédif-Hatier, coll. « LAL ».