

Le texte littéraire en classe de Langue étrangère, à quoi bon ?

O texto literário em aula de língua estrangeira, para que?

Oussama Naouar

Universidade Lumière Lyon 2

RESUMO

Este artigo explora duas perspectivas entrecruzadas : de uma parte, a questão do conhecimento do escritor e seus escorregamentos na obra e como este conhecimento, mediado pela literatura e por seu ensino, particularmente em aulas de língua estrangeira, acaba produzindo um material de trabalho sobre as representações culturais e interculturais. O segundo eixo reaborda a questão da literaturização da pedagogia e da pedagogização da literatura, mas na perspectiva de alimentar a hipótese de um paradigma estético em educação que tira proveito da arte, tanto no seu regime produtivo quanto receptivo. Ambas as perspectivas alimentam a tese da centralidade do uso da literatura, sem descaracterizá-la em abordagens excessivamente estruturalistas ou didáticas. Trata-se de explorar o que a literatura nos diz de uma cultura que não possa ser expresso por outras disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura. Conhecimento do escritor. Representações sociais. Paradigma estético. Didática.

RÉSUMÉ

Cet article explore deux perspectives entrelacées, d'une part, la question du savoir de l'écrivain et ses ruissèlements dans l'œuvre et de comment ce savoir, médiatisé par la littérature et son enseignement, notamment dans les classes de langue étrangère, finit par produire une matière de travail sur les représentations culturelles et interculturales. Le deuxième axe réaborde la question de la littératurisation de la pédagogie et la pédagogisation de la littérature, mais dans le but d'évaluer l'hypothèse d'un paradigme esthétique en éducation, qui tire profit de l'art, autant par son régime productif que par sa réception. Les deux perspectives soutiennent la thèse de la centralité de l'usage de la littérature, sans la dénaturer par des approches trop structuralistes ou didactiques. Il s'agit d'explorer ce que la littérature nous dit d'une culture qui ne peut être exprimée par d'autres disciplines.

MOTS-CLÉS

Littérature. Connaissance de l'écrivain ; Représentations sociales ; Paradigme esthétique ; Didactique;

Oussama Naouar

Doutor em Educação - Lumière Lyon 2; Professor do Departamento de Letras Centro de Arte e Comunicação; Pesquisador da PPGL-UFPE; Pesquisador de EDUCPOL; Pesquisador da ISCHE. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-9175-3280>

Recebido em:
03/04/2023

Aceito em:
27/06/2023

MAI / AGO 2023
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)
ISSN 0103-6858
P. 142-151

ABSTRACT

This article explores two intertwined perspectives, on the one hand, the question of the writer's knowledge and his slips in the work and how this knowledge, mediated by literature and its teaching, particularly in foreign language classes, ends up producing work material on cultural and intercultural representations. The second axis re-addresses the issue of the literaturization of pedagogy and the pedagogization of literature, but from the perspective of feeding the hypothesis of an aesthetic paradigm in education, which takes advantage of feeding the hypothesis of an aesthetic paradigm in education, which takes advantage of art, both in its productive and receptive regime. Both perspectives feed the thesis of the centrality of the use of literature, without mischaracterizing it by excessively structuralist or didactic approaches. It is about exploring what literature tells us about a culture that cannot be expressed by other disciplines.

KEYWORDS

Literature. Writer's knowledge. Social representations; Aesthetic paradigm. Didactic.

La problématique centrale que nous nous proposons d'aborder dans cet article procède de deux axes qui s'entrecroisent et se superposent, et ce, sous bien des aspects. Le premier relève de ce qui pourrait paraître un postulat, celui de la connaissance du littéraire, et en filigrane, celle de l'écrivain et ses conséquences sur l'enseignement de Langue Étrangère (dorénavant LE). Le second porte sur la littérisation de la pédagogie et la pédagogisation de la littérature, et ses conséquences plus larges sur l'hypothèse d'un paradigme esthétique en éducation. Car de fait, qu'en est-il de ce texte littéraire que nous maintenons en classe de LE, contre le terrible recul de la lecture, pis, la fin du livre. Jean-Marie Schaeffer s'en amusait dans son *Pourquoi la fiction* montrant les limites de cet alarmisme d'une poétique de l'apocalypse littéraire ; il faut donc s'y frotter et s'y confronter : le texte littéraire en classe de LE, à quoi bon ?

De fait, lorsque nous abordons une œuvre littéraire, son texte, nous postulons que la littérature est capable de nous apporter des informations sur une dite société et une époque, en l'occurrence, française ou francophone. Nous anticipons le fait que dans cette œuvre se trouvent des informations, une connaissance structurée dans un rendu esthétique, mais qui ne fait pour autant pas l'impasse sur une vérité propre à une réalité déterminée. Dans cette perspective, le littéraire devient matière d'informations, par-delà sa dimension formelle. Cela veut dire qu'il est possible d'appréhender au travers des œuvres quelque chose de non fictionnel bien qu'il soit exprimé de manière fictionnelle. Ainsi, s'il y a une (des) connaissance(s), nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle provient du producteur du littéraire, du fabricant de la littérature qu'est l'écrivain. Aussi, quand nous faisons référence à la « connaissance de l'écrivain » (Bouveresse, 2018), nous nous appuyons sur les travaux spécifiques de Jacques Bouveresse et ses enseignements au Collège de France entre les années 2004 et 2005 (Bouveresse, 2018).

1. L'écrivain connaisseur en guise et lieu de la connaissance de l'écrivain

Durant son séminaire, qui a pris forme quelques années après la publication de son livre *La connaissance de l'écrivain : sur la littérature, la vérité et la vie* (2018), Jacques Bouveresse avait déjà, quelques années plus tôt, apporté une contribution significative avec son ouvrage *Prodiges et Vertiges de l'analogie* (1999). Cet essai constitue certainement l'une des critiques les plus exemplaires de la postmodernité et du relativisme cognitif. Reposant sur *Impostures intellectuelles* (1996), livre des physiciens Alan Sokal et Jean Bricmont, et reprenant une part importante de la thèse des auteurs : nombre de penseurs et intellectuels du champ des lettres, de la philosophie et des sciences humaines et sociales utilisent abusivement des notions de mathématique et physique de pointe sans avoir une compréhension des concepts en question. Bouveresse enfonce le clou, en pointant les usages abusifs de l'analogie et du droit à la métaphore.

Mais si d'un côté, Bouveresse est attentif aux excès des littéraires, il défend également le dire littéraire. Pour lui, la littérature nous parle de vérité, de la vie humaine, de l'éthique, dimensions que le structuralisme tend à exclure; elle se *réfère* profondément à ce que nous sommes, à notre condition humaine et à notre société. Cette urgence de penser la vérité du littéraire peut se résumer en cette allégorie de Colin Falck et dans le nécessaire dépassement du « *nothing outside of the texte* » :

To try to talk about literature in the language of structuralist or post-structuralist theory can seem rather like trying to talk about a game of soccer or baseball without ever actually being allowed to mention the ball. Our most urgent current need in literary theory seems to me to be for a "paradigm-shift" which will enable us to restore the concepts of truth or of vision to our discussions of literature (FALCK, 1989, XVI).¹

Une urgence donc, acceptée et revendiquée par d'autres auteurs, parmi lesquels quelques anciennes figures du structuralisme. Pensons à l'essai *La littérature en péril* (TODOROV, 2006), l'expérience du lecteur et la recherche de sens qu'il poursuit dans l'œuvre est au cœur du littéraire, comme phénoménologie. Si d'une part nous savons que nous ne pouvons nier le statut narratif ou fictionnel de la littérature, la question de la vérité nous fait glisser vers une autre interrogation : comment la littérature est porteuse de vérité ? Comment délimiter l'entrelacement du véridique et du faux ? Comment faire la distinction et discriminer cette frontière ? Jusqu'où s'appuyer sur le texte en cours de LE ? Quelles sont les limites de sa vérité ?

Le registre artistique de la littérature oriente la question du statut de la vérité d'une manière particulière. Ce registre intègre la critique du réalisme ingénu et de la représentation. Nous sommes ainsi renvoyés à la

1 Traduction de l'auteur : « En essayant de parler de la littérature dans les termes de la théorie structuraliste ou poststructuraliste peut sembler un comme essayer de parler d'un match de football ou de base-ball sans jamais être autorisé à mentionner le ballon. Notre besoin actuel le plus urgent en théorie littéraire me semble être celui d'un « changement de paradigme » qui nous permette de restaurer les concepts de vérité ou de vision dans nos discussions sur la littérature ».

dimension mimétique aristotélicienne et à la problématique originaire de cette question. Comment l'art et la littérature échappent aux tentatives d'appréhension d'un logos capable de rendre compte de ses spécificités ? Car pour comprendre la littérature, il faut atteindre cet *en dedans* et toucher sa vérité. Penser la littérature *en dehors* de sa dimension artistique et esthétique nous fait courir le risque de rester limités à une extériorité relative. Ce registre artistique nous réinscrit ainsi perpétuellement dans la problématique du modèle et de l'image :

Devant un tableau criant de vérité, on dit habituellement pour justifier ce jugement que le portrait ressemble au modèle, bref qu'il en est l'image fidèle. On est bien là dans la correspondance mimétique. L'idée est que la peinture a restitué la réalité même (VERNANT, 2009, p. 222).

Mais le registre artistique ne s'épuise ou ne se limite guère aux dimensions mimétiques. Il prend des libertés, allant jusqu'aux plus subtiles allégories et métaphores du réel. Nous voyons que cette dimension esthétique est clairement sans limite, précisément rhizomique. Elle est porteuse de ses propres tensions – esthétique et phénoménologique – entre l'intellectualisation de l'art et l'expérience esthétique qu'elle produit.

Face à cette question, une autre position consiste dans le sacre du fonctionnement du « discours » littéraire en assumant la primauté signifiante et *narrative*, les formes et les structures, faisant ainsi écho aux lignes de Colin Falck. Ce sacre a eu ses heures de gloire dans l'enseignement en général et plus particulièrement dans les classes de LE. Le sens et la vérité sont, dans cette perspective, un effet, le produit d'un jeu complexe de l'organisation signifiante et matérielle. C'est la position structuraliste qui se fit connaître par le courant *Tel quel*². Ici l'œuvre littéraire se conçoit comme libérée de sa soumission à la vérité, pour se limiter allègrement à ses richesses internes propres et intra discursives. Le sens est détaché de la référence et de la dénotation : ce qui rend possible une vérité littéraire est définitivement aboli. Cette position a contribué à faire de la littérature un champ distinct et distant des sciences humaines et sociales. La littérature est ici le lieu d'effets de vérité, plus que de possibilité de dire la vérité. Il s'agit de s'attarder sur le style de l'auteur plus que sur son dire. La narration littéraire ne montre pas directement un référent observable. La référence ostensive est ici suspendue. Il s'agit de mots, de puissance et jeux, et non de choses. Les mots et le discours se limiteraient à l'univers de la fiction qu'ils produisent, rompant ainsi avec la réalité.

Sur un autre versant, le post-modernisme, dans ses excès, a érigé en sublime la littérature, en essayant de faire de la science et de la littérature rien de plus que des formes du propre littéraire. Ainsi, la science serait une littérature comme une autre. Ceci représente un contrecoup vertigineux aux excès du structuralisme, penser le tout comme littéraire, puisque si la littérature est de toute part, elle n'est nulle part. Cette lecture relativiste postule qu'aucune des trois disciplines – science, philosophie et littérature – n'a une relation plus intime avec la vérité. Cela situe tant la littérature

que la philosophie comme des produits historiques ; et la science et ses affirmations seraient analogues aux fictions littéraires. Comme nous le disions, il s'agit d'une relativisation vertigineuse.

La tension constitutive entre ces deux perspectives nous ramène au cœur de notre problème. Pourquoi ce besoin de la littérature, au-delà de la pédagogie, ou plus précisément la didactique, pour enseigner la langue et la culture française et plus amplement francophone ? Pourquoi la littérature est aussi précieuse pour comprendre la culture française et délimiter les représentations de cette dernière ? En quoi la littérature est considérée comme une voie d'accès à la culture française, sa connaissance et sa vérité, comme un moyen tant pertinent ?

C'est que la littérature nous apporte des connaissances, à travers le texte, que ni la vie quotidienne, ni même une étude scientifique, sont capables de communiquer. La littérature française et francophone nous dit quelque chose. La littérature est ainsi fin et moyen d'un processus d'apprentissage culturel. Les références ici exposées explorent les relations entre les formes d'une œuvre et la connaissance qu'elle nous expose, dans une forme dynamique qui rompt avec les présupposés formels des méthodologies classiques. Continuons notre réflexion sur ce point avec les réflexions croisées de Philippe Meirieu(1999) et Jorge Larrosa(1995).

2. La littérature et la pédagogie : entre romantisme et nietzschéisme

Comme le notait Flavio Brayner déjà au début des années 2000, nombreuses sont les tentatives de rapprochement de la littérature et de l'éducation. Ce nouveau logos pédagogique tente de rompre avec la vision didactique du texte pour penser le texte dans sa capacité à dire quelque chose de notre monde. La littérature est un objet qui a quelque chose à nous dire de l'expérience éducative, Meirieu insistait :

La littérature peut nous permettre d'appréhender l'expérience singulière de toute entreprise éducative (...) créer une disposition apte à produire des choix dans un univers marqué par la pluralité des expériences et des données (MEIRIEU, 1999, p.12).

Les vues de Brayner sont pourtant éclairantes. Il suggère l'analyse suivante : la raison de ce retour à la littérature est l'expression d'une forme de fatigue généralisée de la part des enseignants, assommés de psychopédagogie et didactique. Pour ce dernier, deux chemins se dessinent quant à cette perspective de rapprochement. La première serait une pédagogisation de la littérature, la seconde une littératurisation de la pédagogie. Tant Meirieu que Larrosa contribuent volontairement à ce mouvement, là où Bouveresse nous offre une théorie de la connaissance du littéraire.

Plusieurs niveaux affectent ce mouvement, dont nous faisons nous-même partie, du point de vue épistémologique. Certaines lacunes encore en termes de « théorie de la réception », une volonté de refonder le discours pédagogique et enfin une conception du pédagogique comme le lieu d'une esthétisation de l'existence :

Dans cet enthousiasme produit par une alliance possible entre éducation et littérature, on peut trouver, cependant des orientations différentes. On pourrait identifier, dans ce nouveau territoire qui se dévoile à la pratique éducative, au moins deux variantes: la première, que j'appellerai « pédagogisation de la littérature », reprend en quelque sorte la tradition du *Bildungsroman*, tout en l'amplifiant, voire en dépassant sa forme et son contenu, mais en envisageant, dans la pratique, des résultats semblables : une construction de soi à travers un voyage accompagné et réfléchi dont la fin est une élévation personnelle que l'éducation et l'instruction ne peuvent pas procurer. Dans cette orientation je localise Ph. Meirieu. La deuxième orientation, d'inspiration nettement nietzschéenne, cherche une solution que je nommerai « littéaturisation de la pédagogie ». (BRAYNER, 2001, p. 28).

Ici se trouve le croisement de chemins particulièrement significatifs et capables d'apporter un angle d'attaque renouvelé sur notre problème, habituellement abandonné à des considérations simplement didactiques. La première perspective apporte à nos élèves, à travers l'expérience du texte littéraire, un dialogue extérieur et intérieur qui s'alimente d'expériences autres qui, bien que fictionnelles, offrent vérités et orientations au sujet. Le second fait du propre mouvement pédagogique qui conduit l'élève jusqu'à l'œuvre un processus qui l'aide à faire œuvre de lui-même et d'écrire et re-écrire ce processus comme d'auto-subjectivation.

Car il nous faut insister sur ce point, il ne s'agit pas d'une didactique stérile de la littérature, d'un comment bien enseigner la littérature. Il s'agit du littéraire comme expérience pédagogique du sujet. La première des perspectives retrouverait dans le texte littéraire et sa fréquentation le propre cheminement du *bildungsroman*, allégorique, conduisant à une construction de soi à travers une succession de lectures, accompagnées par l'enseignant, qui produiraient une construction personnelle, « une élévation » dans une perspective humaniste. Tel est la perspective de Philippe Meirieu par exemple. La seconde perspective insiste sur la re-subjectivation produite par la fréquentation de l'œuvre littéraire, qui va remodeler indéfiniment le sujet : l'acte éducatif se confond avec la construction individuelle, faisant ainsi de l'éducation une œuvre dont le premier matériau serait le sujet lui-même. Cette perspective, bien plus nietzschéenne, s'illustre dans les travaux de Jorge Larrosa. Si pour Philippe Meirieu, le matériau littéraire devient le cœur du processus pédagogique, pour Jorge Larrosa, le sujet se construit et s'élabore dans une expérience subjective et esthétique de la construction de soi.

Pourtant, tant la littéaturisation de la pédagogie que la pédagogisation de littérature n'ont jamais pénétré de façon explicite et significative l'enseignement de LE, et ce bien que cette perspective offre les voies d'une profonde reconstruction du lieu du littéraire dans l'enseignement des langues. Car il faut y insister, il ne s'agit pas d'une approche de la littérature comme méthode, d'un *comment bien enseigner la littérature*. Il s'agit du littéraire comme expérience pédagogique du sujet. Une approche qui implique de remettre la question du sens au premier plan, l'objet littéraire ne se limitant pas au questionnement du comment, mais à un pourquoi : Pourquoi enseigner la littérature en classe de LE ?

3. Une littérature (Science) humaine !

En essayant de penser la littérature comme une science humaine, nous sommes poussés à comprendre les relations gnoséologiques complexes entre les divers champs de connaissance. Fondamentalement, les frontières entre philosophie, littérature, religion, sciences humaines et sciences dures, ne sont jamais pacifiques. Elles sont l'objet de disputes, de débats, de glissement de frontières, de revendication plus ou moins grande au positivisme. Dans cette division, la littérature a été marginalisée mais, paradoxalement, le matériel littéraire s'est aussi trouvé particulièrement légitimé par la sociologie, l'anthropologie et diverses sciences humaines et sociales.

Entre 1750 et la seconde moitié du XIXe siècle, la littérature est vue comme le pouvoir spirituel des temps modernes, une corporation spirituelle d'écrivains en lieu et place d'une église catholique profondément fragilisée. Paul Bénichou développe cette thèse dans une série de trois œuvres (1973, 1977, 1989) l'évolution de ce mouvement. À partir des années 1960 et 1970 se matérialise l'âge d'or des sciences humaines et sociales. L'anthropologie, la psychanalyse, la sociologie, l'histoire et la linguistique structurale aspirent à prendre les devants du discours sur les sociétés et l'homme, en place et lieu de la philosophie, mais aussi de la littérature pour s'imposer comme discours dominant. La littérature, et dans une moindre mesure, la philosophie, sont mises à l'ombre de ces nouvelles sciences humaines et sociales. Selon Bénichou, les dernières sont plus aptes à définir le statut épistémologique et le lieu qui doit être accordé aux autres disciplines.

La légitimation de cette ambition hégémonique est préparée par toute une série d'évolutions d'ordres divers : la formation et l'autonomisation croissante des sciences humaines à partir de la seconde moitié du XIXe siècle, le renforcement des sciences de la nature dans l'enseignement et l'institutionnalisation progressive de sa supériorité sur les études littéraires au long de XXe siècle. Pourtant, la littérature se maintient comme un corpus de représentations.

4. Data - littérature - corpus de représentations

S'il y a un terme qui a vu son usage particulièrement étiré durant les dernières décennies, c'est celui de représentation. On le voit prendre un essor dans la doctrine du droit, la philosophie politique, passer par la littérature et s'étendre jusqu'à la psychologie et les sciences sociales. Il est important de rappeler que l'enseignement de LE implique de penser la représentation, tant du point de vue de la *mimesis* que comme *théorie de l'imaginaire social*. Lorsque nous parlons ici de représentation, nous faisons référence à la représentation comme désignant la présentification d'une absence ou d'une inexistence au moyen du langage. « L'instrument d'une connaissance médiate qui fait voir un objet absent en lui substituant une image capable de remettre en mémoire la relation représentative étant mise en rapport d'une image présente et d'un objet absent, l'une valant pour l'autre » insiste Roger Chartier (1989, p.79). Voilà un point de départ. Une perspective méthodologique particulièrement heuristique consisterait à travailler plus profondément non seulement les représentations de la France et des espaces francophones, mais aussi celles du Brésil en France. Nous glissons ici vers l'idée de représentation culturelle, comme matériau d'un travail pédagogique

dans la salle de classe. Ce renversement copernicien aurait pour ambition de renverser la donne, pensant les images de la périphérie dans le centre, en termes de géographie des idées. Cet angle est producteur d'un (contre) mouvement dialectique, il renforce et potentialise cette problématique que nous abordons dans ce texte.

Du point de vue de cette histoire des idées, la notion de représentation suscite certaines réserves. Délimiter clairement cette notion est particulièrement difficile du fait de la variété de ses usages. Il est ainsi particulièrement délicat d'établir des frontières conceptuelles claires, tout comme de définir clairement la capacité du terme à discriminer le réel. Cela n'est pas un concept, entendu comme outil. La définition, *a contrario*, de la représentation illustre ici, non pas le mot-valise habituel, elle n'est pas pensée comme inhérente, isolée, localisée. De la même manière, elle n'est pas limitée à une masse informe de non-sens sans une plus claire délimitation. Elle n'est pas non plus une *épistémê* (FOUCAULT, 2002, p.217) dans le sens d'élément, ni même un artefact propre au sujet de la réception.

La représentation et sa définition avancent masquées, mieux, elles sont masquées par une hypothèse plus profonde, ou du moins, sa conséquence. Mais ce caractère mouvant de cette notion n'interdit en rien son utilisation instrumentale dans l'enseignement de la littérature. Il est possible de s'alimenter de ses tensions constitutives : son caractère relatif, sa présentification par le langage, ses représentations culturelles et interculturelles, ses caractères parfois réducteurs et ses connivences avec le préjugé et l'opinion. Mais cette limite, est le revers du masque. Le masque est un postulat initial particulièrement révélateur : la littérature a quelque chose à nous dire des formes sociales et historiques d'hier et d'aujourd'hui, dans notre cas, de la France et des pays francophones. Le terme de représentation, sa fragilité épistémologique, souvent amplifiée par des usages excessifs sans assoir parfaitement l'effectivité de sa discrimination du réel, se retrouve en contre-point d'une hypothèse ricoeurienne du dit littéraire, d'une capacité de la littérature à dire ce que les autres disciplines ne peuvent pas dire. Et pour aller plus loin, nous devons insister sur le fait que cette capacité, la littérature la tient de sa propre forme. Ce que nous dit Ricoeur, c'est que la littérature et sa forme métaphorique mettent en relation et interaction les champs hétérogènes de la réalité, faisant de l'œuvre littéraire un objet porteur d'une vérité moins fondée sur le vécu que sur ses conséquences : par le pouvoir de la métaphore, elle est un temps retrouvé pour que les puissances de la narration approfondissent les relations entre signification intellectuelle et monde sensible. La littérature montre sa force conceptuelle, au-delà de ses dimensions esthétiques.

5. Au-delà ou en-deçà d'une didactique de la littérature

Cette lecture du problème nous permet de penser la littérature en ce qu'elle a de plus proche des sciences humaines, faisant du matériel littéraire un matériel historique, social et anthropologique.

Mais ce n'est pas tout. Nous devons comprendre les profondes conséquences pédagogiques de notre analyse. La réinscription du littéraire comme matériel pour comprendre les cultures apporte à notre problématique

ce qu'elle a de plus noble. C'est certainement le point fort des différentes perspectives ici présentées. Loin de renforcer le sens commun qui distancie la littérature de son enseignement, nous voyons se dessiner le potentiel éducatif de la littérature, avec intelligence. Ce mouvement prolonge une réflexion ancienne quant à l'articulation de la pédagogie et de la littérature, nous pensons ici aux travaux de Georges Godin, sur *Michel Butor : Pédagogie, littérature*.

Nous devons tirer les leçons de ce processus. Il est possible de penser l'enseignement du fait social dans une interaction dialogique reposant sur le littéraire qui produise une formation de l'étudiant, tout comme une auto-subjectivation, au croisement des trois perspectives présentées dans ce chapitre. En effet, les perspectives croisées des auteurs en question illustrent la pertinence d'un enseignement littéraire dans ce qu'il comporte de mémoire et de société. Une telle orientation reconstruit le lieu institutionnel de la littérature, particulièrement de son enseignement en LE. La leçon de la littérature ne se limite plus à ses aspects formels, elle extrapole amplement par les spécificités du texte littéraire. La littérature est un lieu vivant qui repose sur une connaissance, connaissance fondamentale à l'apprentissage d'une langue et d'une culture. Elle participe à la formation mais aussi, ou surtout, à la construction subjective et identitaire de l'apprenant.

Bibliographie

BÉNICHOU, P. **Le Sacre de l'écrivain**: essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne. Paris : Gallimard, 1973.

BÉNICHOU, P. **Le Temps des prophètes**. Paris : Gallimard, 1977.

BÉNICHOU, P. **Les mages romantiques**. Paris : Gallimard, 1989.

BOUVERESSE, J. **La Connaissance de l'écrivain** : sur la littérature, la vérité et la vie. Marseille : Agone, 2018.

BOUVERESSE, J. **Prodiges et Vertiges de l'analogie**. Paris : Raison d'agir, 1999.

BRAYNER, F. Littérisation de la pédagogie et pédagogisation de la littérature : simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa. **Revue française de pédagogie**, n.37, p. 27-35, 2001.

BROEKMAN, J. M. **Structuralism**. Moscow, Prague, Paris, D.Reidel Publishing Company: Dordrecht, Holland; Boston, USA, 1974.

FALCK, C. **Myth, Truth and Literature**: toward a true post-modernism. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed, Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002.

GODIN, G. **Michel Butor: pédagogie, littérature.** Hurtubise HMH, 1987.

RICOEUR, P. **La métaphore vive**, Paris: Le Seuil, 1975.

RICOEUR, P. Paul Ricoeur, **temps et récits** : la configuration du temps dans le récit de fiction. vol. 2, Paris : Le Seuil, 1984.

SOKAL, A. BRICMONT, J. **Impostures intellectuelles.** Paris : Odile Jacob, 1996.

TODOROV, Z. **La littérature en péril.** Paris: Flammarion, 2007.

VERNANT, D. **Discours et vérité:** analyses pragmatique, dialogique et praxéologique de la véridicité. Paris: Vrin, 2009.