

Tonia Raus

Université du Luxembourg

L-4365

Les auteurs programmés en milieu scolaire

Le titre de ma contribution contient en germe l'ambiguïté du sujet que j'aimerais aborder : celui de la figure de l'auteur à l'école, et plus précisément dans les programmes de français de l'enseignement secondaire classique au Luxembourg. L'expression « auteur programmé » désigne ainsi l'auteur mis au programme, en dehors de sa volonté le plus souvent, tout comme elle désigne l'auteur paramétré pour figurer au programme. Car pour être programmé, l'œuvre et la figure ou l'image de son auteur doivent se plier à un certain nombre de contraintes propres à l'institution scolaire et qui sont principalement :

- d'ordre axiologique : idéologiquement, l'école gère un bagage culturel penchant nécessairement du côté du politiquement correct ;
- d'ordre linguistique : les œuvres ou extraits proposés doivent être accessibles aux élèves, une contrainte ressentie d'ailleurs bien plus fortement encore au Luxembourg où le français est considéré par nombre d'élèves comme une langue étrangère ;
- d'ordre culturel : les œuvres ou extraits proposés doivent être représentatifs des enjeux sociétaux, nationaux ou mondiaux, à un moment donné.

Ce processus, ou paramétrage, est à rapprocher de celui décrit par Alain Viala dans « Qu'est-ce qu'un classique ? » (Viala, 1992). Si l'école joue un rôle clé dans la classicisation, c'est au prix d'une « modélisation qui travaille l'image des œuvres et des auteurs concernés pour l'adapter à des

pratiques de lecture et d'explication qui ne sont pas innocentes [...]. On ne classicise que du classicisable » (Viala, 1992 : 10). Ceci dit, aborder la question de l'auteur à l'école sous le seul prisme de cette ambivalence serait faire fi de l'importance indéniable de l'école en termes de diffusion et de médiation littéraires. Selon Emmanuel Fraisse,

la naissance de la "littérature", dans l'acception courante d'œuvres de l'esprit fondées sur leur qualité d'expression en langue nationale, leur capacité à produire de l'émotion chez le récepteur et leur contenus formateurs, est indissociable de son enseignement même. Plus, on peut dire qu'au sens moderne du terme, l'enseignement de la littérature, dont la vocation est universelle, est indissociable du cadre national » (Fraisse, 2012).

Or, il me semble que c'est bien ce rapport entre les auteurs enseignés, figures de l'expression littéraire d'un pays, voire d'une langue, et le processus d'appropriation de la langue ou de la culture de ce pays que l'enseignement de la littérature peine à entretenir ou même à renouveler, face à la massification et la mixité socioculturelle de l'école d'aujourd'hui.

Ainsi j'aimerais aborder la figure de l'auteur à l'école comme l'une des incarnations de ce défi lancé à l'enseignement de la littérature en cours de français et qui interroge, du moins pour le Luxembourg, la configuration et la conscience disciplinaires du français au secondaire. Mon propos s'articulera en trois temps. Je commencerai par un bref aperçu des acceptions de la notion d'auteur en didactique de la littérature pour ensuite appliquer la grille de lecture ainsi définie à deux exemples de programmes de français au lycée classique luxembourgeois (ESC). En classe de 7^e, à l'entrée au secondaire, c'est par la figure de l'auteur qu'une introduction à la littérature est proposée. En classe de 3^e, au début du cycle de spécialisation, le canon littéraire et/ou scolaire est revisité par une approche thématique. En conclusion, il s'agira de mesurer ces nouvelles démarches en cours de français à la nécessité ou non de développer une didactique du français et partant une didactique de la littérature spécifique pour le Luxembourg.

1. L'auteur à l'école

Par son étymologie et ses acceptions historiques - Cicéron appelant Platon « le garant et le maître le plus profond » - l'auteur et plus précisément l'auteur à l'école est garant de qualité et figure d'autorité. La figure de l'auteur à l'école est ainsi généralement associée à celle de l'auteur classique, *classique* venant de *classicus* (de qualité, de classe supérieure) et désignant les citoyens, et moins souvent, les auteurs de « classe supérieure ». Un auteur classique est donc, selon le dictionnaire, un auteur dont « la qualité fait qu'il est enseigné en classe ».

Une fois ces définitions posées, on se rend vite compte que la figure de l'auteur à l'école véhicule plus fortement que d'autres notions un soubassement idéologique propre semble-t-il à la didactique de la littérature. A partir des réflexions fondamentales pour notre sujet de Michel Foucault dans « Qu'est-ce qu'un auteur ? » (1969), Dominique Maingueneau a reformulé les enjeux du débat dans le champ de l'analyse du discours, et notamment dans l'analyse du discours littéraire, permettant ainsi peut-être de sortir du discours idéologique. Pour rappel, Dominique Maingueneau distingue « trois dimensions » de la notion d'auteur :

1. « l'auteur-répondant », c'est-à-dire « l'instance qui répond d'un texte », pas forcément ou spécifiquement littéraire ;
2. « l'auteur-acteur », « qui, organisant son existence autour de l'activité de production de textes, doit gérer une trajectoire, une carrière » ;
3. « l'auteur-auctor », « l'auteur en tant que corrélat d'une œuvre » (Maingueneau : 2009).

Dans le discours scolaire, la première dimension recoupe plusieurs types d'auteurs : les écrivains, les élèves, mais aussi, et c'est important pour mon propos, les auteurs, souvent enseignants, des discours d'escorte dans les manuels. Ces discours participent à la fabrication de l'image de l'auteur,

notamment comme « auteur scolaire », qui est une désignation à nouveau ambivalente, par la connotation péjorative qui peut être associée à l'adjectif « scolaire », dans le sens de limité aux apprentissages à l'école et manquant d'originalité. La deuxième dimension touche plus précisément à la médiation de la littérature, en particulier contemporaine, à l'école, grâce à l'organisation de rencontres ou d'ateliers avec des écrivains disposés à se prêter à ces activités et à accepter une image d'« auteur scolaire », cette fois-ci valorisante dans le sens d'un auteur proche de ses lecteurs. Enfin, la troisième dimension de « l'auteur-auctor », la plus polémique, touche à la question de l'instauration du canon littéraire et/ou scolaire et des critères de sélection. Dominique Maingueneau précise bien « [...] que toute personne qui publie un texte qui relève de la sphère esthétique devient *ipso facto* "auteur-auctor" en puissance. Mais il ne sera pleinement auctor, source d'autorité, que si des tiers lui construisent une "image d'auteur" qu'il peut gérer » (Maingueneau, 2009) Ou que sa postérité gère. Dans le système scolaire, ces « tiers » sont les auteurs des manuels et des discours d'escorte mais aussi les auteurs des programmes et listes de propositions de lectures cursives. Ainsi les manuels ou anthologies littéraires, calés sur les programmes, sont des espaces privilégiés d'*auctorisation*, à l'instar du plus célèbre d'entre eux, le *Lagarde & Michard*, au sous-titre univoque : *Les grands écrivains français du programme*.

« Les grands écrivains », « les auteurs majeurs », voilà des expressions généralement considérées comme synonymes de l'auteur à l'école. Karl Canvat fait remonter cette tradition au XVIII^e siècle :

Le culte des grands hommes s'affirme au siècle des Lumières et, dans une société qui se déchristianise, devient l'élément central d'un nouveau catéchisme laïc (Bonnet 1998). Par ailleurs, on voit apparaître les premiers manuels de littérature, qui traduisent tous un même souci normatif : la tradition littéraire française est désormais vue comme un ferment idéal pour développer chez les jeunes un sentiment d'identité nationale et des vertus civiques et religieuses qui remplaceraient avantageusement les préjugés « provinciaux » (Canvat, 2016).

Je ne m'arrêterai pas sur l'histoire du culte des grands écrivains en France, qui va amener l'idée de canon, puis de panthéon littéraire et/ou scolaire, pour m'intéresser à un corollaire de cette évolution,

évoqué dans l'expression : « souci normatif ». En effet, celle-ci peut être comprise comme le *problème* de la norme, par son aspect prescriptif et élitiste comme facteur de disqualification sociale. Ou au contraire, le « souci normatif » peut renvoyer au *soin* de la norme, par son aspect fédérateur et créateur de valeurs communes, comme vecteur d'un vivre-ensemble.

Cette dialectique de la norme incite à reprendre à nouveaux frais la discussion sur les enjeux, didactiques et sociétaux, de l'instauration de corpus et de la désignation de classiques au sein de l'enseignement de la littérature. Sous l'expression de « patrimoines littéraires », qui semble faire consensus actuellement, se remarque une tendance à remettre « la question de la transmission [...] sur le devant de la scène en matière d'enseignement de la littérature, non parce que cette transmission est naturelle, mais justement parce qu'elle ne se fait plus automatiquement » (Ahr ; Denizot, 2013 : 8). N'étant plus réservée à une élite, cette transmission des patrimoines peut être à nouveau prise en charge par l'école, dans une perspective à la fois d'ouverture à une culture commune héritée des générations précédentes et de tradition et de mémoire à découvrir ou à entretenir dans un espace propre ou un pays.

Le patrimoine est toujours vecteur d'identité, censé être appréhendé en l'occurrence par l'étude ou la lecture d'œuvres littéraires. Or, le thème de l'identité, s'il est fondamental dans la littérature, est aussi largement décliné dans les romans jeunesse, à travers une langue et des structures narratives susceptibles de capter l'intérêt des lycéens. Pourtant, dans les programmes, la littérature jeunesse est surtout présente sur les listes de propositions de lectures cursives, en marge des lectures et études d'œuvres *réellement* littéraires qui constituent les contenus obligatoires du cours. Par l'explosion que connaît le marché éditorial de la littérature jeunesse, le succès auprès du public et la reconnaissance critique, l'auteur à l'école est pourtant forcément aujourd'hui et de plus en plus un auteur jeunesse. Certes en voie de réhabilitation, l'auteur jeunesse semble toujours souffrir d'un certain déclasserment. Une évolution dans ce domaine se remarque ceci dit, certains auteurs jeunesse

étant en voie de classicisation, comme en témoigne peut-être justement le programme de français en classe de 7^e de l'enseignement secondaire classique au Luxembourg.

2. « Et si les auteurs nous parlaient ? »

Le programme des classes de 7^e ESC, se compose des rubriques suivantes :

- I. Contenu obligatoire du cours :
 1. Étude de textes adaptés au niveau des élèves
 2. Lecture cursive
 3. Entraînement à la production écrite
 4. Activités visant à enrichir le vocabulaire...
 5. Expression orale
 6. Entraînement à la compréhension de l'oral
 7. Étude de la grammaire
- II. Référentiel des compétences dans les différents domaines, pour les classes de 7^e et de 6^e
- III. Propositions de lectures cursives
- IV. Critères de correction (MENJE, 2018).

Plusieurs aspects frappent à la première lecture ou à la simple consultation de ce programme :

- son ampleur, le document faisant en tout 29 pages ;
- son caractère normatif, à travers les nombreuses prescriptions ;
- l'absence de la littérature comme matière d'enseignement en soi.

À première vue, tout porte donc à croire que la balance penche plutôt du côté d'une approche utilitariste, technicienne de l'enseignement de la langue aux dépens d'une approche de tradition humaniste, portée sur la formation morale, voire esthétique des élèves. Une seconde lecture, plus attentive, attire néanmoins l'attention sur la complémentarité du programme avec les deux manuels prescrits, un manuel de grammaire et une anthologie de lecture, tous deux élaborés par des groupes de travail missionnés par le Ministère de l'Éducation nationale luxembourgeois pour la classe de 7^e ESC. De fait, comme le rappelle encore Emmanuel Fraisse, les manuels, en premier lieu « [...] sont une actualisation et une interprétation des programmes » et en cela font autorité (Fraisse, 2012) .

Basé sur le manuel *Fil d'Ariane 6^e*, des éditions Didier, l'anthologie de textes *Fil d'Ariane 1. Parcours de textes* est paru en 2016. L'adaptation consiste en l'ajout de contenus aux deux premières unités et l'élaboration de contenus inédits pour la troisième unité. Le sommaire de l'anthologie ne laisse aucun doute quant à la place primordiale accordée à la littérature, et plus précisément à l'initiation à la littérature. À travers des extraits de textes qu'on peut qualifier de fondateurs de la littérature, de « classiques » du patrimoine littéraire mondial, la première unité aborde l'univers des contes et la deuxième l'univers de la mythologie gréco-latine. La figure de l'auteur est par ailleurs clairement mise en avant dans la rubrique « Et si les auteurs nous parlaient ? », au début de chaque unité, pour faire « connaître, sous forme d'entretiens, fictifs les uns, authentiques les autres, [...] les auteurs principaux de l'unité » (Loose *et al.*, 2016 :6), comme il est mentionné dans l'introduction au manuel. La distinction entre entretien fictif et authentique paraît déterminante pour la figure de l'auteur qui se construit dans ces pages, à la frontière entre l'auteur-acteur et l'auteur-auctor. Les questions posées aux auteurs dans ces entretiens sont significatives à ce niveau et mériteraient qu'on s'y attarde plus longuement (ce qui sera chose faite dans la version finale de ma contribution). Je ferais simplement deux remarques. D'une part, Francis Marcoin souligne une tendance chez

l'auteur jeunesse, et qui se généralise chez l'écrivain contemporain, à adopter le rôle d'« animateur de son œuvre » :

Cette démarche collective, qui aurait sans doute indisposé Sainte-Beuve, va dans le sens d'un métier, d'une littérature industrielle, tout en s'accompagnant d'une revendication plus affirmée que jamais de créateur, d'artiste, ainsi que de perpétuelle jeunesse. Cet attribut nouveau de l'auteur animateur de son œuvre ouvre sans doute à une redéfinition du rapport avec le lecteur, et de la présence même de l'écrivain dans la société (Marcoin, 2002).

Les entretiens authentiques proposées dans cette troisième unité confirment, me semble-t-il, cette tendance, qui en même temps participe d'une désacralisation de l'auteur, d'une « décanonisation » des auteurs classiques aux frontispices des manuels et par là-même une consécration des auteurs jeunesse dans leur dimension précisément d'*auteur*, acteur de leur œuvre mais aussi acteur de la société. En somme, ils deviennent de nouveaux modèles à suivre, en proposant une autre relation à la littérature. Et si la figure de l'auteur change, forcément celle du lecteur fera de même en se situant à son tour dans une posture plus active, en devenant acteur de sa lecture. Cette évolution se remarque depuis quelques années au niveau des pratiques, davantage centrées sur le lecteur et non plus sur l'auteur. Elle semble s'être accentuée par l'entrée, certes par la petite porte, sur les listes des lectures cursives, de la littérature jeunesse dans les programmes. D'abord parce que la figure de l'auteur jeunesse ne bénéficie pas de cet aura de prestige élitaire qui colle à la peau des classiques. Et ensuite, parce qu'il y a eu, selon Sylviane Ahr et Max Butlen, une « prise de conscience progressive de la nécessité de faire évoluer l'offre de lecture en fonction des mutations en cours » (Ahr ; Butlen, 2015), mutations culturelles par la multiplication notamment des supports et mutations sociétales par la massification et mixité des publics scolaires.

Face à cette ouverture proposée dans l'enseignement de la littérature en classe de 7^e ESC, on peut tout de même s'interroger pourquoi cet enseignement n'est pas mentionné en tant que tel parmi les contenus obligatoires. Cette retenue témoigne, je crains, d'une stratégie de défense du français

contre les attaques que la discipline subit, notamment d'un « faible retour sur investissement », la maîtrise de la langue étant jugée insuffisante à la fin du cursus en regard des heures de cours suivies. Par conséquent, accentuer l'enseignement technique de la langue paraît comme un argument de bon sens, en dépit de tout questionnement sur les effets d'une telle amputation de la langue de ses dimensions culturelle et esthétique. Pour contrer cet argument, le texte qui introduit le référentiel des compétences à atteindre en classes de 7^e et de 6^e inscrit alors l'enseignement du français dans une progression et une finalité claires, comme le montre le passage suivant :

Nécessité de conduire progressivement les élèves de l'ESC vers une maîtrise affinée de la langue française qui leur permette d'acquérir assez d'aisance dans le maniement de cette langue afin que celle-ci ne soit pas ressentie comme un obstacle ni à la poursuite de l'étude des branches dont le français est la langue véhiculaire ni à l'approfondissement de matières, dont la littérature française, qui permettent aux élèves de s'ouvrir à des horizons nouveaux, de nourrir leur curiosité intellectuelle et de développer leur esprit critique tout autant que leur sensibilité esthétique (MENJE, 2018).

Ce passage condense les enjeux de la « crise du français » dans l'école luxembourgeoise. Il aborde également la question des références littéraires et donc culturelles véhiculées par les programmes de français au Luxembourg. De fait, les extraits de l'anthologie de textes et les œuvres proposées en lectures cursives pour les classes de 7^e sont très majoritairement d'auteurs français. Avec Paul Aron et Alain Viala, il convient alors de se poser la question suivante : « En enseignant le "français", est-ce qu'on enseigne seulement des valeurs françaises ? ou bien universelles ? ou bien, dans chaque pays qui parle le français, des valeurs qui tiennent à l'histoire de ce pays ? » (Aron ; Viala, 2005).

3. La littérature est-elle française ?

Cette question me servira de transition pour ma dernière et brève partie consacrée à l'analyse du programme des classes de 3^e ESC. Comme annoncé en introduction, le programme du cours de

français pour toutes les sections à part la section littéraire a bénéficié d'une refonte qui associe à la prescription des contenus deux approches. Le document présente en quatre points distincts les contenus obligatoires, en commençant par l'étude de la littérature française des XVI-XVIII^e siècles et en terminant par une liste de propositions pour la lecture cursive composée, là aussi, d'auteurs essentiellement français.

Pour l'étude de la littérature française sont cités sous l'approche I les « auteurs à étudier » selon une progression par siècles. S'agissant d'une simple liste, peut-on parler vraiment d'une approche ? Peut-être est-il sous-entendu que la méthode à suivre est celle proposée par le manuel. Dans tous les cas, cette approche semble s'inscrire dans la perspective traditionnelle de l'enseignement de l'histoire de la littérature « comme un ensemble de savoirs à acquérir (datation, attribution) » - l'attribution étant un des gestes de perpétuation des auteurs classiques – et surtout « comme un savoir constitué de façon définitive, un objet neutre » (Perret-Truchot, 2012 : 145). La liste proposée investit pleinement la dimension de l'auteur-auctor, mais dont l'autorité est aujourd'hui peut-être surtout tributaire de l'institution scolaire, de cette modélisation qu'évoque Alain Viala et qui selon lui réduit par exemple « Racine [...] à quelques tragédies » (Viala, 1992 : 10).

Beaucoup plus détaillée, l'approche II, en revanche, semble placer le vécu de l'élève au centre du dispositif didactique. Comme le suggère Jean-Louis Dufays, « la transmission d'une culture littéraire (...) n'a de sens que si l'on préconise en parallèle *des pratiques de classe* qui aident l'élève à donner à cette littérature le maximum de jeu et d'épaisseur dans leur vie personnelle » (Dufays, 2010 : 24).

La progression chronologique s'articule à une progression thématique, à travers l'étude d'un corpus d'extraits obligatoires de la période au programme et d'extraits au choix, « des textes d'actualité et/ou des textes littéraires plus récents figurant dans le manuel [...] » (MENJE, 2018). En regard

des considérations sur le nom d'auteur dans la théorie de la fonction-auteur chez Foucault, une des limites d'un tel découpage thématique du canon littéraire pourrait toutefois résider dans l'association du nom de l'auteur aux seuls thèmes des séquences au cours desquelles il est abordé. Guette ici le même écueil de modélisation pour faire coïncider l'auteur et son œuvre aux attentes institutionnelles. Or, comme l'explique Laetitia Perret-Truchot à la fin de la présentation d'une démarche similaire » [p]roposer l'étude de notions supposées "proches" des élèves et faisant partie du vocabulaire courant offre l'atout majeur de susciter d'emblée des représentations. Le rôle de l'histoire de la littérature est alors de les appréhender dans leur historicité à travers la lecture des textes, ce qui permet une "lecture actualisante" » (Perret-Truchot, 2012 : 155) Or, il importe justement de créer des situations qui permettent ces « lectures actualisantes », selon les propositions d'Yves Citton (Citton, 2007), car elles sont, chez l'élève, les vecteurs d'appropriation si ce n'est de l'œuvre, du moins de l'extrait, et deviennent ainsi les vecteurs de la création d'un lien entre le vécu propre et le patrimoine littéraire proposé. Enfin, la littérature est abordée ici comme un discours susceptible d'être confronté à d'autres discours, par exemple médiatiques, pour montrer que le discours littéraire fait partie intégrante de la société et constitue en cela une voie d'accès possible au réel.

En somme, le programme de 3^e incite à concilier une perspective plutôt patrimoniale, centrée sur quelques grands auteurs à étudier, à – étant donné le choix des thématiques - une perspective interculturelle, centrée sur « l'empathie avec l'Autre grâce à une expérience affective personnelle » (Defays, 2018 : 89) que peut susciter la lecture d'œuvres littéraires.

Conclusion

En conclusion, j'aimerais essayer de répondre à la question posée par Alain Viala quant aux valeurs enseignées en cours de français et que sous-tend également les propos d'Emmanuel Fraise cités tout au début de ma contribution. En regard du mouvement d'ouverture voire de décloisonnement qui semble animer actuellement la discipline du français au Luxembourg, le moment paraît opportun pour s'affranchir encore plus nettement du modèle disciplinaire français, à l'instar des évolutions du même type qu'ont connues la Belgique ou la Suisse. Des auteurs luxembourgeois d'expression française commencent certes à faire leur entrée, de manière ponctuelle, dans les programmes et manuels du secondaire. Or, même si le patrimoine littéraire luxembourgeois est celui d'un petit pays, il devrait avoir davantage droit de cité dans les programmes des cours de langue de ce pays, et ce dans une perspective non pas de repli identitaire national, mais bien au contraire d'ouverture des littératures en langues nationales ou partagées aux littératures du monde. Cela impliquerait nécessairement de repenser les délimitations des corpus, notamment au niveau de leur caractère monolingue. En somme, il s'agirait d'indiscipliner les disciplines des langues au Luxembourg, sans pour autant compromettre leur spécificités pour créer des espaces de vie de l'interculturel et du plurilinguisme. La littérature, là « où se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue », comme le disent encore Paul Aron et Alain Viala, pourrait peut-être devenir alors le creuset d'une telle didactique émancipatrice, de l'individu et du collectif.

Références

- Ahr S., Butlen M., « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège », *Le français aujourd'hui*, 2015/2, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-2-page-37.htm>.
- Ahr S., Denizot N., « Introduction » in : Ahr S., Denizot N., dirs., *Les Patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013, pp. 7-16.
- Aron P., Viala A., *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2005.
- Canvat K., « Manuels des origines, origines des manuels : l'enseignement de la littérature, de Batteux à Lanson », *Le français aujourd'hui*, 2016/3, en ligne <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-25.htm>.
- Defays J-M., *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Bruxelles, Mardaga, 2018.
- Dufays J-L., « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », in : Louichon B., Rouxel A., dirs, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, 2010, pp. 15-24.
- Fraisse E., « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 61, 2012, en ligne : <http://journals.openedition.org/ries/2664>.
- « Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau », *Le français aujourd'hui*, 2011/1, en ligne : <https://www-cairn-info.proxy.bnl.lu/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-11.htm>.
- Loose Y., Feiereisen D., Cancellieri F., *Fil d'Ariane 1. Parcours de textes*, Luxembourg, MENJE / Guy Binsfeld, 2016.

- Francis Marcoin, « L'auteur pour la jeunesse, écrivain ou littéraire ? », in : Louichon B., Roger J., *L'auteur : Entre biographie et mythographie*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2002, en ligne : <http://books.openedition.org/pub/5901>.
- Maingueneau D., « Auteur et image d'auteur en analyse du discours », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 3, 2009, en ligne : [/journals.openedition.org/aad/660](http://journals.openedition.org/aad/660).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), « Programme de français pour les classes de 7^e ESC », Luxembourg, 2018, en ligne : ssl.education.lu.
- « Programme de français pour les classes de 3^e ESC, sections B-I », Luxembourg, 2018, en ligne : ssl.education.lu.
- Perret-Truchot L., « Pour une didactique de l'histoire de la littérature », De Perretti I, Ferrier B., *dirs, Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2012, pp. 144-155.
- Viala A., « Qu'est-ce qu'un classique », *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 37, n° 1, 1992, pp. 6-15.