



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Expériences Pédagogiques

Revue en ligne éditée par l'Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

<http://exp-pedago.ens-oran.dz>

Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »

Auteur : Christophe Cosker

Appartenance : Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte

Courriel : christophe.cosker@free.fr

Titre de l'article : Enseigner le français à Mayotte. Pour une approche textuelle endogène du texte francophone de Mayotte

Introduction :

Il s'agit ici de réfléchir sur l'approche textuelle dans l'enseignement du français. Le contexte est l'enseignement de cette langue, qui est la langue officielle, à Mayotte. Cette île, partie de l'Archipel des Comores devenu un État, est néanmoins restée française pour devenir le cent-unième département français et le cinquième département ultramarin. L'enseignement du français à Mayotte se fait dans un environnement plurilingue, le français, langue officielle enseignée à l'école publique, étant la troisième langue apprise par l'élève à Mayotte, après la langue vernaculaire, elle-même double, tantôt *shimaore*, tantôt *kibushi*, pour communiquer, et l'arabe à l'école coranique, pour apprendre le texte sacré. Le modèle proposé ici est celui du « texte endogène », c'est-à-dire d'un texte dans la langue qu'il s'agit d'apprendre, mais aussi et surtout d'un texte ancré dans le contexte de l'apprenant, en l'occurrence Mayotte. En effet, la pédagogie du français fondée sur le texte francophone de Mayotte permet d'éviter de remplacer le support qu'est le texte métropolitain, dit de littérature française, à cause de sa distance à la fois géographique et parfois temporelle, par un texte écrit par quelqu'un qui partage la culture de l'apprenant et qui met en texte le monde dans lequel il vit. Il ne s'agit pas d'évincer la littérature française du cours de français, mais de faire un détour par le texte francophone de Mayotte afin susciter la curiosité de l'apprenant pour le français, en partant de celui qui exprime son univers familier vers celui qui exprime un ailleurs spatio-temporel aux dimensions du monde. Pour ce faire, on propose

une analyse du texte francophone d'abord considéré du point de vue mahorais, puis du point de vue métropolitain avant de montrer comment on peut atteindre le texte exogène via le texte endogène.

Mots clés : texte, francophonie, Mayotte, didactique, langue française

Introduction

L'île de Mayotte est une île de l'Archipel des Comores dans l'océan Indien, ainsi que le cent-unième département de la France. Ce changement de statut de l'île, se caractérisant notamment comme un passage du droit personnel coutumier au droit commun, peut être vécu comme un choc des cultures. Il en va peut-être de même pour l'école publique, devenue obligatoire depuis le début des années 1990 et qui coexiste avec l'école coranique. Dans cette perspective, s'intéresser à l'approche textuelle comme approche didactique, après l'avoir définie, invite à réfléchir sur le choix du texte afin de développer les compétences des programmes scolaires tout en remplaçant le choc par le dialogue des cultures. Le « texte » est un concept labile entre la phrase et l'œuvre, et pouvant coïncider avec ces deux limites dans le cas de la phrase proustienne ou dans celui de la nouvelle. La définition de cet objet fait partie des buts de la linguistique textuelle (Adam, 2011). On peut également rappeler la concurrence du texte avec le discours, tel que l'entend la discipline qui prend en charge son analyse (Foucault, 1969). Dans la présente perspective didactique, le texte est envisagé comme moyen et non comme fin, c'est-à-dire comme un outil permettant de mettre en place les compétences des élèves, et non pas un objet d'admiration presque religieuse, attitude de révérence que l'on trouve parfois en classe de français, puis dans la suite des études de lettres lorsque le texte est qualifié de « littéraire ». Il s'agit de développer une didactique à la fois du français (Rosier, 2002) et de la littérature (Ahr, 2015) dans le contexte précis de Mayotte et selon une perspective interculturelle qui ne relève ni de l'assimilation, ni de l'intégration (De Carlo, 1998). Pour ce faire, sont ici proposées quelques mises en œuvre didactiques du texte francophone de Mayotte, propositions qui peuvent se généraliser en un usage du texte endogène, c'est-à-dire du lieu dans lequel on enseigne. La force de cette proposition réside dans le choix d'un texte dans lequel l'élève peut se reconnaître, sa limite résidant dans le dosage du texte francophone sans exclusion des autres types de textes ainsi, par-dessus tout, que la pertinence du support textuel par rapport aux objectifs fixés. Le texte francophone apparaît alors comme un moyen d'interroger, à Mayotte, la littérature, la langue et l'école elle-même.

1. Le texte francophone de Mayotte comme moyen d'interroger la littérature

Le socle des compétences actuellement au cœur du système scolaire français dans l'enseignement secondaire invite l'enseignant à développer la culture

humaniste de l'apprenant. La « culture littéraire » (Viala, 2009) en est une composante. Elle peut donc prendre la forme d'une interrogation sur la littérature qui a longtemps été résolue par l'école en termes de genres, selon une tripartition, voire une trinité, réductrice : roman, théâtre, poésie. Dorénavant absente des cycles du « collègue », elle est néanmoins maintenue, aux côtés de l'histoire littéraire, au lycée. Comment développer la culture littéraire de l'élève de Mayotte en lui proposant des réponses possibles à la définition de la littérature ? La première piste textuelle est d'étudier avec lui des textes romanesques, poétiques et théâtraux de Mayotte. On en trouve notamment chez l'un des deux pères des lettres francophones de l'île (Cosker, 2015) : Nassur Attoumani. Le premier est notamment l'auteur du roman *Nerf de bœuf* (Attoumani, 2000), du recueil de poèmes *Requiem pour un nègre* (Attoumani, 2016) et de la pièce de théâtre *Le Turban et la capote* (Attoumani, 1992). Comment relier le texte au genre ? Le travail de l'élève est alors d'analyser les traits particuliers d'extraits de ces œuvres, en les comparant les uns aux autres, avant que l'enseignant ne confirme ou n'infirmes résultats puis entreprenne de classer les caractéristiques propres à chacun de ces trois genres. Dans une perspective interculturelle, on peut signaler que l'indication « roman », « théâtre » ou « poésie », en première de couverture à la suite du titre, ou comme indication dans le nom d'une collection, ne constitue pas une preuve, mais invite ou force à une lecture générique française qui étouffe peut-être le texte francophone à Mayotte comme ailleurs. Il convient alors de remplacer le terme « genre », devenu un poncif par celui de forme, et de s'intéresser à celles que peut prendre la littérature à Mayotte, notamment les contes et les histoires avant de remettre en perspective les catégories d'écrivain (Viala, 1985) et de littérature dans la langue vernaculaire de Mayotte : le *shimaore*.

Une autre entrée pour interroger la littérature à travers l'approche textuelle est l'esthétique. Le texte littéraire est en effet souvent défini comme un beau texte, les Belles Lettres étant l'ancêtre de la littérature ; mais les critères de la beauté, en dépit de l'esthétique kantienne, varient en fonction du temps et du lieu, occasionnant des disputes de goûts. C'est la raison pour laquelle des anthologies de la langue française, comme le Lagarde et Michard ou encore le Mitterrand, détachent les plus beaux textes des plus belles œuvres de la langue française pour les professeurs. Cette dimension esthétique du texte, qu'elle soit avérée ou non, contribue à remplacer l'analyse par l'admiration. Il convient donc de mettre le texte au service d'une quête de la beauté littéraire selon des critères précis. Si l'on transpose cette question dans le texte francophone de Mayotte, on peut alors se demander ce qu'est un beau texte pour un élève de Mayotte. La première réponse sera sans doute celle d'un texte qui parle d'un objet qui plaît à l'élève. On peut alors choisir de faire découvrir à l'apprenant la description admirative de l'île de Mayotte par le personnage de Bana dans le roman *Dans un cri silencieux* d'Abdou Salam Baco en 1993. On peut ensuite lui montrer d'autres textes évoquant l'île de façon négative, comme la vision qu'en a l'esclave déporté qui est le protagoniste anonyme

de *Nerf de bœuf* de Nassur Attoumani en 2000, cela afin de l'amener à prendre conscience qu'il existe aussi une beauté de la forme, qui correspond au concept de style. Ce but peut également être atteint en comparant plusieurs textes d'un même auteur ou plusieurs états génétiques d'un texte ou encore en en proposant simultanément plusieurs et en demandant un classement esthétique justifié par des critères dicibles.

L'approche textuelle permet d'interroger la littérature comme canon, c'est-à-dire comme un *corpus* clos d'auteurs disparus et vénérés comme des génies à travers des textes français. À ce propos, il convient de ne pas voir dans l'appellation de texte francophone de Mayotte une minoration de ces textes qui sont le fruit d'auteurs français. Le texte francophone est ici un concept scientifique, exploré dans la partie suivante, pour caractériser un texte écrit en français par un écrivain dont ce n'est pas la première langue, ce qui correspond au cas des écrivains de Mayotte dont la langue maternelle est celle de leur île, le *shimaore*. En ce sens, Montaigne, dont la première langue est le latin, peut être considéré comme un auteur francophone. Dans cette perspective, le texte francophone est le lieu d'une articulation entre texte mahorais et texte français, les deux pouvant être mis en regard en classe de français comme texte de Mayotte et texte de la métropole. Il convient toutefois de ne pas oublier que chaque texte français, en particulier le texte régionaliste, est un texte endogène, y compris le texte parisien qui s'identifie le plus fortement au texte français, de la tragédie classique écrite selon le bon usage de la cour par Racine (Viala, 1990), aux romans et nouvelles réalistes dont un grand nombre se déroule dans la capitale de la France. Il convient également de ne pas oublier que le texte mahorais est une partie du texte français, l'inclusion étant préférable à la relégation.

En ce qui concerne l'approche textuelle, le choix du texte endogène, en l'occurrence du texte francophone de Mayotte, permet donc d'interroger en classe la littérature comme forme, comme esthétique, voire comme politique.

2. Le texte francophone de Mayotte comme moyen d'interroger la langue

Les compétences littéraires ne sont pas les seules, ni les premières à être développées en classe de français dont l'un des buts principaux, sinon le principal, est la maîtrise de la langue française, à l'oral comme à l'écrit (Aron et Viala, 2005). Pour réaliser ce but, les programmes définissent un certain nombre de points de langue dont les élèves sont incités à comprendre le fonctionnement. Dans cette perspective, le texte francophone contribue à la maîtrise de la langue. En ce qui concerne la langue orale, la lecture du texte francophone, lorsqu'elle n'est pas simple déchiffrement, mais mise en œuvre d'un protocole unique au service du sens, développe cette compétence. En conséquence, il est important de permettre aux élèves de réfléchir sur les moyens de bien lire un texte en faisant varier les voix et

les tons. L'étape élémentaire de cette activité est la lecture polyphonique du texte théâtral, mais il peut être intéressant de donner une voix féminine aux personnages masculins et une voix masculine aux personnages féminins afin de tromper l'auditeur, de réfléchir sur le genre ainsi que sur la vie des acteurs selon les époques. Dans le texte francophone de Mayotte, il peut être intéressant de lire à deux voix « Naissance » de Nassur Attoumani, une nouvelle autobiographique des *Aventures d'un adolescent maborais* (Attouamni, 2006), en distinguant le récit de la naissance¹ et la méditation désabusée² de celle-ci comme annonce d'une vie malheureuse. Il peut être intéressant, en fonction des textes, de distinguer les mouvements par des voix ou encore de choisir une voix pour les mots, voire les énoncés, en langue vernaculaire dans le texte francophone de Mayotte. En ce qui concerne la langue écrite, l'observation d'un phénomène dans le texte francophone contribue à la compréhension des mécanismes de la langue française et sans renoncer à l'induction, il semble intéressant de proposer à l'élève un discours systématique, afin de lui faire prendre conscience de la cohérence des formes, avant de l'inviter à expliquer le choix des formes en vue des effets de sens du texte, sans oublier de l'interroger autant sur les formes présentes que sur les formes absentes.

Le texte francophone de Mayotte est un également un moyen de maîtriser la langue par commutation, c'est-à-dire en travaillant sur la forme même du texte par la réécriture. Il ne s'agit pas d'écrire plus ou moins librement une suite, mais de chercher un équivalent didactique à l'écriture littéraire contrainte de l'OULIPO. Ainsi, le texte « Naissance » peut-il être réécrit du point de vue de la sage-femme, afin d'inviter l'élève à réfléchir sur la notion de point de vue, mais aussi et surtout sur la notion de genre, le masculin et le féminin n'existant pas sous cette forme dans la langue vernaculaire de Mayotte. Il peut également être intéressant de réécrire le texte en changeant les temps afin de mettre en évidence leurs valeurs ou encore de réécrire le texte uniquement sous forme de phrases simples afin de réfléchir sur la prédication puis sur les rapports entre la juxtaposition, la coordination et la subordination qui conditionnent le style du texte, mais aussi l'interprétation de l'histoire. Cette activité réussie, l'élève prend conscience de la complexité d'un texte qu'une simple lecture ne permet pas d'épuiser ; il prend également conscience de l'effort de réécrire un texte, c'est-à-dire d'écrire un texte à l'aide d'un support, ou plutôt un nouveau texte comme palimpseste sur un plus

¹ « Lorsque je suis venu au monde, j'étais coincé dans le placenta. La poche des eaux s'était depuis longtemps rompue. Mes poumons manquaient d'air. J'avais soif. J'avais froid. Je suffoquais. » (Attoumani, 2006 : 7)

² « Mon enfance n'allait être qu'une absurde compétition. Un marathon grossier vers l'âge adulte. Je devais subir les règles d'un jeu où seuls les adultes monopolisaient les ficelles. J'étais une marionnette emballée entre leurs mains. Un pion indésirable dans l'échiquier familial. » (Attoumani, 2006 : 7)

ancien, avant d'entreprendre d'écrire par lui-même un texte sur une page blanche, après avoir préparé un brouillon.

L'approche textuelle peut également permettre de développer la maîtrise de la langue par la correction. La correction linguistique peut se comprendre, du point de vue de l'élève, comme le contrôle sur soi pour parler une langue correcte, ou comme l'acte du professeur « armé » d'un stylo rouge. En l'occurrence, il s'agit de proposer à l'élève d'assumer ce rôle du professeur en transposant le jeu des erreurs dans le texte. Il peut s'agir de « fautes » réelles de l'auteur, ou de fautes introduites par le professeur pour changer le rapport de l'élève au texte. Il convient de rappeler que le terme de « faute », employé dans le domaine scolaire, n'est pas pertinent dans le texte littéraire qui, n'étant pas une copie d'élève - même dans le cas de Rimbaud contrairement à certaines lectures -, peut revendiquer le privilège de l'agrammaticalité en tant qu'expérience linguistique. À cet égard, on peut rappeler que la langue française de la Renaissance n'a pas d'orthographe, invention au fondement du classicisme, sans oublier que les anomalies du texte poétique sont nommées « licence ». Dans le présent travail, la faute est remplacée, en raison de sa connotation religieuse et de sa proximité au péché, par le terme d'erreur, considéré comme l'errance de celui qui ne connaît pas une règle, ou plutôt un fonctionnement de la langue et en propose un autre pour résoudre le problème de l'écriture. Ainsi l'erreur ne doit-elle pas être biffée au stylo rouge, mais soulignée comme problème à régler ou elle peut être accompagnée d'une autre forme, celle jugée correcte, afin d'évaluer l'écart entre les deux. L'écriture de l'erreur comme de la correction doit donner lieu à une recherche pour expliquer le parcours mental de l'élève, afin de lui montrer une autre voie.

L'approche textuelle, ici contextualisée à Mayotte, mais généralisable, permet de développer les compétences linguistiques par l'observation, la modification et la correction.

3. Le texte francophone de Mayotte comme moyen de réfléchir sur l'école française

Les critères esthétiques ne sont pas les seuls à guider le choix des textes dans une anthologie. Cette forme se définit d'ailleurs comme un choix de textes dont l'auteur décide ou non de livrer la clé, ce qui invite le lecteur à la sagacité. Des critères moraux peuvent présider au choix des textes, conformément à l'expression latine désignant la collection des livres du fils du roi de France : *ad usum delphini*. Le texte a été un moyen d'enseigner la morale, de même que les expressions de la grammaire latine. On peut également y voir l'une des raisons de l'importance de La Fontaine dans l'enseignement français, le fabuliste – ou le « fablier » dans la langue de l'époque - étant souvent réduit à un moraliste produisant des textes poétiques dans lesquels l'histoire se termine par une morale. Une lecture approfondie de

l'œuvre nuance un tel jugement, la morale pouvant se trouver avant l'histoire, pouvant être trompeuse ou multiple, voire absente. En ce sens, il convient d'étudier plus finement l'entreprise de moralisation des fables de La Fontaine, non pas comme une orientation vers le bien, mais vers des sens. Au lieu d'étudier la récurrence du dernier vers de la fable de La Fontaine intitulée « Le Loup et l'Agneau » chez Nassur Attoumani, on peut indiquer la manière dont une jeune fille « aphorise » (Maingueneau, 2012) l'épisode rabelaisien des moutons de Panurge, selon la compréhension courante de ne pas suivre le mouvement des autres, afin de résister à l'envie de s'acheter une robe :

« Salima – Ben ... en fait, ce matin à l'école, on a lu un texte.

Habachia – Et il disait quoi ?

Salima – Ben... il raconte que dans un bateau, il y avait des moutons et tout à coup il y en a un qui s'est jeté à l'eau dans la mer. Alors tous les autres ont sauté eux aussi et ils se sont tous noyés.

Habachia – Pauvres moutons !

Salima – Ben... ils ne sont plus pauvres, ils sont morts maintenant.

Ibrahim – Et alors, qu'est-ce que tu t'es dit ?

Salima – Ben... je me suis dit que les autres moutons sont bêtes car ils auraient pu voir que leur camarade se noyait mais non ! Ils ont fait pareil !

Ibrahim – Et que penses-tu de la morale de l'histoire ?

Salima – Ben... je pense que c'est pour nous dire qu'il faut faire attention avant d'imiter les autres. Il faut toujours réfléchir car les gens ne sont pas des moutons.

Habachia – Et donc toi tu as réfléchi avant de te dire que tu ne feras pas comme les autres et tu préfères rester comme tu es ! » (Ridjali, 2008 : 47)

Cette moralisation de l'épisode peut être remise en cause par la lecture de Rabelais, l'épisode pouvant se comprendre comme un acte de cruauté en réponse à une arnaque aboutissant à une vengeance, à la mort des animaux et du marchand lui-même, entraîné à la mer par un mouton.

L'approche textuelle permet également de s'interroger sur la laïcité à l'école. Cette notion est couramment définie aujourd'hui comme une forme de neutralité religieuse, mais elle est liée historiquement à la séparation de l'État et de l'Église en France en 1905. En France, pays jadis de religion, et aujourd'hui encore de culture, chrétienne, il s'est agi d'exclure la religion de l'école. Actuellement, la laïcité est parfois comprise comme une manière d'exclure une autre religion : l'islam. Ce problème se pose avec acuité à Mayotte étant donné que l'île, partie de l'Archipel des Comores ou île de la lune, a été convertie à l'islam depuis longtemps et que cette religion est majoritaire dans l'île. En conséquence, l'école laïque coexiste avec l'école coranique et le voile est considéré comme culturel, et non pas culturel, à Mayotte. Les textes sacrés que sont la *Bible* et le *Coran* ne sont pourtant pas exclus de l'école. Ils étaient enseignés en classe de français comme « textes fondateurs » et en classe d'histoire dans le cadre des monothéismes. Dans la pratique qui se reflète dans les manuels, la *Bible* est souvent préférée au *Coran* par l'école française, en

raison de l'imprégnation culturelle du premier texte en métropole. À Mayotte, le choix du *Coran* peut donc s'avérer stratégique dans la mesure où il s'agit d'un texte déjà fréquenté par les enfants. Il convient de montrer qu'il n'est pas exclu par l'école laïque française et qu'il existe plusieurs façons d'envisager n'importe quel texte. On peut avoir un rapport sacré à un texte profane et un rapport profane à un texte sacré. Ainsi une traduction du *Coran* peut-elle permettre d'apprendre la langue française et le texte peut devenir le support d'activités linguistiques – appelées traditionnellement « exercices de grammaire » - et non faire seulement l'objet d'une lecture religieuse.

L'approche textuelle permet enfin de s'interroger sur le fait d'être français. L'école de Jules Ferry a été conçue comme un moyen de former des citoyens français et non plus seulement des habitants d'une région animés par l'esprit de clocher et le chauvinisme. Ainsi l'école française forme-t-elle des Français. C'est la raison pour laquelle, dans cette perspective, le choix du texte endogène est le plus efficace pour l'élève de Mayotte étant donné que le centre de gravité de cette production littéraire est la francité. Le texte francophone de Mayotte ne cesse de s'interroger sur la signification du fait d'être français, et sa compatibilité avec le fait d'être mahorais. C'est exactement le sens du roman d'Ali Maandhui intitulée *La République des chatouilleuses* (Maandhui, 2017) et racontant l'histoire du combat pour la départementalisation de Mayotte. Au centre de l'intrigue, on trouve un message déchiré qui est la troncation d'une phrase célèbre à Mayotte : « nous voulons rester Français (pour être libres) ». En l'absence de l'argument de la liberté, l'élève peut s'interroger sur les raisons qui font qu'il est français et l'usage de la langue française en est un élément important.

Conclusion

Dans le cadre de l'école française et de la classe de français, l'approche textuelle permet de développer des compétences littéraires, linguistiques, mais aussi réflexives. Dans le contexte de Mayotte, l'approche textuelle endogène permet d'interroger quelques conceptions de la littérature et leur pertinence dans l'île aux parfums, à savoir la forme, la beauté et le canon. Cette approche permet également de contribuer à la maîtrise de la langue française par l'observation du texte endogène, sa modification ou sa correction. Elle permet enfin de s'interroger sur ce qu'est l'école, en l'occurrence l'école laïque et française. L'approche textuelle endogène ne saurait être considérée comme une solution de facilité étant donné qu'elle invite l'enseignant, s'il vient de métropole, à lire de nouveaux textes d'une culture différente. Au lieu de rester dans sa zone de confort en enseignant le texte métropolitain, il fait un pas vers l'élève, abandonnant sa zone de confort à lui pour celle de l'élève. Il pourra ainsi dialoguer avec l'apprenant de façon moins magistrale, n'étant plus celui qui a les réponses aux questions de l'élève, mais celui qui réfléchit avec l'apprenant sur la manière de construire une réponse satisfaisante. L'approche

textuelle endogène se comprend enfin, dans le cadre de la littérature émergente de Mayotte, apparue dans la dernière décennie du vingtième siècle, comme une approche textuelle contemporaine, c'est-à-dire le choix, dans une production littéraire qui vient d'être publiée par un auteur vivant, comme un texte contemporain (André & Barranband, 2015).

Références bibliographiques

- Adam, J.-M., 2011, *La Linguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- Adam, J.-M., 2011, *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin, coll. « Coursus » (3^e édition).
- André, M.-O. et Barranband, M. (dir.), 2015, *Du « Contemporain » à l'université. Usages, configurations, enjeux*, Paris, Sorbonne nouvelle.
- Ahr, S., 2015, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Honoré Champion.
- Aron, P. et Viala, A., 2005, *L'Enseignement littéraire*, Paris, P.U.F., coll. « Que sais-je ? ».
- Attoumani, N., 1992, *La Fille du polygame*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires ».
- Attoumani, N., 2000, *Nerf de bœuf*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien ».
- Attoumani, N., 2000, *Le Calvaire des baobabs*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien ».
- Attoumani, N., 2015, *Requiem pour un nègre*, Camérout, Ndzé.
- Baco, A. S., 1993, *Dans un cri silencieux*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires ».
- Cosker, C., 2015, *Petite histoire des lettres francophones à Mayotte*, Paris, Anibwé, coll. « Liziba ».
- De Carlo, M., 1998, *L'Interculturel*, CLE international.
- Foucault, M., 1969, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».
- Maandhui, A., 2016, *Les Chatouilleuses de la République*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien ».
- Maingueneau, D., 2012, *Les Phrases sans texte*, Paris, Armand Colin.
- Ridjali, A., 2008, *Les Couloises d'un mariage incertain*, Komedit, Moroni.
- Rosier, J.-M., 2002, *La Didactique du français*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Viala, A., 1985, *Naissance de l'écrivain*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1985.
- Viala, A., 1990, *Racine, la stratégie du caméléon*, Paris, Seghers.
- Viala, A., 2009, *La Culture littéraire*, Paris, PUF.