

Pour une didactique de la littérature

par Jean-Claude GAGNON*

Plus encore que celui de la langue maternelle, l'enseignement de la littérature est aujourd'hui remis en question à tous les niveaux et dans tous les secteurs de l'enseignement, qu'il s'agisse de scolarité obligatoire ou non. Pourquoi envisager la littérature? Quand? Comment? Et surtout, question épineuse entre toutes, la littérature peut-elle vraiment être enseignée? Car il faudrait bien savoir QUOI enseigner. Étudiants et professeurs, critiques et écrivains se retrouvent sans cesse devant ces mêmes questions auxquelles ils apportent des réponses différentes, voire contradictoires.

Notre propos n'est pas de trancher le débat une fois pour toutes, bien au contraire. Il consiste simplement à recueillir des éléments de la linguistique contemporaine qui permettent déjà à plusieurs professeurs de langue maternelle de repenser, dans une problématique relativement nouvelle, la place ou le rôle de la littérature dans l'enseignement de cette langue maternelle. Car c'est surtout là que se pose le problème de la didactique de la littérature, du moins présentement.

UNE DIDACTIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE

Comme toutes les autres didactiques, celle du français langue maternelle tente actuellement de dépasser le stade empirique¹. «L'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment non

plus seulement comme un art, mais comme une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter», écrit Denis Girard qui endosse le choix du mot *didactique* «pour parler de cette conception scientifique de l'enseignement des langues»².

De toutes les sciences humaines qui peuvent contribuer à l'élaboration d'une didactique de la langue maternelle, la linguistique est certes l'une des plus importantes parce qu'elle permet au didacticien, qui y puise la connaissance du fonctionnement de la langue, de déterminer avec plus de précision le lieu d'insertion de l'intervention pédagogique dans les automatismes développés naturellement par le sujet parlant. Mais cette didactique a aussi besoin de la psychologie, en particulier de la psychologie génétique et de la psychologie de l'apprentissage qui permettent au didacticien de prévoir des modes d'intervention visant à la fois à respecter les étapes de la genèse de la langue chez l'individu et à seconder le processus naturel de l'acquisition du langage. Enfin, cette didactique peut profiter de toutes les ressources de la pédagogie expérimentale pour en adapter les méthodes et les techniques à son propre domaine.

* L'auteur est professeur à la faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval.

Des composantes ici nommées, aucune n'a cependant atteint un degré d'élaboration suffisamment avancé pour que la didactique de la langue maternelle puisse recourir à elles sans devoir participer aux recherches qu'elles suscitent. Aussi devons-nous dire que cette didactique demeure reliée à des domaines de recherche qui servent de cadre à de multiples expérimentations et qu'elle doit participer elle-même à ces expérimentations. La voie est cependant tracée, ce qui n'est pas tout à fait le cas de la didactique de la littérature. Et l'on peut dire qu'il existe déjà une didactique des langues secondes dont celle de la langue maternelle peut tirer un grand profit, que l'enseignement des langues, profitant en particulier des apports de la linguistique, de la psychologie et de la pédagogie expérimentale, a déjà acquis une certaine rigueur scientifique.

On connaît maintenant plus précisément ce qui constitue l'aspect spécifique de l'enseignement des langues. «On fait une erreur, écrit J. Wittwer, en accordant à la langue le statut d'objet»; pour améliorer l'expression, «tant dans la langue maternelle que dans les autres langues vivantes», il faut «envisager non plus la langue-objet, mais la langue-fonction»³. Car avant d'être l'objet de l'acquisition d'un savoir, comme peuvent être l'histoire, la biologie, etc., une langue est un instrument d'expression et de communication que l'on peut définir comme une structure, un code permettant de réaliser un nombre infini d'énoncés. Connaître une langue ne signifie donc pas, en premier lieu, pouvoir en analyser les éléments et les mécanismes en recourant au métalangage élaboré par les linguistes qui en font l'objet d'une étude scientifique, mais pouvoir en manier la structure, c'est-à-dire parler et comprendre cette langue; l'apprentissage de l'écriture et de la lecture vient en second puisque le code écrit est avant tout une transcription du code oral. Apprendre une langue, c'est s'entraîner à communiquer dans cette langue, s'exercer à émettre et à recevoir des discours oraux et écrits.

L'entraînement à la communication

L'enseignement des langues secondes a, le premier, fait ressortir l'importance de l'entraînement à la communication dans l'apprentissage d'une langue: les méthodes «structuro-globales», en particulier, ont permis à de nombreux étudiants d'apprendre une langue seconde beaucoup plus rapidement que les leçons de grammaire et de vocabulaire suivies d'exercices de lecture et de traduction de textes. Au lieu d'enseigner les langues vivantes comme si elles étaient toutes des langues mortes figées dans des textes qui ont échappé au temps (grec ancien et latin),

on propose aux étudiants un entraînement à la communication effective dans la langue enseignée. Cet entraînement, qui met l'accent sur la communication orale d'une part et sur les fonctions d'émission d'autre part, permet aux étudiants de maîtriser progressivement la structure de la langue tout en acquérant une connaissance de plus en plus large de son vocabulaire et de sa grammaire.

La progression du contenu d'un tel cours de langue n'est pas toujours facile à établir, mais il est quand même possible, comme on le fait présentement, de marquer les étapes d'un enseignement gradué fait à partir du choix et de la mise en ordre pédagogiques du matériel lexical et grammatical.

Dans l'enseignement de la langue maternelle, toutefois, une certaine «compétence» linguistique est donnée au départ puisque l'élève a déjà appris à parler et comprendre sa langue avant d'entrer à l'école. «La *compétence* linguistique d'un sujet se définira comme l'ensemble des aptitudes spécialisées qu'il a acquises dans sa plus jeune enfance et qui lui permettent, au niveau de la *performance*, d'énoncer et de comprendre un ensemble infini de phrases dans sa langue maternelle»⁴, écrivent Peytard et Genouvrier qui reprennent les termes de l'école transformationnelle. Sur le plan pratique, la didactique de la langue maternelle a donc à proposer à l'élève des exercices de communication effective qui, l'incitant à réaliser des performances améliorées, lui permettront de développer sa compétence linguistique en rapport avec ses besoins actuels et futurs de communication. Cette tâche est à la fois plus vaste et mieux définie que celle qui était auparavant confiée à l'enseignement de la langue maternelle. Il ne suffit pas, en effet, d'apprendre à lire pour apprendre à écrire et à parler, c'est-à-dire d'apprendre à décoder des messages écrits pour apprendre, en comptant sur des effets de transfert ou sur une simple imprégnation, à émettre des messages oraux et écrits. Évidemment, le décodage d'énoncés comportant des éléments nouveaux pour un individu lui permet d'acquérir une meilleure connaissance de sa langue; mais il faut aussi que l'élève s'exerce à l'encodage pour arriver plus rapidement à vaincre les difficultés qui sont propres aux fonctions d'émission.

Très tôt cependant, l'entraînement à la communication se heurte au problème des niveaux de langue. Le professeur de langue seconde, selon Colette Stourdézé, «doit être conscient que son but principal, quel que soit le niveau des élèves, est d'apprendre ou de continuer à apprendre à ces élèves à com-

(Suite page 100)

munique en *langue courante*⁵, niveau qu'elle situe, avec ou entre la langue «familiale» et la langue «soignée», au niveau du «bon usage» (niveau intermédiaire entre la langue «populaire» et la langue «littéraire»). En langue maternelle, le problème est toutefois plus complexe qu'en langue seconde car il ne s'agit pas uniquement de faire le choix le plus judicieux possible en regard des situations où l'élève aura à utiliser la langue enseignée, mais il faut encore inciter l'élève à développer ses aptitudes à communiquer dans sa langue en tenant compte de chacun des niveaux.

Cette tâche comporte, évidemment, de multiples implications socio-culturelles. Tout individu est naturellement porté à la communication. La pratique d'un niveau de langue donné nécessite toutefois une motivation que l'école ne réussit pas toujours à créer; apprendre à pratiquer le niveau de langue «soignée», par exemple, ne paraît pas aussi important au futur mécanicien issu d'un milieu populaire et appelé à y retourner qu'au futur universitaire. Bon nombre de professeurs de langue maternelle, impliqués plus ou moins malgré eux dans le processus de démocratisation de l'enseignement, éprouvent beaucoup de difficultés devant ce problème: tous n'ont pas la préparation qu'il faudrait pour jouer le rôle d'agents de promotion socio-culturelle que l'école démocratisée leur confie. Aussi bien, lorsqu'ils entendent parler d'entraînement à la communication en langue «littéraire», se demandent-ils comment on peut prétendre y arriver avec des élèves qui ne sont même pas motivés à la pratique du niveau de langue «soignée».

La communication littéraire

La logique de cet exposé voudrait que nous propositions ici, en tenant compte du problème de la motivation à la pratique d'un niveau de langue donné, l'entraînement à la communication en langue «littéraire». Il importe, cependant, de bien distinguer auparavant l'usage littéraire des usages courant et scientifique du langage. Comme l'a remarqué Jean Cohen, la plupart des linguistes «divergent sur le nombre et la valeur» des fonctions que l'on peut attribuer au langage, mais «tous s'accordent à lui en attribuer au moins deux»: ils opposent la fonction «intellectuelle», «cognitive» ou «représentative» à la fonction «affective» ou «émotive». Pour désigner les deux types de sens, Cohen utilise les termes commodes de «dénotation» et «connotation» en précisant que toutes deux «ont même référent et s'opposent seulement sur le plan psychologique, la dénotation désignant la réponse cognitive, la connotation la réponse affective, déclenchées par deux expressions différentes du même objet⁶. Or, René Wellek et Aus-

tin Warren l'ont écrit: «le langage scientifique idéal est purement «dénotatif»: il vise à établir une correspondance terme-à-terme entre signifiant et signifié», alors que le langage littéraire est fortement «connotatif» et que, «dans ce dernier, c'est sur le signifiant lui-même, sur le symbolisme phonique du mot, que porte l'accent⁷. Compte tenu de ces observations, l'entraînement à la communication littéraire pourrait consister dans l'exercice de la fonction «connotative» du langage, mais la situation est plus complexe qu'elle ne le paraît de prime abord.

Il ne suffit pas, en effet, de distinguer le langage littéraire du langage scientifique, il faut encore le distinguer du langage courant: ce qui n'est pas aussi facile parce que le langage courant fait appel, lui aussi, à la fonction «connotative» en s'intéressant parfois au signifiant lui-même (dans les jeux de mots, par exemple) et en visant à émouvoir le destinataire. La première distinction que l'on peut établir entre les deux est donc de nature quantitative, le langage littéraire utilisant la fonction «connotative» d'une manière plus systématique: «Le langage poétique organise et concentre les ressources du langage courant et leur fait même parfois violence», écrivent Wellek et Warren qui signalent en même temps une seconde distinction en ajoutant que «l'art introduit un certain cadre qui situe le message de l'œuvre hors du monde réel» et en suggérant «de ne considérer comme littérature que les œuvres où la fonction esthétique est dominante⁸».

Aussi bien, de toutes les distinctions qui peuvent être faites entre le langage littéraire et le langage courant, la plus importante est, en définitive, celle qui les oppose sur le plan de la signification. «Il y a une différence cruciale entre un énoncé, même dans un roman historique ou un roman de Balzac, qui semble fournir une «information» sur des événements véritables, et la même information lue dans un livre d'histoire ou de sociologie. Même dans la poésie lyrique subjective, le «je» du poète est un «je» fictif et dramatique⁹», de poursuivre Wellek et Warren. Roman Jakobson abondait d'ailleurs dans le même sens en écrivant que «de nombreux traits poétiques relèvent non seulement de la science du langage, mais de l'ensemble de la théorie des signes, autrement dit, de la sémiologie (ou sémiotique) générale¹⁰. Ainsi l'entraînement à la communication littéraire ne peut être qu'un exercice de la fonction «connotative» du langage, mais il doit aussi et en même temps tenir compte de «la structuration rhétorique des messages¹¹. Ce nouveau champ d'études littéraires, maintenant abordé par de nombreux linguistes et chercheurs contemporains, est sans aucun doute appelé à faire l'objet de recherches

didactiques qui aideront à mieux percevoir les problèmes de la communication littéraire.

Langue, littérature et culture

Le problème de la motivation à la pratique du niveau de langue «littéraire», que l'on a pu décrire comme une «langue d'élite au vocabulaire recherché et abstrait, aux structures syntaxiques bien tournées»¹² ou encore comme «la langue écrite, classique et châtiée que les littérateurs et orateurs de grande classe s'efforcent de porter à son maximum d'élégance et de clarté dans la perfection du style, par le roman, la poésie et la rhétorique»¹³, nous paraît donc, à la lumière de ce qui précède, devoir être abordé sous un éclairage nouveau. Il est, en réalité, l'une des meilleures illustrations de ce «conflit entre culture savante et culture de masse» que Pierre Angers a déjà brièvement analysé en fonction de l'enseignement de la langue maternelle¹⁴ et qui demeure l'un des plus importants problèmes suscités par la démocratisation de l'enseignement. Sur ce point, que nous ne pouvons assurément traiter ici de manière exhaustive, le point de vue d'un Jean Onimus nous paraît particulièrement pertinent. «Parfaitement adapté à «l'élite» des siècles derniers, friande de beau langage, il (notre enseignement littéraire) s'est embourgeoisé au siècle dernier en se chargeant de prétentions historiques et scientifiques au goût du jour. Il ne convient plus du tout à l'enseignement actuel qui est un enseignement de masse et il ne subsiste que par habitude», écrit Onimus qui ajoute, dans une phrase lapidaire: «Nous sommes à l'âge où se trouvait la culture médiévale quand Rabelais et quelques autres ont osé la heurter de front»¹⁵.

Si la littérature ne pouvait être présentée aux élèves que par le biais du niveau de langue «littéraire», nous aurions d'ailleurs beaucoup de difficulté à leur faire comprendre que l'emploi de la langue «populaire» ou «familiale» dans des œuvres dramatiques comme celles de Molière ou de Michel Tremblay, par exemple, ne nous empêche pas de qualifier ces œuvres de littéraires. Initier les élèves à la littérature en leur proposant, au début, des œuvres dont la langue est plus facilement abordable constitue sans aucun doute une pratique pédagogique qu'il ne faut pas mettre de côté: combien d'élèves n'ont-ils pas pris goût à la littérature par la lecture de petits romans d'aventures ou l'audition de chansons populaires? Si tout doit être mis en œuvre pour que la majorité des élèves acquière la plus parfaite maîtrise possible de leur langue maternelle, il faut bien convenir, par ailleurs, que la lecture des chefs-d'œuvre littéraires ne peut qu'indirectement servir à cette fin. Ce qu'il y avait d'illogique

dans la pratique pédagogique en usage jusqu'à tout récemment nous apparaît maintenant plus clairement. Le texte littéraire choisi comme modèle de langue «bien écrite» (i.e. «sans faute») peut toujours aider à l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe, mais il ne pourra jamais qu'indirectement servir à l'entraînement à la communication en langue «courante» ou «soignée». Pour entraîner les élèves à la pratique de ces niveaux de langue, il convient plutôt, comme le suggèrent les nouveaux programmes qui s'inspirent des mises au point de la linguistique appliquée, de faire appel à des situations d'apprentissage où ils sont normalement employés; il devient alors plus facile de motiver les élèves aux exercices d'expression et de communication parce qu'ils n'ont plus l'impression qu'on leur propose de s'entraîner à parler et à écrire comme des auteurs littéraires.

Toute saine pédagogie devant partir du connu pour mener à la découverte de l'inconnu, il importe — particulièrement en fonction de la démocratisation de l'enseignement — de tenir compte du milieu socio-culturel dont l'élève est issu; ce qui signifie, pour l'enseignement de la langue maternelle et l'initiation à la littérature, qu'il faut partir de la «littérature de l'élève» pour lui permettre, en premier lieu, d'observer, d'analyser et d'apprécier les formes de littérature qui lui sont présentées dans son milieu de vie, même si ce ne sont souvent là que des formes rudimentaires (et commerciales) de littérature. Si les chansons populaires sont la seule forme de poésie que l'élève connaisse, si les épisodes policiers télévisés constituent son «théâtre» ou son «épopée», si les bandes dessinées lui tiennent lieu de «fables», il faudra partir de ce matériel pour lui apprendre à en déchiffrer le langage, à découvrir et apprécier les «valeurs culturelles» qui y sont implicitement présentées. «A partir du moment où un étudiant comprend que ce qu'il peut dire et croit exprimer «spontanément» dépend étroitement des codes et des systèmes de référence en action dans la vie sociale, il commence à mettre en question de façon positive la manière dont il pense et parle son «moi» et sa singularité, puis à s'interroger sur sa relation à autrui et sur son insertion dans la société»¹⁶, écrit C. Burgelin (qui se fait le porte-parole d'un groupe de professeurs de l'Université de Lyon et pense surtout, par conséquent, à l'enseignement de la langue maternelle au collège et à l'université). L'essentiel consiste donc à ne pas déraciner l'élève de son milieu sous prétexte de lui donner une formation au-dessus de la moyenne, pratique brutale qui provoque le blocage des plus authentiques et n'a raison, en définitive, que des plus faibles. Il faut donner à

l'élève les moyens qui lui permettront de poser lui-même un jugement critique sur la culture de son milieu et l'amener à «voir» (au sens teilhardien du mot) le plus loin possible dans l'espace et dans le temps: c'est ici que peut prendre place la conception de la littérature-vision-du-monde (Weltanschauung).

La littérature-fonction

L'opposition langue-objet, langue-fonction permettant de mieux apercevoir ce qui constitue l'aspect spécifique de l'enseignement des langues, il semble justifié, — la langue et la littérature participant toutes deux du langage, — de transposer cette opposition dans l'enseignement de la littérature. Avant d'être, en effet, l'objet de l'acquisition d'un savoir, la littérature est, elle aussi, un langage, un système de signes obéissant à des lois qui lui sont propres et permettant à des individus de s'exprimer et de communiquer entre eux. Cette conception de la littérature nous paraît la plus apte à répondre aux conditions de son enseignement, c'est-à-dire de son intégration au cours de langue maternelle, parce qu'elle nous permet de faire de l'enseignement de la littérature un véritable entraînement à l'expression et à la communication, comme on le fait pour l'enseignement de la langue maternelle. C'est parce que l'art littéraire utilise comme matériau la langue qu'on doit lui donner une place de premier choix dans le cours de langue maternelle, ce que la pédagogie traditionnelle a d'ailleurs bien compris. Mais plusieurs problèmes se posent au didacticien de la littérature qui fait de cette conception le point de départ de sa recherche.

Le professeur de langue seconde, selon Colette Stourdzé, doit «être constamment conscient de la nécessité de distinguer les tournures littéraires, qu'on demande aux élèves d'apprécier en spectateurs, des tournures courantes, qui doivent faire partie du bagage de leurs connaissances actives et disponibles à tout moment; ce sont ces tournures, et elles seules, qui permettent aux élèves d'avoir à leur disposition un instrument de communication efficace»¹⁷. Nous avons déjà souligné la nécessité de distinguer l'usage littéraire des usages courant et scientifique du langage en regard de l'entraînement à la communication en langue «courante» et «soignée», mais il resterait à déterminer si, dans l'entraînement à la communication littéraire en langue maternelle, il faut se contenter de demander aux élèves d'apprécier les tournures littéraires en «spectateurs». Tous les élèves ne sont assurément pas des auteurs littéraires en puissance, mais il est certain qu'en leur proposant des exercices de «création littéraire», comme le font maintenant de plus en plus de professeurs de langue

maternelle aux niveaux élémentaire, secondaire et collégial, on leur permet de se mesurer aux exigences et aux contraintes de la structuration rhétorique des messages poétiques, de comprendre de l'intérieur, dirions-nous, les conditions de production de l'œuvre littéraire. La majeure partie du temps consacré à l'enseignement de la littérature doit toutefois servir à initier les élèves au déchiffrement de l'œuvre littéraire, car ce n'est pas seulement les «tournures littéraires» qu'il faut faire connaître aux élèves mais c'est aussi et surtout à l'œuvre littéraire qu'il faut les initier.

La première tâche du professeur de littérature demeure, dans ces circonstances, celle qui consiste à assister l'élève dans le déchiffrement ou le décodage de l'œuvre littéraire orale ou écrite. Nous touchons ici un aspect de la didactique de la littérature qui l'apparente à la didactique des arts. La littérature, écrit encore Onimus, «débouche non pas sur un savoir, mais sur une expérience» et le professeur de lettres «ne dit pas tout ce qu'on sait, ni tout ce qu'on doit savoir, mais il explique comment on peut écouter (car) son art est de métamorphoser la parole écrite en parole actuelle, de faire parler pour nous les chefs-d'œuvre»¹⁸. D'où la nécessité de ne pas escamoter, en classe de littérature, les problèmes de lecture (au sens de déchiffrement de l'œuvre) des élèves pour s'empresser de leur communiquer ce qu'il faut savoir sur telle ou telle œuvre. Quand la sémiologie littéraire aura fait les progrès auxquels on peut s'attendre, nous serons d'ailleurs mieux armés devant ce problème¹⁹.

De tous les autres problèmes qui concernent l'entraînement à l'expression et à la communication littéraires (et qu'il n'est pas possible de traiter ici), retenons enfin l'un des plus importants: la question difficile du choix des œuvres à lire et à étudier. Il est d'abord évident que la chronologie suivie par les manuels d'histoire de la littérature n'a plus sa raison d'être dans la démarche pédagogique suggérée ici. L'entraînement à la communication littéraire nous autorise plutôt à partir d'un espace-temps le plus rapproché possible des élèves pour assurer l'établissement de la communication et de prévoir ensuite un parcours qui réponde aux attentes manifestées ou perceptibles dans les premières approches. L'âge mental des élèves, leurs préoccupations socio-culturelles et l'influence du professeur nous paraissent les trois principaux facteurs qui doivent présider au choix des œuvres littéraires à mettre au programme. Ce qu'il faut éviter, de toute manière, c'est la tentation de tout «voir» sans rien approfondir, en un mot, la fausse érudition.

Ajoutons, avant de terminer et pour dissiper les malentendus pouvant découler de ce qui précède, que la littérature objet de l'acquisition d'un savoir ne doit pas être, dans notre esprit, à tout jamais bannie de la classe de littérature. Il nous semble, au contraire, qu'une initiation aux méthodes «scientifiques» (historique, sociologique, psychocritique, etc.) d'approche de l'œuvre littéraire peut avoir sa place dans le cours de langue maternelle de la fin du cours secondaire, en particulier dans les classes d'élèves se préparant aux études collégiales, de même que dans les cours obligatoires du niveau collégial, en particulier, cette fois, dans les classes d'élèves se préparant aux études universitaires. Car la littérature est un phénomène culturel dont l'importance demeure incontestable malgré la vague de popularité que connaissent présentement les moyens audiovisuels de communication et dont l'étude devra rester un facteur important de la formation intellectuelle de tout individu appelé à exercer des fonctions sociales importantes ou tout simplement à participer à la vie socio-culturelle de son milieu.

Conclusion

Les questions posées en introduction, particulièrement celle du QUOI, nous paraissent donc en voie de recevoir, grâce aux progrès accomplis par la didactique des langues, des réponses un peu plus précises que celles dont on devait auparavant se satisfaire. On peut tout au moins croire que les questions ou les problèmes sont maintenant mieux posés. Un travail immense attend pourtant tous ceux — pédagogues, linguistes, écrivains et critiques littéraires — qui sont directement concernés par l'établissement d'une didactique de la littérature, facteur important parmi tous les remèdes envisagés pour trouver des solutions à ce qu'il est convenu d'appeler la «crise de la littérature». Sans la mise en chantier de recherches interdisciplinaires portant directement sur cette question, les résultats se feront, par ailleurs, attendre trop longtemps encore...! ▼

* * *

RÉFÉRENCES

- 1) Cf. «A la recherche d'une didactique de la littérature», *Québec français* (Journal de l'A.Q.P.F.) N° 7, Oct. 1972, p. 5. Le présent article reprend quelques phrases, expressions ou idées déjà publiées dans cette brève présentation que nous voulons développer un peu plus ici.
- 2) Denis GIRARD. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Colin-Longman, 1972, p. 9.
- 3) Jacques WITTWER. «Réflexions sur l'opposition langue-objet, langue-fonction», *Bulletin de psychologie*, N° 247, Janvier 1966, p. 539.

- 4) Jean PEYTARD et Émile GENOUVRIER. *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970, p. 123.
- 5) Colette STOURDZÉ. «Les niveaux de langue», *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* (sous la direction d'André Reboullet), Paris, Hachette, 1971, p. 44.
- 6) Jean COHEN. *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966, p. 204.
- 7) René WELLEK et Austin WARREN. *La Théorie littéraire* (2. «Nature de la littérature»), Paris, Seuil, 1971, p. 32.
- 8) *Ibidem*, p. 34.
- 9) *Ibidem*, p. 35.
- 10) Roman JAKOBSON. «Linguistique et poétique», *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963, p. 210.
- 11) Claude BURGELIN. «Expressions, idéologies, sciences humaines, une dynamique pédagogique», *Le Français aujourd'hui*, N° 19, Nov. 1972, p. 40.
- 12) Jean-Pierre BÉLAND et Roland ARPIN. *La Linguistique et ses applications*, Montréal, C.P.P., 1967, p. 84.
- 13) Louis-Alexandre BÉLISLE. «Introduction» au *Dictionnaire général de la langue française au Canada*, Québec, Bélisle éditeur, 1957.
- 14) Pierre ANGERS. «Les Disciplines obligatoires dans le collège public: leurs objectifs sont-ils valides?», *Prospectives*, Vol. 4, N° 4, sept. 1968, p. 253.
- 15) Jean ONIMUS. *La Communication littéraire*, Desclée de Brouwer, 1970, pp. 182-183.
- 16) C. BURGELIN. *op. cit.*, p. 41.
- 17) Colette STOURDZÉ. *loc. cit.*
- 18) Jean ONIMUS. *op. cit.*, pp. 190-191.
- 19) Cf. A.-J. GREIMAS *et al.*, *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Librairie Larousse, Coll. «L.», 1972, 139 p.



Servidéc

SERVICE DES ÉCOLES

1691 est, rue Fleury, Montréal 359

Té1 (514) 384-9920

Succursales à Ville-Marie et à Ottawa

LIBRAIRIE ACCRÉDITÉE — AUDIO-VISUEL
PAPETERIE — ARTICLES SCOLAIRES — MOBILIER DE BUREAU

- Une longue expérience auprès de la clientèle scolaire
- Un renouveau dont on parle
- Premier salon bibliographique au Canada
- Premier « ombudsman » en librairie
- Service rapide
- Catalogues sur demande
- Servidéc vous aime