

# L'expérience immersive de lecteurs allophones en contexte académique

Raphaël Baroni

---



## Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edl/7125>

DOI : 10.4000/11qeg

ISSN : 2296-5084

## Éditeur

Université de Lausanne

## Édition imprimée

Date de publication : 15 mai 2024

Pagination : 59-82

ISBN : 978-2-940331-84-0

ISSN : 0014-2026

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



## Référence électronique

Raphaël Baroni, « L'expérience immersive de lecteurs allophones en contexte académique », *Études de lettres* [En ligne], 323 | 2024, mis en ligne le 15 mai 2024, consulté le 28 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edl/7125>

---

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

## L'EXPÉRIENCE IMMERSIVE DE LECTEURS ALLOPHONES EN CONTEXTE ACADÉMIQUE

Cet article se penche sur les enjeux didactiques de la lecture en immersion d'un récit littéraire en langue première (L1) et en langue seconde ou étrangère (L2). Il s'agira en particulier d'examiner la spécificité d'une lecture « au premier degré » pour des étudiants confrontés à un texte littéraire rédigé dans une langue étrangère et la manière dont les difficultés liées à l'immersion se répercutent sur les dynamiques compréhensives et interprétatives. Sur la base de données recueillies dans un cours d'introduction à la littérature française destiné à des étudiants allophones (B1), on verra que le processus de défamiliarisation associé aux objectifs des études littéraires peut prendre un tour un peu différent pour des étudiants allophones à ce stade de leur apprentissage de la langue, sans que les opérations liées à la lecture littéraire en soient fondamentalement modifiées.

Dans cet article, la notion d'expérience renverra à l'impression quasi perceptible d'être immergé dans une histoire véhiculée par un récit littéraire<sup>1</sup>. Selon la définition donnée par Alison Griffiths, l'immersion désigne « le sentiment d'être présent dans une scène, une dissonance cognitive qui vient de l'impression d'être ailleurs tout en sachant que l'on n'a pas bougé et en oubliant pour un moment l'effet médiateur de la technologie »<sup>2</sup>. Si l'effet d'immersion peut être envisagé indépendamment d'une forme de narrativité (à l'instar des dispositifs de réalité virtuelle), cette étude se penchera sur l'expérience immersive associée à

---

1. Cet article se rattache aux travaux menés dans le cadre de la recherche « Pour une théorie du récit au service de l'enseignement », financée par le Fonds national suisse (FNS n° 197612).

2. A. Griffiths, *Shivers Down your Spine*, p. 4 (ma traduction).

des récits littéraires étudiés en contexte académique, en contrastant les situations de lecteurs francophones et allophones.

En m'appuyant sur des témoignages d'étudiants, je tenterai de montrer que ce n'est pas tant la production d'une interprétation qui pose un problème aux lecteurs allophones que les obstacles qui s'opposent préalablement à l'immersion dans l'histoire racontée, les efforts déployés pour surmonter ces obstacles constituant cependant un vecteur d'apprentissage important pour la construction de compétences langagières. On constatera que la socialisation des lectures individuelles – que l'on définira plus loin comme une lecture « au second degré » – n'est pas fondamentalement affectée par ces difficultés, mais qu'elle soulève d'autres enjeux, notamment en lien avec la maîtrise des genres et des outils de l'analyse littéraire en français. On fera enfin l'hypothèse que les apprenants seront d'autant plus enclins à s'engager dans un processus de lecture s'ils ou elles estiment pouvoir accéder, à court ou moyen terme, à une expérience esthétique gratifiante, qui inclut une dimension affective liée à une immersion dans l'histoire racontée. On partira du postulat que cette expérience n'est pas hors de portée, même lorsque des obstacles plus ou moins importants doivent être surmontés. On verra en particulier que la familiarisation avec les procédures de compréhension par une pratique régulière et socialisée de la lecture peut favoriser la construction de cette compétence essentielle.

### *Immersion littéraire et didactique de la littérature*

Au cours des trente dernières années, après un long purgatoire, l'expérience immersive est redevenue un sujet central pour la narratologie aussi bien que pour la didactique de la littérature en langue première (L1) et en langue seconde ou étrangère (L2). Plutôt que de dénoncer un rapport au texte soumis aux logiques mercantiles de la littérature populaire, de nombreux chercheurs ont commencé à relever les valeurs non seulement esthétiques, mais également éthiques ou cognitives, d'une lecture dite « participative »<sup>3</sup> ou « en immersion »<sup>4</sup>. Du côté de la théorie du récit, alors que les modèles structuraux, sur fond de critique idéologique, laissent peu de place à l'étude de ces phénomènes, les approches

3. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*.

4. R. Baroni, *Les rouages de l'intrigue*, p. 131-135.

cognitives ont récemment replacé l'« expérientialité » au cœur de leur définition de la narrativité<sup>5</sup>. Depuis une vingtaine d'années, on observe une tendance similaire en didactique de la littérature, une place de plus en plus centrale étant accordée aux expériences sensibles du « sujet lecteur »<sup>6</sup>. Jérôme David invite quant à lui à revaloriser ce qu'il définit comme une lecture « au premier degré », qu'il associe à l'immersion dans « l'univers fictionnel, sensoriel ou symbolique de l'œuvre littéraire », à « l'intérêt pour l'intrigue », ainsi qu'à « l'empathie pour les personnages »<sup>7</sup> :

Le premier degré, lorsqu'il n'est plus condamné à être l'illustration commode de tout ce qu'il ne faut pas faire quand on lit, désigne un espace d'expérience où le lecteur, dirait Thomas Pavel, se met à l'écoute de la littérature, se livre sans défiance à l'univers d'une œuvre, s'en remet aux formes littéraires comme à des cadres d'expérimentation, s'expose à une pensée autre, à des affects insoupçonnés, à des calibrages inédits de la sensation et de la perception qui viendront peut-être enrichir, sinon modifier, le monde ordinaire qu'il tient pour vrai, intelligible et indépassable<sup>8</sup>.

Ainsi que l'affirme Anne Godard, cet intérêt pour une expérience sensible de la littérature n'est pas propre à l'enseignement en langue première, car elle favoriserait également le processus d'appropriation d'une langue seconde ou étrangère<sup>9</sup> :

à travers [la littérature], en effet, la matière de la langue autant que des formes de la culture sont données à sentir, à goûter et à comprendre, ce qui est, dès les premiers niveaux, non seulement motivant, mais formateur. Qu'elle soit « prétexte » à parler et à écrire n'est pas contraire au rôle qu'elle joue dans les pratiques authentiques, et qu'elle permette

---

5. M. Caracciolo, *The Experientiality of Narrative*; R. Baroni, *Les rouages de l'intrigue*, p. 52-62.

6. A. Rouxel, G. Langlade (éds), *Le sujet lecteur*.

7. J. David, « Chloroforme et signification », p. 24.

8. *Ibid.*, p. 25 sq.

9. On pourrait même observer qu'en langue étrangère c'est clairement la composante de la compréhension du texte qui prime sur l'analyse littéraire (souvent absente) : il est en effet fréquent dans les manuels ou les éditions FLE de trouver des activités qui demandent un avis libre au lecteur, qu'il s'agisse d'expliquer pourquoi le livre ou l'extrait a plu ou qu'il s'agisse d'un prétexte pour des activités communicatives. Voir par exemple J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami, F. Saenen, *La littérature en FLE*.

ainsi de progresser à la fois dans la maîtrise de la langue et dans la connaissance de la culture, de soi et d'autrui tient justement au fait qu'elle transmet autre chose qu'elle-même. En effet, les mots renvoient à une expérience, qui peut susciter l'émotion, l'imagination ou la réflexion : ce sont toutes ces dimensions qui donnent sens à l'apprentissage<sup>10</sup>.

Il n'y aurait donc pas, d'un côté, une littérature offerte à l'interprétation qui s'adresserait aux locuteurs natifs ou bilingues, et d'autre part, une littérature « prétexte », qui constituerait un simple réservoir de phrases à analyser, mais plutôt un continuum d'expériences dans lesquelles l'immersion dans les mondes imaginaires de la fiction serait à la fois une source de motivation et un objectif d'apprentissage. On constate ainsi la nécessité de dépasser ce que Thérèse Jeanneret et Chiara Bemporad définissent comme de « simples dichotomies déjà maintes fois critiquées entre la didactique de la littérature en langue maternelle, et en langue seconde et étrangère ou encore les différences d'accès au texte des locuteurs (et lecteurs) natifs et non natifs »<sup>11</sup>.

L'existence d'une telle continuité ne signifie cependant pas qu'il faudrait faire l'économie d'une réflexion sur ce qu'Anne-Claire Raimond considère comme « les spécificités de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère et maternelle »<sup>12</sup>. Dans un article où elles s'interrogeaient déjà sur de telles spécificités, Suzanne Chartrand et Marie-Christine Paret évoquent ce que Jean-François Halté appelait « le travail cognitif de l'apprenant »<sup>13</sup>. Selon elles, les « distinctions DFLM/DFLS/DFLÉ pourraient prendre toute leur pertinence dans l'examen des processus différenciés de l'apprentissage scolaire [...] selon les différentes situations d'apprentissage vécues par l'élève et aussi selon les représentations attribuées à l'objet d'apprentissage par les élèves »<sup>14</sup>. Pour faire émerger ces spécificités, je me pencherai en particulier sur les processus de familiarisation et de défamiliarisation qui entourent le phénomène

---

10. A. Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, p. 6.

11. Ch. Bemporad, Th. Jeanneret, « Voix de lecteurs, voies d'enseignement, points de vue de la recherche », p. 10.

12. A.-C. Raimond, « Convergences et spécificités de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère et maternelle », p. 81.

13. J.-F. Halté, *La didactique du français*.

14. S. G. Chartrand, M.-Ch. Paret, « Langues maternelle, étrangère, seconde », p. 205.

de l'immersion narrative en m'appuyant sur les pratiques déclarées de lecteurs allophones. Le point central de mon analyse consistera à mettre en évidence, à travers l'analyse de ces discours, le rôle de pivot de l'immersion pour les activités de compréhension et d'interprétation, en montrant comment les lecteurs allophones se distinguent des francophones dans la manière d'expérimenter les différents « degrés » de la lecture.

*Les degrés de la lecture en L1 et en L2*

Les différentes modalités de la lecture littéraire sont généralement appréhendées sur la base d'une dialectique de la « participation » et de la « distanciation »<sup>15</sup>. Comme l'a montré Ch. Bemporad, cette dialectique peut être saisie de plusieurs manières, par exemple en opposant des pratiques sociales (dont témoigne l'opposition « lecture privée » versus « lecture scolaire ») ou des « activités cognitives » (lecture en « compréhension » versus lecture en « interprétation »), ou encore en articulant ces deux plans, l'adoption de l'une ou l'autre manière de lire étant corrélée à un but lié à un contexte spécifique<sup>16</sup>.

Pour ma part, hors de toute considération idéologique sur la valeur inhérente à la lecture participative, je considère simplement que la possibilité d'une immersion dans le monde raconté constitue le point de départ de toute forme de socialisation ultérieure de l'expérience esthétique par un discours second (que l'on peut appeler « interprétation »), que ce soit dans la vie privée ou en contexte scolaire. D'un point de vue cognitif, l'accès à ce « socle » suppose la maîtrise d'un grand nombre de compétences. Alors que la lecture littéraire tend à s'automatiser chez le lecteur adulte, la complexité du décodage resurgit, dans une configuration inédite, pour le lecteur allophone. Ce dernier peut être un bon lecteur dans sa langue maternelle, mais les efforts déployés pour la compréhension du message narratif peuvent faire obstacle à l'immersion dans l'histoire racontée. Le problème n'est pas, dans ce cas précis, la difficulté de convertir le langage verbal en une image mentale (difficulté que connaissent les écoliers qualifiés de « mauvais lecteurs »), mais plutôt

---

15. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*; B. Daunay, J.-L. Dufays, « La lecture littéraire en débat, pour en finir? ».

16. Ch. Bemporad, « Lectures et plaisirs », p. 71.

celle de maîtriser les codes de la langue cible, par exemple les flexions de temps verbaux rarement mobilisés dans d'autres contextes (en particulier le passé simple).

Il me semble ainsi intéressant, pour mieux comprendre les situations spécifiques de lecteurs en L1 et en L2, d'envisager une sorte de « degré zéro » de la lecture, qui permet de mettre en évidence les aspects liés à cette activité de décodage. L'opposition entre compréhension et interprétation, telle que définie par de nombreuses études en didactique de la littérature<sup>17</sup>, qualifie ainsi non pas deux types de lecture, mais plutôt deux processus différents au sein de la lecture. Le premier processus consiste à passer du degré zéro de la lecture vers un premier degré, cette opération ne laissant généralement pas de traces discursives, mais pouvant faire l'objet, rétrospectivement, de différents types d'évaluations formatives ou sommatives pour vérifier que le lecteur s'est bien construit une représentation adéquate du monde raconté. Le second processus définit quant à lui le passage de la lecture au premier degré vers un second degré, où il s'agit de faire quelque chose de l'expérience narrative, cette socialisation de la lecture pouvant faire l'objet d'évaluations spécifiques, qui n'ont pas grand-chose à voir avec les premières. Comme l'explique Erik Falardeau, l'interprétation, en tant que second degré de la lecture littéraire, « passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui confèrera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté »<sup>18</sup>.

Le degré zéro de la lecture renverrait donc à l'expérience d'un obstacle face à un récit jugé impénétrable, qui se présente d'abord sous la forme de sa matérialité textuelle, un rideau de mots bloquant l'accès à un référent imaginaire potentiel. À ce degré zéro s'opposerait un premier degré de la lecture dans lequel le sujet, dans un rapport solitaire au texte narratif (qui peut être une lecture libre ou imposée, privée ou scolaire, voire une expérience auditive liée à une lecture oralisée), peut accéder à ce qui devrait constituer le cœur de l'expérience narrative : le déplacement imaginaire dans un monde raconté, qui se présente sous la forme d'une expérience sensible. Le second degré de la lecture ne serait pas, quant à lui, une alternative à la lecture en immersion, mais plutôt un prolongement de celle-ci, un stade ultérieur lié à la socialisation de l'expérience par un

---

17. Voir par exemple C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école ».

18. E. Falardeau, « Compréhension et interprétation », p. 688.

métadiscours sur l'histoire. Ce second degré est lié à des impressions ou des réflexions nées d'un rapport personnel avec le récit, cette mise en dialogue inscrivant l'expérience esthétique dans une « chaîne interprétative infinie »<sup>19</sup>, ce que Catherine Tauveron appelle le « texte proliférant »<sup>20</sup>. Concrètement parlant, cela peut conduire le lecteur à s'interroger sur ce qui a façonné cette expérience, conduisant éventuellement à une relecture visant à mettre en lumière les dispositifs textuels qui ont donné forme à l'histoire.

Il ne s'agit donc pas de suggérer l'existence a priori d'une hiérarchie entre différents types de rapports au texte littéraire, mais plutôt de reconnaître que les contextes scolaires ou académiques imposent certaines normes aux lectures du second degré, parmi lesquelles figure par exemple une dévalorisation de la paraphrase<sup>21</sup>. La production normée de différents genres de discours écrits et oraux à partir d'un texte source demeure ainsi l'objectif central des études littéraires. Quant à la lecture dite « privée », elle peut naturellement s'en tenir à ce premier degré éphémère et solitaire, mais les traces textuelles laissées par les échanges des internautes éclairent aujourd'hui l'extraordinaire richesse des discours qui naissent spontanément de ce besoin très humain de partager ses expériences esthétiques avec autrui<sup>22</sup>.

Sur cette base, on peut tenter de définir schématiquement (fig. 1) les enjeux soulevés par ces différents degrés de la lecture en prenant le cas d'une œuvre littéraire rédigée en français et lue dans un contexte académique francophone, en insistant sur quelques différences saillantes pouvant exister entre un étudiant pour lequel le français est la langue première et un étudiant allophone pour lequel les compétences langagières nécessaires à la compréhension du récit sont encore en construction.

Pour le lecteur « francophone » confronté à un récit qui s'inscrit dans les normes « classiques » de la littérature narrative (dont le prototype est le roman réaliste du XIX<sup>e</sup> siècle), le degré zéro de la lecture risque fort

---

19. *Ibid.*

20. C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école ».

21. Bertrand Daunay montre pourtant que la paraphrase apparaît comme le prototype du passage à un second degré de la lecture, puisque « la reformulation d'un texte n'a pas seulement pour but de permettre de s'initier à la production des textes, mais engage aussi un rapport métatextuel au texte-source » (B. Daunay, *Éloge de la paraphrase*, p. 73).

22. S. Estier, « Vers une nouvelle économie numérique de la critique ».



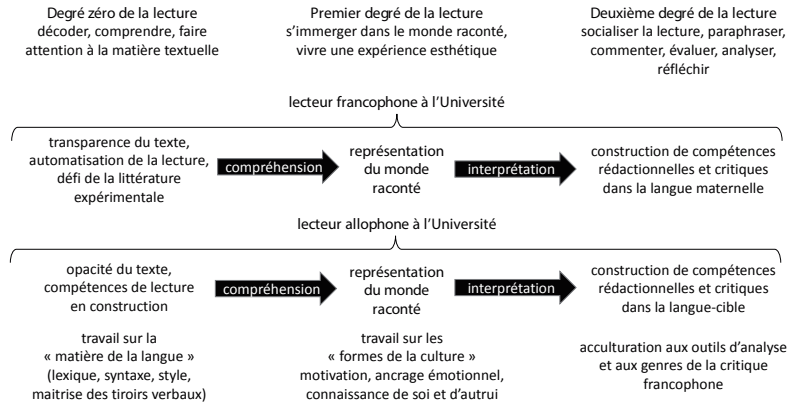


Fig. 1 — Les degrés de la lecture pour des étudiants francophones et allophones.  
© R. Baroni.

de passer inaperçu, dans la mesure où les compétences en décodage sont supposément déjà acquises, la conversion du langage verbal en représentation mentale étant plus ou moins automatisée, en tout cas pour un étudiant en lettres, car c'est souvent cet aspect qui pose problème à d'autres niveaux de la scolarité pour les élèves francophones. Le traitement routinisé de l'information narrative peut alors entraîner une forme d'invisibilisation de la matière textuelle et un travail spécifique sur le paratexte ou sur le style peut servir à corriger les angles morts qui en découlent, conduisant à une défamiliarisation des opérations de décodage. Notons que cette automatisisation de la compréhension se fonde autant sur une familiarité avec un certain type d'artefacts narratifs que sur une éventuelle transparence stylistique, que l'on pourrait désigner, avec les termes de Percy Lubbock<sup>23</sup>, comme une esthétique du *showing*. Le degré d'opacité ou de transparence du texte sera ainsi corrélé au degré d'entraînement du lecteur et pour un étudiant en français médiéval aguerri, des lais de Marie de France pourront devenir aussi accessibles que pourrait l'être un jeu vidéo pour un *gamer* invétéré. Notons au passage qu'inversement, le jeu vidéo au rendu graphique le plus réaliste apparaîtra totalement inaccessible pour un joueur qui serait incapable d'en maîtriser le *gameplay* ou d'en saisir les enjeux. Par conséquent, outre les outils

23. P. Lubbock, *The Craft of Fiction*.

mentionnés (stylistique, paratexte), la défamiliarisation du décodage pour un étudiant francophone passera aussi par une confrontation avec des œuvres de plus en plus éloignées de son horizon culturel, qu'il s'agisse d'œuvres anciennes, exotiques ou expérimentales, l'élargissement de ses horizons esthétiques constituant l'un des enjeux de ses études<sup>24</sup>.

La lecture au premier degré constitue quoi qu'il en soit une étape nécessaire pour envisager d'autres rapports au texte, plus spécifiquement académiques. Comme le rappelle J. David, il ne faudrait pas négliger l'importance de cette phase intermédiaire, dans la mesure où se livrer « sans défiance à l'univers d'une œuvre » permet d'élargir les « cadres d'expérimentation » et constitue de fait une défamiliarisation de la vie quotidienne à partir de laquelle des élaborations ultérieures peuvent se construire<sup>25</sup>. L'immersion dans le monde raconté, l'intérêt porté aux personnages et au développement de l'intrigue, les plaisirs ou déplaisirs esthétiques liés au style de l'écrivain, ne sont donc pas des expériences contradictoires avec une lecture critique, mais plutôt une base nécessaire pour élaborer un discours au second degré susceptible de socialiser l'expérience individuelle en la recontextualisant. Pour interpréter un récit, il faut d'abord l'avoir expérimenté, de sorte qu'il devient possible de traiter les référents imaginaires (personnages, actions et monde racontés) comme s'il s'agissait d'existants virtuels soumis à une intentionnalité auctoriale. C'est cette représentation imaginaire et ce traitement cognitif des référents du discours narratif que je considère comme équivalents à ce que le sens commun définit comme une immersion narrative, quel que soit sa profondeur ou le degré d'adhésion du lecteur au monde raconté.

Si on les compare avec les propos « ordinaires » échangés par exemple par des spectateurs après un film, le travail académique mettra l'accent sur au moins deux aspects particuliers de ces discours : premièrement, la construction de compétences orales ou rédactionnelles permettant de mouler le commentaire dans des genres structurés par les traditions scolaires et académiques, deuxièmement, l'acquisition d'outils d'analyse

---

24. Sur l'importance de la défamiliarisation dans l'expérience esthétique, je renvoie à la notion d'*ostranenie* (ou « étrangéisation ») de Viktor Chklovski (*L'art comme procédé*) ou à la manière dont Lev Vygotski définit la catharsis sur la base d'une « technique sociale du sentiment » (*La psychologie de l'art*, p. 18).

25. J. David, « Chloroforme et signification », p. 25 sq.

plus ou moins perfectionnés visant à inspirer et à étayer ces discours. Sans rompre avec la pratique « ordinaire » du commentaire métafictionnel, le travail scolaire ou académique aboutit ainsi à une forme de « discipline » de la lecture<sup>26</sup>, qui se joue essentiellement au second degré. Autrement dit, en contexte académique ou scolaire, on ne lit pas forcément autrement, mais on fait autre chose de sa lecture. En s'écartant des pratiques de commentaire ordinaires, la lecture scolaire ou académique produit ainsi une autre forme de défamiliarisation : l'interprétation soumise à un devoir de structuration et d'étayage se fonde sur une objectivation plus poussée des mécanismes narratifs et sur la mobilisation de cadres interprétatifs plus diversifiés, tout en s'orientant vers les normes discursives inhérentes à différents genres institués : explications de texte, dissertations, mémoires, critiques journalistiques, discours de médiation culturelle, etc.

Pour le lecteur allophone, l'expérience immersive, qui correspond à une lecture au premier degré, ne différera pas de celle que l'on peut rattacher au lecteur en L1. En revanche, suivant le degré de maîtrise de la langue, c'est le rapport entre ces degrés de la lecture qui sera marqué par quelques différences, notamment en lien avec les processus de compréhension et d'interprétation, et les effets de défamiliarisation qui en découlent. En effet, pour le sujet allophone, la lecture se place d'emblée sous le régime d'une étrangeté liée à la langue cible dans laquelle le texte et son commentaire sont rédigés. Pour s'en tenir aux profils reflétés par nos données – à savoir des étudiants inscrits dans un cours d'introduction à la littérature en première année du Diplôme de l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne, dont le niveau est évalué à B1 selon le CECR – la lecture intégrale d'une œuvre littéraire en français constitue un acte plus ou moins exceptionnel et, pour certains, elle constitue même un défi qui n'a encore jamais été relevé à ce stade de leur appropriation. Il s'agit par conséquent d'un moment pivot, non seulement pour l'apprentissage de la langue, mais aussi pour l'accès à la littérature. Dans ce contexte, la difficulté du décodage acquiert une valeur spécifique, qui peut même constituer l'une des finalités principales de la lecture, puisque la résistance du texte permet de se confronter à un

---

26. Ch. Ronveaux, B. Schneuwly (éds), *Lire des textes réputés littéraires*.

réservoir lexical et à des formes syntaxiques<sup>27</sup> et morphosyntaxiques<sup>28</sup> très riches, de sorte qu'en adoptant des stratégies appropriées, de nombreuses acquisitions langagières deviennent possibles.

Pour reprendre les termes utilisés par A. Godard, la difficulté liée au décodage offre ainsi une occasion de progresser « dans la maîtrise de la langue »<sup>29</sup>, du moins, pour autant que le texte choisi offre des difficultés situées dans la zone proximale de développement des apprenants. Si l'un des objectifs d'un cours d'introduction à la littérature consiste à faciliter l'accès à une compréhension de l'histoire, de sorte qu'il devient possible de construire une lecture au second degré, il serait peu productif de confronter des apprenants de niveau B1 à un roman comme *La route des Flandres*. Si quelques phrases décontextualisées du roman de Claude Simon peuvent servir à engager un travail spécifique sur la ponctuation ou les registres du français, la lecture « littéraire » de cette œuvre nécessite des compétences beaucoup trop avancées pour accéder à une représentation mentale de l'histoire et à son possible commentaire. On constate donc que la dynamique de la familiarisation/défamiliarisation sera différente pour des étudiants francophones et pour les allophones débutants, la sélection du corpus jouant un rôle clé dans cette différenciation, notamment dans les niveaux les moins avancés<sup>30</sup>. Quel que soit l'intérêt que l'on peut porter aux apprentissages langagiers liés aux opérations de décodage, il faut ainsi envisager le risque que des difficultés trop importantes pour accéder au premier degré de la lecture entraînent une baisse de motivation et l'impossibilité d'accéder aux activités du second degré. Comme on le verra plus loin, cette démotivation peut être liée à un ralentissement dans la progression narrative, ainsi qu'à la lourdeur des dispositifs de médiation qui doivent être mobilisés pour comprendre

---

27. L'usage fréquent, en littérature, d'une syntaxe expressive visant à créer des « effets de style » est une occasion idéale de découvrir d'autres formes de structuration que les constructions normées valorisées par les grammaires prescriptives.

28. Je pense notamment aux morphologies verbales rarement travaillées en cours de langue, comme le passé simple, le passé antérieur, le subjonctif imparfait, etc.

29. A. Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, p. 6.

30. Sur cette question des corpus et sur la possibilité de s'appuyer sur des classiques adaptés pour la jeunesse, voir C. François, « Les classiques adaptés pour la jeunesse et le FLE ». Le classement des œuvres par niveaux constitue par exemple une annexe de l'ouvrage de J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami, F. Saenen, *La littérature en FLE*, p. 109-112.

l'histoire: usage de dictionnaires, établissement d'un lexique, annotations, traductions, etc. En revanche, la routinisation de ces activités peut servir à lever cet obstacle, tout en construisant des stratégies d'apprentissage efficaces.

Si la phase de décodage n'a pas fait entièrement obstacle à l'immersion narrative, une lecture au second degré devient envisageable. Sur ce plan, les genres discursifs qu'il s'agit de mobiliser pour socialiser la lecture sont les mêmes que pour les francophones, mais quelques problèmes spécifiques doivent être relevés. On peut supposer qu'en s'appuyant sur leur parcours scolaire en L1, les étudiants allophones sont aussi équipés que les étudiants francophones pour analyser finement un récit et pour construire un commentaire argumenté, leurs compétences langagières n'affectant pas les compétences d'analyse, mais plutôt les productions orales ou écrites qui en découlent. Dans ce cas, la production d'un commentaire constitue un genre de discours parmi d'autres fournissant la base pour un travail de remédiation portant sur les compétences orales ou écrites. Il faut cependant noter deux éléments qui peuvent augmenter les difficultés liées à l'activité interprétative, tout en définissant des objectifs d'apprentissage spécifiques, à savoir le fait que les outils d'analyse et les genres scolaires du commentaire de texte diffèrent parfois sensiblement de ceux auxquels sont habitués les étudiants allophones. Par exemple l'explication de texte «à la française» n'a pas grand-chose à voir avec l'*essay* tel qu'il est pratiqué par les anglophones; quant à l'attirail narratologique, il sera très différent suivant qu'il trouve ses racines dans le modèle genettien ou dans les traditions germaniques ou américaines qui s'incarnent dans les modèles développés par Franz Karl Stanzel ou Wayne C. Booth. Au narrateur hétérodiégétique s'opposent ainsi les narrateurs auctoriaux ou non fiables, qui ne renvoient pas du tout aux mêmes aspects de l'expérience narrative. Le processus d'apprentissage de la lecture littéraire – prise ici dans son extension la plus large – inclut dès lors, pour les étudiants allophones, une acculturation aux procédures d'analyse. Le caractère apparemment universel des notions théoriques développées par la narratologie genettienne (plus ou moins naturalisé dans les représentations des enseignants) risque ainsi de faire écran à cet enjeu central pour la lecture littéraire en L2 et c'est du côté de la littérature comparée que les dynamiques de cette défamiliarisation peuvent être ressaisis.

*Témoignages de lecteurs allophones et pistes didactiques*

Pour saisir plus concrètement les spécificités de la lecture littéraire pour des apprenants allophones, je m'appuierai sur quelques témoignages récoltés sur un forum que j'ai mis en place dans un cours d'introduction à la littérature dirigé au semestre d'automne 2022. L'un des objectifs de ce cours, destiné à des étudiants de niveau B1, consistait à familiariser ces derniers avec les outils de la narratologie francophone et avec l'exercice du commentaire de texte en français, tout en fixant l'objectif d'une lecture intégrale d'une œuvre littéraire, en l'occurrence un recueil de nouvelles de l'écrivaine suisse Alice Rivaz.

Pour tenter d'alléger les difficultés inhérentes au décodage, j'avais fait le choix d'un recueil d'histoires courtes permettant une segmentation de la lecture respectant le découpage du texte, de sorte qu'il était possible, avec un rythme de lecture d'environ vingt pages hebdomadaires, de s'immerger chaque semaine dans une ou deux histoires complètes. Par ailleurs, pour diminuer le temps de décodage, un lexique des « mots difficiles » (établi en alternance par différents groupes d'étudiants) était fourni avant chaque lecture. Dans le cadre des travaux pratiques accompagnant ce cours, les étudiants étaient appelés à participer régulièrement à un forum, avec la consigne suivante :

Imaginez que vous discutez entre amis après avoir vu le dernier épisode de votre série préférée, ou après être allé voir un film au cinéma... de quoi parleriez-vous ? Eh bien, vous êtes invité à pratiquer ce genre de discussion avec les autres étudiants sur un forum, en vous basant sur vos lectures de la semaine. Dans vos prises de parole, vous pouvez vous exprimer sur la manière dont vous avez vécu personnellement la lecture de chaque récit, que ce soit en vous immergeant dans l'histoire, en vous identifiant à tel ou tel personnage, en formulant des jugements concernant ces personnages ou l'auteurice qui les a inventés ou en évaluant la qualité esthétique de l'œuvre, le plaisir ou le déplaisir que vous avez éprouvé : ennui, dégoût, joie, enthousiasme, malaise, etc. Vous pourrez également partager des souvenirs ou des réflexions que vous ont inspirés ces récits ou vous exprimer sur vos difficultés liées à la lecture d'une œuvre littéraire dans une langue étrangère. Il n'y a aucune règle, si ce n'est de rattacher votre discours, d'une manière ou d'une autre, à votre lecture et d'échanger avec les autres membres de la classe.

Sur un plan méthodologique, il est évidemment impossible d'accéder à l'expérience imaginaire engendrée par un texte littéraire, laquelle se déroule (certainement de manière très variée) dans la boîte noire du cerveau de chaque lecteur. On peut en revanche formuler l'hypothèse que les commentaires qui renvoient aux éléments du monde raconté comme s'il s'agissait d'existants (lieux, personnages, actions, etc.) constituent des indices ou des traces discursives d'une immersion. À l'inverse, on verra que lorsque des problèmes de décodage prennent le pas sur l'interprétation, les référents du discours renvoient plus spécifiquement à la matérialité textuelle.

Les témoignages recueillis dans mon cours au début du semestre sont assez éloquents en ce qui concerne les efforts consentis pour passer d'un degré zéro de la lecture, focalisé sur les opérations de compréhension, vers un premier degré, qui permet d'accéder à une représentation mentale de l'histoire racontée<sup>31</sup> :

Avant de commencer à lire cette partie du livre, j'ai travaillé sur lexicale, qu'il a été préparé et j'ai mémorisé les mots principaux. Puis j'ai commencé à lire. Après avoir souligné les phrases difficiles, je les ai traduits. Le deuxième tour a été plus clair pour moi et n'a pas pris plus de temps que le premier. Et je lis avec une bonne motivation. Oui, c'était dur, mais j'ai finalement eu ce que je voulais.

En fait, c'est le première novel que je lit. Heureusement, il est sympathiquement court. Bien qu'il y ait eu quelques difficultés à cause de mots que je ne connaissais pas, j'ai pris beaucoup de plaisir à lire lors de ma deuxième relecture. Au début, l'écrivaine met une scène très poétique : un jeune homme et une jeune femme, qui font du vélo ensemble, une après-midi le long du lac Léman. Quelle belle image ! La femme est évidemment amoureuse de l'homme, même si l'homme n'a pas un sentiment si fort. Je peut tout à fait comprendre le sentiment de la jeune femme, qui aspire à l'approche du jeune homme.

La vitesse de lecture et de traduction pour le premier apprentissage, *Apprendre L'Anglais* par Alice Rivaz, était de 1 page 15 min, donc le texte entier a pris 5 heures – c'est très lent ! Mais dès la page 5 de la lecture, grâce à l'habileté de l'écrivain, on s'intéressait aux personnages, si bien que l'ouvrage a cessé d'être ennuyeux et monotone. Il a été

---

31. Les témoignages écrits sont présentés ici dans leur forme originale, sans correction de la part de l'enseignant.

difficile de faire une analyse après la lecture de première fois, car l'attention s'est portée sur la traduction et la connexion des significations. La première conclusion : le mélodrame d'une jeune fille inexpérimentée séduite par un Américain expérimenté et marié. Son histoire me semblait peu susceptible d'intéresser des lecteurs masculins dehors le cours. Je me suis donc forcé à lire une seconde fois. A ma grande surprise, je l'ai relu en 40 minutes, ce qui est déjà beaucoup plus proche de 2 minutes par page. Si je lis l'histoire une troisième fois, ma vitesse et ma perception de celle-ci changeront-elles ?

Si une étudiante apprécie le caractère « sympathiquement court » du récit, une autre indique que le travail de décodage a ralenti la lecture au point que les vingt pages de la nouvelle correspondent à cinq heures de lecture. Même si l'accès au texte est qualifié de « dur » et témoigne de la mise en place de différentes stratégies pour surmonter ces difficultés (mémorisation du lexique, traduction et annotation), les trois étudiantes évoquent malgré tout une dimension de « plaisir » renforçant la « motivation » à poursuivre la lecture, et même à relire. Elles évoquent une seconde lecture plus rapide et plus transparente, répondant davantage à leurs attentes (« j'ai eu ce que je voulais »). Notons que cette relecture n'est pas associée à un retour critique visant à étayer une interprétation, mais bien à une plongée dans l'histoire ménageant une place plus importante aux plaisirs esthétiques : « j'ai pris beaucoup de plaisir à lire lors de ma deuxième relecture. [...] [L]'écrivaine met une scène très poétique [...]. Quelle belle image ! ». L'un des témoignages suggère d'ailleurs que cette lecture immersive, bien que ralentie par le processus de décodage, est malgré tout possible lors de la première lecture : « dès la page 5 de la lecture, grâce à l'habileté de l'écrivain, on s'intéressait aux personnages, si bien que l'ouvrage a cessé d'être ennuyeux et monotone ».

Tout en évoquant le plaisir et la motivation qui caractérisent une lecture au premier degré, les trois étudiants témoignent aussi de leur capacité à construire un discours qui s'oriente déjà vers un second degré, c'est-à-dire vers une socialisation de l'expérience individuelle engageant une interprétation, ou du moins une évaluation. L'une évoque le fait que la qualité littéraire lui permet de comprendre le « sentiment de la jeune femme », alors qu'un autre identifie un registre littéraire et une opposition entre les personnages – « le mélodrame d'une jeune fille inexpérimentée séduite par un Américain expérimenté » – tout en estimant que cette histoire est « peu susceptible d'intéresser des lecteurs masculins ». Le



forum, en tant que lieu de socialisation des lectures individuelles, se présentait naturellement comme un dispositif encourageant la production de lectures au second degré, mais il pouvait aussi, face à un texte jugé impénétrable, servir à partager les frustrations liées aux difficultés de décodage ou les stratégies qui en découlent, qui occupent d'ailleurs une part importante des commentaires des deux premières semaines. L'une évoque ainsi la difficulté de construire une analyse : « car l'attention s'est portée sur la traduction et la connexion des significations ».

Lors des semaines suivantes, les discussions portant sur les difficultés de décodage ou de compréhension se raréfient au profit de commentaires plus directement interprétatifs ou évaluatifs. Cette évolution ne signifie pas nécessairement que les difficultés de lecture auraient disparu, mais elle suggère l'émergence d'une routinisation des opérations de décodage au profit d'un investissement plus important dans des lectures au premier ou au second degré. Cela montre aussi, pour reprendre les termes d'A. Godard, que cette « expérience, qui peut susciter l'émotion, l'imagination ou la réflexion » devient un vecteur d'apprentissage « de la culture, de soi et d'autrui »<sup>32</sup>. Toutefois, cette source de motivation peut aussi décroître, cette fois non en raison du caractère impénétrable des textes (certaines nouvelles de Rivaz sont plus expérimentales que d'autres), mais plutôt lorsqu'une histoire est jugée trop ennuyeuse. Dès la cinquième semaine (donc après la lecture d'environ 100 pages du recueil), ce ne sont plus les obstacles à l'immersion qui font l'objet de critiques, mais plutôt un manque de diversité dans les thématiques abordées par Rivaz et une opposition aux valeurs féministes véhiculées par ses récits, qui sont jugées dépassées :

Je n'ai pas aimé. Et ces femmes d'Alice Rivaz commencent à m'énerver. Meme histoire que *l'accomplissement d'amour* ou *le chemin des amoureux*, meme frustration, meme insecurité, meme fin. Pas interessant de tous.

Je trouve qu'avec cette histoire Alice Rivez a voulu montrer une femme amoureuse de l'époque qui, bien sûr, espère être réciproque, mais qui, comme presque toutes les histoires du livre que nous avons lu, n'a pas de fin heureuse. Pour notre époque, cette notion est très éloignée du

---

32. A. Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, p. 6.

rôle des femmes tel qu'il est enregistré aujourd'hui et c'est aussi la raison pour laquelle certains de mes collègues trouvent les histoires un peu répétitives, je pense que c'est aussi une façon de se rendre compte de l'évolution du rôle des femmes au fil du temps.

Une autre histoire déprimante : un personnage féminin amoureux, et un homme qui ne s'intéresse pas à elle ! En lisant toutes ces histoires, je me demande pourquoi Alice Rivaz les a rassemblées dans ce livre. Pourquoi a-t-elle écrit ce livre ? essaie-t-elle de faire passer un message aux femmes en tant que féministe ?

Si ces réactions posent la question du choix du recueil ou de l'ordre de lecture des nouvelles (d'autres textes plus originaux, comme *Film muet*, *La montre*, *Au fond du lit-cage* ou *La petite fille de la rue du Simplon* seront davantage appréciés les semaines suivantes), elles témoignent surtout d'une capacité à construire des liens entre les fictions, de formuler un jugement sur le contexte historique de l'œuvre et sur les intentions de l'écrivaine, ce qui rapproche ces discours de ceux que pourraient pratiquer des lecteurs francophones. Les critiques formulées à l'encontre des récits d'Alice Rivaz témoignent ainsi de l'accès à une plus grande autonomie dans la compréhension-interprétation, les textes n'étant plus critiqués à cause de leur difficulté, mais en raison de leur caractère répétitif, des choix de l'écrivaine ou de l'arrière-plan idéologique des récits. En produisant des discours qui diffèrent de moins en moins de ceux que pourraient produire des étudiants francophones, ces commentaires mettent en évidence une progression notable dans le processus d'acculturation à la lecture littéraire dans la langue cible. Sur un plan langagier, si la lecture littéraire devient une motivation à produire des discours dans la langue cible, ces commentaires permettent surtout de partager un référent culturel avec une communauté de lecteurs, d'apprendre en communiquant en français sur une œuvre francophone, à se socialiser en affirmant ses valeurs et ses goûts personnels.

Comme je l'ai déjà avancé, ce cours d'introduction ménageait aussi une place importante à l'acculturation à des procédures d'analyse typiquement francophones, notamment à l'apprentissage des genres de l'explication de texte et de la dissertation. Il s'agissait également d'acquérir un outillage narratologique largement mobilisé dans l'enseignement

secondaire dans les pays francophones<sup>33</sup>, qui diffère assez nettement d'autres traditions critiques. Certains commentaires postés sur le forum témoignent ainsi de la progression dans la maîtrise de ces outils – lesquels incluaient les notions de protagoniste, de narrateur optionnel, de personnage-réflexeur, de tension ou de virtualités narratives. Cette progression est notamment visible dans le témoignage suivant :

C'est une nouvelle sans narrateur, mais il y a présence d'un personnage-réflexeur – Elisabeth. C'est une femme qui est tombée amoureuse avec Denis. Malheureusement nous ne savons pas si les sentiments d'Elisabeth sont réciproques. Denis semble intéressé par une relation avec la protagoniste, mais malgré ses diverses actions, elle a encore beaucoup de doutes. Ce que j'aime beaucoup dans cet extrait, c'est la tension, l'incertitude que je ressens en le lisant. Je me demande plusieurs questions et quand je pense que j'ai les réponses, Denis fait quelque chose qui change tout et l'histoire est à nouveau un mystère.

Cette analyse, qui témoigne d'une attitude plus favorable vis-à-vis du récit critiqué par les trois autres commentaires, montre comment l'outillage narratologique est susceptible non seulement d'étayer une interprétation, mais également d'orienter l'attention vers des aspects plus formels de la narration qui peuvent renforcer le plaisir esthétique quand les aspects thématiques suscitent moins d'intérêt. En admirant la construction narrative, la lectrice élargit le spectre de ses plaisirs esthétiques, enrichissant la lecture au premier degré. Si l'on peut rejeter cette fiction en raison de son arrière-plan idéologique (qui renvoie à un féminisme considéré comme « daté »), on peut cependant observer comment l'ancrage du point de vue dans la perspective de la protagoniste est susceptible de renforcer l'intérêt de l'intrigue en rendant l'objet de son désir aussi impénétrable qu'imprévisible. En identifiant une « tension » liée à cette « incertitude » et à ce « mystère », et en la rattachant au jeu des perspectives narratives, la lectrice parvient non seulement à s'acculturer à des procédures interprétatives, mais elle parvient en même temps à rattacher son commentaire à une expérience esthétique qui se trouve non seulement justifiée, mais aussi partagée et expliquée.

---

33. Sur ce point, je renvoie aux travaux menés dans le cadre du projet de recherche mentionné dans la note 1. Voir en particulier l'étude menée par L. Mahieu, « La narratologie en classe de français ».

*Conclusion*

Cet article a proposé une réarticulation des différents degrés de la lecture évoqués par J. David<sup>34</sup> pour faire apparaître les enjeux spécifiques des processus de compréhension et d'interprétation des textes littéraires pour des lecteurs allophones. Je suis parti du postulat que les fictions narratives ont pour particularité de lier la compréhension du récit à une activité imaginaire que l'on peut rattacher à une immersion dans l'histoire racontée. L'accessibilité à cette expérience apparaît ainsi non seulement comme l'indice d'une compréhension du texte, mais également comme une source importante de motivation pour soutenir l'effort impliqué par la lecture en langue étrangère. Sur un deuxième plan, cette lecture fournit aussi l'occasion de produire des discours au second degré, qui permettent de socialiser les lectures individuelles en interprétant le récit et en donnant ainsi sens et forme à l'apprentissage du français.

Il faut encore insister sur le moment charnière que représente une introduction à la littérature française en contexte académique, qui survient dans nos programmes à un stade spécifique de l'appropriation langagière. Pour des apprenants de niveau B1, un plaisir esthétique lié à la lecture de récits littéraires devient envisageable, mais la difficulté d'accéder à l'immersion narrative peut alors constituer un risque de démotivation et d'abandon de la lecture, ce qui exige non seulement la mise en place de stratégies de soutien durant la phase de décodage, mais également le choix de corpus appropriés et d'un rythme de lecture supportable. Durant cette phase de transition où se construit progressivement une compétence en lecture de textes narratifs plus ou moins complexes, j'ai essayé de suggérer que les dynamiques de familiarisation/défamiliarisation peuvent être assez spécifiques pour les lecteurs en L2. Là où les études académiques en L1 visent plutôt une défamiliarisation des opérations de décodage synonyme d'élargissement des horizons esthétiques, le travail en L2 consiste davantage, à ce stade du processus d'appropriation, en la construction de nouveaux automatismes favorisant l'accès à la lecture-plaisir, autrement dit en une banalisation du contact avec les textes littéraires rédigés dans la langue cible. Cette différence n'est donc que transitoire et un processus d'élargissement des horizons esthétiques peut s'observer dès lors qu'un premier accès à la lecture littéraire s'ancre

---

34. J. David, « Chloroforme et signification ».

dans des pratiques routinisées. À partir d'un certain niveau de maîtrise de la langue, d'autres facteurs sociaux redeviennent prédominants : orientation des études, place de la lecture littéraire dans les pratiques quotidiennes, etc. La différence entre lecture en L1 et lecture en L2 se déplace alors vers d'autres enjeux, probablement plus long à s'estomper, à savoir la motivation à lire des récits littéraires (plutôt que d'autres formes narratives incarnées par d'autres médias) et l'acculturation aux formes de l'interprétation dans la langue cible<sup>35</sup>. Les témoignages que j'ai brièvement commentés montrent aussi que le premier degré de la lecture (orienté sur l'intérêt de l'intrigue, du monde raconté, des personnages et de leurs actions) doit être pris avec autant de sérieux que les difficultés inhérentes à la compréhension du texte. Le manque d'intérêt de nouvelles jugées trop répétitives ou trop en décalage avec les valeurs des lecteurs peut être aussi décourageant que le caractère impénétrable des œuvres.

Par ailleurs, les lecteurs allophones, en dénaturant la phase de décodage, montrent non seulement que l'expérience immersive est un socle incontournable pour un travail interprétatif sur le texte, mais également que la relecture n'est pas toujours une activité critique plus ou moins desséchante, qui succéderait à une première lecture soumise à l'intrigue et aux charmes du monde fictionnel. En effet, la recherche d'un plaisir esthétique qui ne soit pas parasité par le travail de décodage amène certains lecteurs allophones à relire une histoire une seconde fois pour accéder à une lecture plus fluide, synonyme d'une immersion plus profonde dans l'histoire. Contrairement à ce qu'affirmait Bertrand Gervais, la lecture littéraire n'apparaît donc pas nécessairement « au moment où le lecteur délaisse l'économie de progression, qui lui a permis dans un premier temps de prendre connaissance du texte, au profit de l'économie de la compréhension, qui l'amène à approfondir sa connaissance du texte »<sup>36</sup>. En langue étrangère (et gageons que c'est aussi possible en langue maternelle), le retour au déjà-lu peut aussi constituer une immersion plus profonde, qui suscite un désir encore plus fort de

---

35. Pour ma part, je peux témoigner du fait que la maîtrise des codes de la rédaction d'une interprétation littéraire dans la *lingua franca* de la narratologie mondialisée peut encore représenter un défi lorsque je soumetts des articles à des revues américaines, quand bien même j'ai acquis une maîtrise professionnelle de l'anglais depuis un quart de siècle.

36. B. Gervais, *À l'écoute de la lecture*, p. 97.

socialiser l'expérience esthétique. Les travaux portant sur la culture des fans témoignent de cette évidence : plus on est impliqué dans un monde fictionnel et plus on y retourne, plus on en parle et plus on y réfléchit.

Raphaël BARONI  
Université de Lausanne

## BIBLIOGRAPHIE

- BARONI, Raphaël, *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine, 2017.
- BEMPORAD, Chiara, « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », in *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*, éd. par Raphaël Baroni, Antonio Rodriguez, *Études de lettres* 295, Lausanne, Université de Lausanne, 2014, p. 65-84.
- BEMPORAD, Chiara, JEANNERET, Thérèse, « Voix de lecteurs, voies d'enseignement, points de vue de la recherche », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 65 (2019), p. 9-18.
- CARACCILO, Marco, *The Experientiality of Narrative. An Enactivist Approach*, Berlin, De Gruyter, 2014.
- CHARTRAND, Suzanne G., PARET, Marie-Christine, « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », in *Didactique du français*, éd. par Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, Paris, Nathan, 1995, p. 197-208.
- CHKLOVSKI, Victor, *L'art comme procédé*, Paris, Allia, 2008.
- DAUNAY, Bertrand, *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2002.
- DAUNAY, Bertrand, DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire en débat, pour en finir ? », in *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, éd. par Christophe Ronveaux, Bruxelles, Peter Lang, 2016, p. 211-232.
- DAVID, Jérôme, « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? », in *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*, éd. par Raphaël Baroni, Antonio Rodriguez, *Études de lettres* 295, Lausanne, Université de Lausanne, 2014, p. 19-32.
- DEFAYS, Jean-Marc, DELBART, Anne-Rosine, HAMMAMI, Samia, SAENEN, Frédéric, *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette, 2014.

- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- ESTIER, Samuel, « Vers une nouvelle économie numérique de la critique », in *Introduction à l'étude des cultures numériques. La transition numérique des médias*, éd. par Raphaël Baroni, Claus Gunti, Paris, Armand Colin, 2020, p. 297-312.
- FALARDEAU, Erik, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, 29/3 (2003), p. 673-694, en ligne : <<https://doi.org/10.7202/011409ar>>.
- FRANÇOIS, Cyrille, « Les classiques adaptés pour la jeunesse et le FLE », *Les Langues Modernes*, 2 (2019), p. 46-54.
- GERVAIS, Bertrand, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB Éditeur, 1993.
- GODARD, Anne, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015.
- GRIFFITHS, Alison, *Shivers Down your Spine: Cinema, Museums, and the Immersive View*, New York, Columbia University Press, 2008.
- HALTÉ, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, 1992.
- LUBBOCK, Percy, *The Craft of Fiction*, Amsterdam, Leopold Classic Library, 2015.
- MAHIEU, Luc, « La narratologie en classe de français : premiers résultats d'une enquête internationale », *Transpositio*, 6 (2023), en ligne : <<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-en-classe-de-francais-premiers-resultats-d-une-enquete-internationale>>.
- RAIMOND, Anne-Claire, « Convergences et spécificités de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère et maternelle », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 65 (2019), p. 81-94.
- RONVEAUX, Christophe, SCHNEUWLY, Bernard (éds), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinasion et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Berne, Peter Lang, 2018.
- ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard (éds), *Le sujet lecteur. Lectures subjectives et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.
- TAUVERON, Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19 (1999), p. 9-38,



en ligne : <[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2289](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289)>.

VYGOTSKI, Lev, *La psychologie de l'art*, texte traduit par Françoise Sève, Paris, La Dispute, 2005 [1925].