

PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET SUJET LECTEUR : UTOPIES DE LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE EN LANGUE 2 ?

Chiara BEMPORAD

Haute école pédagogique
Canton de Vaud

Cyrille FRANÇOIS

Université de Lausanne

Les approches actuelles en didactique des langues et cultures, ainsi qu'en didactique de la littérature, visent à responsabiliser l'apprenant¹, à encourager sa motivation à apprendre, et à lui donner du pouvoir d'action et de réflexion. En didactique des langues et cultures, la perspective actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social. En didactique de la littérature, la notion de sujet lecteur vise, quant à elle, à prendre en compte la subjectivité de chaque lecteur et lectrice.

Ces approches, appelant une réforme de la manière d'enseigner et de concevoir la personne apprenante, pourraient être qualifiées d'« utopiques », dans la mesure où elles semblent difficilement réalisables dans des contextes institutionnels où prime la logique des crédits, des notes et des qualifications, et où on enseigne à un groupe-classe hétérogène plutôt qu'à un individu. Le monde de l'édition, suivant une logique de marché, répond en grande partie aux attentes des institutions et des acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues : si l'institution ne promeut pas ces approches, les maisons d'édition proposeront rarement de livres les mettant en place. Dans cet article, nous cherchons à évaluer dans quelle mesure ces approches intègrent (ou pas) les collections littéraires en langue 2 et nous nous demandons si la prise en compte de la perspective actionnelle et de la notion de « sujet lecteur », dans les collections littéraires en langue 2, relève de l'utopie non pas dans le sens d'un vœu irréalisable, mais en ce qu'elles seraient éloignées de la réalité éditoriale actuelle.

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche (en cours depuis 2017) sur les « textes médiateurs » en didactique des langues étrangères

1. Le masculin générique est utilisé pour désigner toutes les personnes apprenantes, enseignantes, etc.

et secondes. Nous analysons notamment les œuvres littéraires destinées à un public apprenant une langue étrangère et les possibilités de transposition didactique qu'elles offrent (Bemporad et François 2019, 2020). La plupart des collections proposent des livres avec des appareils didactiques plus ou moins importants, contenant différents types d'activités visant à entraîner des compétences variées. Nous tenterons ici de répondre à nos questions de recherche en analysant la manière dont ces activités se présentent, afin d'en déduire les approches et les conceptions de la lecture et de la littérature déployées dans ces collections.

Nous nous fonderons sur des textes théoriques en didactique de la lecture et de la littérature qui ont proposé des modèles sur l'activité de lecture et en discuterons à l'aide d'exemples tirés d'un corpus de deux textes classiques publiés dans des collections littéraires FLE : *Les Misérables* de Victor Hugo et *L'Avare* de Molière, dans les éditions Hachette (« Lire en français facile »), CLÉ International (« Lectures CLE en français facile »), CIDEB (« Lire et s'entraîner »), Liberty (« Lectures Liberty »), CIDEB (« Au cœur du texte ») et Liberty (« Liberty classiques »). Les deux dernières offrent à lire le texte original, alors que, dans les autres éditions, le texte est adapté « en français facile » et gradué en suivant le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), en l'occurrence les niveaux A2 ou B1.

Nous nous intéresserons ici uniquement à des collections qui proposent des péri-textes (Genette 1987), ces discours qui accompagnent les textes à l'intérieur des livres mêmes, dont certains peuvent représenter plus de 60 % de l'espace du livre. Ces péri-textes contiennent notamment un appareil critique (les éléments textuels qui présentent des informations sous la forme d'introduction, notices, dossiers, etc.) et un appareil didactique (les activités et exercices proposés). Nous avons étudié ces appareils, dans le cadre de notre projet de recherche, d'un point de vue quantitatif (le nombre d'activités, leur place, leur taille, etc.) et qualitatif (rôle, typologie, visée, etc.). Dans cet article, nous nous intéresserons exclusivement à l'appareil didactique, en proposant quelques résultats de notre recherche afin d'exemplifier le propos théorique de la présente étude. Il ne s'agit donc pas ici d'en proposer une analyse empirique approfondie ni de dégager une représentativité dans les résultats de cette analyse.

Les éléments qui constituent ces appareils sont variables et évoluent, notamment en fonction des tendances de la didactique, en lien avec les logiques du marché de l'édition. Il faut rappeler que les collections de textes adaptés en « français facile » sont nées durant la période structuraliste de la didactique des langues (années 1950-1970), où les textes en support à l'apprentissage étaient souvent fabriqués et les niveaux de langue conçus en termes de nombre de mots et de structures grammaticales maîtrisées. Ceci peut expliquer certaines caractéristiques que ces livres ont conservées. Cependant, dès l'émergence de l'approche communicative (années 1970-2000), des critiques se sont élevées contre l'utilisation de ces adaptations

littéraires, dont les limites ont été relevées par certains chercheurs (par exemple Cicurel 1991).

Après une brève présentation de la perspective actionnelle et du sujet lecteur, nous analyserons les activités de lectures proposées dans les œuvres étudiées en les mettant en relation avec les composantes de la compétence de lecture.

Deux approches didactiques actuelles

La perspective actionnelle

Considérée comme la perspective privilégiée de la didactique des langues depuis les années 2000 et l'avènement du Cadre européen, la perspective actionnelle est désormais en train de se transformer en une approche didactique succédant à l'approche communicative. Positionnée dans la continuité de cette dernière, dont elle partage le paradigme sociolinguistique et une conception pragmatique de la langue, elle présente également des caractéristiques en rupture avec elle, notamment pour sa conception de la personne apprenante.

Cette dernière, en effet, n'est plus considérée comme un simple « apprenant », mais comme un locuteur-acteur pour reprendre les termes de Kern et Liddicoat (2008), selon lesquels le développement des compétences langagières est un outil pour élargir son agentivité et son pouvoir d'action. Par ailleurs, apprendre une langue engendre une reconstruction identitaire (Norton et Toohey 2001). Enfin, puisque cette personne est considérée comme étant plurilingue (par exemple Kramsch 2013), l'appropriation d'une langue additionnelle enrichit et complexifie un répertoire langagier préexistant. Adopter une perspective actionnelle en didactique des langues implique donc non seulement que la personne qui apprend est au centre du projet pédagogique (c'était déjà le cas dans l'approche communicative, par exemple Puren 1995), mais aussi que les compétences dans une autre langue se construisent en relation avec ses besoins, ses intérêts, ses projets, ses motivations et ses compétences langagières et interculturelles préalables.

La perspective actionnelle est par ailleurs fortement associée à une manière de structurer l'enseignement selon des « tâches communicatives » (sur l'approche *task based teaching and learning approach*, voir Ellis 2003). Les dispositifs didactiques qui s'inscrivent dans une perspective actionnelle devraient proposer, sinon des tâches ou des projets, au moins des activités laissant à la personne une liberté d'action et d'expression, afin de mettre à profit son plurilinguisme et sa pluralité identitaire, et l'invitant à construire un pouvoir d'action, à exprimer une opinion, un jugement ou un point de vue.

Le sujet lecteur

La conception du locuteur-acteur théorisée en didactique des langues et des cultures peut être mise en relation avec une notion propre à la didactique de la littérature : celle de sujet lecteur. Cette dernière a été diffusée dans un ouvrage coordonné par Rouxel et Langlade (2004) avant d'être reprise et approfondie, entre autres, dans les actes des 9^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Louichon et Rouxel 2010) et dans les deux ouvrages issus du colloque « Le texte du lecteur » (Mazauric *et alii* 2011). Il s'agit donc d'une notion phare dans les recherches en didactique de la littérature (notamment en L1) produites dans l'espace francophone (bien que certaines réserves aient été soulevées, par exemple Daunay 2007)².

La notion de sujet lecteur implique la prise en compte de la subjectivité du lecteur, notamment en valorisant le lecteur réel et la dimension affective de la lecture. D'une part, il s'agit de prendre en considération (et d'accepter) les pratiques effectives du lecteur réel, les interprétations et les jugements issus de ses intérêts, expériences, connaissances et compétences, qui peuvent s'éloigner des normes légitimées. D'autre part, nous assistons depuis peu à un « tournant affectif » des études littéraires, où l'on valorise le « rôle des émotions dans le fonctionnement cognitif de l'être humain » (Baroni et Rodriguez 2014 : 7).

Le changement de perspective en didactique de la littérature fait donc écho à celui opéré en didactique des langues : de l'objet (la langue ou le texte littéraire) au sujet (lecteur ou scripteur, ou acteur-locuteur).

Trois composantes de la lecture littéraire : compréhension, interprétation, appréciation

En s'inspirant de Picard (1986), la didactique de la littérature a mis en avant la notion de « lecture littéraire », qui est définie comme une « manière de lire » plurielle qu'il paraît essentiel de développer en contexte scolaire et ne se limite pas à la construction de sens et l'apprentissage de connaissances sur des textes littéraires (voir notamment Dufays *et alii* 2005). Elle consiste essentiellement à amener le lecteur en formation à articuler deux postures lors de la lecture d'un texte : la distanciation critique et la participation immersive. Le « va-et-vient dialectique » (Dufays 2013 : 77) de ces postures se joue au sein de trois composantes de la compétence de lecture, qui peuvent se combiner de différentes manières : la compréhension, l'interprétation et l'appréciation d'un texte.

2. Sur la notion de sujet lecteur, voir également la mise au point de Dufays (2013), qui en décrit différentes acceptions.

La première peut être définie comme la capacité de reconstruire le sens en s'écartant « de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte » (Falardeau 2003 : 675). Consensuelle, la compréhension « implique la saisie d'un sens déterminé et commun aux divers interlocuteurs : elle est soumission à des normes » (Vandendorpe 1992 : 160). C'est donc la reconstruction d'un sens univoque.

La plupart des collections de notre corpus présentent des activités de compréhension. Hachette et CLÉ les insèrent uniquement à la fin du texte, alors que CIDEB et Liberty proposent aussi des activités au milieu du texte. Elles prennent différentes formes et sont de complexité taxonomique variée. Parmi les activités à niveaux cognitif et linguistique moins élevés, on peut mentionner des questions vrai/faux ou à choix multiple, la remise d'éléments dans l'ordre chronologique et le repérage d'éléments pour remplir des tableaux. Parmi les activités plus complexes – qui requièrent un travail de paraphrase et de synthèse –, notons la rédaction de portraits de personnages ou le travail sur le résumé. Par ailleurs, CIDEB, Hachette et Liberty proposent aussi des activités de compréhension à partir de la version audio du livre.

Au sein de la lecture littéraire, la compréhension se combine étroitement à l'interprétation, qui peut être définie comme la capacité d'attribuer au récit « un ou plusieurs messages ou sens seconds » (Brunel et Dufays 2017 : 109), en mobilisant des savoirs paratextuels et intertextuels, ainsi que des outils d'analyse formels et stylistiques. Elle requiert une « confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité » (Falardeau 2003 : 675).

La place accordée aux activités d'interprétation présente de grandes disparités. Elles constituent l'intégralité des activités de CIDEB « Au cœur du texte » et près de la moitié de Liberty Classique, deux collections visant des apprenants avancés et rappelant les activités de livres didactisés pour la langue 1. On n'en trouve aucune dans les éditions CLÉ International et CIDEB « Lire et s'entraîner », aussi bien pour les niveaux A2 que B1. La collection Hachette, en revanche, présente des activités d'interprétation pour le niveau A2 (9 pages sur les 33 de l'appareil didactique des volumes 1 et 2) et pour le niveau B1 (6 sur 21 dans le volume 3). Elles prennent la forme de « fiches » à la fin de chaque volume, avec l'apport d'un contenu explicatif qui guide le lecteur, puis des questions d'interprétation en lien avec ce contenu : sur l'identification du genre du roman, sur la période historique³, ou sur l'analyse des personnages et du récit⁴. Ces questions semblent indiquer que Hachette souhaite laisser au lecteur, même s'il dispose du niveau de

3. Par exemple : « Selon vous, le parcours de Fantine représente-t-il bien la vie des femmes populaire au XIX^e siècle ? Pourquoi ? » (Hachette *Misérables* 1 : 90)

4. Par exemple : « En quoi la rencontre entre Cosette et Jean Valjean a-t-elle modifié le parcours des personnages ? » (Hachette *Misérables* 2 : 94)

langue A2, la possibilité de transférer des compétences d'analyse littéraire acquises dans d'autres langues. Il en va de même pour l'édition Liberty, qui propose des textes explicatifs visant à élucider le contexte de production du texte (*Autour de l'œuvre* : 32-36) ou sa réception et ses transpositions (*Les Misérables à l'écran*).

L'interprétation se présente dans la plupart des collections de notre corpus comme la mobilisation d'un savoir sur les textes, construit à travers la lecture des paratextes et des questions fermées, ou d'analyses à restituer. On en trouve un exemple dans les *Misérables*, chez Hachette (vol. 3, catégorisé B1) :

Dans ce chapitre, deux phrases s'opposent. Tout d'abord, Jean Valjean dit à Javert : « Vous êtes libre ». D'autre part, la troisième partie du chapitre débute par : « Marius est prisonnier de Jean Valjean ». À votre avis, pourquoi Jean Valjean ne profite-t-il pas de la situation pour se débarrasser de Javert ? Par ailleurs, que va-t-il advenir de Marius ? (Hachette *Misérables* 3 : 85)

Ce type de questions permet de contrôler que les apprenants puissent s'approprier des interprétations conformes à une norme établie, des interprétations qui semblent faire consensus. Elles ont une certaine utilité, notamment en contexte scolaire, mais le manque de questions ouvertes dans les mêmes ouvrages limite la possibilité de concevoir l'interprétation comme une activité permettant de réelles ouvertures interprétatives personnelles (Vandendorpe 1992 : 160). La collection Liberty classique, destinée à des apprenants avancés, semble quant à elle s'inspirer d'approches didactiques actuelles en laissant une certaine liberté au lecteur. Elle propose différents types d'activités d'interprétation, dont des questions ouvertes : « Quelle est l'atmosphère générale de la scène » (p. 142) ; « Selon vous, Harpagon pourra-t-il se corriger de son vice ? » (p. 142)

Les recherches en didactique de la littérature ont également amené à intégrer une troisième composante de l'activité de lecture : l'appréciation du texte. Elle participe de la dimension participative de la lecture⁵, complémentaire, comme on l'a vu, de la distanciation dans la notion de lecture littéraire. Dufays (2000) a en effet souligné l'importance du jugement du texte : d'une part, le lecteur ne peut pas éviter d'exprimer un jugement pendant l'acte de lecture, donc l'acte d'appréciation est inévitable et constitutif de la lecture elle-même ; d'autre part, le jugement de valeur joue un rôle euristique, puisque « dans toute lecture, il existe [...] un lien fondamental entre valeur et sens » (2000 : 280). Dans le champ des études littéraires, certains chercheurs (notamment Schaeffer 1999 et Baroni 2007) ont également souligné la portée euristique et cognitive de la dimension affective de la lecture.

Notre corpus propose seulement deux activités d'appréciation : « Sentiments personnels. Avez-vous aimé la pièce ? Si oui, quels passages en particulier et pourquoi ? Vous arrive-t-il d'aller voir des pièces de

5. Falardeau et Sauvaire (2015) parlent de la compétence à « réagir à un texte littéraire ».

théâtre ? Est-ce un style littéraire que vous lisez volontiers ? Pourquoi ? » (Liberty *Avare* : 144). Chez Hachette, la question d'appréciation porte sur la transposition cinématographique de l'œuvre : « Dressez le portrait de Jean Valjean tel que vous l'imaginez » ; « Faites les recherches sur les différentes adaptations des Misérables au cinéma et à la télévision. Quel est l'acteur qui se rapproche le plus du physique que vous avez imaginé ? » (Hachette *Misérables* 3 : 94)

Au terme de cette première analyse, il semblerait donc que les collections en FLE laissent relativement peu de place à la subjectivité du lecteur : l'interprétation est quasiment toujours fermée, l'appréciation quasiment inexistante.

Le texte pris comme prétexte : les activités proposées hors du texte

Les trois activités précédemment décrites, et leur présence (ou non) dans les œuvres étudiées nous permettent de distinguer les compétences à développer chez un lecteur en L2, qui sont jugées importantes par les éditeurs. Le point de départ et d'arrivée de l'activité reste dans tous les cas le texte lui-même. Toutefois, dans notre corpus, nous constatons la présence d'autres activités qui ne semblent pas concerner les trois composantes de lecture. Nous en avons identifié deux types principaux : certaines activités visent un travail autour du fonctionnement de la langue et d'autres des productions (écrites et orales) permettant l'expression d'une subjectivité ne portant pas sur ce dont le texte parle. Dans les deux cas, le texte n'apparaît que comme un prétexte.

Les activités sur le fonctionnement de la langue

Les activités sur le fonctionnement de la langue concernent essentiellement des exercices structuraux que les œuvres intègrent à leur appareil didactique : éléments de lexique, de syntaxe, aspects verbaux, idiomes, etc.⁶ Certaines activités semblent être au service de la compréhension⁷, mais se focalisent, dans la plupart des cas, sur la forme de la langue indépendamment du texte, de manière décontextualisée, s'inscrivant ainsi dans une approche traditionnelle de l'enseignement de la langue. C'est le cas de CIDEB, par exemple, où l'on retrouve dans l'appareil didactique des sections *Grammaire* et *Enrichissez votre vocabulaire*, avec des exercices portant souvent l'étiquette « DELF », qui « préparent aux compétences requises pour l'examen » (*Avare* : 3). Pour la première, on propose des encadrés donnant des explications explicites sur des éléments grammaticaux suivis d'exercices. Pour le vocabulaire, les termes

6. Toutes les collections de notre corpus en proposent, sauf CIDEB « Au cœur du texte », qui n'offre que des activités d'interprétation.

7. Par exemple : « Les mots ou les expressions soulignés sont utilisés dans le chapitre 2. Associez chaque définition à l'expression correspondante. » (CIDEB *Misérables* : 30).

sont souvent différents de ceux qui sont contenus dans le texte (la famille, les adjectifs qualificatifs, les régions de France...). Liberty propose même des exercices où le contenu du roman n'est plus du tout présent : lexique des parties du corps ou conjugaison sur des phrases sans rapport avec l'intrigue⁸. Les exercices ne visent donc pas à entraîner des compétences littéraires, mais à renforcer ou développer des structures langagières. Hachette se distancie quelque peu de ce modèle, car les activités de focalisation linguistique sont intégrées dans la partie relative à la compréhension et ont un lien avec le texte. Les quelques exercices structuraux s'orientent souvent sur de petites productions en lien avec le contenu du livre⁹.

L'utilisation du texte

Certaines activités s'inscrivent dans une perspective actionnelle, soit pour mettre en avant les actions sociales accomplies par le lecteur, soit pour leur structure sous forme de tâches. Elles ne concernent toutefois pas « un agir sur le texte » ni « par le texte » (Puren 2015), mais le texte reste un prétexte pour d'autres actions sociales. Pour les décrire, nous adoptons le terme d'« utilisation », employé notamment par Eco, qui l'oppose à l'interprétation (entendue comme une activité de coopération attentive aux droits du texte), car elle amène le lecteur à s'abandonner à ses rêveries et à sa « mémoire personnelle » (1994 : 18). Eco penche en faveur de l'interprétation comme méthode d'analyse et relègue l'utilisation à une sphère privée que la critique ne devrait pas explorer. Rouxel, tout en reprenant cette distinction, encourage en revanche les lecteurs à « “utiliser” le texte, voire à le détourner pour penser le monde et donner à leur vie un surcroît d'existence » (2007 : 71).

Dans nos recherches, nous parlons plus spécifiquement d'utilisation pour désigner les activités qui invitent la personne à s'exprimer (à l'oral, à l'écrit) sur des sujets autres que ceux du texte, ou à partir de celui-ci, mais sans appeler un retour au texte à la fin de l'activité. Dans certains appareils didactiques, on demande par exemple de raconter une expérience personnelle ou de parler de soi, en relation avec un épisode du livre¹⁰. D'autres fois, l'exercice propose des productions en lien avec un sentiment évoqué dans le livre, dans des genres variés : faire le récit d'un beau souvenir d'enfance ou d'une bagarre¹¹ ; écrire une lettre à son fiancé à la suite d'une rupture ou à ses parents pour annoncer la réussite à un examen¹². Liberty prévoit d'ailleurs des rubriques appelées « Retour vers le présent » qui traitent des thématiques actuelles ou thématisent l'évolution de certaines pratiques sociales décrites

8. Respectivement Liberty *Misérables* : 30 et 45 (« À l'époque tu (aller) souvent au cinéma »).

9. Par exemple : « Transformez les questions, en passant de la forme *est-ce* à l'inversion sujet-verbe » (phrases tirées de l'adaptation du roman, Hachette *Misérables* 1 : 80).

10. CIDEB *Misérables* : 17, Hachette *Misérables* 2 : 90 ou Liberty *Misérables* : 66.

11. CIDEB *Misérables* : 77, 43.

12. CIDEB *Misérables* : 32, 77. Voir aussi Liberty *Misérables* : 55.

dans le livre (Liberty *Misérables* : 82). Chez CIDEB, on trouve des « Projets Internet » ayant des objectifs similaires et pouvant parfois donner lieu à de véritables projets (CIDEB *Misérables* : 130)¹³.

De telles activités impliquent la valorisation de l'agentivité de la personne, voire de sa capacité à réaliser des tâches complexes. Cette forme d'utilisation du texte s'inscrit donc dans une perspective actionnelle, mais elle s'éloigne du texte, qui devient un prétexte à des activités qui s'entraînent également (et surtout) à l'aide d'autres types de supports ; ces tâches ne relèvent pas de l'enseignement de la littérature et ne prennent pas en compte les spécificités du texte littéraire.

Néanmoins, certaines activités, plus rares dans notre corpus, sont pensées dans une perspective actionnelle qui appelle un retour au texte. Il s'agit d'activités d'un autre type, que nous appelons des activités de création. Elles demandent d'écrire un texte (par exemple en développant le point de vue d'un autre personnage, ou en imaginant une suite ou une préquelle, ou encore d'écrire à la manière de¹⁴), de mettre en scène un extrait d'une pièce de théâtre ou encore de le jouer. Davantage liées à la littérarité des textes, ces activités mobilisent en outre la compétence d'interprétation, tout en donnant la possibilité d'exprimer une appréciation.

Conclusion

Notre article visait à considérer si la perspective actionnelle et la notion de sujet lecteur sont compatibles avec les logiques éditoriales des collections littéraires en FLE/S, ou si leur présence dans ces livres relève de l'utopie. Nos recherches révèlent qu'il n'y a pas d'utopie, en ce qui concerne la perspective actionnelle, puisque des activités liées à cette perspective sont présentes dans les livres étudiés. Cependant, elles ne sont que rarement au service du texte ; elles invitent au contraire l'apprenant à en sortir. L'utopie porterait donc plutôt sur l'adoption de la perspective actionnelle pour des actions concernant le texte.

En revanche, la question du sujet lecteur est le plus souvent absente des livres étudiés et semble donc relever de l'utopie. On pourrait faire l'hypothèse que l'absence de la notion de sujet lecteur relève de l'idée qu'un lecteur en L2 serait limité dans sa compréhension et, par conséquent, que le travail d'interprétation et d'appréciation ne serait pas crédible, ni légitime, sinon pour des niveaux avancés. Le travail d'interprétation devrait ainsi intervenir après avoir résolu les problèmes de compréhension et sans laisser une liberté de choix interprétatifs au lecteur, approche que semble suivre le monde de l'édition de textes littéraires en FLE/S. Néanmoins, les approches actionnelle

13. Dans le même ordre d'idée, Hachette propose de rechercher des transpositions cinématographiques du roman (*Misérables* 3 : 94).

14. « À la fin du chapitre, Fantine meurt sans avoir revu sa fille. Et si monsieur Madeleine avait réussi à emmener Cosette auprès de sa mère avant que la fièvre ne l'emporte, imagine la suite. » (Liberty, *Misérables* : 31 ; activité nommée « et si... »).

et traditionnelle peuvent coexister dans la même collection (c'est le cas de CIDEB ou Liberty), ce qui indique que les éditeurs semblent opérer un choix quant aux orientations didactiques à mettre en œuvre, notamment pour les activités d'« utilisation » et de « création » qui sont présentes, surtout dans les collections les plus actionnelles, sans forcément renoncer au travail sur la compréhension.

Liberty Classiques (*L'Avare*) fait exception dans notre corpus : c'est la seule collection à mettre en œuvre à la fois les principes de la perspective actionnelle en lien avec le texte et de la notion de sujet lecteur. C'est aussi la plus moderne. Ainsi, s'il nous semblait pertinent de parler d'utopie de la didactique de la littérature en langue 2, les résultats de notre étude indiquent que les choix éditoriaux se rapprochent de plus en plus des didactiques contemporaines. Il s'agirait encore d'intégrer ces approches dans des niveaux moins avancés, ce qui ne paraît pas irréalisable si l'on adopte une approche intégrée où la personne apprenante est considérée comme un acteur social capable de transférer des compétences d'une langue à l'autre, et d'en construire de nouvelles.

Chiara BEMPORAD & Cyrille FRANÇOIS

Références bibliographiques

Corpus

- HUGO, V. (2009). *Les Misérables* (Adapt. J. Bertini). CIDEB, coll. « lire et s'entraîner ».
- HUGO, V. (2010). *Les Misérables* (Adapt. P. de Beaumont). Hachette, coll. « Lire en français facile », trois volumes.
- HUGO, V. (2014). *Les Misérables* (Adapt. B. Faucard-Martinez). CLÉ International, coll. « Lectures CLÉ en français facile ».
- HUGO, V. (2018). *Les Misérables* (Adapt. M. de Raucourt). Liberty, coll. « Lectures Liberty ».
- MOLIÈRE (1996). *L'Avare* (Éd. B. Piqué). CIDEB, coll. « Au cœur du texte ».
- MOLIÈRE (2004). *L'Avare* (Adapt. C. Barnoud). CLÉ International, coll. « Lectures CLÉ en français facile ».
- MOLIÈRE (2016). *L'Avare et autres pièces* (Adapt. S. Guilmault). CIDEB, coll. « Lire et s'entraîner ».
- MOLIÈRE (2022). *L'Avare* (Éd. M. de Raucourt). Liberty, coll. « Liberty classiques ».

Références bibliographiques

- BARONI, R. (2007). *La Tension narrative : suspense, curiosité et surprise*. Seuil.
- BARONI, R. & RODRIGUEZ, A. (éds) (2014). « *Les Passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* ». *Études de lettres*, 295, 7-16.
- BEMPORAD, C. & FRANÇOIS, C. (2019). D'un texte à l'autre : la lecture littéraire avec des textes médiateurs. *Recherches et applications*, 65, 122-137.

- BEMPORAD, C. & FRANÇOIS, C. (2020). Appréhender l'altérité avec des textes médiateurs. Sur la lecture littéraire en FLE. Dans A. Schneider & M. Jeannin (éds), *Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, (pp. 375-391). Presses universitaires de Namur.
- BRUNEL, M. & DUFAYS, J.-L. (2017). Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Dans M. Brunel, J. Emery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & É. Falardeau (éds), *L'Enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 103-136). Presses universitaires de Namur.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Hachette.
- DAUNAY, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- DUFAYS, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- DUFAYS, J.-L. (2000). Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture. *Études de linguistique appliquée*, 119, 277-290.
- DUFAYS, J.-L. et alii (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. De Boeck & Larcier.
- ECO, U. (1994). *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Grasset.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 673-694.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Seuil.
- KERN, R. & LIDDICOAT, A. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. Dans C. J. Kramsch, D. Lévy & G. Zarate (éds), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-33). Éditions des archives contemporaines.
- KRAMSCH, C. (2013). *Multilingual Subject*. Oxford University Press.
- LOUICHON, B. & ROUXEL, A. (2010). *Du Corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.
- MAZAURIC, C. et alii (éds) (2011). *Le Texte du lecteur*. Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- NORTON, B. & TOOHEY, K. (2001). Identity and language learning. In R. B. Kaplan & W. Grabe. (eds), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 115-123). Oxford University Press.
- PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Minuit.
- PUREN, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de linguistique appliquée*, 100, 129-149.
- PUREN, C. (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Dans D. Vigneron et alii (éds), *L'Enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL* (pp. 13-34). Artois Presses Université.
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 2, 65-73.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (éds) (2004). *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.
- VANDENDORPE, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans C. Préfontaine & M. Lebrun (éds), *La Lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (pp. 159-181). Éditions Logiques.