

## Les enjeux de la lecture littéraire en langue étrangère: interrogation sur les pratiques déclarées des étudiants iraniens de Langue et Littérature françaises

Zahra Shokri \*

Department of French Language and Literature, Faculty of Human Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Reçu: 2025/10/26, Accepté: 2026/04/25

**Résumé:** Cette étude porte sur la lecture des textes littéraires français en milieu universitaire iranien. Les théoriciens de la lecture, à la fin du XXème siècle, mettent le lecteur au centre de la connaissance littéraire, envisageant le texte comme un objet réactivé à chaque lecture. Inspirée de ces approches littéraires, la recherche en didactique tente, elle aussi, de repenser l'apprenant comme sujet-lecteur et de recentrer sur lui la réflexion didactique. C'est sous cet angle que l'on a orienté notre étude vers les étudiants afin de mettre en évidence, à l'aide d'un questionnaire, les enjeux de la lecture littéraire dans les cours de littérature française, et pour avoir vision globale sur des obstacles que rencontrent ces étudiants et sur les pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre. On s'est interrogé également dans quelle mesure ils peuvent assumer leur rôle de sujet-lecteur ayant une place centrale dans la création du sens de texte.

**Mots-clés:** Apprenant, Apprentissage, Contexte universitaire, Lecture littéraire en FLE, Théories de la réception.

## Challenges of literary reading in the foreign language: declared practices of Iranian students of French Language and Literature

Zahra Shokri \*

Department of French Language and Literature, Faculty of Human Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Received: 2025/10/26, Accepted: 2026/04/25

**Abstract:** This work focuses on the reading of French literary texts in Iranian universities. Reading theorists place the reader at the center of literary knowledge, viewing the text as an object reactivated with each reading. Inspired by these literary approaches, research in didactics also attempts to rethink the learner as subject-reader and to refocus didactic reflection on him. It is from this angle, we directed our study towards students in order to highlight, with the help of a questionnaire, the stakes of literary reading in French literature courses, and to have a global vision on the obstacles that these students encounter and on the practices that they declare to implement. We also wondered to what extent they can assume their role as subject-reader having a central place in the creation of the meaning of the text.

**Keywords:** Learner, Learning, Literary reading in French as a foreign language, Reception theories, University context.

## چالش‌های خواندن متون ادبی به زبان خارجی از نگاه دانشجویان ایرانی زبان و ادبیات فرانسه

زهرا شکری \*

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵

**چکیده:** مقاله حاضر به خوانش متون ادبی فرانسوی در دانشگاه‌های ایران می‌پردازد. نظریه پردازان خوانش خواننده را در مرکز دریافت ادبی قرار می‌دهند و متن را به مثابه موضوعی می‌بینند که با هر خوانش دوباره جان می‌گیرد. با الهام از این رویکردهای ادبی، پژوهشگران زمینه آموزش نیز تلاش می‌کند تا به شاگرد به‌عنوان خواننده - فاعل بنگرند و کانون آموزش را بر او متمرکز کنند. بر پایه این دیدگاه، برآن شدیم تا محوریت تحقیق خود را بر روی دانشجویان قرار داده و با کمک پرسشنامه، چالش‌های خوانش ادبی در کلاس‌های ادبیات فرانسه را بررسی کنیم تا دیدی کلی در مورد موانعی که این دانشجویان با آن روبرو می‌شوند و راهبردها و فعالیت‌هایی که به کار می‌بندند، به دست آوریم. همچنین به کمک این پرسشنامه، به دنبال یافتن آنیم که تا چه اندازه دانشجویان می‌توانند به عنوان خواننده - فاعل ایفای نقش کنند و جایگاهی محوری در معنا دادن به متن داشته باشند.

**واژگان کلیدی:** خواندن متون ادبی به زبان فرانسه، زبان آموز، محیط دانشگاهی، نظریه‌های دریافت، یادگیری.

\* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: [z.shokri@basu.ac.ir](mailto:z.shokri@basu.ac.ir)



## Introduction

Lecture ou compréhension de l'écrit est une compétence d'une importance majeure en classe de FLE. Chaque apprenant est confronté sans cesse à des documents tant oraux qu'écrits. Dans une classe de langue, l'activité de lecture est donc exigée en permanence.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons nous pencher plus particulièrement sur la question de l'apprentissage de la lecture des textes littéraires français en milieu universitaire iranien dans les cours de littérature où les étudiants doivent lire un certain nombre de textes (appartenant à différents genres littéraires), et acquérir des compétences en matière de pensée critique et d'interprétations. En tant qu'enseignante de langue et littérature françaises (désormais LLF), nous avons pu constater le grand rôle que joue la lecture-compréhension de textes littéraires dans le succès éducatif des étudiants en milieu universitaire ainsi que dans la réussite de leurs éventuelles futures carrières (traduction, enseignement...). D'ailleurs, notre constat, tant passé que présent, révèle des blocages structurels, des déficiences, des difficultés de compréhension et des défis majeurs inhérents à l'apprentissage de la littérature étrangère. En d'autres termes, nous supposons que les étudiants iraniens rencontrent des difficultés récurrentes qui entravent une lecture pleinement critique et interprétative des textes littéraires français, et que leurs pratiques de lecture restent majoritairement passives, avec peu de mobilisation des stratégies constructivistes d'appropriation du sens. Il nous est donc apparu important d'étudier quelques éléments de la problématique de la lecture littéraire tels déclarés par les étudiants de LLF.

La lecture littéraire a fait l'objet de nombreuses études, soulignant notamment le rôle clé de la réception et de l'interprétation active du texte. Les théories de la réception, développées par Jauss, Iser, et Eco, insistent sur la dynamique entre le lecteur et le texte, qui n'est jamais passif mais construit constamment du sens. Par ailleurs, les approches constructivistes (Piaget), appliquées à la didactique de la lecture par des chercheurs tels que Picard, Jouve, Giasson ou Cicurel, considèrent la lecture comme un processus interactif engageant la cognition et l'expérience du lecteur. Ces perspectives théoriques permettent de mieux comprendre les mécanismes de compréhension et d'appropriation du texte littéraire, particulièrement en contexte d'enseignement du FLE.

Les théories de la réception distinguent le lecteur réel du lecteur implicite (ou "modèle", selon Eco), ce dernier étant une construction idéale inscrite dans le texte. En contexte d'apprentissage, l'étudiant, en tant que lecteur réel, peine souvent à endosser ce rôle de lecteur modèle et à répondre pleinement aux sollicitations du texte, comme combler ses blancs. Cependant, tout lecteur aborde un texte avec un bagage de connaissances antérieures qu'il y projette. L'enjeu didactique est donc double: identifier cet écart pour le réduire, et s'appuyer sur les prérequis du lecteur pour y parvenir.

Dans les pages qui suivent, après avoir présenté des études antérieures dans le domaine de la compréhension écrite en FLE (et plus particulièrement la lecture de textes littéraires), et tissé un bref canevas théorique, nous nous interrogerons sur les cheminements que les étudiants de LLF font dans leur appropriation

d'un objet aussi complexe que le texte littéraire, ainsi que sur les enjeux qu'ils rencontrent, et ce à l'aide d'un questionnaire administré à cent quarante étudiants. Ainsi, nous essayerons de répondre aux questions suivantes:

1. Quels sont les obstacles et les difficultés que les étudiants iraniens de LLF rencontrent dans la compréhension et l'interprétation de textes littéraires?

2. Quelles sont les pratiques déclarées par eux, en matière de lecture littéraire en français?

3. Dans quelle mesure les étudiants mobilisent-ils une lecture active, stratégique et critique conformément aux théories de la réception et aux principes constructivistes?

Après avoir présenté et analysé ledit questionnaire, nous tenterons également d'évoquer quelques pistes de réflexion.

## Revue de littérature

Nombreuses sont les études qui se sont intéressées à la compréhension de l'écrit en langue étrangère, ayant identifié les problèmes de compréhension auxquels sont confrontés les apprenants, tels que les barrières linguistiques (syntaxiques, lexicales et sémantiques), la complexité du texte, le manque de contexte, absence de stratégies et d'outils adaptés, les problèmes cognitifs, etc. Güngör (2015) identifie plusieurs aspects problématiques tels que vocabulaire inconnu, polysémie et sens contextuel et expressions idiomatiques. Alrabadi (2023) observe que les structures syntaxiques longues ou enchevêtrées réduisent l'automatisation de la lecture et demandent un traitement supplémentaire pour intégrer l'information. Les contraintes cognitives liées au décodage et à la fluence de lecture affectent directement la capacité d'intégrer et d'inférer des informations textuelles. D'Angelo, Krenca et

Chen (2020) montrent que des enfants identifiés comme "poor comprehenders" présentent souvent des déficits de vocabulaire et des difficultés de décodage dans les deux langues étudiées, indiquant des causes cognitives partagées plutôt que purement linguistiques. Hamada Ahmed (2023) souligne que l'absence de stratégies métacognitives efficaces limite la capacité des apprenants de FLE à surmonter les difficultés rencontrées.

Cette situation se complique davantage lorsqu'il s'agit de la lecture de textes littéraires en langue étrangère. Les allusions, intertextualités et codes culturels implicites présents dans les textes littéraires demeurent "étrangers" aux lecteurs non natifs, limitant considérablement l'accès au sens profond des œuvres (Talbi & Boukri, 2024). En plus, la dimension cognitive des obstacles à la compréhension littéraire concerne les processus mentaux mobilisés dans l'acte de lecture. Barré (2012) identifie la compréhension de l'implicite comme un défi majeur, particulièrement pour les élèves arrivant en contexte scolaire qui doivent acquérir une "langue de scolarisation littéraire". Les textes littéraires qui jouent sur le non-dit, l'ironie, ou les sous-entendus sont mal compris sans entraînement explicite à l'inférence. Cette difficulté est particulièrement marquée chez les apprenants de FLE qui n'ont pas automatisé ces processus inférentiels (Barré, 2012).

Les recherches iraniennes mettent également en avant un ensemble d'obstacles à la compréhension écrite chez les apprenants de FLE, liés aux dimensions linguistiques, cognitives, culturelles, affectives et pédagogiques (Mousavi et al., 2018; Mehrabi et al., 2016; Sajjadi et Khayat, 2025). La lecture de textes littéraires en milieu universitaire

iranien et les enjeux qu'elle soulève du point de vue des étudiants de LLF restent cependant un champ peu exploré par la recherche. Quelques recherches en la matière (du point de vue d'enseignants) montrent que l'enseignement vise principalement à transmettre des connaissances littéraires, souvent basées sur l'interprétation professorale des textes. Toutefois, une part significative des enseignants cherche également à encourager l'engagement personnel et la subjectivité des étudiants dans leur lecture (Afkhami Nia et al., 2023). En outre, il existe un intérêt marqué pour intégrer des dimensions interculturelles dans ces pratiques afin de stimuler la motivation des étudiants iraniens et enrichir leur compréhension littéraire et culturelle (Moharramzadeh et al., 2025). Enfin, Il existe un consensus selon lequel pour surmonter ces défis, il est essentiel d'adopter des pédagogies interactives basées sur «l'apprenant», incluant un enseignement explicite de stratégie de lecture efficaces (Afkhami Nia et al., 2023; Shokri et Afkhami Nia, 2020; Shairi et al., 2014).

### **Apprenant et apprentissage**

Pendant longtemps, le système éducatif a négligé le concept d'apprentissage, car il reposait sur l'idée que la compréhension des contenus scolaires se résumait à une mémorisation passive des connaissances enseignées. Dans une telle situation, ce n'est que par l'enseignement que les savoirs étaient transmis: il existe un maître dominant qui transmet les connaissances en agissant sur un enseigné qui assimile ce savoir. Galisson décrit ainsi cette situation: «L'obligation dans laquelle l'un [l'élève] se trouvait de restituer fidèlement la parole de l'autre [le maître] effaçait toute trace de travail mental à l'œuvre et portait à

croire qu'il suffisait que le maître enseigne pour que l'élève apprenne.» (1989, p. 41)

On est témoin du vrai changement de cette situation depuis que les fonctions cognitives et affectives sont prises en compte dans l'appropriation des connaissances par les apprenants. Avant les années 1970, le champ pédagogique se concentrait essentiellement sur les méthodes, donc sur l'enseignement, mais à partir de cette période, la notion d'«enseigné» cède la place à celle d'«apprenant», le terme référant à celui d'apprentissage. Comme l'affirme bien Cuq (2003, p. 20), le substantif «apprenant», longtemps utilisé comme un simple équivalent d'«enseigné» ou d'«élève», reflétait une conception passive de l'individu dans le processus d'acquisition, le réduisant à un réceptacle d'informations transmises unilatéralement par l'enseignant.; cette vision a été surtout renforcée par la psychologie béhavioriste. Mais à partir des années 70, on est témoin de la redéfinition progressive du rôle de l'apprenant et de sa relation sociopédagogique avec l'enseignant.

Grâce à l'intégration des théories de la réception et celles du constructivisme à la didactique des langues, le domaine d'apprentissage contribue à favoriser l'accès à l'autonomie de l'apprenant qui est désormais un sujet qui participe activement au processus d'apprentissage. En effet, d'un sujet passif, l'apprenant se trouve transformé en vecteur dynamique de son propre processus d'apprentissage. Il est désormais conçu comme acteur social qui construit ses savoirs et compétences dans et par le discours en interaction avec autrui.

Malgré la diversité des approches constructivistes, des principes communs émergent: les apprenants bâtissent leur savoir

sur des connaissances antérieures, et l'apprentissage est un processus actif de négociation du sens. L'impossibilité de la passivité dans ce cadre est particulièrement valorisée en lecture littéraire par la théorie de la réception.

### **Théories de la réception et enseignement-apprentissage de la lecture littéraire**

En réaction à l'approche immanentiste de la littérature, l'esthétique de la réception de Jauss (1978) et les théories de la lecture développées par Iser (2012), mettent enfin en avant le rôle du lecteur dans l'interprétation de l'œuvre.

Ainsi, de nombreux théoriciens de la littérature se sont efforcés depuis lors, de comprendre les mécanismes par lesquels le lecteur s'approprie et interprète les textes littéraires. Au début, le lecteur est vu comme une instance délibérément programmée par l'écrivain (par des théoriciens comme Jauss ou Eco), mais il est également étudié par la suite dans sa dimension réelle et physique (par Picard ou Jouve).

Face aux théories représentant un lecteur abstrait, Picard (1986) met l'accent sur le rôle du lecteur réel: chaque lecteur possède en lui trois instances lectrices qui interagissent l'une avec l'autre: «liseur» (instance physique), «lu» (instance émotionnelle) «lectant» (instance intellectuelle). Dans cette théorie, le lecteur est vu de plus en plus comme une personne réelle, active et constructrice du sens.

S'inspirant de ces approches littéraires, la recherche en didactique examine également la manière dont le lecteur-apprenant peut construire un lien avec la littérature et s'approprier un texte. En conséquence, nombreuses sont les activités pédagogiques sur les textes littéraires qui sont issues des théories

de la réception. Bien que la didactisation des théories textuelles (analyse structurale et formelle, sémiotique, narratologique...) ait enrichi les méthodes d'analyse, ce sont les théories de la réception qui, en révélant les mécanismes de la lecture, ont permis de reconcevoir l'apprenant en tant que sujet-lecteur et de recentrer la réflexion didactique sur lui plutôt que sur l'enseignant. En effet, il s'agit des modèles pédagogiques actifs qui s'appuient sur des liens non hiérarchisés entre l'apprenant et l'enseignant. Ce dernier n'est plus celui qui sait et qui transmet son savoir, c'est, par contre, un guide, un médiateur qui oriente les apprenants mais qui ne détient pas la solution clé en main. Bref, les didacticiens de la littérature tentent aujourd'hui de renouveler l'enseignement de celle-ci en prenant en compte le lecteur comme sujet.

Pour notre part, nous avons décidé d'orienter cette étude vers les étudiants, afin de mettre en évidence les enjeux de la lecture littéraire dans les cours de littérature française en langue étrangère, et de savoir dans quelle mesure ces étudiants peuvent assumer leur rôle de sujet-lecteur ayant une place centrale dans la création du sens de texte.

### **Contexte et méthodologie de recherche**

Le contexte de notre recherche qui relie l'apprentissage de la langue à la formation universitaire en littérature française, se trouve au croisement de plusieurs obstacles; il s'agit d'acquérir des connaissances en langue française et de développer des compétences littéraires telles que connaissances sur les auteurs, les genres littéraires, compréhension et interprétation des textes littéraires... Dans ce contexte, comme l'affirme bien J-P. Narcy-Combes (2012, p. 59), l'enseignement d'une

discipline en LE se confronte automatiquement à des obstacles liés à deux éléments: apprentissage d'un contenu et d'une langue.

La formation universitaire s'articule ainsi autour de deux étapes: à partir de la troisième année de licence (2<sup>ème</sup> étape), pour les apprenants qui ont déjà atteint un certain niveau en langue française (acquis au cours de la 1<sup>ère</sup> étape), l'exploitation des textes littéraires favoriserait l'acquisition des connaissances plus complexes. Dans cette perspective, la langue ne serait plus un objet en soi, mais plutôt un moyen à avoir accès à d'autres savoirs plus intenses liés souvent à la culture, la littérature, l'histoire, la société...

Or, dans un cadre de lecture en LE, certains obstacles, principalement linguistiques mais aussi culturels, complexifient l'accès au texte littéraire. Cette lecture est aussi bien pour l'enseignant que pour les étudiants source de perplexité.

Inspiré des œuvres de différents théoriciens (Moirand, 1979; Cicurel, 1991; Giasson, 2013; Oxford, 1990...), nous avons élaboré un questionnaire à l'intention des étudiants de littérature française des universités iraniennes, afin d'avoir une vision globale sur des obstacles qu'ils rencontrent lors de la lecture des textes littéraires et sur des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter.

L'enquête a été distribuée par mail et sur les réseaux sociaux à laquelle cent quarante étudiants ont répondu. Le questionnaire utilisait principalement des questions fermées, incluant une option «autre» pour permettre des réponses personnalisées. Par rapport à des questions ouvertes, ce format facilite l'expression des répondants tout en réduisant l'effort nécessaire. Il s'agit des questions à choix unique et à choix multiples. Les données recueillies ont été

analysées à l'aide de Microsoft Office Excel et de SPSS 16.0 par un assistant de recherche et la chercheuse elle-même.

### **Présentation du questionnaire et des résultats**

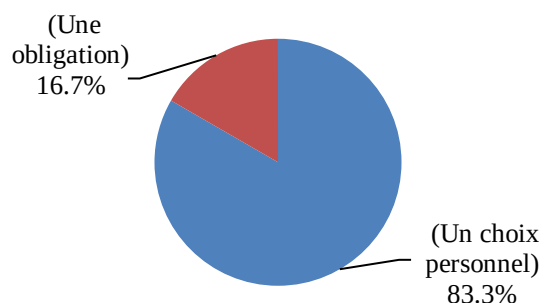
Ce questionnaire comporte 13 questions que nous avons déclinées sur trois sujets principaux. Le premier volet contient des questions visant à recueillir des informations générales sur les étudiants enquêtés et à établir un profil de lecteur que ceux-ci se sont forgé. Le deuxième volet concerne la représentation globale des étudiants pour la lecture de textes littéraires français en termes de pratiques appréciées et de difficultés. Enfin, les dernières questions doivent nous permettre de nous rendre compte des stratégies que les étudiants déclarent mettre en place avant, pendant et après la lecture de textes littéraires.

L'échantillon sur lequel porte le questionnaire est fait de 140 répondants, étudiants de LLF, au niveau de licence, appartenant aux diverses universités iraniennes telles que universités de Tabriz, Bu-Ali Sina, Ferdowsi, Isfahan, Téhéran, Chamran, Oloum-Tahghighat ... La plupart d'entre eux se situent dans une tranche d'âge entre 20 et 24 ans (70.8%). Il est intéressant de constater que presque tous les répondants de l'échantillon sont des femmes (97.9%). Ceci peut s'expliquer par l'écart important entre les filles et les garçons en matière d'inscription aux filières liées à la langue française à l'université ; en effet une majorité imposante des étudiants iraniens de français sont du sexe féminin. Et enfin, une grande majorité d'entre eux (87.5%) ne connaissent pas du tout le français lors de leur entrée à l'université. Ce qui peut présenter des

défis importants pour eux ainsi que pour les enseignants.

**Q.1: Etudier la Littérature Française à l'université est:**

- Un choix personnel
- Une obligation

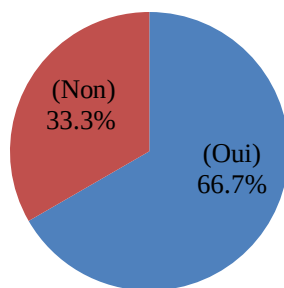


**Figure 1.** Caractère volontaire ou obligatoire de l'étude de la filière «la Littérature française»

Seuls 16.6% des étudiants déclarent que leurs études en littérature française est une obligation. En revanche, 83.3% d'entre eux affirment qu'ils ont volontairement choisi d'étudier cette filière à l'université. Ce qui faciliterait l'apprentissage de la langue et augmenterait l'intérêt et la motivation des étudiants.

**Q.2: Avez-vous lu des œuvres de littérature française en dehors de la classe?**

- Oui
- Non

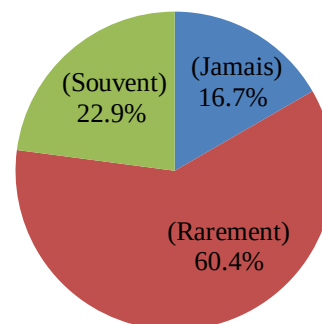


**Figure 2.** Lecture des œuvres littéraires en dehors de la classe

Les réponses à cette question révèlent que 66.7% des étudiants enquêtés ont déjà expérimenté la lecture des œuvres de littérature française hors de la classe, ce qui peut s'expliquer par l'intérêt que la plupart d'entre eux ont pour la littérature française (question précédente). En général, ils semblent être intéressés à lire des œuvres littéraires. Presque un tiers d'entre eux déclarent ne jamais avoir essayé de lire d'œuvres de littérature française hors de la classe.

**Q.3: Fréquentez-vous des bibliothèques (physiques ou numériques)?**

1. Jamais
2. Rarement
3. Souvent



**Figure 3.** Fréquentation des livres

En corrélation directe avec la question précédente, il ressort de celle-ci que 77.1% des étudiants enquêtés ne fréquentent pas ou peu les bibliothèques. Seuls 22.9% d'entre eux déclarent les fréquenter souvent.

Il va de soi que la fréquentation assidue des livres favorise la lecture-compréhension des œuvres littéraires. Cette fréquentation est l'un des signes importants de l'engagement en lecture; et ce dernier est un facteur parmi d'autres qui pourrait garantir la compréhension

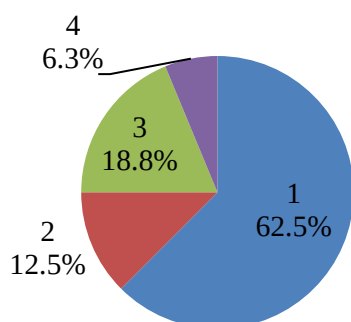


de l'écrit. Les enquêtes de Kirsch et al. (cité par [Ahr et Bulten, 2012, p. 224](#)) ont déjà montré la corrélation entre l'engagement en lecture des élèves et leurs performance en compréhension de l'écrit.

Ceci dit, la majorité des problèmes des étudiants en lecture pourrait avoir trait à la faiblesse de leur relation avec les livres et par là à leur manque de familiarisation avec les œuvres de fiction. En effet, sont peu nombreux les étudiants qui sont les lecteurs réguliers des œuvres littéraires. Or, la compétence lectorale se développe en grande partie, grâce à la fréquence des rencontres avec différents textes littéraires. Le questionnaire nous révèle qu'un bon nombre des étudiants ne sont pas habitués à lire, d'où leur ignorance du fonctionnement et du mécanisme des récits.

#### **Q.4: Parmi les activités suivantes, lesquelles faites-vous souvent?**

1. Écouter des chansons françaises, des conversations, des conférences...
2. Parler le français avec les autres autant que possible.
3. Lire des histoires, des articles, des magazines, ...
4. Rédiger des articles, des essais, des poèmes, des lettres...



**Figure 4.** Activités préférées liées à quatre compétences langagières: lire/écrire/écouter/parler

La majorité des étudiants interrogés (62.5%) donnent la priorité aux activités de réception orale. Une proportion moins importante des répondants (18.8%) accorde une place aux activités de lecture. Et enfin, les compétences productives c'est-à-dire parler et écrire se classent parmi les moins pratiquées. Cela en ferait des apprenants passifs si les deux compétences réceptives (écouter et lire) ne sont pas enseignées de manière appropriée en utilisant des méthodes et des stratégies adéquates afin d'améliorer les compétences productives des étudiants.

D'ailleurs, nous pensons que la lecture, pour les étudiants de LLF, est la compétence la plus importante à maîtriser afin d'assurer la réussite de l'apprentissage académique et de faire des progrès plus importants dans d'autres domaines de l'apprentissage des langues. Par conséquent, l'utilisation efficace de stratégies de lecture est reconnue comme un moyen important pour améliorer la compréhension de la lecture. Plusieurs théoriciens de la didactique de la littérature, inspirés des théories de la réception, affirment en fait que la lecture est le pilier de la littérature et que la littérature est une tâche centrée sur la lecture. Par conséquent, les compétences en lecture doivent être fortement améliorées et intégrées de manière appropriée dans le cours de littérature.

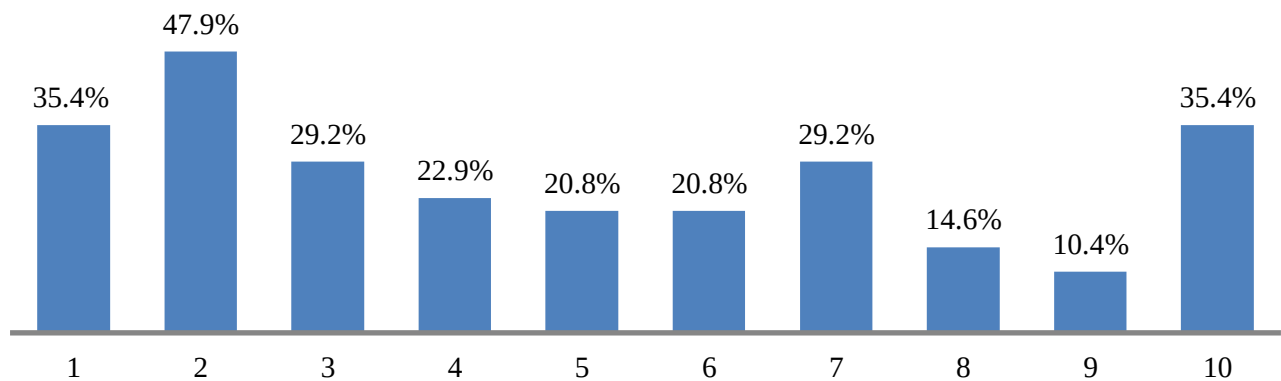
#### **Q.5: Quelle(s) activité(s) vous intéresse(nt) le plus en classe de la littérature?**

1. Avoir des discussions avec les autres à propos du texte lu.
2. Voir des films sur la vie des auteurs, sur l'histoire racontée, ou des films en lien avec le sujet du texte.
3. Faire de la mise en scène et du jeu: jouer les scènes et les dialogues représentés dans le texte.



4. Lire des textes proches de notre réalité et plus intéressants.
5. Ecrire un texte sur le modèle du texte lu.
6. Activités où je puisse exprimer mes opinions personnelles.
7. Lire des textes accompagnés d'images et de photos.

8. Ecrire des commentaires composés sur le texte.
9. Avoir un modèle d'interprétation, donné par le professeur.
10. Obtenir des informations sur le texte avant de passer à sa lecture.



**Figure 5.** Activités préférées en classe de littérature

A la lumière des réponses obtenues, les activités les plus préférées des étudiants sondés sont les suivantes: voir des films sur la vie des auteurs ou des films en lien avec le sujet du texte (47.9%); obtenir des informations sur le texte avant de passer à la lecture (35.4%); avoir des discussions avec les autres à propos du texte lu (35.4%); faire de la mise en scène et du jeu : jouer les scènes et les dialogues représentés du texte (29.2%); lire des textes accompagnés d'images et de photos (29.2%).

Dans les réponses données par les étudiants enquêtés, la place de l'image nous semble intéressante. Le visuel semble être un moyen efficace pour les étudiants d'accéder au sens des mots. Comme le soulignent Dufays et al.:

«Il est difficilement concevable de nos jours d'envisager l'initiation à la lecture littéraire sans prendre en compte l'influence énorme qu'exerce sur les pratiques de lecture des élèves le rapport à l'image, qu'il s'agisse d'images fixes (bandes dessinées, publicités, illustrations, œuvres picturales, photographies, dessins d'humour) de spectacles en direct (représentations théâtrales, concerts, discours, débats) ou de productions audiovisuelles (télévisées ou cinématographiques).» (2005, p. 313)

L'image, dans ce sens, est le lieu d'une narration seconde et il apparaît que le recours aux images permet aux étudiants-lecteurs d'accéder au sens et de passer outre les difficultés du texte en soutenant sa compréhension. On ne peut donc nier le rôle de l'interaction texte/image dans le processus de construction du sens.

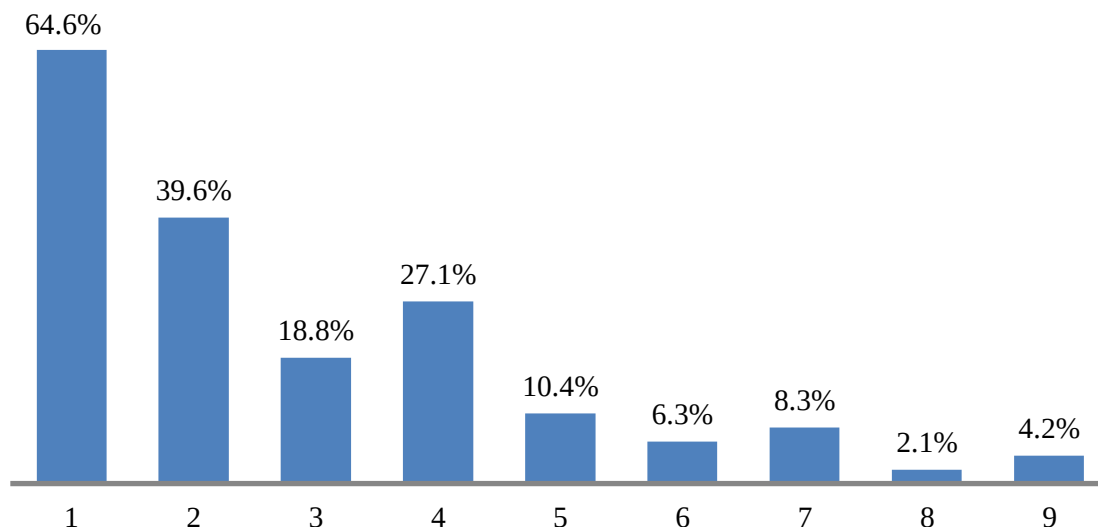
D'ailleurs, les étudiants aiment parler de leur lecture avec les autres et expriment une certaine préférence pour le partage des lectures en classe. Ces échanges intersubjectifs peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture littéraire et permettent aux étudiants de défendre leur vision du texte et d'écouter celle des autres, au lieu d'attendre la bonne réponse, sur le texte donné par le professeur. L'apprentissage se réalise dans un environnement interactif. C'est en prenant une part active que les étudiants parviennent à construire leurs savoirs et à développer leurs compétences. Le processus d'enseignement-apprentissage devient alors une démarche de négociation et de co-construction de sens, fondamentalement interactive. L'enseignant intervient par la parole et par l'action, et de la même manière, l'apprentissage n'est possible que si les étudiants s'expriment et agissent eux aussi.

Et enfin, une autre activité préférée de plus d'un tiers des étudiants est celle liée à la phase de pré-lecture. Ce qui révèle leur souci devant le monde inconnu du texte dans lequel ils vont être plongés. Le professeur peut donc tenter de réduire les éléments inconnus du texte et de créer un horizon d'attente chez les étudiants; et ce par une information sur l'auteur par exemple et sur son univers fictionnel. Ainsi, avant de lire Voltaire, le lecteur saura qu'il s'agit des contes philosophiques, des récits pittoresques et pleins

d'aventures et qu'il y rencontrera des personnages attachants ou antipathiques, purs et optimistes qui découvrent la vie et le monde grâce à des voyages et des aventures et que les thèmes du mal, de la quête du bonheur, de l'injustice et de l'intolérance s'y retrouvent fréquemment. En gros, le professeur peut essayer d'inciter les étudiants à s'appuyer sur les éléments paratextuels dans le but d'apprivoiser un peu le texte avant de commencer à lire.

**Q.6: Quelle(s) difficulté(s) rencontrez-vous lors de la lecture des textes littéraires en français?**

1. Les mots inconnus ou difficiles à comprendre.
2. Les structures syntaxiques et grammaticales difficiles.
3. Je comprends la plupart des mots et des phrases, mais je ne peux pas comprendre tout le texte.
4. Niveau de langue littéraire est trop élevé.
5. Éléments socioculturels compris dans le texte.
6. Je ne peux pas m'exprimer sur les textes littéraires lus en classe.
7. Les textes sont étrangers à notre réalité, ils appartiennent à un autre pays ou une autre époque.
8. Je n'aime pas la littérature.
9. Autres.



**Figure 6.** Difficultés rencontrées lors de la lecture des textes littéraires

Comme la grille ci-dessus le montre bien, le vocabulaire et la syntaxe constituent les problèmes majeurs des étudiants questionnés, lors de la lecture des textes littéraires. En effet, la majorité des étudiants considèrent qu'un mot ou une structure difficile peut entraver la compréhension globale du texte, ce qui les pousse à s'arrêter à chaque nouvelle difficulté rencontrée pendant la lecture. A cet égard, il est très important de faire exercer les étudiants à comprendre le sens général du texte et de leur proposer des tâches qui les encouragent à saisir l'essentiel, tout en évitant de se focaliser sur les détails secondaires ou les éléments linguistiques, ou de les stimuler à saisir le sens des indices à partir du contexte. Multiples sont les techniques auxquelles on pourrait recourir pour élucider le sens des mots et des phrases qui posent problèmes dans un texte littéraire, nous en évoquons ici quelques-unes :

- **Les gloses:** Il s'agit de proposer des définitions et des explications pour les mots et les expressions jugées difficiles. Elles sont susceptibles d'aider les étudiants à se débrouiller des difficultés langagières qui

aboutissent très souvent à des surcharges cognitives. Ces aides permettent aux lecteurs de lire le texte d'une manière plus globale que linéaire (la lecture linéaire étant un modèle auquel ont recours très souvent les lecteurs de LE). D'ailleurs, les gloses sont plus efficaces que les dictionnaires ; plus accessibles et faciles à consulter, elles empêchent l'interruption de la lecture qui peut affecter l'accès à un sens cohérent du texte. Et l'avantage le plus important est que les définitions données sont basées sur le contexte et le lecteur n'a pas à chercher la bonne définition parmi celles proposées dans le dictionnaire, ce que les lecteurs débutants ont souvent du mal à faire.

- **Le recours au contexte:** Afin de parvenir à donner une définition ou une paraphrase des termes inconnus ou incompréhensibles, il est fortement conseillé d'habituer les étudiants à s'appuyer sur l'entourage de ces termes et des indices du texte qui peuvent alimenter notre compréhension, tels que mots, phrases, sujet du texte, illustration, etc. En effet, le texte lui-même contient la plupart du temps des

éléments et des réseaux de termes à mettre en rapport afin de faire comprendre le sens pertinent des mots et des phrases.

• **Analyse morphologique:** Plusieurs recherches ont montré l'effet positif du développement de la conscience morphologique des élèves sur l'amélioration de leur compétence lexicale. Il s'agit de la capacité d'identifier et de manipuler les plus petits segments de sens trouvés dans les mots et de déduire le sens d'un nouveau mot en établissant ses ressemblances avec d'autres mots déjà connus.

L'autre difficulté rencontrée par 27.1% des étudiants est liée à la nature du texte littéraire : la complexité du langage littéraire. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces étudiants n'ont pas assez de connaissances littéraires (par exemple sur les figures de style: comparaison, métaphore, etc.). La langue littéraire, caractérisée par ironie, ambiguïté, polysémie, images de style..., peut donc compliquer définitivement la compréhension du message du texte.

A ces problèmes, vient s'ajouter une autre difficulté à laquelle font face 18.8% des étudiants interrogés: la non-compréhension du sens de tout le texte malgré la compréhension de la plupart de ses mots et phrases. Ceci peut s'expliquer par:

- La difficulté à construire la cohésion du texte (traitement des anaphores, des connecteurs, des temps verbaux...).
- La difficulté de mémorisation et de concentration: ils oublient parfois ce qu'ils viennent de lire et perdent ainsi le fil de l'histoire ou du sujet. En effet, quand le

décodage se fait lentement- en raison d'un seuil de connaissances linguistiques insuffisant- beaucoup d'informations sont perdues et les lecteurs n'arrivent pas à avoir une vue d'ensemble du contenu du texte.

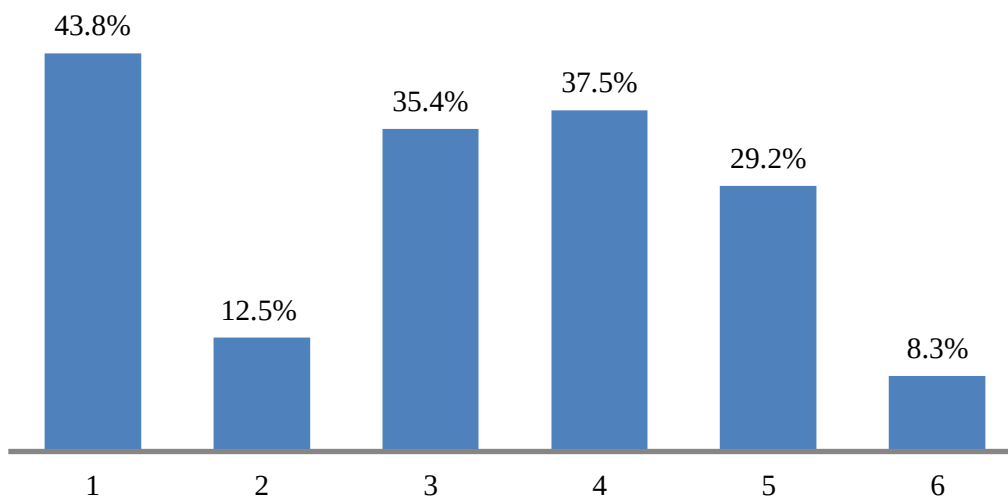
- La difficulté à construire une représentation des personnages (leurs relations entre eux, leurs paroles, actions, intentions...) et de l'ordre des événements dans le récit.

- La difficulté à produire des inférences et des interprétations en décodant les implicites et les parties du texte passées sous silence. L'étudiant ne voit pas les blancs du texte et ne s'interroge pas sur le non-dit ou les aspects symboliques.

Il existe également d'autres obstacles déclarés par un moindre pourcentage d'étudiants (10.4%) qui concernent les éléments socio-culturels pouvant être liés à l'allusion à un événement non connu du lecteur dans le texte, à des usages sociaux spécifiques, à des structures politiques d'une société, à des institutions inconnues, etc.

#### **Q.7 : Avant de lire,**

1. Je regarde titre, couverture, majuscules, ponctuation, noms propres, dialogues, chiffres, ...
2. J'essaie de prédire le contenu du texte.
3. J'obtiens des informations sur l'auteur et son style.
4. Je considère de quel type de texte il s'agit, comme un poème, une pièce de théâtre ou un roman.
5. D'abord j'examine rapidement tout le texte puis je le lis plus en détail.
6. Je ne fais aucune des activités ci-dessus.



**Figure 7.** Stratégies de pré-lecture

Cette question porte sur les stratégies que les étudiants déclarent mettre en œuvre avant la lecture des textes littéraires. En général, les pourcentages obtenus montrent qu'ils n'utilisent pas une grande variété de stratégies de prélecture. Néanmoins, la stratégie la plus utilisée est la détection des signaux typographiques et iconiques (titre, couverture, majuscules, ponctuation, noms propres, dialogues, chiffres, ...) avec 43.8%.

La deuxième stratégie de prélecture la plus fréquemment utilisée telle que rapportée par les répondants, est l'identification du genre du texte à lire. En effet, le genre, en créant un horizon d'attente chez les étudiants-lecteurs, peut leur fournir des éléments favorisant la découverte du sens du texte et les orienter dans leur compréhension et leur interprétation. Autrement dit, comme l'affirme Jauss, chaque œuvre littéraire possède les normes du genre auquel elle appartient et: «Par tout un jeu d'annonces, de signaux – manifestes ou latents –, de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception.» (1978, p. 50)

L'autre stratégie mise en œuvre par 35.4% des étudiants sondés consiste à obtenir des informations de type paratextuel sur l'auteur et son style dont nous avons parlé plus haut. Vient ensuite la stratégie du survol du texte afin d'en saisir l'organisation et le contenu avant de passer aux détails, effectuée par 29.2% des étudiants interrogés.

Enfin, la stratégie la moins utilisée par les étudiants interrogés est «prédire le contenu du texte». Remarquons qu'il s'agit d'une stratégie productive, c'est-à-dire qu'elle exige du lecteur une attitude plus active et l'émission des hypothèses sur ce dont va parler le texte. Tandis que les autres stratégies mentionnées dans cette question sont plutôt de nature réceptive, puisque le lecteur y tente de recevoir des informations sur le texte, son auteur, son contenu et sa structure.

#### **Q.8: En lisant un texte littéraire,**

1. J'essaie de comprendre le sens de chaque mot dans un texte et sa fonction grammaticale.
2. Je traduis chaque phrase dans ma langue maternelle.

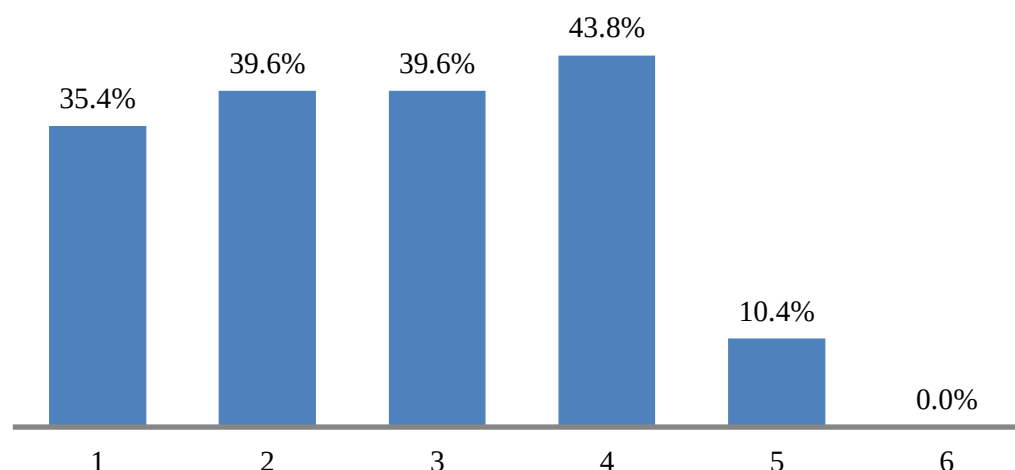
3. Je fais une image mentale dans ma tête de ce que dit le texte (visualiser les scènes du texte).

4. J'essaie de me concentrer sur les informations principales du texte:

personnages, lieu, époque, événements, narrateur,...

5. Je pense aux autres œuvres que j'ai déjà lues et qui ressemblent à ce texte.

6. Je ne fais aucune des activités ci-dessus.



**Figure 8.** Stratégies de lecture

Cette question vise à déterminer les stratégies auxquelles les étudiants déclarent avoir recours pendant la lecture des textes littéraires. Comme la grille ci-dessus le montre, la stratégie de lecture la plus fréquente, mise en œuvre par un peu moins de la moitié des répondants (43.8%), est la collecte des informations principales du texte par une recherche de ses différents éléments: personnages, lieu, époque, événements, narrateur, ... C'est à partir de la mise en relation de toutes ces informations que les lecteurs peuvent construire une représentation cohérente du texte et atteindre à une compréhension globale de celui-ci. Le résultat montre que près de la moitié de l'échantillon tentent de s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique afin de réorganiser les informations dans une structure globalisante, en cherchant à connaître

le positionnement et le rôle des personnages, et dégager les grandes lignes de l'intrigue.

Les deux stratégies suivantes qui sont votées par une proportion égale des étudiants (chacune de 39.6%) consistent en création de l'image mentale de ce que dit le texte et en traduction de chaque phrase dans la langue maternelle. Concernant la première stratégie, des études ont montré que les élèves qui visualisent en lisant ont un meilleur souvenir que ceux qui ne le font pas.<sup>1</sup> En effet, pour construire des images mentales, le lecteur doit d'abord saisir les informations données et être capable de les garder en mémoire pour enfin pouvoir les récupérer. Les lecteurs peuvent tirer parti des illustrations intégrées dans le texte ou créer

<sup>1</sup> PRESSLEY Michael. «Imagery and children's learning: Putting the picture in developmental perspective», *Review of Educational Research*, n 47, pp. 586–622.

leurs propres images mentales lorsqu'ils lisent le texte sans illustrations.

Concernant la deuxième stratégie, la compréhension du texte commence par la traduction en langue source, en l'occurrence le français, de tous les mots, puis des phrases, c'est-à-dire des différents éléments ou composants du texte. Cette stratégie et la suivante (compréhension du sens de chaque mot et sa fonction grammaticale) choisie par 35.4% des répondants, sont celles qui visent à dégager plutôt les informations littérales du texte. Il s'agit d'une lecture superficielle s'appuyant principalement sur les informations données explicitement dans le texte. Or, dans un contexte de LE, seuls des étudiants possédant un bagage langagier important seront en mesure d'avoir accès à une compréhension inférentielle d'un texte dit littéraire et de le comprendre de façon satisfaisante.

Pour terminer, il est à noter que la stratégie relative à l'intertextualité est choisie beaucoup moins fréquemment par les étudiants (10.4%). Cette stratégie les aide à tisser des rapprochements entre différents textes. Cette

lecture en réseaux peut s'effectuer autour de différents éléments : genre, auteur, personnages, symboles... Comme le révèle le graphique ci-dessus, la vaste majorité des étudiants déclarent ne pas être habitués à établir des relations entre les œuvres; ce qui peut s'expliquer soit par le fait qu'ils ne disposent pas d'un réseau de références littéraires et culturelles suffisants, soit par le fait qu'ils ont du mal à se souvenir des œuvres déjà lues ou qu'ils ne possèdent pas assez de compétences pour procéder à une lecture en réseaux.

#### Q.9: Après avoir lu le texte,

1. J'imagine la fin du texte (s'il s'agit d'un extrait littéraire) ou une suite au texte.
2. Je partage mon opinion sur le texte avec le professeur ou avec des camarades de classe.
3. Je ne peux pas exprimer mon opinion sur le texte; je prends des notes des interprétations données par le professeur.
4. Je résume le texte.
5. Je pense au lien du texte avec ma vie personnelle.
6. Je ne fais aucune des activités ci-dessus.

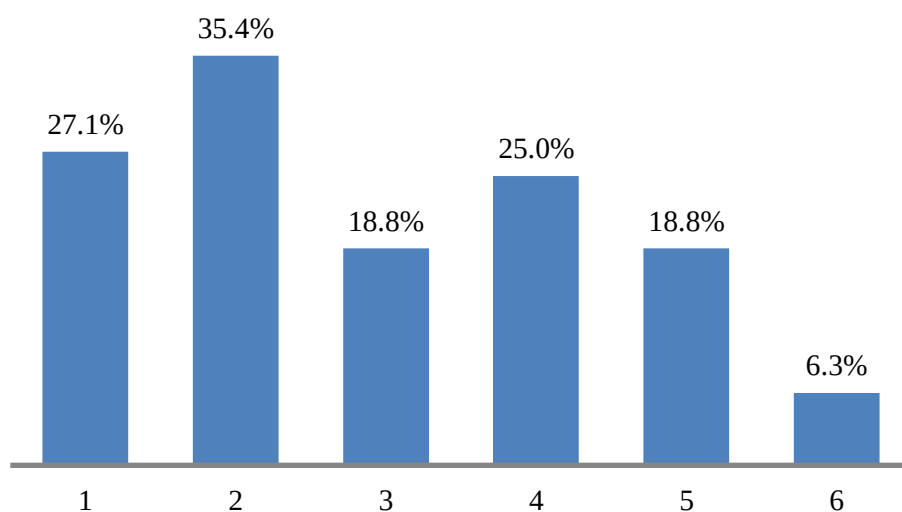


Figure 9. Stratégies de post-lecture



D'après les pourcentages obtenus, les stratégies d'après-lecture semblent moins utilisées par les étudiants par rapport aux celles d'avant et pendant lecture. Du fait que les stratégies de post-lecture sont plutôt de nature productive, ce résultat est en accord avec l'explication présentée plus haut concernant peu d'appétence des étudiants pour les activités et stratégies productives.

Quoi qu'il en soit, la stratégie la plus choisie par les étudiants enquêtés (35.4%) est le partage des opinions sur le texte avec l'enseignant ou d'autres étudiants. Cela montre que la lecture peut être une activité sociale et partagée et un moyen pour favoriser la communication. D'ailleurs, ladite stratégie aide l'étudiant à construire sa propre réflexion sur le texte.

Vient ensuite la stratégie de l'imagination de la fin ou de la suite du texte, mise en œuvre par moins d'un tiers d'entre eux (27.1%). Il s'agit d'une activité fortement créative qui pousse le lecteur vers un regard réflexif sur le texte.

La stratégie suivante pratiquée par un quart des étudiants porte sur la compréhension globale du texte à travers le résumé ou la reformulation du texte, ce qui aide l'étudiant à se décentrer des mots et des phrases pour s'orienter vers le sens général du texte.

Près d'un quart des répondants (18.8%) déclarent faire un lien entre le texte et ce qu'ils ont vécu effectivement. Nous pensons que cette attitude favorise l'appropriation du texte littéraire; en réagissant à un récit de façon affective, l'étudiant sera aussi capable d'aller plus loin: il serait capable d'apprécier le texte et d'en faire des jugements critiques et esthétiques.

En dernier lieu, la même proportion des étudiants (18.8%) disent ne pas être capables de s'exprimer sur le texte et qu'ils se contentent de s'appuyer sur les interprétations données par

l'enseignant. Nous supposons qu'ils ont des difficultés à mobiliser des compétences interprétatives, ce qui peut s'expliquer également par un déficit linguistique des étudiants ou par leur manque de confiance et la crainte de l'évaluation ou des jugements négatifs des autres.

### **Discussion et synthèse des résultats**

Les résultats obtenus à partir de l'analyse du questionnaire ont montré que la grande majorité des étudiants ne connaissent pas le français lors de leur entrée à l'université. Nous avons remarqué cependant chez eux une attitude globalement positive envers la littérature française. La plupart ont choisi cette filière par intérêt personnel.

En plus, nous avons remarqué chez les étudiants une préférence pour les pratiques où l'image (fixe ou mobile) joue un rôle important. Or, ce type d'activités n'est guère présent dans les cours de littérature. Il est donc souhaitable de se servir davantage des éléments visuels qui sont non seulement susceptibles de faciliter la compréhension et la mémorisation, mais qui sont aussi une source de plaisir pour les jeunes apprenants habitués à l'omniprésence de l'image dans le monde actuel.

En outre, bien que nous ayons généralement constaté peu d'inclination pour les activités productives chez les étudiants sondés, quelques-uns d'entre eux ont manifesté une certaine tendance à s'exprimer sur les textes lus et à partager leur lecture. Il est donc conseillé d'essayer d'accorder une bonne place à la réaction personnelle et aux opinions des étudiants sur le texte lu. Nous posons l'hypothèse que l'enseignant, en tant que le seul détenteur du savoir, occupe souvent une place dominante en classe de littérature en Iran. D'où, la nécessité d'un changement de la situation

pédagogique pour l'orienter vers celles où le rôle de l'enseignant peut être plus équilibré; il peut transmettre aux étudiants, mais recevoir également de leur part, l'étudiant peut apprendre également grâce à ses interactions avec les autres étudiants.

Nous avons déjà dit que les étudiants affichent une attitude globalement positive à l'égard de la littérature, un sentiment qui coexiste paradoxalement avec l'idée que celle-ci est difficile. A partir des données recueillies auprès des étudiants de LLF, les grandes difficultés rencontrées par ceux-ci peuvent schématiquement être expliquées ainsi:

Tout d'abord, la majorité des étudiants se sentent bloqués sur le lexique et les structures inconnues. A cet égard, il est très important de faire travailler les étudiants sur le sens global du texte. Après, un grand nombre d'étudiants sont peu familiarisés avec les pratiques de lecture et de l'écrit. Ils fréquentent peu ou pas les bibliothèques (soit numériques ou physiques).

En effet, ils ne sont pas les grands lecteurs d'œuvres littéraires, ce qui peut avoir pour conséquent leur incapacité à se créer une opinion satisfaisante sur le texte littéraire et leur manque d'habileté à mobiliser des compétences interprétatives. En effet, les étudiants parviennent difficilement à mettre en œuvre l'instance *lectant* de Picard. D'ailleurs, ils ne sont pas conscients à quel point la compétence de lecture est importante pour leurs études, et peu sont ceux qui font une plus grande place aux activités de lecture. Or la compétence lectorale dépend en grande partie de l'expérience de lecture de différents genres textuels.

Nous avons également tenté de relever les stratégies que les étudiants enquêtés disent mobiliser avant, pendant et après la lecture des textes littéraires. Selon les résultats, ils ne mettent pas en œuvre une grande variété de stratégies, pourtant le tableau ci-dessous récapitule les stratégies les plus fréquemment utilisées par eux:

| Avant lecture                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Pendant lecture                                                                                                                                                                                                                                                                                | Après lecture                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Reconnaissance des signaux typographiques et iconiques (titre, couverture, majuscules, ponctuation, noms propres, dialogues, chiffres,...)</li> <li>•Identification du genre du texte</li> <li>•Obtention des informations de type paratextuel sur l'auteur et son style</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Collecte des informations principales du texte (personnages, lieu, époque, événements, narrateur...)</li> <li>•Création de l'image mentale de ce que dit le texte</li> <li>•Traduction en langue maternelle de tous les mots et les phrases</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Partage des opinions sur le texte</li> <li>•Imagination de la fin ou de la suite du texte</li> <li>•Résumé</li> </ul> |

**Tableau 1.** Les stratégies de lecture des textes littéraires les plus mobilisées par les étudiants

## Conclusion

À la lumière des résultats obtenus, nous sommes en mesure d'en venir à quelques constats à l'égard des démarches mises en œuvre par les répondants et des enjeux de la lecture des textes littéraires français dans les cours de littérature: bien que intéressés par la littérature en général, la plupart des étudiants ne sont pas habitués à lire des œuvres littéraires en dehors de la classe. Cette faible relation avec les livres peut affecter leur compétence de lecture littéraire. D'ailleurs, la plupart d'entre eux se montrent peu enclins à des activités productives (activités d'écriture, prédiction et émission des hypothèses, différentes activités d'après-lecture...) qui requièrent de se positionner comme des sujets-lecteurs capables de réagir face au texte et de se l'approprier.

En outre, la majorité des problèmes concernant la lecture des textes littéraires sont liés au niveau de la maîtrise de la langue étrangère. Le processus de compréhension des textes littéraires français présente des difficultés pour les étudiants iraniens dont la langue première n'est pas le français. La lecture en langue maternelle s'effectue d'une manière presque automatique et inconsciente, mais quand il s'agit de la lecture en langue étrangère la tâche devient plus complexe dans la mesure où le lecteur s'occupe d'une manière consciente du décodage et du déchiffrement du sens des mots et des structures des phrases en LE. Face à cette charge cognitive accrue, il devient impératif de former les étudiants à des stratégies de lecture spécifiques, plutôt que de réduire l'activité interprétative à une simple validation par rapport à un corrigé magistral. Ainsi, l'amélioration de la compréhension en contexte d'apprentissage ne saurait être laissée au hasard; elle requiert une instruction systématique et

explicite des mécanismes sous-tendant la lecture des textes littéraires.

En fin de compte, il convient de préciser qu'aucun instrument d'évaluation isolé ne semble en mesure de saisir la totalité des enjeux et des difficultés liés à la lecture littéraire en contexte hétéroglotte. Si l'enquête par questionnaire constitue une étape pertinente, cette étude plaide pour une approche méthodologique complémentaire, intégrant des outils qualitatifs tels que l'observation des classes, des entretiens avec les acteurs concernés ou l'expérimentation de divers dispositifs pédagogiques.

## Bibliographie

- Afkhami Nia, M., Assadollahi, A., Assibpour, M., et Shokri, Z. (2023). Lecture des textes littéraires en milieu universitaire hétéroglotte: les pratiques déclarées des enseignants. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 16(30), 1-22. <https://doi.org/10.22034/rllfut.2023.53044.1380>
- Ahr, S., et Butlen, M. (2012). Savoir lire/aimer lire: un couple en évolution ou en voie de séparation?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 166(2), 215–235. <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-2-page-215.htm>
- Alrabadi, E. (2023). Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 15(1), 133-150. <https://doi.org/10.47012/jjml.15.1.6>
- Barré, A. (2012). *La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires: une continuité pédagogique entre le FLE et*

- le *FLM*? [Mémoire de Master, Université de Grenoble]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742277>
- Cicurel, F. (1991). *Lecture interactive en langue étrangère*. Hachette.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- D'Angelo, N., Krenca, K., et Chen, X. (2020). Le chevauchement des difficultés de compréhension de la lecture en anglais et en français. *Frontiers in Psychology*, 11, 120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00120> [En Anglais]
- Dufays, J.-L., Gemmene, L., et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. De Boeck Supérieur.
- Galisson, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, «évolution» ou «révolution» pour demain?. *Le français dans le monde*, 227, 40–50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ397871>
- Giasson, J. (2013). *La lecture: De la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Güngör, Z. Y. (2015). La compréhension des textes en français langue étrangère : Quelles difficultés?. *The Journal of International Social Research*, 8(40), 652–661. <https://doi.org/10.17719/jisr.20154013892>
- Hamada Ahmed, I. M. (2023). Efficacité d'un programme proposé basé sur la métacognition pour développer certaines compétences de la compréhension écrite auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. *Mağallaı Al-Qirā'aı wa Al-Ma'rifaı*, 23(251), 15–52. <https://doi.org/10.21608/mrk.2023.305805>
- Iser, W. (2012). *L'Appel du texte. L'indétermination comme condition d'effet esthétique de la prose littérar* (V. Platini, Trad.) Allia. (Version original a été publiée en 1970)
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Mehrabi, M., Rezvantalab, Z. et Eivazi Abhari, Z. (2016). Stratégies de la compréhension écrite des apprenants débutants. *Franciscola*, 1(2), 143–153. <https://doi.org/10.17509/franciscola.v1i2.5552>
- Moharramzadeh, B., Shobeiry, L., et Hayati Ashtiani, K. (2025). Favoriser la motivation pour la littérature chez les étudiants iraniens en classe de FLE grâce à la didactique interculturelle. *Revue des Études de la Langue Française*, 16(2), 1–18. <https://doi.org/10.22108/relf.2025.143818.1252>
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. CLE International.
- Mousavi, H., Letafati, R., Shairi, H.-R., et Safa, P. (2018). Analyse des problèmes des apprenants iraniens dans la compréhension du texte en langue étrangère: l'étude de la variation de la dilatation de la pupille lors de la lecture du texte. *Revue des Études de la Langue Française*, 10(1), 31–46. <https://doi.org/10.22108/relf.2018.101119.1001>
- Narcy-Combes, J.-P. (2012). Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : allier l'approche par la tâche en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes. *Les Langues dans l'enseignement supérieur*. Quels

- contenus pour les filières non linguistiques, 59-103. <https://hal.science/hal-01431914v1>
- Oxford, R. L. (1990). *Stratégies d'apprentissage des langues: ce que tout enseignant devrait savoir*. Newbury House. [En Anglais]
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Éditions de Minuit.
- Sajjadi, S. Y., et Khayat, H. (2025). Analyse de la pédagogie de la compréhension écrite dans les classes de FLE en Iran. *Tarbiat Modares University Journal*, 16(5), 339-363. <https://doi.org/10.48311/LRR/lrr.2025.16512>
- Shairi, H.-R., Foroughi, H., Assadnejad, A., et Letafati, R. (2014). Enseignement explicite des stratégies de lecture en classe du FLE en Iran. *Revue des Études de la Langue Française*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.22108/relf.2635.20335>
- Shokri, Z., et Afkhami Nia, M. (2020). La lecture des textes littéraires en classe spdu FLE selon la méthodologie interactive. *Revue des Études de la Langue Française*, 12(1), 81-96. <https://doi.org/10.22108/relf.2021.12383.9.1116>
- Talbi, S. M. et Boukri, S. (2024). Le texte littéraire dans le manuel scolaire de la 2e année moyenne: difficultés d'apprentissage et apports didactiques en classe de français langue étrangère. *Studii de gramatică contrastivă*, 40, 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10406044>