بـدايـــات
Bidayat
Volume:08 N:02 /Année2026 /p p 118–129

Le texte littéraire : un vecteur stratégique pour l'optimisation de l'enseignement du français langue étrangère

Literary Texts: A Strategic Tool for Optimizing the Teaching of French as a Foreign Language

BELGHOUAR Sarra

Université Amar Télidji , Laghouat (Algérie), s.belghouar@lagh-univ.dz

Date Réception :07/01/2026	Date Acceptation : 05/05/2026

Résumé:

Cet article examine le rôle du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), en mettant en lumière son potentiel pour enrichir les compétences linguistiques, communicatives et interculturelles des apprenants. Nous analysons les spécificités de la lecture littéraire, qui se distingue par sa polysémie et la nécessité d'intégrer des dimensions interprétatives et affectives. L'article identifie également les obstacles rencontrés par les étudiants, tels que les lacunes lexicales et morphosyntaxiques, le manque de familiarité avec la lecture et le temps limité consacré à cette activité en classe. À partir de ces constats, nous proposons des stratégies pédagogiques visant à favoriser l'investissement des apprenants dans la lecture littéraire, notamment par le choix de textes adaptés à leurs centres d'intérêt et à leur niveau linguistique, et par l'alternance entre lecture plaisir et lecture distanciée. En conclusion, nous soulignons que l'intégration réfléchie du texte littéraire dans l'enseignement du FLE constitue un levier essentiel pour optimiser l'apprentissage de la langue et stimuler la motivation des apprenants.

Mots-clés : Lecture littéraire ; Français langue étrangère ; Compétences linguistiques ; Motivation des apprenants ; Stratégies pédagogiques.

Abstract:

This article examines the pivotal role of literary texts in teaching French as a foreign language and their contribution to enhancing learners' linguistic, intercultural, and communicative competencies. We highlight the challenges that learners face when engaging with literary texts, including lexical, morphosyntactic, and inferential difficulties, as well as limited reading habits and time constraints. The article emphasizes the importance of adopting balanced pedagogical strategies that combine subjective (pleasure-driven) and objective (analytical) reading approaches. Furthermore, it discusses the

significance of selecting texts aligned with learners' interests and linguistic levels to foster motivation and active engagement. Ultimately, the study argues that a carefully guided literary reading can serve as an effective strategy to optimize the FLE learning process while cultivating learners' critical and interpretive skills.

Kays word :Literary reading, French as a foreign language, Linguistic competence, Learner motivation, Pedagogical strategies.

Introduction

L'intégration du texte littéraire dans le processus d'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère (FLE) occupe depuis longtemps une place centrale dans les réflexions didactiques, en raison de son potentiel formateur à la fois linguistique, culturel et communicatif. La littérature constitue en effet un support privilégié permettant de mobiliser et d'articuler différents niveaux de compétences langagières, tout en offrant aux apprenants un accès authentique à la langue dans sa dimension esthétique, symbolique et socioculturelle. Comme le soulignent Coste, Courtillon et Ferenczi (1984), l'apprentissage d'une langue étrangère ne saurait se limiter à l'acquisition de structures formelles, mais implique nécessairement une immersion dans des discours porteurs de sens et de valeurs, dimension que le texte littéraire incarne de manière exemplaire.

La lecture d'un texte littéraire en langue étrangère mobilise un ensemble complexe de connaissances et de savoir-faire relevant à la fois des dimensions graphémique, lexicale, morphosyntaxique, discursive et socioculturelle. Elle engage également des processus cognitifs et interprétatifs qui amènent l'apprenant à construire le sens à partir d'indices textuels et paratextuels, tout en établissant des liens entre le texte, son contexte de production et son propre univers de référence. Dans cette perspective, le texte littéraire favorise un enrichissement lexical significatif, notamment grâce aux mécanismes d'inférence sémantique, qui permettent aux apprenants de développer une compétence lexicale en contexte (Nation, 2001). Cet enrichissement contribue à améliorer la qualité des productions orales et écrites, en rendant le discours plus précis, plus nuancé et plus conforme aux usages authentiques de la langue cible.

Par ailleurs, l'exploitation pédagogique de la littérature participe au développement des compétences grammaticales et morphosyntaxiques, dans la mesure où les structures linguistiques sont appréhendées dans des contextes d'énonciation signifiants et non comme des formes isolées. Comme le souligne

Le texte littéraire : un vecteur stratégique pour l'optimisation de l'enseignement du français langue étrangère

BELGHOUAR Sarra

Puren (2004), le texte littéraire offre un terrain privilégié pour une approche intégrée de la langue, dans laquelle les formes linguistiques prennent sens à travers leur fonctionnement discursif. De surcroît, la littérature constitue un vecteur essentiel de la compétence interculturelle, en donnant accès aux représentations, aux valeurs et aux pratiques sociales propres à la communauté linguistique de l'auteur (Byram, 1997). Elle permet ainsi aux apprenants de mieux comprendre l'altérité culturelle et de développer une posture réflexive vis-à-vis de leur propre culture.

Cependant, malgré ces apports largement reconnus, nous constatons une baisse significative de l'intérêt pour la lecture littéraire chez les étudiants universitaires, notamment en contexte de FLE. Ce désengagement peut s'expliquer par la complexité inhérente à la lecture d'un texte littéraire en langue étrangère, qui requiert la mobilisation simultanée de compétences linguistiques, cognitives et affectives. Comme le souligne Giasson (2000), la compréhension en lecture repose sur une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte, interaction qui peut être fragilisée lorsque les compétences linguistiques de l'apprenant restent limitées. À cela s'ajoute l'impact croissant du numérique et des réseaux sociaux, qui modifient profondément les pratiques culturelles des jeunes et tendent à privilégier des formes de lecture fragmentées et immédiates, au détriment d'une lecture approfondie et réflexive (Chartier, 2007).

Partant de ce constat, il nous apparaît essentiel de réfléchir aux conditions susceptibles de favoriser un engagement plus actif des apprenants dans la lecture littéraire. L'objectif est d'explorer les approches pédagogiques et les choix textuels qui permettent d'optimiser le développement de leurs compétences linguistiques, communicatives et interculturelles. La question centrale qui guide notre réflexion demeure ainsi : comment encourager les apprenants de FLE à s'investir dans la lecture littéraire afin de renforcer durablement leur maîtrise de la langue et leur aptitude à communiquer ?

Avant d'aborder cette problématique, nous jugeons indispensable de clarifier la notion de lecture littéraire, en tant que pratique spécifique de lecture impliquant des modes particuliers de réception, d'interprétation et de construction du sens. Cette clarification théorique constitue un préalable nécessaire à toute réflexion didactique visant à renouveler les modalités d'enseignement de la littérature en contexte universitaire de FLE.

I. Lecture littéraire : définition, enjeux et caractéristiques

Le texte littéraire : un vecteur stratégique pour l'optimisation de l'enseignement du français langue étrangère

BELGHOUAR Sarra

La lecture littéraire ne saurait être réduite à une simple activité de décodage ou de compréhension littérale d'un texte. Elle correspond à une pratique interprétative complexe qui consiste à lire, analyser et interpréter un texte littéraire en vue d'en construire le ou les sens possibles. Contrairement aux textes informatifs ou scientifiques, qui visent généralement une transmission univoque de l'information, le texte littéraire se caractérise par sa polysémie, c'est-à-dire par la pluralité des significations qu'il est susceptible de générer selon les parcours de lecture, les compétences du lecteur et les contextes d'interprétation (Eco, 1979). Apprendre à lire un texte littéraire revient ainsi à initier l'apprenant à la richesse sémantique et expressive de la langue, richesse qui se déploie dans l'interaction entre le texte et le lecteur.

Dans cette perspective, la lecture littéraire repose sur l'idée que le sens n'est pas donné une fois pour toutes, mais qu'il se construit à travers un processus interprétatif dynamique. Comme le souligne Iser (1976), le texte littéraire comporte des zones d'indétermination qui sollicitent l'activité du lecteur et l'invitent à combler les blancs du texte en mobilisant ses connaissances linguistiques, culturelles et expérientielles. Dès lors, la pluralité des interprétations ne saurait être perçue comme une dérive ou une erreur, mais comme une caractéristique constitutive de la lecture littéraire. Toutefois, si toutes les interprétations sont possibles, elles ne sont pas pour autant arbitraires : ce qui importe dans une lecture littéraire pertinente n'est pas tant le sens produit que le chemin interprétatif emprunté, fondé sur des indices textuels précis et des arguments justifiables.

La didactique de la littérature distingue généralement deux grands modes de lecture littéraire : la lecture dite de plaisir, également qualifiée de subjective ou immersive, et la lecture distanciée, parfois dite analytique ou objective. La lecture de plaisir engage le lecteur dans une relation affective et personnelle avec le texte ; elle privilégie l'identification, l'émotion et l'appropriation subjective de l'œuvre. À l'inverse, la lecture distanciée repose sur une posture réflexive qui vise l'analyse du texte à l'aide d'outils conceptuels et méthodologiques relevant de différentes approches critiques, telles que la narratologie, la sociocritique ou la psychocritique (Jouve, 1993).

Dans les pratiques d'enseignement du FLE, nous constatons que la lecture distanciée est souvent privilégiée au détriment de la lecture de plaisir, dans un souci de rigueur analytique et de contrôle des interprétations. La lecture subjective est parfois perçue comme risquée, car trop dépendante de l'état émotionnel de l'apprenant et susceptible de conduire à des interprétations

éloignées du texte. Toutefois, cette exclusion de la subjectivité n'est pas sans conséquences : en neutralisant l'engagement affectif du lecteur, elle peut engendrer un rejet de la littérature et une démotivation durable à l'égard de la lecture littéraire, en particulier chez les apprenants de langue étrangère (Rouxel, 1996).

À l'inverse, plusieurs travaux en didactique de la littérature soulignent que le rapport subjectif au texte peut constituer un levier puissant de motivation et d'implication. La lecture de plaisir permet à l'apprenant d'entrer dans le texte, d'y projeter ses représentations et de construire une relation personnelle à l'œuvre, condition souvent nécessaire à l'émergence d'un véritable désir de lire (Tauveron, 2002). L'enjeu didactique ne consiste donc pas à opposer ces deux modes de lecture, mais à les articuler de manière complémentaire.

Dans cette optique, nous considérons que la formation d'un lecteur compétent en contexte de FLE repose sur une alternance dialectique entre lecture subjective et lecture distanciée. La subjectivité du lecteur peut constituer un point d'entrée vers le texte, tandis que la lecture analytique permet de structurer, d'enrichir et de réguler l'interprétation à partir d'éléments textuels objectivables. Ainsi, pour former un lecteur autonome et critique, l'enseignant doit rechercher un équilibre entre plaisir et distanciation, tout en tenant compte du caractère fondamentalement polysémique du texte littéraire. Cette articulation apparaît comme une condition essentielle pour faire de la lecture littéraire un véritable outil de développement linguistique, culturel et cognitif chez les apprenants de FLE.

II. Appropriation des textes littéraires en FLE : obstacles et enjeux pour les apprenants

L'acte de lecture littéraire chez nos apprenants de FLE ne va pas de soi et se heurte à de multiples obstacles, qui interviennent à différents niveaux cognitifs et linguistiques. Bien que les étudiants inscrits en première année possèdent une base linguistique minimale leur permettant de décoder un texte en français, nous constatons que cette base est souvent insuffisante pour appréhender la complexité des textes littéraires. La lecture littéraire engage en effet des opérations de traitement d'information à plusieurs niveaux, comme le soulignent les modèles de lecture de Rumelhart (1977) et de Paris, Lipson et Wixson (1983), qui distinguent notamment les niveaux « bas » (décodage des mots et structures syntaxiques) et «haut » (compréhension globale et inférence du sens).

Parmi les obstacles les plus fréquents, nous observons tout d'abord une lenteur dans la lecture, directement liée à des difficultés dans les opérations de niveau bas. Les apprenants consacrent une part disproportionnée de leur temps à identifier les mots, les morphèmes et les structures syntaxiques, ce qui réduit leur capacité à se concentrer sur la compréhension globale et l'inférence des significations implicites. Cette lenteur constitue un frein non seulement à l'efficacité de la lecture, mais aussi à l'investissement affectif nécessaire pour apprécier un texte littéraire (Grabe, 2009).

Nous constatons également d'importantes lacunes lexicales, qui se traduisent par l'incapacité à identifier et interpréter correctement les mots et expressions composant le texte. Ces difficultés lexicographiques entravent la construction du sens et limitent la possibilité d'établir des relations entre les éléments du texte, condition sine qua non de la lecture littéraire. Selon Nation (2001), le vocabulaire constitue un facteur déterminant dans la compréhension d'un texte en langue étrangère, et son insuffisance peut générer un cercle vicieux où l'apprenant se décourage face à des textes riches et complexes.

Parallèlement, des lacunes morphosyntaxiques viennent compliquer la lecture. L'analyse correcte de la structure des phrases, la reconnaissance des syntagmes et la maîtrise des accords morphosyntaxiques sont essentielles pour que le sens des phrases puisse être correctement inféré. Une insuffisance dans ce domaine empêche le passage fluide du décodage au niveau « haut » de compréhension, comme le rappellent les travaux de Perfetti et Stafura (2014) sur la relation entre compétences syntaxiques et compréhension textuelle.

Les obstacles ne se limitent pas au niveau linguistique. Les difficultés d'inférence, correspondant au niveau « haut » de lecture, constituent un autre frein majeur. Même lorsque l'apprenant décode correctement les mots et les phrases, il peut éprouver des difficultés à identifier les relations logiques, les implicites, les nuances stylistiques ou les intentions de l'auteur. Ces difficultés sont souvent corrélées aux lacunes de niveau bas, ce qui confirme l'existence d'un lien étroit entre maîtrise linguistique et compétence interprétative.

Nous relevons également des facteurs contextuels et affectifs qui entravent l'engagement dans la lecture littéraire. L'absence d'un contact familier avec les livres dès le plus jeune âge limite l'appropriation de la lecture comme pratique régulière et réflexive. De plus, le temps limité consacré à la lecture en classe ne permet pas aux étudiants de développer une véritable autonomie de lecture, et la déficience générale des compétences de lecture, qu'il s'agisse de stratégies de

repérage d'information, de reformulation ou de synthèse, contribue à renforcer la difficulté perçue des textes littéraires (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

Ainsi, ces différents obstacles – linguistiques, cognitifs et contextuels – interagissent pour ralentir, voire handicaper, la compréhension des textes littéraires. Nous déduisons que les lacunes de niveau « bas » alimentent directement les lacunes de niveau « haut », créant une dépendance où l'efficacité de la lecture globale est intimement liée à la maîtrise préalable des éléments constitutifs de la langue. La prise en compte de ces obstacles est dès lors cruciale pour toute démarche didactique visant à promouvoir la lecture littéraire en classe de FLE, afin de mettre en place des stratégies ciblées de remédiation et d'accompagnement pédagogique.

III. Approches et stratégies pédagogiques pour renforcer la lecture littéraire en français langue étrangère

Pour améliorer la lecture littéraire chez nos apprenants de français langue étrangère, il est essentiel de mettre en place des stratégies pédagogiques intégrant à la fois le développement des compétences linguistiques et le renforcement des capacités interprétatives. La lecture littéraire ne se réduit pas à une opération de décodage ; elle mobilise des processus cognitifs complexes, tels que l'inférence, l'analyse critique, et la construction de sens à partir d'indices textuels et paratextuels (Grabe, 2009). Dans ce cadre, nous soutenons que l'adoption d'approches méthodologiques diversifiées est indispensable pour favoriser un engagement actif des apprenants et réduire les obstacles identifiés dans leur pratique de lecture.

Une première stratégie consiste à renforcer les compétences linguistiques de base, notamment le lexique et la morphosyntaxe, par des activités ciblées de pré-lecture. Comme le suggère Nation (2001), l'acquisition et la consolidation d'un vocabulaire étendu sont déterminantes pour permettre aux étudiants de comprendre les textes littéraires complexes et d'éviter les blocages cognitifs. Nous recommandons, à ce titre, des exercices d'anticipation du vocabulaire, d'analyse de collocations et de repérage des expressions idiomatiques, afin de préparer l'apprenant à aborder le texte en réduisant l'effort cognitif requis au niveau «bas».

En complément, il est crucial de développer des stratégies d'inférence et de compréhension globale, en guidant les apprenants à établir des liens entre les idées, à identifier les thèmes principaux et à interpréter les nuances implicites. La mise en œuvre de techniques telles que les questions ouvertes, le résumé guidé, et la reformulation permet de stimuler la réflexion critique et la capacité à

formuler des hypothèses sur le sens d'un texte (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Nous constatons que ces activités favorisent également l'autonomie de lecture, en incitant les étudiants à prendre conscience de leurs propres processus cognitifs et à les réguler.

Par ailleurs, la lecture littéraire peut être rendue plus attractive et motivante grâce à l'intégration de la lecture plaisir et de la lecture distanciée de manière dialectique. Comme le souligne Rosenblatt (1995), la lecture subjective permet à l'apprenant de s'approprier le texte, de vivre une expérience émotionnelle et de construire du sens selon sa sensibilité personnelle, tandis que la lecture distanciée offre des outils analytiques pour approfondir la compréhension et développer une interprétation raisonnée. Nous estimons que l'alternance entre ces deux modes de lecture constitue un levier efficace pour susciter l'engagement des étudiants tout en respectant le caractère polysémique des textes littéraires.

Nous recommandons également l'utilisation de supports multimodaux et de technologies éducatives, en cohérence avec les pratiques contemporaines d'enseignement des langues. Les textes enrichis par des annotations interactives, des vidéos explicatives ou des corpus parallèles peuvent aider les apprenants à contextualiser le texte, à accéder à des informations culturelles et à renforcer la compréhension interculturelle (Godwin-Jones, 2018). Nous constatons que ces outils numériques, s'ils sont intégrés de manière réfléchie, permettent de combiner motivation et apprentissage, en particulier dans un contexte où l'intérêt pour la lecture papier traditionnelle tend à décroître.

Enfin, il est impératif de favoriser la médiation de l'enseignant et les échanges collaboratifs. La lecture littéraire gagne en profondeur lorsque les apprenants partagent leurs interprétations, confrontent leurs points de vue et reçoivent un accompagnement didactique structuré. Les discussions en petits groupes, les débats guidés et les présentations orales offrent des occasions de renforcer la compétence communicative, de consolider le vocabulaire et de développer la sensibilité critique (Vygotsky, 1978). Nous soutenons que cette médiation, combinée à des stratégies individuelles, constitue un facteur clé pour améliorer la lecture littéraire en FLE.

En somme, améliorer la lecture littéraire en FLE nécessite une approche intégrée, qui articule le développement des compétences linguistiques, la stimulation de la compréhension interprétative et la motivation affective de l'apprenant. Nous estimons que la mise en œuvre cohérente de ces stratégies contribue à former des lecteurs autonomes, capables d'aborder des textes

littéraires complexes avec rigueur, créativité et sens critique, tout en renforçant leur compétence interculturelle et communicative.

IV. Recommandations didactiques pour stimuler l'engagement des apprenants dans la lecture littéraire

Il nous apparaît essentiel de mettre en place des stratégies pédagogiques visant à accroître l'engagement des apprenants de FLE dans la lecture littéraire. L'implication des enseignants constitue un levier majeur dans ce processus, en particulier lorsqu'il s'agit de proposer des textes susceptibles de susciter l'intérêt et la curiosité des étudiants. À cet égard, l'intégration de textes issus du paralittéraire, tels que le fantastique, la science-fiction ou la bande dessinée, se révèle particulièrement pertinente. La littérature de jeunesse, de par son accessibilité et sa capacité à évoquer des expériences proches du vécu des jeunes lecteurs, constitue un outil efficace pour stimuler l'envie de lecture et faciliter l'entrée dans l'univers littéraire (Krashen, 2004;Guthrie&Wigfield, 2000).

Le choix des textes à enseigner en classe doit également tenir compte du niveau linguistique des apprenants. Nous soutenons que l'adaptation des textes aux compétences langagières des étudiants, notamment au regard du vocabulaire et des structures grammaticales employées, permet de réduire les obstacles liés à la compréhension et de favoriser un apprentissage progressif. Selon Nation (2001), la maîtrise du lexique est un déterminant central dans la lecture efficace d'un texte en langue étrangère, car elle conditionne la capacité de l'apprenant à inférer le sens et à participer activement à l'interprétation du texte. Ainsi, un texte adapté linguistiquement peut devenir un véritable instrument de développement lexical, syntaxique et pragmatique.

Parallèlement, il nous semble crucial de sélectionner des thématiques en adéquation avec les centres d'intérêt des apprenants, afin de renforcer leur motivation intrinsèque à lire. Les récits mettant en scène des intrigues policières, des histoires d'amour, de l'espionnage ou encore des univers fantastiques permettent de capter l'attention des jeunes et de créer un lien affectif avec le texte. Lorsque les apprenants s'identifient aux situations, aux personnages ou aux enjeux narratifs, leur engagement dans la lecture se renforce, favorisant ainsi des activités d'analyse, de discussion et de production écrite autour du texte (Deci& Ryan, 2000;Guthrie et al., 2004).

Enfin, nous considérons que l'exploitation des textes en classe ne doit pas se limiter à la simple compréhension du contenu, mais doit encourager l'expression des opinions et la construction d'un point de vue critique. La lecture devient

alors une activité interactive et réflexive, où l'apprenant est invité à interpréter, comparer et questionner le sens du texte. En suscitant de nouveaux centres d'intérêt et en favorisant l'autonomie interprétative, l'enseignant contribue non seulement à renforcer la motivation des apprenants, mais également à enrichir leur compétence linguistique, communicative et interculturelle. Cette approche permet de faire de la lecture littéraire un outil vivant et pertinent, capable de développer chez nos étudiants une véritable culture de la lecture en langue française.

Conclusion

En conclusion, il apparaît clairement que l'enseignement du français en tant que langue étrangère ne peut se limiter à la transmission mécanique de règles grammaticales ou à la simple exposition à des textes littéraires. Pour être véritablement performant, cet enseignement doit intégrer la dimension motivationnelle des apprenants, en tenant compte de leurs centres d'intérêt, sans toutefois s'y restreindre. La lecture littéraire constitue à cet égard un outil privilégié, puisqu'elle permet de conjuguer apprentissage linguistique et ouverture culturelle, tout en offrant un espace d'expression personnelle et critique.

Nous soutenons que, lorsqu'elle est menée de manière réfléchie et progressive, la lecture littéraire favorise le développement de compétences multiples : elle enrichit le lexique, consolide la maîtrise morphosyntaxique, stimule l'inférence du sens et permet d'appréhender la culture et les pratiques sociales d'une communauté linguistique. Par ailleurs, l'alternance entre lecture plaisir et lecture distanciée contribue à former des lecteurs autonomes, capables d'interpréter, d'analyser et de discuter le sens des textes avec pertinence, tout en cultivant leur sens critique et leur curiosité intellectuelle.

Ainsi, un enseignement qui allie choix de textes adaptés, diversification des genres et respect de la pluralité des approches interprétatives permet de rendre le processus d'apprentissage du français plus efficace et plus engageant. L'objectif ultime demeure le développement global des compétences linguistiques, communicatives et interculturelles des apprenants de FLE, faisant de la lecture littéraire un levier central pour une formation à la fois rigoureuse, enrichissante et motivante.

Références

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. The Reading Teacher, 61(5), 364–373.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. MultilingualMatters.

Chartier, R. (2007). Inscrire et effacer : Culture écrite et littérature. Gallimard.

Coste, D., Courtillon, J., & Ferenczi, V. (1984). Un niveau seuil. Hatier.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self‐determination of behavior. PsychologicalInquiry, 11(4), 227–268.

Eco, U. (1979). Lector in fabula: La coopération interprétative dans le texte narratif. Grasset.

Godwin‐Jones, R. (2018). Emerging technologies: Language learning and technology. Language Learning & Technology, 22(3), 1–17.

Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge University Press.

Guthrie, J. T., &Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of Reading Research (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., &Perencevich, K. C. (2004). Motivating reading comprehension: Concept‐oriented reading instruction. Lawrence Erlbaum Associates.

Iser, W. (1976). The act of reading: A theory of aesthetic response (Trans.). Johns Hopkins UniversityPress. (Œuvre originale publiée 1974)

Jouve, V. (1993). La lecture. Hachette.

Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research (2nd ed.). Libraries Unlimited.

Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., &Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8(3), 293–316.

Perfetti, C. A., &Stafura, J. Z. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading, 18(1), 22–37.

Puren, C. (2004). La didactique des langues à la croisée des méthodes. Didier.

Rosenblatt, L. M. (1995). Literature as exploration (5th ed.). Modern Language Association of America.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), Attention and Performance VI (pp. 573–603). Lawrence Erlbaum Associates.

Rouxel, A. (1996). Enseigner la lecture littéraire. Presses Universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Hatier.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.