

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DE L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF D'APPRENANT.E.S DE L2 À
LA LECTURE DE TEXTES SIMPLIFIÉS ET NON SIMPLIFIÉS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JULIE SÉNAT

MAI 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Marie-Christine Beaudry et à mon co-directeur Michael Zuniga. Leur soutien sans faille, leur disponibilité, leur enthousiasme et leur confiance m'ont permis de réaliser ce travail de longue haleine.

Je tiens également à remercier les membres de mon jury, Nathalie Lacelle et Sylvain Brehm. Je vous remercie d'avoir accepté d'évaluer ce projet. Vos conseils et vos recommandations ont été nécessaires à sa réussite.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont rendu l'élaboration de ce mémoire possible. Je pense tout d'abord aux enseignant.e.s qui ont accepté de me parler de leurs expériences d'enseignement de la littérature auprès d'apprenant.e.s de français langue seconde : Shannon Atkinson, Philippe Gagné, Amélie Hébert, Emine Ince, Rachel Jobin et Micheline Rice-Maximin. Vos partages m'ont permis de choisir les deux textes à l'étude et de me constituer une base de données de textes pour ma pratique enseignante et pour de futures recherches. Je pense également à la direction de l'école de langue où j'ai collecté mes données et aux huit étudiant.e.s qui ont accepté de prendre part à cette recherche. Merci pour votre curiosité et votre générosité. Votre contribution a été très précieuse et sans vous, ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont fait le travail colossal de relire mon mémoire : Selma El Yagoubi, Steven Kurtz, Marilou Jetté, Camille Théocharidès-Auger, Marie-Paule Solofrizzo, Sophie Battin, Eugénie-Raphaëlle Pelletier, Lucie Tellia, Thomas Prat, Anne-Camille Mercat, Chloé Rotrou et Kogh Pascal Somé.

Pour continuer, je souhaite remercier toute ma communauté étudiante, grâce à qui je n'ai rien lâché, même dans les moments difficiles. Une mention spéciale pour Laura Bourrel, Stéphanie Thibodeau, Nathalie Wlodarski, Zeina Maatouk, Jessica Paola Cortes Fabian, Patricia Privé et Jean-Michaël Bérubé-Bois. Je suis tellement reconnaissante de votre soutien pendant la scolarité, la rédaction et bien plus encore. Grâce à vous, je suis une meilleure enseignante, chercheuse, militante et personne. Un grand merci également à l'association étudiante aux cycles supérieurs en éducation et à l'organisme Thèsez-vous. Les séances de rédaction et toutes les autres activités académiques et sociales organisées par ces deux organismes m'ont aidée à prendre confiance en moi et à me sentir entourée et soutenue. J'ajoute à cette énumération l'association des étudiantes et étudiants en science de l'éducation et le Comité féministe en éducation.

Enfin, je souhaite remercier mes proches, ma famille et mes ami.e.s, en France, au Québec et aux États-Unis. Merci à mon conjoint, Saba Thackurdeen pour son soutien dans l'accomplissement de cette deuxième maîtrise et de ce troisième mémoire ; merci à mes parents Annick et Jean-Luc Sénat de m'avoir transmis le virus de la lecture, de l'enseignement, des langues étrangères et de la recherche ; merci à mes sœurs Marion et Laure Sénat pour leur humour, leur présence et leur soutien à distance lors des moments difficiles. Également, merci à Laura Bourrel, Marion Riberolles, Eugénie-Raphaëlle Pelletier, Nathalie Wlodarski, Camille Théocharidès-Auger et Sheila Schwaneflugel pour tout leur amour, et bien plus.

AVANT-PROPOS

J'ai veillé à rédiger avec une écriture inclusive, soit un style qui porte la reconnaissance de la pluralité des genres et par lequel le masculin ne l'emporte pas, en me référant à la *Grammaire non sexiste de la langue française* (Lessard et Zaccour, 2017) et à la *Grammaire du français inclusif* (Alpheratz, 2018).

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION	12
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Mise en contexte : la lecture de textes littéraires en langue seconde	5
1.2 Le sujet-lecteur et son investissement dans le texte	7
1.3 Objectif de recherche.....	9
1.4 Pertinence scientifique et sociale.....	10
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	11
2.1 Textes authentiques et simplifiés dans l'apprentissage des L2	12
2.1.1 Les processus de lecture en L2	12
2.1.2 Le choix des textes	14
2.1.3 Le choix d'une approche : la lecture extensive	23
2.2 L'approche subjective de la lecture	29
2.2.1 Le lourd héritage du formalisme	30
2.2.2 La subjectivité en lecture	35
2.2.3 L'approche subjective de la lecture en L2	43
2.3 Rappel des points principaux de la recension.....	49
2.4 Question de recherche	50

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	51
3.1 Type et approche de recherche	51
3.2 Participant.e.s	52
3.3 Collecte de données	54
3.3.1 Instruments	54
3.3.2 Tâches de lecture	60
3.3.3 Déroulement de la collecte de données	64
3.4 Méthode d'analyse des données	65
3.5 Considérations éthiques.....	67
CHAPITRE IV RÉSULTATS	68
4.1 Cas 1 : Charlotte	69
4.1.1 Portrait général	69
4.1.2 Portrait de lecture du texte simplifié.....	71
4.1.3 Portrait de lecture du texte non simplifié.....	80
4.1.4 Comparaison lecture du texte simplifié et du texte non simplifié	89
4.2 Cas 2 : David	92
4.2.1 Portrait général	92
4.2.2 Portrait de lecture du texte simplifié.....	96
4.2.3 Portrait de lecture du texte non simplifié.....	103
4.2.4 Comparaison du texte simplifié et du texte non simplifié	109
4.3 Cas 3 : Sophia.....	114
4.3.1 Portrait général	114
4.3.2 Portrait de lecture du texte simplifié.....	118
4.3.3 Portrait de lecture du texte non simplifié.....	124
4.3.4 Comparaison lecture du texte simplifié et du texte non simplifié	133
CHAPITRE V DISCUSSION.....	138
5.1 Investissements similaires et divergents.....	139
5.1.1 Investissement comparable à la lecture des deux textes.....	139
5.1.2 Investissement spécifique à la lecture en L2	143
5.2 L'investissement à la lecture des deux textes : équilibre entre défi et habileté..	145
5.3 Limites des approches cognitives pour comprendre l'investissement à la lecture en L2.....	146

5.4 L'investissement à la lecture des deux textes : le rôle de la subjectivité	148
CONCLUSION.....	156
ANNEXE A QUESTIONNAIRES	161
ANNEXE B CANEVAS D'ENTREVUE	170
ANNEXE C EXTRAIT DE RÉPONSES QUESTIONNAIRE	175
ANNEXE D EXTRAIT DE TRANSCRIPTION	178
ANNEXE E EXTRAIT DE CODAGE.....	181
ANNEXE F APPROBATION ÉTHIQUE.....	184
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	185
ANNEXE H CERTIFICAT DE FIN DE PROJET	190
RÉFÉRENCES.....	191

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Flow Channel (Kirchnoff, 2013, p.197)	22
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
E	Entrevue
L1	Langue première ou maternelle
L2	Langue seconde ou additionnelle
QTS	Questionnaire texte simplifié
QTNS	Questionnaire texte non simplifié

RÉSUMÉ

Les textes littéraires sont grandement utilisés dans les classes de langue seconde (L2) (Cuq et Gruca, 2018). Pourtant, cette utilisation et leur pertinence sont peu étudiées dans le domaine de la didactique de la lecture en L2. Dans ce champ d'études, l'intérêt est surtout porté sur les processus cognitifs sous-jacents à la lecture (le décodage, l'aisance à lire, la capacité d'attention, etc.) (Nakanishi, 2015). Cette perspective cognitiviste a contribué à légitimer l'utilisation de textes simplifiés, notamment de romans nivelés, dans les classes de L2. En effet, la lecture de ce type de textes permet d'alléger la surcharge cognitive, de susciter de la motivation et un apprentissage linguistique riche (Briggs & Walter, 2016). Toutefois, très peu d'études ont examiné l'investissement subjectif des lecteur.ice.s de L2 à la lecture de ce type de texte.

Cette étude vise à déterminer si des lecteur.ice.s de L2 peuvent s'investir subjectivement à la lecture de textes simplifiés et non simplifiés. Pour répondre à cet objectif, trois apprenant.e.s de français L2 ayant étudié dans un programme de langue intensif aux États-Unis ont lu un roman simplifié et un extrait de roman non simplifié et iels ont répondu à un questionnaire de lecture. Ensuite, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées.

De façon générale, les participant.e.s ont investi les deux textes en suscitant des mécanismes de jugement esthétique, de jugement axiologique, de concrétisation imageante et auditive, d'association de souvenirs et d'investissement fantasmatique, et en adoptant une posture de va-et-vient entre la participation et la distanciation. Cet investissement a été plus ou moins fort et fréquent en fonction de différents facteurs : la complexité du texte et ses caractéristiques esthétiques, le sentiment de proximité participant.e.s envers les personnages et l'intrigue et leurs habitudes et préférences de lecture en L1. La nature de la tâche de lecture — répondre à un questionnaire et discuter de son expérience de lecture de façon guidée — a suscité des formes d'investissement qu'iels n'auraient pas sollicité spontanément.

Mots clés : Lecture littéraire, L2, texte simplifié, texte non simplifié, roman nivelé, investissement subjectif

ABSTRACT

Literary texts are widely used in second language (L2) classrooms (Cuq and Gruca, 2018). However, this use and its relevance are little studied in the field of L2 reading. In this field of study, the interest is mainly focused on the cognitive processes underlying reading (decoding, fluency in reading, attention span, etc.) (Nakanishi, 2015). This cognitivist perspective has contributed to legitimizing the use of simplified texts, in particular graded readers, in L2 classes. Indeed, reading this type of text can alleviate cognitive overload, stimulate motivation and enrich linguistic learning (Briggs & Walter, 2016). However, very few studies have examined the subjective investment of L2 readers in reading this type of text.

This study aims to determine whether L2 readers can subjectively engage in reading simplified and non-simplified texts. To meet this objective, three L2 French learners who studied in an intensive language program in the United States, read a simplified novel and an extract from an unsimplified novel and answered a reading questionnaire. Then, semi-structured interviews were conducted.

In general, the participants invested themselves in the two texts by eliciting mechanisms of aesthetic judgment, axiological judgment, imaging and auditory concretization, association of memories and phantasmal investment, and by adopting a back and forth posture of participation and distancing. This investment was more or less strong and frequent depending on various factors : the complexity of the text and its aesthetic characteristics, the participants' feeling of closeness to the characters and the plot and their L1 reading habits and preferences. The nature of the reading task – answering a questionnaire and discussing one's reading experience in a guided way – enabled them to invest themselves in the text in ways they would not have spontaneously have without it.

Keywords : Literary reading, L2, Simplified Texts, Unsimplified texts, Graded Readers, subjective investment

INTRODUCTION

Les enseignant.e.s de langue seconde (L2), notamment lorsqu'ils enseignent auprès d'adultes, se font souvent demander des recommandations de lecture par des étudiant.e.s qui souhaitent se perfectionner en lecture et/ou découvrir de nouveaux textes littéraires et différentes cultures. Cependant, il n'est pas toujours facile de leur donner des recommandations satisfaisantes. On peut, par exemple, leur recommander de lire des romans ou des nouvelles authentiques. Selon Cuq et Gruca (2018), un texte est authentique s'il a été écrit par et pour des locuteur.ice.s natif.ve.s et non en vue de l'apprentissage d'une langue seconde. Ces textes seraient intéressants et stimulants, mais le niveau langagier risque parfois d'être trop élevé et peu adapté au niveau des étudiant.e.s. Bien souvent, face à la difficulté de la tâche, la plupart des étudiant.e.s ne parviendront pas à se rendre au bout de leur lecture (Nation et Waring, 2020).

On peut aussi leur recommander des textes simplifiés. Selon Cuq et Gruca (2018), il s'agit de textes rédigés ou adaptés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers pour correspondre aux habiletés d'un lectorat d'apprenant.e.s de L2. Si les apprenant.e.s souhaitent lire des romans, on peut alors leur suggérer des romans nivelés. Il s'agit de textes littéraires classiques simplifiés ou de romans originaux qui font moins de 100 pages et dont le vocabulaire et les structures grammaticales sont adaptés à des niveaux de langue spécifiques (Nation et Waring, 2020). Ce type de texte règle le problème de la barrière linguistique, mais le problème de la stimulation intellectuelle et de l'investissement dans la lecture se pose. En effet, un grand nombre de

chercheur.euse.s et d'enseignant.e.s considèrent que la lecture de ce type de romans n'est pas très stimulante, car leur intrigue et leur style d'écriture est bien souvent moins complexes que des romans authentiques en raison de la simplification du langage (Boujmal et Abbad, 1984 ; Chambrolle, 1991 ; Cuq et Gruca, 2018 ; Delbart, 1994).

Ce mémoire aborde l'expérience subjective des apprenant.e.s de L2 à la lecture de tels textes par rapport à la lecture de textes authentiques. Sont-ils plus investi.e.s parce que la complexité du texte correspond à leur niveau de compétence linguistique, ou moins investi.e.s en raison de la nature simplifiée et moins riche de ces textes ? Cet enjeu a été peu exploré dans la recherche. Cela nous semble pertinent de le faire pour voir si les critiques à la fois des chercheur.euse.s et des enseignant.e.s pourraient être nuancées. Si c'est le cas, nous pensons que cela pourrait convaincre plus d'enseignant.e.s d'avoir recours à ces textes, dont les bienfaits sur l'apprentissage d'une L2 ont été suggérés par de nombreuses études (Beglar *et al.*, 2012 ; Briggs et Walter, 2016 ; Judge, 2011 ; Nation et Waring, 2020 ; Puspitasari et Aufar, 2021). Nous pensons que dans le cadre d'un cours de L2, leur lecture fréquente aiderait les apprenant.e.s à fixer les éléments linguistiques vus en classe dans la mémoire à long terme. Les romans nivelés pourraient également être un support d'apprentissage très intéressant pour les personnes qui choisissent d'apprendre ou d'approfondir de façon autonome leurs connaissances d'une L2.

Dans le premier chapitre, nous introduisons la problématique à l'origine de notre recherche et puis nous présentons notre objectif de recherche. Le deuxième chapitre aborde les différents concepts théoriques en lien avec la lecture en L2, la lecture de textes simplifiés et l'approche subjective de la lecture. Nous concluons ce chapitre en énonçant notre question de recherche. Dans le troisième chapitre, nous détaillons la démarche méthodologique utilisée pour répondre à cette question. Le quatrième chapitre présente les résultats issus des questionnaires de lecture et des entrevues

réalisées auprès d'apprenant.e.s de français L2. Enfin, dans le cinquième chapitre, nous discutons des résultats. En conclusion, nous présentons les limites de l'étude ainsi que des recommandations pour les futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous passons en revue les différents éléments qui composent la problématique de la présente étude. D'abord, nous présenterons les diverses façons dont les textes littéraires ont été exploités dans les classes de langue seconde (L2) à travers l'histoire, depuis la méthode grammaire-traduction jusqu'aux approches communicatives et actionnelles (1.1). Nous montrerons que la recherche en psycholinguistique et en neurolinguistique a mis en lumière les limites de la lecture intensive en L2, c'est-à-dire la lecture de courts extraits de romans authentiques, une pratique pourtant extrêmement répandue dans l'enseignement des langues secondes. Nous ferons ensuite le point sur les études menées sur la lecture de romans nivelés, qui ont directement émergé des critiques de la lecture intensive. Nous présenterons les bienfaits de cette pratique d'un point de vue cognitif sur l'apprentissage d'une langue, mais également ses potentielles limites. Enfin, nous ferons un survol des notions d'investissement subjectif théorisées par des chercheurs.euse.s spécialistes de la lecture littéraire en langue première et nous expliquerons pourquoi il nous semble primordial de les examiner dans le contexte de la lecture de romans nivelés (1.2). Finalement, nous énoncerons notre objectif de recherche (1.3) et les potentielles retombées scientifiques et sociales de notre étude (1.4).

1.1 Mise en contexte : la lecture de textes littéraires en langue seconde

Les textes littéraires sont grandement utilisés dans les classes de langue seconde (Cuq et Gruca, 2018 ; Demougin, 2007 ; Fougerouse et Casanova, 2019). Bien souvent, ils permettent aux enseignant.e.s d'introduire des éléments culturels sur les régions où la langue enseignée est parlée et ils sont considérés comme des documents authentiques, permettant aux apprenant.e.s d'être exposé.e.s à la langue écrite et de développer leurs compétences en lecture (Cuq et Gruca, 2018).

Cette façon d'exploiter les textes littéraires en classe de L2 est ancrée dans plusieurs méthodologies et approches d'enseignement. L'une d'entre elles est la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères, basée sur les pratiques d'enseignement du latin et du grec ancien. Dans ce style d'enseignement, les textes littéraires classiques sont exploités dans le but de fournir un bagage culturel aux apprenant.e.s et pour exercer leurs connaissances grammaticales. Cette méthodologie n'est plus du tout privilégiée, mais elle a laissé des traces dans les pratiques d'enseignement et est encore présente dans les pratiques de certain.e.s enseignant.e.s (Cuq et Gruca 2018 ; Godard, 2015 ; Fougerouse et Casanova, 2019).

La façon d'exploiter les textes littéraires est également influencée par l'approche communicative. Cette approche, centrée sur les besoins langagiers et sur les actes de communications, privilégie les documents authentiques (écrits ou oraux) qui vont exposer les apprenant.e.s à du langage ou des échanges qui existent dans la réalité, considérés plus riches que des documents non authentiques, c'est-à-dire fabriqués pour un lectorat en langue seconde (Cuq et Gruca, 2018 ; Puspitasari et Aufar, 2021). Cela circonscrit le choix des textes, car certains textes littéraires ne présentent pas d'éléments linguistiques directement représentatifs d'actes de communication oraux ou écrits de ce genre. Cela influence également la façon dont les textes littéraires sont

exploités en classe. Étant donné qu'ils sont considérés comme des documents authentiques au même titre que les autres, ils n'occupent pas de place spécifique dans la salle de classe. Dans les manuels de langues, notamment ceux de français L2 publiés en France, on trouve quelques courts extraits de textes littéraires, accompagnés de questions pour favoriser la compréhension globale du texte et pour susciter la discussion (Cuq et Gruca, 2018 ; Fougerousse et Casanova, 2019).

Cette pratique de faire seulement lire des textes authentiques a été critiquée par des didacticien.ne.s de la lecture en L2 dont les recherches étaient basées sur les processus cognitifs en jeu derrière la lecture en L2. En effet, selon les modèles de lecture interactifs (Lesgold et Perfetti, 1981 ; McClelland et Rumelhart, 1981 ; Rumerlhart, 1977 ; Stanovich, 1980), un.e lecteur.ice expert.e (en L1 ou en L2) va solliciter de manière simultanée et flexible les processus cognitifs dits ascendants et descendants. La plupart du temps, iel va s'appuyer sur le contexte, ses connaissances personnelles et tout autre indice présent dans le texte pour construire le sens du texte (processus descendant). Iel a développé une aisance suffisante en lecture pour ne pas avoir à décoder chaque unité linguistique (phonèmes, graphèmes, mots, etc.) présente dans le texte (processus ascendant), mais iel peut parfois avoir besoin d'y avoir recours lorsqu'iel lit un mot inconnu par exemple (Ahmed et Han, 2018 ; Carrell *et al.*, 1988 ; Nassaji, 2003). Toutefois, un.e lecteur.ice novice (en L1 comme en L2) risque de sursolliciter les processus de lecture ascendants, notamment lorsque le texte présenté excède son niveau de compétence. Cela requiert une activité métacognitive très forte et peut ainsi créer une surcharge cognitive (Grabe, 2009).

Certain.e.s chercheur.euse.s suggèrent donc que la lecture de textes simplifiés, comme les romans nivelés, est une meilleure pratique que la lecture de textes authentiques pour développer la compétence à lire. De nombreuses études suggèrent que lire des romans nivelés, c'est-à-dire des textes simplifiés en fonction du niveau du lecteur, permet

d'acquérir du vocabulaire et des structures de langues de façon implicite et également de renforcer et d'automatiser des connaissances apprises de manière explicite, mais non mémorisées dans la mémoire à long terme (Beglar *et al.*, 2012 ; Nation et Wang, 1994 ; Waring et Takaki, 2003). De plus, lire des romans nivelés favoriserait le développement de la motivation à lire, car le sentiment d'aisance procure bien souvent un sentiment de fierté et d'encouragement à persévérer (Cha, 2009 ; De Burgh-Hirabe et Feryok, 2013 ; Fujita et Noro, 2009 ; Kreft et Vierbrock, 2014).

Cette perspective cognitiviste a contribué à légitimer l'utilisation de textes simplifiés dans les classes de L2. Elle manque toutefois d'inclure une approche subjective de la lecture, c'est-à-dire qu'elle ne prend pas en compte la façon dont ce type de textes affecte les lecteur.ice.s à travers, entre autres, leurs émotions, sentiments et jugements (Lacelle et Langlade, 2007). En effet, le risque encouru de la simplification des textes est qu'elle appauvrisse les romans en supprimant ses caractéristiques esthétiques — par exemple, les figures de style, le symbolisme, le soin apporté à la rythmicité, etc. — et que cela affecte négativement l'expérience de lecture.

1.2 Le sujet-lecteur et son investissement dans le texte

L'approche subjective de la lecture est un angle d'étude qui a émergé dans le domaine de la didactique du français L1 (Demougin, 2007). Gérard Langlade, Marie-José Fourtanier et Anie Rouxel sont trois chercheur.euse.s qui se sont particulièrement intéressé.e.s aux expériences subjectives des lecteur.ice.s lors de la lecture de textes littéraires. Iels considèrent que la réception d'un texte par les lecteur.ice.s est central : « toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues [...] au-delà desquelles très vite c'est le sujet qui se retrouve

dans sa structure propre » (Barthes, 1984, p.47). Langlade a appelé ce mécanisme de réception du texte « l'investissement », soit la capacité qu'a chaque lecteur.ice à mettre en place des « mesures affectives, fantasmatiques, idéologiques [afin de] combler les blancs du texte » (Sauvaire, 2015, p.110).

Cette vision qui affirme que les lecteur.ice.s sont au centre de l'expérience de lecture remet en question une certaine vision de la lecture véhiculée par des modèles de lecture cognitivistes et psycholinguistiques en L1 (Giasson, 1990) comme en L2 (Lesgold et Perfetti, 1981 ; McClelland and Rumelhart, 1977 ; Rumerlhart, 1977 ; Stanovich, 1980). Ces modèles décrivent la lecture littéraire comme un processus qui se déroule en trois temps — la compréhension, l'interprétation et puis l'investissement. Par des processus à la fois descendants et ascendants, les lecteur.ice.s décodent les textes qu'ils lisent et procèdent à une construction sémantique de premier degré. En parallèle de ce processus, les lecteur.ice.s ont des réactions affectives face au texte, ce qui les amène à y greffer un second sens, teinté de leurs intérêts et motivations personnels (Kintsch et van Dijk, 1978 ; Giasson 1990). En revanche, pour plusieurs théoricien.ne.s et chercheur.euse.s en littérature et en L1, ces trois processus sont concomitants : la source de production du sens d'un texte résiderait à la fois dans le texte et de manière plus importante dans les récepteur.ice.s (Eco, 1989 ; Iser, 1985 ; Jauss, 1978). Un texte ne pourrait jamais être lu de manière neutre, sans qu'un sujet l'investisse de sa sensibilité et de son vécu (Lacelle, 2009). L'un des objectifs des cours de littérature à l'école serait donc de former des lecteur.ice.s complet.e.s, capables de s'investir subjectivement dans un texte, et de convoquer leurs fantasmes, jugements moraux et jugements esthétiques, afin d'apprendre sur le monde et sur eux-mêmes (Dufays *et al.*, 2005).

Cette approche, largement étudiée en didactique de la lecture en langue première depuis une vingtaine d'années (Dufays *et al.*, 2005 ; Daunay, 2007 ; Demougin, 2007 ; Langlade, 2007 ; Langlade et Fourtanier, 2007 ; Lacelle et Langlade, 2007 ; Dufays,

2010 ; Baroni et Rodriguez, 2014) a également été étudiée par des chercheur.euse.s qui se sont intéressé.e.s à l'utilisation de textes littéraires dans les classes de langue seconde (Berthelot, 2011 ; Bobkina et Dominguez, 2014 ; Collès et Dufay, 2007 ; Collière-Whiteside *et al*, 2016 ; Cristovão, 2018 ; Defays et Saenen, 2014 ; Fougerousse et Casanova, 2019 ; Godard, 2015 ; Kordoni, 2018). Toutefois, la lecture de romans nivelés n'a jamais été envisagée sous cet angle et nous pensons qu'il serait intéressant de le faire afin de voir le potentiel de cette forme de littérature à susciter des réactions subjectives. En effet, on ne lit pas en langue seconde seulement dans le seul but d'acquérir du vocabulaire et des structures linguistiques. La lecture, notamment de textes littéraires, suscite des émotions. Cette réception subjective des textes littéraires entraîne chez les lecteur.ice.s de riches apprentissages sur elleux et sur le monde et permet le développement de compétences interculturelles (Abdallah-Preteille, 2010 ; Arafah, 2018). À travers leurs lectures en langue seconde, les apprenant.e.s rencontrent des personnages différents d'elleux, ce qui les confronte à de nouveaux systèmes valeurs et de nouveaux systèmes culturels. Cette réception subjective des textes littéraires peut également susciter une grande satisfaction psychoaffective (Riquois, 2010). Nous souhaitons savoir si la lecture de romans nivelés suscite une telle réception.

1.3 Objectif de recherche

Dans ce contexte, la présente recherche vise à déterminer si la lecture de textes simplifiés et non simplifiés permet à des lecteur.ices de L2 de s'investir subjectivement. Pour ce faire, nous poursuivons l'objectif spécifique suivant :

- Comparer l'investissement des lecteur.ice.s de L2 dans la lecture de textes non simplifiés et dans la lecture de textes simplifiés.

1.4 Pertinence scientifique et sociale

Cette présente étude nous semble pertinente d'un point de vue scientifique, car elle propose d'explorer la pertinence de lire des textes simplifiés en comparaison à la lecture de textes non simplifiés en L2, ce qui nous permettra d'avoir une vision plus précise des bienfaits et des limites de cet exercice. Cela apportera également des outils aux enseignant.e.s de français langue seconde ou étrangère qui enseignent aux niveaux intermédiaires et avancés. La recherche est également pertinente d'un point de vue social, car la littérature est enseignée dans des contextes de L2, mais sans réelle méthode basée sur des recommandations des didacticien.ne.s puisque ces derniers ne s'y sont que fort peu intéressé.e.s. Le risque de cet enseignement non guidé de la littérature est que la compétence de lecture soit développée de façon uniquement utilitaire. Ce n'est bien souvent pas l'intention des enseignant.e.s, mais sans formation, iels peuvent se retrouver démuni.e.s face à des apprenant.e.s qui vont comprendre et interpréter les textes d'une manière spécifique et différente que lorsqu'il s'agit de locuteur.ice.s natif.ve.s.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La lecture de textes littéraires en langue première (L1) et en langue seconde (L2) est une activité complexe qui requiert une combinaison d'activités cognitives et émotionnelles élaborée. Pour accéder au message véhiculé par le texte, il faut être capable de décoder les unités de sens de façon globale afin de ne pas trop solliciter la mémoire de travail. Il faut également être capable d'investir le texte émotionnellement en projetant une part de soi-même dans la lecture. Dans cette étude, nous nous intéressons spécifiquement à la lecture de romans nivelés et à l'investissement subjectif que ce type de lecture suscite. L'objectif de notre étude est le suivant :

- Comparer l'investissement subjectif de lecteur.ice.s de L2 dans la lecture de textes non simplifiés et dans la lecture de textes simplifiés.

Dans ce chapitre, nous allons présenter différentes recherches effectuées sur la lecture de textes simplifiés en L2 afin de mieux comprendre quels sont les bienfaits de lire ce type de textes (2.1). Nous allons ensuite définir les notions d'investissement subjectif et de sujet-lecteur, théorisées dans le domaine de la didactique de la littérature en L1(2.2). Cela nous permettra de constater que ces notions pourraient être utiles afin de compléter le portrait de la lecture de textes simplifiés et notamment d'envisager ses limites. Nous conclurons en rappelant les points principaux de la recension (2.3) et en énonçant notre question de recherche (2.4).

5.1 Textes authentiques et simplifiés dans l'apprentissage des L2

Dans cette section, nous allons dresser un portrait de la recherche en didactique de la lecture en L2. Nous présenterons les différentes études qui ont décrit les processus de lecture en L2 sur lesquels s'appuient les modèles d'enseignement. Cela nous permettra de comprendre pourquoi il y a des débats autour des choix des textes (simplifiés ou non) autant chez les chercheur.euse.s que chez les enseignant.e.s. Nous conclurons la section en présentant la lecture extensive, une approche de lecture qui a découlé de ces réflexions et qui a permis l'émergence des romans nivelés.

5.1.1 Les processus de lecture en L2

Les conceptions théoriques sur la lecture en langue seconde sont grandement influencées par la recherche sur la lecture en langue première (Ahmed et Han, 2018). De nombreux modèles ont été développés pour décrire les processus cognitifs sous-jacents à la lecture en L1 et ces derniers sont également utilisés pour décrire la lecture en L2.

Les modèles dits *ascendants*, comme celui de Seidenberf et McClelland (1989) considèrent que les lecteur.ice.s construisent le sens d'un texte en décodant tout d'abord les unités linguistiques distinctes (par exemple, les graphèmes, phonèmes, les mots, etc.) puis en rattachant ces unités à un sens global grâce au contexte et à leurs connaissances préalables (Carrell *et al.*, 1988 ; Ahmed et Han, 2018). À l'inverse, d'autres modèles dits *descendants*, comme celui de Goodman (1986), considèrent que le sens d'un texte est d'abord construit grâce aux inférences et prédictions que font les lecteur.ice.s grâce au contexte et à leurs connaissances antérieures et que le décodage des plus petites unités de sens n'a lieu que pour confirmer ou réfuter les prédictions faites au préalable (Ahmed et Han, 2018 ; Carrell *et al.*, 1988). Enfin, les modèles dits *interactifs*, comme ceux de Rumelhart (1977), Hoover et Gough (1990) ou encore

Stanovich (2000), décrivent la lecture comme une activité nécessitant à la fois des processus ascendants et descendants. Une personne doit posséder de bonnes habiletés inférentielles à décoder des mots et des connaissances linguistiques et conceptuelles de niveau supérieur pour être un.e bon.ne lecteur.ice.

Les modèles interactifs sont les modèles qui sont actuellement privilégiés par les chercheur.euse.s pour expliquer les processus de lecture (Ahmed et Han, 2018 ; Carrell *et al.*, 1988). Toutefois, certain.e.s chercheur.euse.s les ont tout de même légèrement adaptés et modifiés pour rendre compte des spécificités de la lecture en L2 (Grabe et Stoller, 2011). Une des raisons principales est que les locuteur.ice.s de L2, notamment ceux qui sont en cours d'apprentissage, ne lisent pas seulement dans le but de comprendre un texte, mais également pour acquérir des compétences linguistiques (Krashen, 1993). Cela influence donc la façon dont les processus cognitifs sont sollicités.

Jeon et Yamashita (2014), à la suite d'une méta-analyse d'une soixantaine d'études sur la compréhension en lecture, suggèrent par exemple que la lecture en L2 requiert une bien plus grande mobilisation des processus ascendants qu'en L1. Malgré leurs compétences de lecture en L1, les apprenant.e.s de L2 doivent d'abord acquérir du nouveau vocabulaire, de nouvelles structures grammaticales, orthographiques et morphologiques, développer une nouvelle conscience phonologique, etc. Ce processus d'apprentissage est long et lourd cognitivement et il s'automatise seulement après de nombreuses *conscientisations* et *expositions* (Ahmed et Han, 2018).

Pour Nassaji (2007), le manque d'automatisation des processus ascendants pousse les lecteur.ice.s de L2, notamment les plus novices, à sursolliciter les processus descendants comme stratégie compensatoire. N'étant pas capables de décoder de nombreux éléments textuels, iels procèdent à des inférences basées sur le contexte.

Toutefois, pour Van Patten (2004), ces inférences sont bien souvent biaisées : il leur manque trop d'informations centrales pour comprendre le texte. De plus, ils risquent également de mal interpréter certains éléments par manque de compréhension du contexte culturel rattaché au texte. Cela mène bien souvent à une interprétation erronée du texte fondée sur des erreurs de compréhension.

Plus qu'en L1, le développement de la lecture en L2 passerait donc tout d'abord par un travail important pour développer les processus cognitifs ascendants en lecture. Les processus cognitifs descendants devraient également être développés pour qu'ils puissent être un support efficace d'inférences pendant les phases initiales d'apprentissage de la langue. Face à ce constat, de nombreux.se.s chercheur.euse.s se sont questionné.e.s sur les stratégies à mettre en place pour combler ce déséquilibre initial dans les processus cognitifs ascendants et descendants. Une d'entre elles réside dans le choix des textes. C'est ce que nous allons voir dans la section suivante.

5.1.2 Le choix des textes

Les textes simplifiés

Pour répondre aux constats de recherche concernant la sursollicitation des processus de lecture ascendants en L2, de nombreux.se.s chercheur.euse.s recommandent la lecture de textes simplifiés. Selon Cuq et Gruca (2018), un texte simplifié est un texte « fabriqué à des fins pédagogiques diverses pour préparer l'accès aux documents authentiques », c'est-à-dire des « documents “bruts” », composés « d'énoncés produits [dans] des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue » (p.404).

Il existe une grande variété de textes simplifiés. Certains sont courts comme ceux que l'on trouve dans les manuels de langues ou ceux rédigés par les enseignant.e.s en

support à des activités en classe. D'autres sont plus longs, comme les romans nivelés édités par plusieurs maisons d'édition spécialisées dans l'apprentissage des langues secondes. Dans notre étude, nous nous intéressons spécifiquement aux romans nivelés¹. Ce sont des romans ou des essais littéraires, dont le vocabulaire, les constructions grammaticales et la longueur des phrases sont soigneusement contrôlées pour correspondre à un niveau de compétence défini. Ils contiennent en général une centaine de pages, ce qui implique bien souvent une simplification de l'intrigue. Chaque roman est publié au sein d'une série de plusieurs niveaux, chacun ajoutant des éléments langagiers de plus en plus difficiles, mais s'appuyant systématiquement sur les connaissances des niveaux précédents pour renforcer et consolider les apprentissages (Nation et Waring, 2020).

La façon d'adapter les textes à un niveau de compétence spécifique varie d'une maison d'édition à une autre. Toutefois, le processus le plus courant est de n'utiliser presque exclusivement que des mots qui font partie des 2000 à 3000 les plus fréquemment utilisés dans la langue cible. Le taux de fréquence varie d'un niveau à l'autre. Les livres de niveaux débutants ne contiennent presque que du vocabulaire faisant partie du groupe des 500 à 1000 mots les plus fréquents alors que les livres des niveaux avancés peuvent contenir du vocabulaire faisant partie du groupe des 2500-3000 mots les plus fréquents.

Le processus d'écriture de ces romans varie également d'une maison d'édition ou d'une collection à une autre. Certains romans sont des réécritures de textes littéraires

¹ En anglais, ils sont communément appelés *graded readers*. En français, on utilise le terme romans nivelés ou *romans en français facile*. Nous avons choisi le terme *roman nivelé*, car il nous semble être la meilleure traduction de *graded readers* qui est le terme le plus employé par les chercheurs du domaine.

classiques existantes. Le choix des textes littéraires classiques comporte plusieurs bienfaits. Le premier est qu'ils sont des romans adaptés de textes littéraires classiques tombés dans le domaine public, c'est-à-dire des textes dont les auteur.ice.s sont décédé.e.s depuis 50 à 70 ans en fonction des pays. Elles peuvent être librement modifiées et publiées. Le deuxième est d'ordre motivationnel : de nombreux.se.s apprenant.es veulent lire des textes reconnus comme « sérieux » (Day et Bamford, 2002).

Dans cette catégorie de simplification, il existe deux techniques. La première consiste à reformuler tout le texte en gardant les idées principales et l'intrigue, mais en utilisant une langue plus simple. Le vocabulaire choisi est adapté à chaque niveau, ainsi que les structures syntaxiques employées. La forme du texte (la structure des chapitres, l'enchaînement des péripéties, etc.) est également revisitée pour lever toute ambiguïté lors de la lecture. C'est ce qu'on appelle un « récit simplifié »² (Widdowson, 1978, p79, 89-91). La deuxième technique consiste au contraire à conserver un texte original, mais en adaptant certaines parties. Certains passages sont réduits et condensés pour que le texte final soit court. Les mots difficiles et les structures syntaxiques complexes sont modifiés. L'enchaînement des chapitres est parfois modifié pour tenir compte de la cohérence du texte après la simplification et ne pas créer de confusion. C'est ce qu'on appelle une « version simplifiée »³ (Widdowson, 1976, p79, 89-91).

Un autre processus d'écriture de romans nivelés est la création originale de romans écrits spécifiquement pour un public L2. C'est le processus le plus utilisé pour la création de romans nivelés adressés à un public jeunesse ou adolescent. C'est une pratique depuis longtemps répandue en langue première dans de nombreux pays (Day

² « simple account » en anglais. Traduction libre

³ « simplified version » en anglais. Traduction libre

et Bamford, 2002). Les principes de simplification sont similaires. Un.e auteur.ice écrit un texte adressé spécifiquement à un lectorat d'un niveau spécifique (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Cela influence le vocabulaire employé, le choix de structures syntaxiques et le type de textes écrits. C'est ce qu'on appelle les « textes originaux simplifiés » (Hill et Thomas, 1988, p.44).

Les textes authentiques vs les textes simplifiés

Dans leur méta-analyse sur la lecture extensive, Day et Bamford (2002) et Nation et Waring (2020) expliquent qu'il y a des débats au sein des chercheur.euse.s et des enseignant.e.s de langues secondes au sujet des romans nivelés. Day et Bamford qualifient ce débat de « culte de l'authenticité et mythe de la simplification » (p.53).

Nombre d'entre eux, notamment dans les cercles francophones, considèrent que les textes authentiques sont de meilleure qualité que les textes simplifiés comme les romans nivelés. Ces représentations ont notamment émergé lors de l'apparition de l'approche communicative dans les années 1970, à la suite des critiques formulées contre la méthodologie Structuro-global audio-visuelle (SGAV), une méthode d'enseignement-apprentissage créée dans les années 1960, qui donnait la priorité à la communication orale en privilégiant notamment la répétition d'exercices structuraux. Elle était basée exclusivement sur des textes fabriqués, sortis de tout contexte culturel (Cuq et Gruca, 2018).

Les théoricien.ne.s de l'approche communicative prônaient à l'inverse l'usage dans la salle de classe de documents les plus authentiques possibles. Puisque le but ultime de l'apprentissage d'une L2 est d'être capable d'interagir avec les locuteur.ices natif.ves de la langue, il est nécessaire, selon cette théorie, que tout l'intrant (*input*) auquel l'apprenant.e est exposé se rapproche le plus possible de productions naturelles de locuteur.ice.s natif.ve.s de la langue (Cuq et Gruca, 2018) : « si l'on s'attend à ce

qu'un.e apprenant.e soit capable de comprendre et interagir dans un langage réellement parlé en dehors de la salle de classe alors assurément le meilleur moyen de le ou la préparer à cela est de présenter ce langage réellement parlé à l'intérieur de la salle de classe » (Williams, 1984, p.25).

C'est une opinion qui persiste de nos jours, notamment (mais pas exclusivement) de la part d'enseignant.e.s et de chercheur.euse.s francophones. Dans les ouvrages et articles scientifiques en français, les auteur.ice.s recommandent encore presque exclusivement la lecture de textes authentiques. Selon Cuq et Gruca (2018), c'est parce que ces textes comportent les avantages suivants : ils permettent aux apprenant.e.s d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue, ils leur offrent des exemples de situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays où la langue est parlée et parce qu'ils sont une grande source de motivation. En effet, les textes littéraires authentiques sont valorisés socialement et leur lecture apporteraient une grande satisfaction aux apprenant.e.s.

À l'inverse, on reproche aux romans nivelés d'être mal écrits, du fait des restrictions langagières qui sont imposées à leur auteur.ice.s, comme le fait que les phrases doivent être courtes et simples. Certain.e.s trouvent que cela donne au texte un rythme saccadé et artificiel, ce qui les rendrait inintéressants et peu stimulants pour les apprenant.e.s de L2 (Yano *et al.*, 1994 ; Honeyfield, 1977). Cuq et Guca (2018) parlent en ces termes des romans nivelés :

Pour faire face à certaines critiques, notamment celles concernant la place de l'écrit et l'absence d'enseignement culturel, et pour respecter le principe sacrosaint de la progression définie par la méthodologie SGAV, de nombreuses œuvres littéraires ont été réécrites... selon les données du Français fondamental 1 et 2 ! Qu'il s'agisse d'une utilisation commerciale abusive de bases scientifiques ou non, il n'en demeure pas moins que ces adaptations [...] reposent sur une pratique bien discutable : de nombreux étudiants ont ainsi cru lire les classiques du patrimoine français (Stendhal, Balzac, Flaubert, etc.) en

800, 1200 ou 1500 mots avec toutes les conséquences linguistiques que cela implique (par exemple, le présent, temps de base du récit). À noter que ces manipulations existent toujours et sont diffusées par les grandes maisons d'édition ! (p.50)

Malgré ces nombreuses critiques, tout un pan de la recherche, notamment dans le monde anglophone ou simplement publiée en anglais, a étudié l'utilisation de ce type de textes et au contraire considère qu'ils sont des textes intéressants pour le développement des compétences de lecture en L2. Selon Day et Bamford (2002) et Nation et Waring (2020), la lecture de ce type de textes permet la diminution du poids des processus de lecture ascendants et de la surcharge cognitive à la lecture. Cela permet également une introduction étayée du vocabulaire, ce qui favorise son apprentissage. En effet, si le roman nivelé est bien choisi, 98 % des mots devraient être compris par ses lecteur.ice.s. Les 2 % restants sont soigneusement choisis et sont répétés au moins cinq fois dans tout le roman afin que l'effort fourni de décodage soit payant et mène à un apprentissage.

Cela rejoint *l'hypothèse de l'input compréhensible* de Krashen (1985). Selon cette théorie, on acquiert une langue étrangère en étant exposé à de l'intrant (*input*) compréhensible. Il s'agit d'un niveau d'exposition à la langue (i) qui est légèrement plus complexe que le niveau actuel (+1) de l'apprenant.e (« *i + 1* »). Cela permet un apprentissage optimal : les apprenant.es ne sont pas en surcharge cognitive, car iels ont déjà été exposé.es à la majorité de l'intrant délivrée et sont en capacité de le comprendre rapidement. Iels sont alors capables de traiter et d'acquérir les nouvelles données linguistiques présentées. Toutefois, pour que la lecture soit rapide et fluide, il faut que le niveau d'exposition (i) à la langue soit légèrement moins complexe (-1) que le niveau actuel de l'apprenant.e (« *i - 1* »), c'est-à-dire que le vocabulaire et la syntaxe sont alors simplifiés (Krashen, 1985). La lecture de textes simplifiés présente ces deux opportunités.

En effet, la lecture de romans nivelés ne vise pas principalement l'apprentissage de nouveaux éléments linguistiques, mais plutôt la procéduralisation et l'automatisation de connaissances linguistiques apprises antérieurement. Ces processus ne peuvent avoir lieu que lorsque les lecteur.ices sont capables d'avoir une reconnaissance visuelle rapide du vocabulaire présenté dans le texte (*sight vocabulary*) (Day et Bamford, 2002). Au contraire, si le vocabulaire est trop complexe, iels doivent alors ralentir le processus de lecture pour procéder à du décodage phonémique (*phonemic decoding*), c'est-à-dire lire le mot lentement, lettre après lettre ou syllabe après syllabe. Lire moins de 100 mots par minute entrave la compréhension, car cela surcharge la mémoire de travail (Nation et Macalister, 2021). Toutes les unités d'information sont traitées avec la même importance. Toute l'attention des lecteur.ices est alors portée sur ce décodage : les unités de sens du début de la phrase s'effacent de la mémoire de travail, qui a une limite quantitative et temporelle, avant que les lecteur.ice.s n'arrivent à la fin de la phrase (Gillis-Furutaka, 2015). Les lecteur.ice.s ne pourront alors pas accéder au sens du texte (l'histoire, l'intrigue, les rebondissements, etc.).

Sortir de la dichotomie authenticité vs simplification

Day et Bamford (2002) et Nation et Waring (2020) suggèrent que cette division opérée entre les textes authentiques et les textes simplifiés est simpliste et est à nuancer, notamment lorsqu'il s'agit de comparer des romans nivelés à des romans dits authentiques.

Ils suggèrent tout d'abord de redéfinir le terme « authentique ». Les détracteur.ice.s des romans nivelés considèrent qu'ils ne sont pas authentiques parce qu'ils présentent un langage qui n'est pas réellement utilisé par des locuteur.ice.s natif.ve.s. Selon Claridge (2005), cette position est à nuancer. Dans une étude sur les romans nivelés, elle a analysé deux romans dits authentiques et deux romans nivelés et les a comparés en se

basant sur les critères suivants : la distribution des mots plus ou moins fréquents, les indices textuels, les marqueurs de discours, les collocations et les redondances. Les résultats de l'étude suggèrent qu'il y a peu de différence entre les deux types de roman à partir des critères précédemment énoncés. Claridge en conclut que la langue employée dans les romans nivelés peut être, pour son audience, vécue comme authentique et typique de la langue dite « normale » et que la catégorisation des textes comme authentique ou non authentique ne tient pas.

Nation et Waring (2020) recommandent alors de s'interroger, non pas sur les qualités intrinsèques d'un texte, mais sur l'expérience de lecture qu'il suscite. Ils soutiennent que lire des textes non simplifiés lorsqu'on est encore en apprentissage de la langue ne permet pas d'avoir des expériences de lecture authentiques. En effet, lorsqu'on lit en langue première, le rythme de lecture soutenu rend possible un certain engagement dans la lecture. Comme l'attention des lecteur.ice.s n'est pas seulement portée sur le décodage, elle peut être centrée sur le sens, ce qui entraîne des réactions subjectives et émotionnelles diverses : « they can comprehend the story, they can enjoy it, or they can be bored or irritated by it and they can see the relevance or irrelevance of the book for their lives » (p.25). L'authenticité est alors située, non pas dans les caractéristiques propres du texte, mais dans la relation que les lecteur.ice.s développent avec lui (Widdowson, 1976) et donc dans leur expérience de lecture. Nation et Waring considèrent que lorsqu'on lit un roman dont le niveau langagier est supérieur à ses habilités, la surcharge cognitive va transformer l'exercice de lecture en une corvée, ce qui empêche une expérience de lecture authentique.

Ces considérations rejoignent les conclusions de plusieurs études sur la lecture en langue seconde et sur l'expérience *flow*. Le *flow* est une notion qui a été théorisée dans le domaine de la psychologie par Csikszentmihalyi en 1990. Elle désigne notre état psychologique lorsque l'on est complètement absorbé.e dans une tâche et qu'on y prend

du plaisir. Cet état est rendu possible, car la tâche représente un défi, ce qui est motivant, mais ce défi ne surpasse pas nos habiletés, évitant ainsi de créer un sentiment d'anxiété et d'incompétence. Lorsqu'un équilibre entre ces deux facteurs est rencontré, nous sommes alors plongé.e.s dans l'expérience du *flow*, comme on peut le voir dans le diagramme suivant :

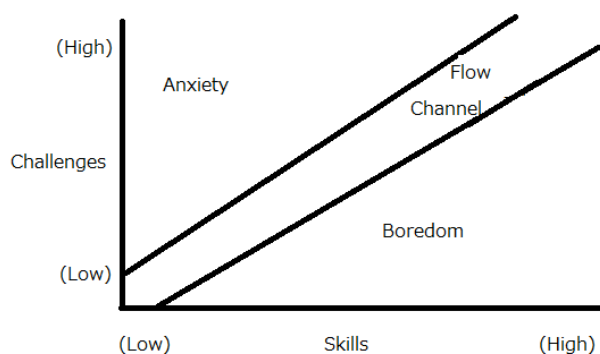


Figure 1 : Modèle du *Flow Channel* de Kirchnoff (2013, p.197)

Des études ont montré que la lecture en langue première est une activité qui suscite le *flow* (Csikszentmihalyi, 1990 ; McQuillan et Conde, 1996 ; Csikszentmihalyi, 1997). Toutefois, est-ce le cas de la lecture en L2 et spécifiquement de la lecture de romans nivelés ? Ces textes peuvent-ils offrir un équilibre adéquat entre défi et habiletés ? Les résultats de l'étude menée par Kirchnoff (2013) à propos des perceptions de *flow* d'apprenant.e.s de L2 à la lecture de romans nivelés suggèrent que c'est le cas. Les romans nivelés lus par les participant.e.s étaient composés de vocabulaire et de structures grammaticales acquises par ces dernier.e.s. Ils avaient donc des habiletés suffisantes pour lire ces textes. Le défi de l'exercice résidait dans la combinaison de ces habiletés. En effet, la plupart des participant.e.s étaient encore à la phase de l'apprentissage où ils mobilisaient principalement des processus cognitifs ascendants et ils étaient en train de développer leurs compétences de décodage de plus grandes

unités de sens, par exemple la phrase au lieu du mot. Ces deux éléments constituaient un bon équilibre entre défi et habiletés et les participant.e.s ont témoigné avoir vécu des périodes de *flow* lors de leurs lectures.

Certain.e.s participant.e.s ont toutefois exprimé avoir eu des expériences de *flow* limitées, car iels ont trouvé que les romans nivelés étaient peu intéressants. D'autres études ont révélé le même constat (Beglar *et al*, 2012 ; Puspitasari et Aufar, 2021). Cela appuie l'argument selon lequel les romans nivelés ne sont pas authentiques, car les contraintes liées à la simplification appauvrissent la qualité de l'intrigue, ce qui appauvrit l'expérience de lecture. À cette critique, Nation et Waring (2020) répondent qu'il ne s'agit pas de tous les romans nivelés. Selon eux, certains textes sont effectivement mal écrits, mais d'autres sont de très bonne qualité. Certaines maisons d'édition ont fait des efforts considérables pour publier de bons romans nivelés, par exemple en employant des auteur.ice.s et des éditeur.ice.s reconnu.e.s et talentueu.se.s.

5.1.3 Le choix d'une approche : la lecture extensive

Condition de l'émergence des romans nivelés

Dans la section précédente, nous avons nommé plusieurs qualités qui feraient en sorte que la lecture de romans nivelés en L2 serait bénéfique pour l'apprentissage et faciliterait des expériences de lecture positives : la simplification du vocabulaire et de l'intrigue, la possibilité d'une lecture plus rapide et fluide, la possibilité d'une expérience de lecture authentique, etc. Toutes ces qualités sont intrinsèques aux romans nivelés, c'est-à-dire qu'elles découlent de la façon dont ils sont écrits et conçus. Toutefois, ces qualités ne sont pas la seule raison pour laquelle lire des romans nivelés est une activité considérée comme pertinente par de nombreux.se.s chercheur.euse.s. La façon et la fréquence à laquelle ils sont lus ont une grande influence sur les bienfaits qui en découlent.

De nombreuses études suggèrent que la façon la plus efficace de lire des romans nivelés est la lecture extensive (*extensive reading*). Cette notion de « lecture extensive » a été théorisée originellement par Harold Palmer (1968) pour désigner une activité de lecture fréquente et rapide. Il ne faisait pas mention du fait que les textes lus devaient être simplifiés ou dans leur version authentique. Il considérait que ce type de lecture était bénéfique dans le cadre d'un cours de L2, car il permettait de développer des compétences linguistiques et de ressentir des expériences authentiques. Depuis ce temps-là, de nombreuses études ont été réalisées pour mieux définir ce qu'est la lecture extensive, essayer de comprendre quels sont ses bénéfices pour l'apprentissage d'une L2 et comment amener les apprenant.es d'une L2 à avoir recours à une telle activité.

Dans leur méta-analyse sur la lecture extensive, Day et Bamford (2002) ont identifié 10 principes fondamentaux pour offrir aux apprenant.e.s une expérience de lecture extensive : (1) La lecture doit être facile ; (2) Une grande variété de matériel doit être disponible ; (3) Les apprenant.e.s choisissent ce qu'ils veulent lire ; (4) Les apprenant.e.s lisent le plus possible ; (5) Le but est le plaisir et une compréhension générale ; (6) La lecture est une récompense en soi ; (7) La lecture est plus rapide que lente ; (8) La lecture est silencieuse et individuelle ; (9) Les enseignants sont là pour guider les apprenant.e.s ; (10) Les enseignants servent de modèle⁴.

Notre recherche ne portera pas sur cette approche de lecture, mais il est nécessaire d'en dresser le portrait étant donné que la plupart des études sur la lecture de romans nivelés ont été élaborées dans le cadre de la lecture extensive.

⁴ Traduction libre

Une approche de lecture globalement positive pour l'apprentissage d'une L2

Les effets bénéfiques de la lecture extensive sur l'acquisition du vocabulaire ont été suggérés dans de nombreuses études (Albay, 2017 ; Hafiz et Tudor, 1990 ; Mason et Krashen, 1997 ; Mermelstein, 2015 ; Vaughn *et al.*, 2019). C'est le cas notamment d'une étude de cas sur la lecture en anglais langue seconde de Cho et Krashen (1994). La lecture extensive de textes simplifiés, en dehors de la salle de classe, a permis à leurs quatre participantes d'acquérir 56 à 69 % de mots de vocabulaire par rapport à leurs connaissances au début de l'étude (p. 666). Elles avaient lu en l'espace de quelques mois entre 56 000 et 70 000 mots, soit de deux à cinq livres par semaine. Lors des entrevues à la fin de l'étude, elles ont également indiqué qu'elles avaient la sensation que leur compréhension autant à l'oral qu'à l'écrit s'était améliorée, ce qui leur avait permis de devenir des lectrices assidues en langue seconde.

C'est également le cas pour le développement de l'aisance à lire. Pour Beglar *et al.* (2012), l'aisance à lire est le résultat d'une multitude de processus cognitifs. Cela inclut notamment le développement de la précision et de l'automatisme dans le décodage d'un texte et de la capacité à accéder rapidement à son sens sémantique, ce qui permet aux lecteur.ice.s d'interpréter de façon rapide et précise le sens global d'un texte. Dans leur étude sur la lecture extensive, Beglar *et al.* ont comparé le développement de l'aisance à lire en calculant l'évolution de la vitesse de lecture de trois groupes expérimentaux qui suivaient un cours de lecture extensive et d'un groupe contrôle qui n'en a pas suivi. Après un an, la vitesse de lecture des participant.e.s du groupe expérimental a augmenté par rapport au groupe contrôle, suggérant que la lecture de romans nivelés de façon extensive avait permis de développer une meilleure aisance à la lecture en L2.

Ces effets bénéfiques de la lecture extensive correspondent aux conclusions tirées par Chomsky (1965) et Krashen (1981) sur l'acquisition d'une langue seconde. Ils

considèrent tout deux qu'on n'acquiert pas une langue seconde à travers le développement de connaissances déclaratives métalinguistiques (ce qu'ils appellent « l'apprentissage »), mais à travers l'exposition à de l'input compréhensible, comme nous l'avions mentionné plus haut. C'est cet input qui fixe les paramètres de la langue, c'est-à-dire la grammaire de la langue. Selon Chomsky, ces paramètres seraient basés sur des principes universels, rendant l'acquisition de langues secondes possibles. Si l'on applique ces théories à la lecture extensive, on peut déduire que c'est une activité efficace pour l'acquisition d'une langue seconde, car elle donne un accès abondant à cet input compréhensible.

On retrouve des conclusions similaires dans des travaux plus récents, notamment en psycholinguistique et en neurolinguistique. Dans une méta-analyse sur les développements des connaissances en sciences cognitives et leur utilisation dans la recherche en didactique des langues, Nick Ellis (2019) rappelle que l'apprentissage d'une langue seconde repose sur la fréquence à laquelle les apprenant.e.s y sont exposé.e.s. À l'inverse de Krashen et Chomsky, il ne considère pas que le développement des connaissances en L2 est dû au fait qu'il existerait une grammaire universelle permettant une acquisition naturelle des langues. Cela serait plutôt dû au fait que l'apprentissage d'une langue requiert la mémorisation de dizaines de milliers de constructions langagières (des mots, des morphèmes, des structures récurrentes, etc.), la mémorisation de toutes les possibilités de relations entre elles et la mémorisation de leurs fonctions (Bod *et al.*, 2003 ; Bybee et Hopper, 2001 ; Gries, 2012, Gries et N. Ellis, 2015).

Pour Paradis (2009), cette mémorisation ne peut se faire que par l'exposition et l'utilisation extensive de la langue, car cela offre un contexte propice pour le développement de compétences implicites. Il définit ce type de compétence comme des habiletés à utiliser le vocabulaire et les structures de la langue, développées sans

attention consciente de la part des apprenant.e.s. Elle est constituée de parcours ou de réseaux de connexions neuronales, qui se développent grâce à l'utilisation de la langue pour exprimer des messages ou du sens. Ces réseaux se développent sans attention consciente de la part des apprenants. Ils ne sont que le produit de la fréquence d'utilisation de structures langagières (Netten et Germain, 2012).

Une approche de lecture globalement positive pour susciter la motivation

De nombreuses études se sont également intéressées au lien entre la lecture extensive et la motivation. Les perceptions des participant.es de ces études sur les bienfaits de la lecture extensive de romans nivelés varient.

Pour certain.e.s, cet exercice a contribué à la motivation et la persévérance à lire (Azmuddin *et al*, 2019 ; Beglar *et al*, 2012 ; Guo, 2012 ; Puspitasari et Aufar, 2020 ; Sheu, 2003). Pour de nombreux.e.s participant.e.s, le fait que ces romans étaient courts était un atout. Cela leur a permis de lire vite et avec aisance, ce qui leur a procuré un sentiment de confiance et de satisfaction (Allington, 2014 ; Puspitasari et Aufar, 2020). La simplification du vocabulaire, ainsi que la répétition de ce vocabulaire de romans en romans a également permis aux participant.e.s de se sentir plus à l'aise avec les mots et de les réemployer dans d'autres contextes (Ponniah, 2011 ; Puspitasari et Aufar, 2020).

Cela rejoint les conclusions de la méta-analyse de Briggs et Walter (2016), dans laquelle elles ont analysé et comparé les résultats de trente études sur la lecture extensive et la motivation. Elles ont conclu que cette approche de lecture a une influence positive sur la motivation et les attitudes des participant.es qui se livrent à cette activité. Cela est dû à divers facteurs reliés ou non aux paramètres de la lecture extensive. Il y a tout d'abord la nature des textes proposés : de nombreux.euse.s participant.e.s ont apprécié le fait d'avoir une grande panoplie de textes à leur

disposition et de pouvoir choisir de lire ceux qui les intéressaient (Judge, 2011 ; Mante-Estacio, 2012 ; Wilson *et al*, 2014). La motivation intrinsèque à lire en L1 (Alsheik et Elhoweris, 2011 ; Judge, 2011 ; Tanaka et Stapleton, 2007) et le niveau de compétence dans la L2 (Fujita et Noro, 2009 ; Lee *et al*, 2015 ; Sani et Zain, 2011) ont également influencé le niveau de motivation des participant.es de programmes de lecture extensive.

Toutefois, dans d'autres études, la perception de la lecture extensive par les apprenant.e.s de L2 n'était pas toujours aussi positive, notamment à cause des romans nivelés. Certain.e.s participant.e.s ont montré une préférence pour les romans authentiques (Kreft et Viebrock, 2014 ; Nishono, 2007). Iels les trouvaient plus stimulants et ils ont plus suscité leur curiosité (Wilarsih, 2018). L'une des raisons qui expliquent ce phénomène est que les romans authentiques bénéficient d'un certain prestige et leur lecture constitue bien souvent un défi stimulant. Une autre est la nature de la simplification. Certains romans nivelés ont peu de descriptions ou des descriptions incomplètes, ce qui a déplu à certain.e.s participant.e.s (Puspitasari et Aufar, 2020).

Puspitasari et Aufar (2020) ont également constaté que certains principes de la lecture extensive énoncés par Day et Bamford (2002) étaient difficiles à appliquer, notamment les principes n° 2 (« Une grande variété de matériel doit être disponible ») et n° 3 (« Les apprenant.e.s choisissent ce qu'ils veulent lire »). Cela a influencé négativement l'expérience de lecture de leur participant.e.s. En effet, iels avaient de la difficulté à choisir des romans nivelés qui leur plaisaient, car iels en trouvaient peu dans les librairies. Leur choix était limité. De plus, iels auraient aimé avoir accès à des critiques de ces romans pour les guider dans leur choix. Or, comme les romans nivelés ne sont pas grandement lus, iels n'ont pas réussi à en trouver.

5.2 L'approche subjective de la lecture

La recherche en didactique de la lecture en L2 a mis en lumière les bienfaits que peut avoir la lecture de romans nivelés sur l'apprentissage d'une L2 : ils permettent par exemple la mémorisation de mots de vocabulaire, le développement de l'aisance à lire, et ils favorisent le développement de connaissances implicites (Day et Bamford, 2002 ; Nation et Waring, 2020).

Certaines études suggèrent également que lire des romans nivelés, de façon extensive ou non favorise une expérience de lecture authentique. En effet, puisque les lecteur.ice.s seraient capables de lire de façon fluide, iels pourraient apprécier le texte comme iels le feraient en L1 : avoir des réactions émotionnelles (être ému.e, fâché.e, triste, etc.), se questionner sur les personnages ou l'intrigue ou encore faire des liens entre le texte et leur vie personnelle (Nation et Waring, 2020).

Ce type de réaction à la lecture de textes littéraires a fait l'objet de nombreuses études en didactique de la lecture en L1 et quelques-unes en L2, dans un pan de recherche que l'on nomme l'approche subjective. Selon Lacelle et Langlade (2007), la lecture subjective désigne « la façon dont une œuvre littéraire [...] affecte — à travers ses émotions, ses sentiments, ses jugements — un lecteur empirique » (p.55). Le/la lecteur.ice étant touché.e par le texte et par son investissement subjectif, iel le reconfigure pour le rendre unique.

Dans cette partie, nous dresserons un portrait de l'approche subjective en passant en revue les travaux de différents chercheur.euse.s en didactique de la lecture littéraire en L1 qui se sont intéressé.e.s à ce phénomène. Dufays *et al.* (2005) a, par exemple, étudié

les différentes postures de participation et de distanciation qu'adoptent les lecteur.ice.s lors de la lecture littéraire. Jouve (1992), quant à lui, s'est intéressé à la reconfiguration qui s'effectue lorsque les lecteur.ice.s s'identifient aux personnages. Langlade (2007), Lacelle et Langlade (2007), et Langlade et Fourtanier (2007) se sont intéressé.e.s aux activités susceptibles de générer des lectures subjectives. Nous mentionnerons ensuite les quelques travaux qui ont adopté cette approche dans le contexte de la lecture en L2 (Claro Cristovão, 2018 ; Jeanmaire et Duval, 2019 ; Riquois, 2010 ; Xypas, 2017). Ce portrait, loin d'être exhaustif, nous amènera à comprendre pourquoi c'est une approche pertinente dans le contexte de notre étude sur la lecture de textes simplifiés et non simplifiés en L2.

5.2.1 Le lourd héritage du formalisme

Le lourd héritage du formalisme dans l'enseignement de la littérature en L1

L'enseignement de la littérature en L1 dans divers pays francophones tels que la France et le Québec a longtemps été dominé par le courant formaliste (Demougin, 2007). Cette tradition, apparue dans les années 1960, impliquait que la lecture était centrée sur le texte, considéré comme un objet autosuffisant. La prise en considération des intentions de l'auteur.ice ou de la réception des lecteur.ice.s dans l'analyse textuelle était envisagée comme un manque de rigueur. Les théoricien.ne.s du formalisme considéraient que seule une analyse rigoureuse des éléments structurels du texte (le rythme, les rimes, les figures de style, etc.), appuyée par des outils fournis par la linguistique, permettait de réellement comprendre sa richesse (Demougin, 2000).

Cette approche a fortement contrasté avec le courant positiviste qui prédominait, notamment en France, depuis fin du XIX^e siècle (Langlade, 2004). Pendant cette période, la littérature était enseignée avec une approche patrimoniale. Les textes

littéraires étaient considérés comme étant l'expression privilégiée de l'exception nationale française. Leur contexte historique et social d'écriture et de réception était donc étudié et mis de l'avant dans les analyses textuelles. À l'inverse, les formalistes considéraient que la littérature avait une portée universelle, transcendant les frontières spatiales et temporelles. Ils encourageaient donc que l'interprétation des textes ne prenne pas en compte le contexte politique et social vu comme trop réducteur (Demougin, 2000).

À partir des années 1970, avec l'apparition de théories telles que la théorie de l'énonciation, l'analyse du discours ou encore la grammaire du texte, cette vision purement texto-centrée de la lecture a été nuancée (Demougin, 2007, p.404). On ne s'intéresse plus seulement à la langue comme un système abstrait et autosuffisant, mais on se préoccupe également de la relation qu'elle entretient avec ses utilisateurs ainsi que du contexte dans lequel elle surgit (Marnette, 2001).

Malgré ces évolutions dans la façon de lire et d'analyser des textes littéraires, l'héritage du formalisme se fait toujours sentir de nos jours dans les pratiques d'enseignement de la littérature. Demougin (2007) évoque le cas d'une étude sur les représentations d'enseignants se présentant à l'examen de qualification pour devenir formateurs d'enseignants au primaire en France (Garcia, 2005). Après avoir observé une séquence d'enseignement sur le conte La Reine des Abeilles et Le Petit Chaperon rouge en français L1 au primaire, la chercheuse a constaté que l'enseignement délivré avait pour objectif principal le développement de savoirs procéduraux pour lire une histoire : « la lecture du conte sert à vérifier une capacité cognitive assez générale (identifier des personnages, des lieux, des séquences) très utile à l'activité du lecteur, mais pas toujours essentielle à la perception des valeurs portées par le récit » (Garcia, 2005, p.407).

Demougin (2007) considère que ce choix d'enseigner des stratégies de compréhension qui ne touchent qu'aux éléments présents dans le texte, sans se préoccuper de la réception que les élèves en font, est une instrumentalisation de la littérature au service du développement de la littératie. Or, selon lui, la portée des textes littéraires ne se limite pas à une démarche de compréhension. En effet, la réception que les lecteur.ice.s font du texte ainsi que le contexte dans lequel cette réception a lieu constitue la moitié de l'expérience de lecture et influence donc la façon dont le texte sera interprété. Il est ainsi nécessaire que les lecteur.ice.s soient sensibilisé.e.s et formé.e.s à savoir comment ces paramètres influencent leur lecture et en quoi cela peut leur être bénéfique.

Le lourd héritage du formalisme dans l'enseignement de la littérature en L2

L'enseignement de la littérature en L2 en France et au Québec a suivi un parcours similaire bien qu'ayant ses spécificités. Tout comme en L1, cet enseignement a été fortement marqué par les traditions positiviste et formaliste. Lors de la seconde moitié du XIXe siècle, les L2 étaient enseignées selon la méthode dite grammaire-traduction, directement tirée de la tradition d'enseignement du latin et du grec (Godard, 2015). Les textes littéraires étaient en premier lieu exploités comme objet linguistique servant de source d'apprentissage de la langue. Leur contenu culturel n'était exploité qu'en second plan et seulement pour les étudiant.e.s des niveaux les plus avancés. Seules l'écriture et la lecture étaient enseignées. On enseignait en majorité la traduction de la L2 vers la L1 et l'enseignement se faisait en L1.

À la fin du XIXe siècle, une nouvelle méthodologie d'enseignement des L2 est développée : la méthodologie directe. Cette approche rejette le modèle de la grammaire-traduction et introduit l'enseignement de l'oral dans le but de former des locuteur.ice.s de la langue cible. La littérature est absente de l'enseignement de la langue. Toutefois, cette méthodologie ne parvient pas à s'imposer et l'enseignement

des L2 demeure centré sur la lecture de textes littéraires. À cette époque, le contexte culturel des textes est tout de même de plus en plus exploité en classe. Comme pour le français L1, les cours de français L2 sont de plus en plus centrés sur une approche patrimoniale de l'histoire littéraire française et sur la diffusion du « français de la République » (Godard, 2015, p.12).

Si la méthodologie directe n'a pas perduré dans l'enseignement des L2, elle a toutefois introduit l'idée qu'il était nécessaire d'intégrer l'enseignement de l'oral. Cette préoccupation a mené à la création de la méthodologie active dans les années 1920. Dans cette méthodologie, le texte littéraire est au centre de la classe de L2, mais l'enseignement se fait dans la langue cible et les apprenant.e.s sont également invité.e.s à livrer leurs analyses littéraires dans la langue cible (Godard, 2015).

Toutes ces méthodologies, développées entre la deuxième moitié du XIXe siècle et les années 1960-70, sont marquées, comme en L1, par l'héritage du formalisme. En effet, la réception des textes littéraires par les lecteur.ice.s de L2 n'est pas discutée et exploitée en salle de classe. Cela va toutefois commencer à changer avec l'apparition de l'approche communicative dans les années 1970, puis de l'approche actionnelle dans les années 2000. En effet, cette dernière approche décentre et élargit l'exploitation des textes littéraires en classe de L2. La littérature « n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes discursives » (Berthelot, 2011, p.28). En d'autres mots, les textes littéraires sont placés au même plan que n'importe quel autre document authentique et le discours littéraire n'est plus considéré comme supérieur à n'importe quelle autre forme de discours authentique.

Les textes littéraires sont donc utilisés comme des moyens pour inciter à la communication. Cela ouvre la porte aux discussions sur la réception d'un texte littéraire et en général sur l'expérience de lecture : les émotions ressenties, les opinions sur le

texte ou encore les liens entre le texte et sa vie personnelle (Cuq et Gruca, 2018). Toutefois, si les approches communicative et actionnelle offrent le potentiel d'une approche plus subjective de lecture, il semblerait que cet aspect soit jusqu'à ce jour peu exploité dans les salles de classe. L'approche traditionnelle héritée de la méthode dite grammaire-traduction influence encore les choix pédagogiques des enseignant.e.s et les textes littéraires sont bien souvent encore exploités pour travailler la grammaire et la phonétique (Fougerouse et Casanova, 2019).

Les théories de la réception

Le changement de paradigme du formalisme vers les théories de la réception a rendu possible le passage d'une approche de la lecture centrée sur le texte à une approche prenant en compte l'expérience de lecture des lecteur.ice.s. Baroni et Rodriguez (2014), qualifient ce changement de « tournant affectif » (p.1), du fait d'une plus grande importance accordée aux émotions dans l'expérience de lecture.

De nombreu.se.s théoricien.e.s se sont alors questionné.e.s sur la nature de l'expérience de lecture. Selon Derrida (1996), la langue est construite autour d'un paradoxe : elle est à la fois unique et multiple, familière et étrangère aux sujets parlants. Dans la vie quotidienne, lorsque la langue est utilisée comme un acte de communication, ce phénomène est atténué par souci d'efficacité. Toutefois, les textes littéraires sont construits d'une telle manière qu'ils nous ramènent à cette réalité. Ainsi, lire un texte littéraire ne revient pas à lire un message clair, mais plutôt à obtenir plusieurs messages imprécis en lisant entre les lignes.

C'est sur ces postulats que sont également basées les théories de la réception (Iser, 1985 ; Eco, 1989). Ce courant, apparu à la fin des années 1970, postule que « la source de production de sens ne réside pas exclusivement dans le texte, mais aussi, et peut-

être de manière plus importante dans le récepteur, le sujet lisant » (Lacelle, 2009, p.156). Sans la réception du lecteur et son interprétation subjective, « le texte n'est qu'un ensemble d'indéterminations, d'ouverture de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système ordonné de significations » (Dufays *et al.*, 2005 ; Lacelle, 2009, p.157). Le processus d'interprétation est concomitant et inséparable des processus de compréhension, c'est-à-dire que l'un ne se produit pas avant l'autre (Lacelle, 2009).

5.2.2 La subjectivité en lecture

La lecture littéraire : va-et-vient entre participation et distanciation

Le « tournant affectif » (Baroni et Rodriguez, 2014, p.1) effectué à partir des années 1970 a permis de mettre en avant le rôle de la subjectivité dans l'expérience de lecture. La recherche, autant en études littéraires qu'en didactique de la lecture littéraire en L1, s'est intéressée notamment à la façon dont les réactions émotionnelles et subjectives des lecteur.ice.s leur permettent de combler les « blancs » de la narration (Iser, 1985) et les « indéterminations » du texte (Dufays *et al.*, 2005). Cela a mené à de grands questionnements sur le qualificatif même de « littéraire ».

En effet, puisqu'on considère que la lecture littéraire n'est pas définie par la littérarité supposée des textes lus, comment peut-on la définir ? Quelle serait la différence entre une expérience de lecture dite ordinaire et une expérience de lecture dite littéraire ? Quel serait le rôle de la subjectivité dans ce type d'expérience ? Dufays *et al.* (2005) identifient trois approches différentes qu'ont adoptées les chercheur.euse.s en littérature et en didactique de la lecture pour définir la lecture littéraire : la lecture littéraire comme distanciation, comme participation ou comme va-et-vient dialectique entre la distanciation et la participation.

La première approche — la lecture littéraire comme distanciation — regroupe des travaux qui considèrent que la spécificité de la lecture littéraire est qu'elle est un « dépassement des pratiques de lecture spontanées » (Dufays *et al.*, 2005, p.93). En effet, selon cette conception, la lecture littéraire se distingue des autres expériences de lecture, car elle engage une activité cognitive et subjective bien distincte. Étant donné que les textes littéraires sont de nature polysémique, leur lecture nécessite par exemple une forte activité d'inférence, à la fois pour être capable de lire entre les lignes et accéder à des significations disséminées par les auteur.ice.s de façon discrète, mais aussi pour être capable de combler les blancs du texte par l'imagination : « le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis » (Tauveron, 1999, p.11).

Selon ces chercheur.euse.s, cette activité cognitive et subjective n'est pas innée et elle doit être développée à l'école. Les élèves doivent notamment apprendre la prise de distance critique. Tauveron (1999) définit la prise de distance critique comme « la capacité à évaluer la pertinence [et] l'originalité des moyens littéraires mis œuvre par l'auteur » (p.12). Cette distance rend possible le contrôle des émotions subjectives afin que les lecteur.ice.s soient capables de dépasser leurs interprétations initiales du texte qui ont une portée réduite et d'aller explorer tout son potentiel.

La deuxième approche identifiée par Dufays *et al.* (2005) — la lecture littéraire comme participation — valorise à l'inverse l'acte de lecture dite ordinaire, c'est-à-dire une lecture qui privilégie l'illusion référentielle et l'implication psychoaffective des lecteur.ice.s dans les référents du texte. D'un point de vue didactique, cette approche préconise de valoriser les réceptions spontanées des textes littéraires. Les élèves sont encouragé.e.s à lire les textes à travers le filtre de leur subjectivité, leurs émotions et leur imagination, sans nécessité de prendre une distance critique (De Certeau, 1990 ;

Pennac, 1992). La paraphrase des textes sans analyse structurelle et rationnelle est valorisée (Daunay, 2002). Par ailleurs, la conception d'un texte dit littéraire est élargie ici. Plus de textes sont qualifiés de littéraires et traités comme tels, ce qui mène à une dépiédestalisation des textes littéraires du canon.

Dufays *et al.* (2005) considèrent que ces deux approches ont des limites. La lecture littéraire comme distanciation a été critiquée, notamment à cause de la faible place qui est accordée à la satisfaction d'ordre psychoaffectif, pourtant centrale dans l'expérience de lecture littéraire. Cela exclurait également les pratiques de lecture effectuées en dehors d'un contexte scolaire ou académique, créant ainsi une forme d'élitisme peu souhaitable. L'approche de la lecture littéraire comme participation a été critiquée à l'inverse pour son manque de définition claire de ce qui constitue la spécificité de la lecture littéraire par rapport à la lecture ordinaire. De plus, c'est un mode de lecture qui est centré sur l'éveil à la lecture et le l'encouragement d'une pratique de lecture pour le plaisir, mais qui ne semble pas laisser de place au développement de nouvelles compétences (Dufays *et al.*, 2005).

Dufays *et al.* (2005) préconisent une troisième approche pour définir la lecture littéraire. Il s'agit de la lecture comme va-et-vient dialectique entre la distanciation et la participation. Cette conception se base sur les travaux de Picard (1986). Selon lui, tout.e lecteur.ice est composé.e de trois instances : *le/la liseur.euse.s*, *le/la lu.e* et *le/la lectant.e*. *Le/la liseur.euse.s* est l'instance physique sensorielle, c'est-à-dire la personne physique en train de lire qui ressent des sensations corporelles. *Le/la lu.e* est l'instance psychoaffective, c'est-à-dire la partie d'une personne qui ressent toutes les émotions en lisant. Enfin, *le/la lectant.e* est l'instance intellectuelle, c'est-à-dire la partie de la personne qui procède à des interprétations rationnelles du texte (Picard, 1986).

Pour Dufays (2010) et Dufays *et al.* (2005), la lecture littéraire se produit lorsqu'une expérience de lecture convoque *le/la lu.e* et *le/la lectant.e*. C'est une activité qui est ancrée dans l'accentuation des tensions qui la caractérise : « elle oblige à penser *ensemble, de manière systémique* le rapport entre l'ancrage et le désencrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel [...] la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert » (Dufays *et al.*, 2005, p.96).

Identification

Un des phénomènes qui se produit lors de la lecture littéraire et qui convoque la subjectivité des lecteur.ice.s est l'identification. Rabaté (2007) définit l'identification comme « l'action d'identifier et de reconnaître » (p.236). Il s'agit pour lui de cette capacité de tout un chacun à identifier chez d'autres personnes, situations ou autre, une part de soi-même. Cette reconnaissance est double. D'un côté, elle est tournée vers l'extérieur : elle permet de découvrir l'altérité, soit ce qui est différent de soi-même et d'élargir son champ des possibles. D'un autre côté, elle est tournée vers l'intérieur : elle renforce le sentiment d'individualité et permet la reconnaissance de soi-même en tant que sujet singulier (Rabaté, 2007).

C'est un phénomène particulièrement présent dans les relations qui se nouent entre les lecteur.ice.s et les personnages. Pour Jouve (1996), avant de commencer à lire, les lecteur.ice.s passent un pacte tacite avec le texte : iels acceptent de jouer le jeu de l'illusion référentielle. Selon Barthes (1968), l'illusion référentielle est un dispositif par lequel le texte évoque le réel sans toutefois s'y référer directement. Les lecteur.ice.s font mine de considérer que le texte et son univers comme réels, le temps de la lecture. Le temps de ce jeu, les personnages sont considérés par les lecteur.ice.s comme des personnes réelles. *Le/la lectant.e*, la part des lecteur.ice.s qui se pose en distanciation

du texte, accepte alors d'occuper moins de place dans la lecture pour laisser plus de place à la part du/de la *lu.e*. Bien entendu, les lecteur.ice.s peuvent faire le choix de se prêter ou non au jeu : « si le lecteur empirique refuse de se confondre avec le lecteur d'attente, il y a non-respect des règles du jeu et la lecture est faussée » (Jouve, 1992, p.121).

L'illusion référentielle, condition centrale de l'identification des lecteur.ice.s aux personnages, est créée par des mécanismes cognitifs et socioaffectifs complexes. Les textes utilisent différents dispositifs pour activer ces mécanismes et persuader, séduire et tenter les lecteur.ice.s d'accepter l'illusion référentielle. Un de ces dispositifs est de nature linguistique. L'auteur.ice introduit par exemple des noms propres dans son texte pour nommer des personnages, des lieux ou encore des concepts, ce qui crée une illusion de réalité. C'est le cas également du lexique modal. Il s'agit de tous ces mots qui permettent aux locuteur.ice.s de procéder à une évaluation subjective d'une situation donnée et de présenter un fait comme possible, impossible, nécessaire, permis, obligatoire, souhaitable ou encore vraisemblable (Boukreeva-Milliaressi *et al.*, 2015). Cela donne accès aux pensées, sentiments, passions, angoisses ou désirs d'un personnage, suggérant qu'il possède une vie psychique et intérieure riche, ce qui le rend plus consistant et crédible.

L'illusion référentielle, et par conséquent l'identification, est également suscitée par des dispositifs de narration. Par exemple, les informations à propos des personnages ainsi que les éléments de l'intrigue sont disséminés d'une façon qui semble à première vue aléatoire, mais qui est en fait logique et chronologique. Bien souvent, le texte veut nous faire croire à l'autonomie du parcours des personnages. Le but est de maintenir du suspense et de donner le sentiment aux lecteur.ice.s que la vie des personnages est aux prises à la même imprévisibilité que la leur. Toutefois, au fur et à mesure que des informations sont dévoilées, on s'aperçoit que chacune de leurs actions est

chronologiquement motivée. Cette tension entre imprévisibilité et cohérence dans la trajectoire des personnages suscite ce que Jouve appelle un « effet de vie » (1996, p.108).

Pour Jouve, il existe trois codes dans les textes littéraires qui activent notre système de sympathie lorsque nous lisons : le code narratif, le code affectif, et le code culturel. Le terme *système de sympathie* renvoie ici à la capacité de tout un chacun à « ressentir une motivation orientée envers [le] bien-être [des autres] » (Decety, 2010, p.133). Le code narratif est celui qui suscite spécifiquement l'identification aux personnages à la lecture. La façon dont la narration est construite va orienter l'identification des lecteur.ice.s aux personnages.

En effet, Jouve explique que la première forme d'identification est toujours auprès de l'instance narrative. Cette forme d'identification est mécanique et non psychologique : « je m'identifie à qui occupe dans le texte la même position que moi » (1992, p.124), c'est-à-dire à la personne ou à l'instance qui en sait autant que moi sur le monde du récit. Cette forme d'identification est immédiate et inconsciente, et est encore plus forte si la narration se fait au « je ». Dépendamment de la structure de la narration et des informations qui sont partagées, une identification aux personnages peut se produire en un second temps, d'abord auprès des personnages focalisateurs et ensuite auprès des personnages secondaires. C'est bien souvent le cas si la narration met le point de mire sur ces personnages, en révélant plus d'informations sur eux ou en leur attribuant un rôle plus central dans le déroulement de l'action. Toutefois, cela peut également se produire si les personnages ont des caractéristiques similaires aux lecteur.ice.s, auquel cas l'identification ne sera pas autant contrôlée par la narration elle-même que par les lecteur.ice.s et leur identité et expérience de vie.

L'investissement subjectif à la lecture

Un autre phénomène qui se produit lors de la lecture littéraire et qui convoque la subjectivité des lecteur.ice.s est *l'activité fictionnalisante*. Selon Langlade et Fourtanier (2007), *l'activité fictionnalisante* regroupe « les multiples déplacements de fictionnalité dus à l'implication des lecteurs » (p.104), c'est-à-dire toutes les instances où les lecteur.ice.s insèrent dans le texte une partie d'eux-mêmes à travers leur mémoire intertextuelle, leurs références culturelles, leur histoire, leur expérience du monde, leurs désirs ou encore leurs fantasmes.

L'activité fictionnalisante transforme le texte par divers mécanismes. Un de ces mécanismes est l'inférence fictionnelle, qui se produit par un « double mouvement de dé-fictionnalisation et re-fictionnalisation des œuvres » (Langlade et Fourtanier, 2007, p.104). Pour illustrer ce phénomène, Langlade (2007) cite des témoignages d'expériences de lecture d'auteurs connus, par exemple celle de Michel Tremblay lisant *Blanche-Neige* étant enfant. Ce dernier, dans son autobiographie de lecteur *Un ange cornu avec des ailes de tôle* (1994) explique son désarroi à la fin du conte lorsque Blanche-Neige part avec le Prince et abandonne abruptement les sept nains : « Je ne comprenais pas que le bec mouillé d'un Prince charmant qu'elle n'avait jamais vu de sa sainte vie [...] suffise à Blanche-Neige pour qu'elle les laisse tomber sans regret et sans remords » (p.102). Ce désarroi casse l'illusion référentielle et procède à la dé-fictionnalisation du texte. Face à ce vide laissé par le texte, Tremblay complète le texte de par son imagination et le re-fictionnalise par ses référents culturels : « J'essayais d'imaginer la soirée des sept nains après le départ de leur amour. [...] je faisais intervenir la bonne fée de Pinocchio, la marâtre d'Aurore, l'enfant martyr, la baleine de Moby Dick, le Chat botté et Yvan l'intrépide, Peter Pan, et Mickey Mouse, Hitler et Rintintin » (p.113).

Ce processus de dé-fictionnalisation et re-fictionnalisation s'effectue à travers différents modes opératoires. Selon Langlade (2007), les trois principaux modes sont l'ajout, la suppression et la recomposition. En lisant, les lecteur.ice.s sélectionnent des personnages ou des aspects du texte qu'iels préfèrent pour les rendre centraux. À l'inverse, iels omettent des personnages ou des aspects du texte qu'iels n'aiment pas. Langlade cite en exemple l'article où Balzac (1840) donne son opinion sur *La Chartreuse de Parme* (1839). Balzac trouve que toute la fin pourrait être supprimée : « en dépit du titre, l'ouvrage est terminé quand le comte et la comtesse Mosca rentrent à Parme et que Fabrice est archevêque » (p. 264). Or, si la fin du roman est supprimée, toute sa structure, ainsi que la place accordée aux personnages changent. Il s'agit alors d'une histoire complètement différente : « Balzac lisant Stendhal écrit, fictionnalise, un rêve de vie romanesque de Balzac » (Langlade, 2007, p.58).

Cet investissement subjectif qui transforme et singularise le texte par l'*activité fictionnalisante* s'opère de différentes façons dans l'expérience de lecture du/de la lecteur.ice empirique. Lacelle et Langlade (2007) nomment différents mécanismes : la réaction axiologique, le jugement esthétique, la concrétisation imageante ou auditive et l'activité fantasmatique. La réaction axiologique consiste à émettre un jugement de valeur, un commentaire ou une opinion sur les actions d'un personnage ou sur tout le texte. Le jugement esthétique est une réaction aux caractéristiques formelles du texte qui émerge à la suite de sa lecture. Ce jugement s'effectue par le biais des caractéristiques formelles du texte, telles que le style d'écriture de l'auteur, les figures de style employées, la narration, la description des personnages, des lieux, des actions ou encore le vocabulaire employé. La concrétisation imageante ou auditive est un mécanisme d'interprétation qui consiste à relier le bagage de connaissances des lecteur.ices (tirées d'expériences personnelles, de voyages, d'images, de sons ou de tout autre souvenir associé à un sens) à un passage ou au texte complet. Enfin, l'activité fantasmatique est un mécanisme qui consiste à projeter un fantasme ou un désir dans

un passage ou un texte littéraire complet afin de combler un blanc ou un non-dit du texte et de réagir à un événement du récit. Cet investissement peut être réaliste ou non.

5.2.3 L'approche subjective de la lecture en L2

Comme nous avons pu le constater dans la section précédente, de nombreuses études en littérature et en didactique de la lecture en L1 se sont intéressées à la réception des textes littéraires par les lecteur.ice.s et au rôle joué par leur subjectivité et à en décrire les processus. En didactique de la lecture en L2, cet enjeu a été encore peu étudié. Toutefois, dans les dix dernières années, de plus en plus de chercheur.euse.s en L2 s'y sont intéressé.e.s. Dans cette section, nous allons expliquer le contexte dans lequel cet enjeu s'est introduit dans la didactique de la lecture en L2 et les besoins que cela a comblés dans le domaine puis nous allons présenter quelques études qui ont adopté cette approche.

L'approche subjective de la lecture au service de l'interculturel

L'introduction de l'approche subjective en L2 est en partie apparue en parallèle de l'approche interculturelle, développée à la fin des années 1990 dans le champ de la didactique des L2. Le terme *interculturel* renvoie à la capacité de comprendre l'altérité et de développer une relation avec cette dernière (Meunier, 2008). Plusieurs chercheur.euse.s (Abdallah-Pretceille, 2010 ; Cervera, 2009 ; Claro Cristovão, 2018 ; Fougrouse et Casanova, 2019 ; Jeanmaire et Duval, 2019 ; Xypas, 2017) considèrent que la lecture de textes littéraires permet de développer cette compétence.

En effet, des mécanismes tels que l'identification aux personnages ou encore l'investissement subjectif dans le texte permettent aux lecteur.ice.s en L2 d'accéder à des subjectivités et des visions du monde différentes des leurs. Les va-et-vient entre la distanciation et la participation permettent quant à eux de poser un regard critique sur

ces nouvelles données et rendent possibles les comparaisons entre les cultures et le dialogue interculturel. Cela rejoint les constats de Cervera (2009) qui affirme que la littérature est « un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles » (p.48).

Dans les dix dernières années, plusieurs chercheur.euse.s ont eu recours à une approche subjective de la lecture au service du développement de compétences en échanges interculturels.

C'est le cas de Jeanmaire et Duval (2019). Dans le cadre d'un cours d'introduction à la littérature pour des étudiant.e.s coréanophones et sinophones, les deux chercheurs ont créé un dispositif didactique pour susciter un intérêt à la lecture et développer chez eux des compétences interculturelles. Pour ce faire, ils ont choisi l'ouvrage *Balzac et la petite tailleuse chinoise* (Sije, 2000) et ont créé une séquence didactique ayant pour but de déclencher chez ces apprenant.e.s une *activité fictionnalisante* à la lecture du roman (concrétisation imageante et auditive, jugement esthétique, activité fantasmatique et réaction axiologique). Ils ont choisi ce roman, car l'auteur est un expatrié chinois résidant en France et son récit porte sur l'expérience de navigation entre différentes cultures et sur les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue et à l'acculturation. Pour susciter une *activité fictionnalisante* chez leurs étudiant.e.s, ils ont élaboré des activités de « dévoilement progressif » de l'histoire, à partir des travaux de Collès et Dufays (2007, p.65) et de Cuq et Gruca (2018).

Dans leur dispositif, ils ont élaboré des « stratégies d'approche » (p.122) avant de faire lire le texte, consistant à faire découvrir son contexte par l'analyse d'« indices de surface » (p.122) – comme la couverture du roman ou le paratexte, etc. – et la lecture de témoignages de lecteur.ice.s ou encore en faisant regarder et analyser la bande-annonce de la version filmée du roman.

Ensuite, ils accompagnent leurs étudiant.e.s dans la lecture en leur faisant lire de courts extraits, l'un après l'autre, entrecoupé de questions de compréhension, d'activités de reformulation et d'interprétation et surtout d'interactions en classe centrées sur la formulation de jugements axiologiques.

Enfin, une fois le texte lu, ils proposent des activités de ré-écriture, ayant pour but « l'acquisition de compétences procédurales, interprétatives et discursives » (p.126). Par exemple, ils proposent aux étudiant.e.s de réécrire certains passages du texte, mais dans un genre littéraire différent, en partant du point de vue d'un autre personnage, ou encore en modifiant certains comportements rituels ou culturels propres à une communauté représentée dans le texte. Par ces exercices, ils veulent faire en sorte que les apprenant.e.s « dialogu[ent] avec le texte par l'écriture » (p.126).

Selon les deux chercheurs, ce dispositif didactique peut aider les apprenant.e.s à s'approprier l'intrigue, à s'identifier aux personnages et à reconnaître en eux des modèles à suivre pour leur propre parcours d'acculturation et d'apprentissage du français. Ce processus est d'autant plus fort qu'il est unique à chaque lecteur.ice : « nous retiendrons que tout contenu fictionnel passe par le prisme du lecteur, dont l'implication est différente selon chacun » (p.127). En développant ce dispositif, leur objectif est de susciter l'intérêt pour la lecture littéraire en classe de français L2 afin que les apprenant.e.s puissent toujours approfondir leurs compétences interculturelles :

Le texte littéraire crée « un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre » (Gruca, 2010, p.71), à la rencontre de codes comportementaux, de modèles sociétaux. Ce roman de Dai prouve enfin que la rencontre des cultures est finalement à double sens : aucun des protagonistes n'échappe à la transformation provoquée par la découverte d'univers éloignés (Jeanmaire et Duval, 2019).

L'approche subjective comme compétence de lecture en L2

Si l'approche subjective a émergé dans le contexte de l'approche interculturelle, elle est de plus en plus adoptée dans des contextes plus larges. En effet, certain.e.s chercheur.euse.s commencent à s'intéresser aux bienfaits de cette approche pour différents aspects de l'apprentissage d'une L2. Dans un article publié en 2018, Claro Cristovão, par exemple, a présenté sa réflexion sur les possibilités d'adopter une approche subjective de la lecture de textes littéraires en classe de français L2 par le biais de lectures multimodales. Le but de cette approche multiple est « d'activer et de développer chez l'apprenant-lecteur des mécanismes de compréhension et d'interprétation » (p.63), ce qui lui permettrait de réaliser une des potentialités de la lecture littéraire : « la communication avec le monde, avec soi-même et avec l'Autre » (p.66). Le but n'est donc pas de simplement former des apprenant.e.s capables de comprendre des textes en L2, mais aussi d'y réagir émotionnellement et subjectivement.

Xypas (2017), tout comme Claro Cristovão, s'est intéressée à cet enjeu. Elle propose de recourir à la lecture littéraire par une approche subjective, afin de développer chez de futur.e.s enseignant.e.s de français L2 au Brésil une conscience de la richesse de leur bilinguisme et de casser leur syndrome de l'imposteur quant à leur maîtrise du français. La chercheuse a en effet constaté que ces futur.e.s enseignant.e.s, elleux-mêmes apprenant.e.s du français, ressentent un complexe d'infériorité quant à leurs capacités linguistiques en français et ont la sensation qu'ils ne pourront jamais maîtriser la langue. Elle suggère alors de leur faire lire des textes littéraires d'auteur.ice.s francophones, ayant appris le français étant adulte et ayant choisi d'écrire en français et d'aborder dans leurs textes cette thématique de la maîtrise et de l'appropriation d'une langue seconde.

Face à ce constat, Xypas (2017) a conçu une série d'activités menant les étudiant.e.s à reconstituer la biographie langagière des auteur.ice.s — « [leur] rencontre avec les langues apprises et pratiquées au cours de [leur] vie [...] le vécu raconté et les émotions qui y sont liées, mais aussi les difficultés rencontrées au cours de leur apprentissage, ainsi que l'usage qui en est fait » (p.49) — puis d'écrire la leur. L'objectif est que les futur.e.s enseignant.e.s s'identifient aux personnages, et que cela les pousse à se poser des questions sur leur propre parcours. Par ce triple travail de recherche, de lecture des textes et d'écriture de leurs propres expériences, iels sont encouragé.e.s à convoquer leur subjectivité et leurs émotions, suscitant des mécanismes d'*activité fictionnalisante*.

Xypas explique que ce dispositif a été conçu, mais pas encore testé. Il sera intéressant de voir si les futur.e.s enseignant.e.s participant à l'étude auront été capables de prendre conscience de leurs représentations de la langue française grâce à la lecture de ces textes.

Riquois (2010) a également travaillé sur cet enjeu de *l'activité fictionnalisante* et de l'approche subjective dans un contexte de L2. Dans un article publié en 2015, elle promeut le recours à une approche subjective dans l'enseignement de la lecture littéraire en classe de L2 afin d'encourager notamment les pratiques de lecture pour le plaisir et l'autonomisation de l'apprentissage. Elle explique que ce sont des pratiques à encourager, car « dans de nombreuses situations d'enseignement/apprentissage du FLE/S, le livre est l'une des seules sources d'accès à la langue cible. Peu de locuteurs sont parfois disponibles pour mener des conversations en français, l'accès à l'Internet peut être limité, mais les bibliothèques des universités ou des centres de langues sont à la disposition des apprenants pour parfaire leur maîtrise de la langue française » (p.605).

Elle recommande donc aux enseignant.e.s de L2 de développer chez leurs apprenant.e.s des pratiques de lecture dite « de loisir », au même niveau que des pratiques de lecture dite « scolaire » et « d'apprentissage ». La lecture scolaire est celle qui se déroule dans le cadre de la classe. Les textes lus sont imposés par l'enseignant.e et l'expérience de lecture est fortement encadrée par les activités de la salle de classe, qui sont bien souvent centrées sur la vérification de la compréhension du texte. La lecture d'apprentissage est celle qui « répond à un objectif extérieur au texte, dépendant de la tâche d'apprentissage et conçu en relation avec celle-ci et non directement en relation avec le texte » (p.598). Les activités qui suscitent la lecture d'apprentissages sont celles qui invitent l'apprenant.e à se concentrer non pas sur le sens du texte, mais à se questionner sur sa forme (grammaire, syntaxe, orthographe, etc.) dans le but de développer des compétences linguistiques. La lecture loisir, quant à elle, « relève du domaine privé, du choix du lecteur, et se pratique en dehors du cadre institutionnel d'apprentissage » (p.598). Cette pratique de lecture, moins présente dans les programmes scolaires et les objectifs d'enseignement, est celle qui sollicite l'implication émotionnelle et subjective des lecteur.ice.s et leur *activité fictionnalisante*. Selon Riquois, développer cette compétence au même niveau que les deux autres permettrait une plus grande motivation à la lecture et plus d'apprentissages en autonomie.

Le travail de ces différent.e.s chercheur.euse.s montre un intérêt naissant pour l'approche subjective dans le champ de la didactique de la lecture en L2. Toutefois, il s'agit encore d'études marginales dans le domaine, ce qui laisse à penser que plus d'études sur le sujet sont nécessaires. De plus, aucune étude à notre connaissance n'a été effectuée sur la lecture de romans nivelés et l'expérience subjective que cette activité procure aux lecteur.ice.s. Notre étude tentera d'ouvrir une réflexion sur le sujet.

5.3 Rappel des points principaux de la recension

La lecture est un acte qui peut être observé et analysé de plusieurs façons.

Les chercheur.euse.s qui s'intéressent aux processus cognitifs sous-jacents à la lecture en L2, ont remarqué que les textes littéraires sont bien souvent d'un niveau de langue trop soutenu pour permettre une lecture fluide et rapide, ainsi qu'une bonne compréhension du sens véhiculé par le texte. C'est pour cela que certain.e.s chercheur.euse.s recommandent la lecture de textes littéraires simplifiés. En L1, dans le champ de la didactique de la lecture littéraire, les chercheur.euse.s qui s'intéressent aux processus cognitifs sous-jacents à la lecture considèrent, tout comme leurs homologues en L2, que l'interprétation d'un texte littéraire doit être précédée d'une phase de décodage, suivie d'une phase de compréhension d'un sens premier du texte.

À l'inverse, les chercheur.euse.s qui adoptent une approche subjective (majoritairement dans le champ de la didactique de la lecture littéraire en L1 et en L2) accordent plus d'importance à la subjectivité. Ils envisagent l'acte de la lecture de manière plus holistique en insistant davantage sur la réception que les lecteur.ice.s font du texte, sur leur rôle dans la construction des sens du texte et sur le contexte de cette réception. Au lieu de considérer que lire consiste à décoder, comprendre, puis interpréter, ils considèrent que ces trois processus se déroulent en même temps, dans un processus de va-et-vient.

De plus en plus de chercheur.euse.s en L2 adoptent une approche subjective dans leurs études sur la lecture littéraire. Cette approche permet d'élargir notre conception de la lecture littéraire en L2. En plus des bienfaits cognitifs, cette activité permettrait de développer des compétences en interculturel, susciterait la motivation à lire, et aiderait

à l'autonomisation de l'apprentissage d'une L2. Les résultats de ces études sont prometteurs et suggèrent la conduite d'autres études dans cette même approche.

5.4 Question de recherche

L'objectif de cette étude est d'observer les processus d'investissement lors de la lecture de textes simplifiés *vs* non-simplifiés. Pour atteindre cet objectif, voici notre question de recherche :

- Quel est le portrait d'investissement d'apprenant.e.s de L2 dans un contexte de lecture de texte simplifié *vs* texte non simplifié ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie mise en œuvre pour répondre à notre question et atteindre notre objectif de recherche. Dans un premier temps, nous présenterons le type et l'approche de recherche que nous avons choisis (3.1). Nous décrirons ensuite les participant.e.s (âge, langue(s) maternelle(s) et secondes et leur profil d'étude) et nous justifierons notre choix d'échantillon (3.2). Par la suite, nous nommerons les instruments utilisés lors de l'étude en justifiant nos choix et en révélant nos sources d'inspiration et la façon dont la collecte de données s'est déroulée (3.3). Cela nous amènera à expliquer quel type de données nous avons recueillies et de quelle façon nous les avons analysées (3.4). Enfin, nous décrirons brièvement le déroulement de l'étude et ses considérations éthiques.

6.1 Type et approche de recherche

Notre projet de recherche suit une méthodologie descriptive exploratoire. Nous souhaitons en effet décrire le phénomène de l'investissement dans la lecture de texte simplifié et non simplifié auprès de locuteur.ice.s non natif.ve.s (Fortin et Gagnon, 2016, p.200-201). Cette approche méthodologique nous semble pertinente, car cette étude explore et décrit des expériences personnelles (Sandelowski et Barroso, 2007).

Elle s'intéresse également à ce phénomène dans un contexte où il est peu étudié (Fortin et Gagnon, p.201). En effet, l'investissement dans la lecture a été majoritairement étudié et observé auprès d'apprenant.e.s dans des classes de français langue d'enseignement et moins souvent étudié dans le cadre de la lecture de textes simplifiés. Cela implique que les observations du phénomène vont fournir des explications provisoires sur son fonctionnement en contexte de l'enseignement des L2.

Par ailleurs, nous avons opté pour la méthode de l'étude de cas multiple. Selon Roy (2009), ce type d'étude permet d'« enquêter sur [...] un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p. 207). Cela nous semble une approche pertinente dans le cadre de notre étude. En effet, l'investissement subjectif, observé dans le cadre de la lecture en L2, est un phénomène complexe, composé de nombreuses variables. L'étude de cas nous permet de l'analyser en profondeur (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), en colligeant un grand nombre d'informations sur chaque sujet, ainsi que sur leur contexte (Roy, 2009).

6.2 Participant.e.s

L'échantillon de notre recherche est composé de 8 apprenant.e.s de français langue seconde, résidant aux États-Unis (7 femmes et 1 homme). Parmi ce groupe, 5 personnes ont pour langue maternelle l'anglais. Les langues maternelles des deux autres personnes sont respectivement le mandarin et le coréen et elles parlent l'anglais

comme L2 à un niveau avancé⁵. Iels avaient entre 19 et 55 ans au moment de la collecte de données.

C'est donc un échantillon non probabiliste, accidentel, de convenance. En effet, les participant.es ont été « choisi[es] en fonction de leur disponibilité » et en fonction de « critères d'inclusion précis » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 269). Iels étaient inscrit.e.s dans le même programme de langue intensif dans une université américaine où la chercheuse travaillait et iels suivaient tou.te.s des cours de français de niveau intermédiaire (A2-B2). Les étudiant.e.s du niveau débutant (A1) ont été exclu.e.s du recrutement, car iels n'avaient pas les connaissances linguistiques suffisantes pour comprendre les textes à lire dans le cadre de l'étude. Les étudiant.e.s des niveaux avancés (C1, C2 et au-delà) ont également été exclu.e.s du recrutement, car leur niveau linguistique fait en sorte que leurs expériences de lecture en français se rapprochent beaucoup de celles dans leur langue maternelle. Nous considérons que le phénomène d'investissement à la lecture en langue seconde aurait été plus difficile à observer du fait de l'aisance à lire que ce type d'étudiant.e a développé au fil des années.

Devant l'abondance des données recueillies, il a été décidé, de concert avec le comité de recherche, de nous concentrer sur l'analyse approfondie de trois cas. Nous avons choisi ces trois participant.e.s, car leur profil de lecteur.ice.s — habitudes de lecture, préférences, attitudes et attentes envers la lecture, expériences de lecture en langues premières et additionnelles — ainsi que leur personnalité étaient très différentes les

⁵ Les deux personnes vivent et étudient présentement aux États-Unis et ont passé un test d'anglais pour être admises à l'université. La plupart des universités exigent au minimum un score de 80 au TOEFL (Test of English as a Foreign Language) (« Parler anglais, le sésame indispensable à l'entrée des universités américaines », 2020), ce qui équivaut à un niveau B2 (« Convertisseur de score aux tests d'anglais », 2020). Comme les deux personnes ont déjà validé plus de deux années d'études aux États-Unis, elles ont probablement un niveau C1-C2 en anglais.

un.e.s des autres. Nous voulions obtenir des portraits d'investissements subjectifs à la lecture en langue seconde variés pour voir comment ce phénomène se manifeste chez des personnes très différentes.

Nous leur avons attribué les pseudonymes suivants : Charlotte, David et Sophia. Au moment de la collecte de données, iels avaient entre 19 et 30 ans. Leurs langues maternelles sont respectivement l'anglais (Charlotte et David) et le mandarin (Sophia). Parmi ce groupe restreint de participant.e.s, deux avaient un niveau A2 (David et Sophie) et une un niveau B1 (Charlotte) en français au moment de la collecte de données. De plus, deux participant.e.s (Sophia et Charlotte) ont un niveau de maîtrise avancé dans au moins une langue additionnelle autre que le français, autant à l'oral, qu'à l'écrit et ont une pratique régulière de lecture dans cette langue. Le troisième participant (David) a un niveau de maîtrise avancé dans deux langues additionnelles autres que le français, mais seulement à la lecture.

6.3 Collecte de données

Dans cette section, nous présenterons les instruments de recherche employés, les tâches de lecture que les participant.e.s ont dû accomplir, ainsi que le déroulement de la collecte de donnée.

6.3.1 Instruments

Dans cette étude, les données ont été collectées de deux façons : à l'aide de deux questionnaires de lecture (voir l'Annexe A), puis à l'aide d'entrevues semi-dirigées (voir l'Annexe B). Les deux instruments sont en anglais. Étant donné que l'investissement subjectif à la lecture est une expérience difficile d'accès et complexe

à verbaliser, nous souhaitons que les participant.e.s puissent s'exprimer à ce sujet avec aisance, dans une langue qui est soit maternelle, soit seconde, mais à un niveau confirmé.

Le questionnaire de lecture

Un des instruments de mesure utilisés dans le cadre de la présente recherche est le questionnaire de lecture. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'avantage du questionnaire est qu'il « assure la fidélité de l'instrument, ce qui rend possibles les comparaisons entre les répondants » (p.132). Cette constance est très utile étant donné le caractère subjectif et individuel de l'investissement à la lecture.

Le questionnaire de lecture administré a été en partie adapté des questionnaires subjectifs développés par Lacelle (2009) pour examiner le parcours de lecture/spectature subjective chez des élèves du secondaire.

Il comporte trois sections distinctes. La première est composée de cinq questions d'ordre sociodémographiques (genre, âge, langues maternelles et secondes, formation et occupation) et d'une question sur leur intérêt pour la lecture. La deuxième est composée de questions visant à repérer l'activité d'investissement subjectif à la lecture des deux textes (jugement axiologique, jugement esthétique, l'association d'images, de sons, d'œuvres d'art et autre et investissement fantasmatique) (Langlade, 2004). Les questions sont déclinées en cinq thèmes : les personnages (six questions), le style d'écriture du texte (quatre questions), la transposition hypothétique du texte en film (quatre questions) et la prédiction de la suite du texte (trois questions). Enfin, la troisième section est composée de deux questions sur l'expérience de lecture en général et sur l'appréciation positive ou négative du texte.

Les sections 2 et 3, qui portent spécifiquement sur l'expérience de lecture, sont composées à la fois de questions ouvertes et de questions fermées. Les questions ouvertes permettent aux participant.e.s de nommer des éléments précis qu'ils ont appréciés dans le texte (ex. : Question I.a : « Who is your favorite character in the novel and why? ») ou de leur expérience de lecture (ex : Question III.c. : « What images ran through your mind as you were reading? Share the images that resonated with you the most »). Elles permettent également aux participant.e.s d'exprimer leurs opinions sur le texte (ex : Question I.d. : « What do you think of Karine's attitude towards her family? », Question IV.a. : « What do you think could happen next? »). Les questions fermées visent à identifier certaines activités de lecture subjective, comme l'identification aux personnages (ex. : Question I.c. : « Can you identify with any of these characters? »), l'appréciation de caractéristiques esthétiques du texte (ex : Question II.b. : « Do you find [the text] beautiful, touching or on the contrary does it leave you indifferent, neutral? ») ou encore l'association du texte avec d'autres œuvres d'art (ex. : « Does this novel remind you of any other artistic creation? »). Elles sont systématiquement accompagnées de questions ou demandes de justification (ex. : Question I.c. : « If you do, choose the one character you identify the most with and explain why. If you do not identify with any character, explain why? »).

Une fois le questionnaire élaboré par la chercheuse et validé par le comité de direction, nous l'avons fait lire à 3 enseignantes de langue seconde afin de vérifier que les questions étaient compréhensibles et engageantes et que le questionnaire Lime Survey était opérationnel. Nous avons clarifié ou reformulé certaines questions qui portaient à confusion et ajouté des questions de suivi pour les questions fermées (ex. : « Do you think Karine would be able to find peace with her own family? What makes you think that? »).

Le questionnaire a été dupliqué en deux versions et chaque version a été adaptée aux deux textes lus par les participant.e.s. Nous parlerons plus en détail des deux textes dans la section 3.3.2.

L'entrevue semi-dirigée d'explicitation

Notre deuxième instrument de mesure est l'entrevue semi-dirigée. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2018), l'entrevue se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 200). L'entrevue est pertinente dans le cadre de notre étude, car elle permet de comprendre le phénomène de l'investissement subjectif en mettant au centre l'expérience des participant.e.s (Fortin et Gagnon, 2016, p.319).

L'entrevue semi-dirigée est particulièrement adéquate pour répondre à notre question de recherche, car elle permet aux chercheur.euse.s d'accéder à des informations qui sont difficilement accessibles autrement, comme l'investissement subjectif à la lecture : « La situation de l'entrevue permet de clarifier ce que l'autre pense et qui ne peut être observé : des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes, des espoirs » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2009, p. 343). Elle permet également « l'identification de liens entre des comportements antérieurs et le présent tout en donnant accès à des expériences de vie autrement réservées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 343). C'est très utile pour documenter l'activité d'investissement subjectif qui se construit et évolue au fur et à mesure de la lecture et en réponse « aux sollicitations et aux propositions fictionnelles de l'œuvre » (Lacelle, 2009, p. 100). Toutefois, la présence de questions prédéterminées (à l'inverse des entrevues non dirigées) permet de motiver les participant.e.s en favorisant un sentiment de confiance

chez elleux, en restant partiale et en ayant une excellente connaissance des questions (Fortin et Gagnon, 2016).

Notre grille d'entrevue semi-dirigée a été conçue à partir du modèle de l'entretien d'explication développé par Pierre Vermersh. Nous nous sommes inspirée de l'entrevue développée par Marion Sauvaire (2013) pour amener ses participant.es à verbaliser comment iels ont élaboré une ou plusieurs interprétations subjectives dans le cadre de son étude sur les sujets lecteurs. Selon Vermersh, ce mode d'entrevue est particulièrement adapté pour nuancer et approfondir les résultats obtenus grâce aux questionnaires. En effet, « la conscientisation n'est pas automatique, elle demande un travail cognitif particulier et surtout elle nécessite un interlocuteur qui guide le participant dans la description de son vécu » (2004, p.30). L'objectif de cette entrevue qui s'est déroulée quelques jours après que les participant.e.s ont complété les questionnaires de lecture était de « guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire de ses actions matérielles ou mentales » (2004). Les entrevues ont duré entre 1 h et 1 h 45 selon les participant.e.s.

La grille d'entrevue est composée de quatre sections. La première s'intitule « Portrait de lecteur.ice ». Elle est composée de quatre questions qui visent à découvrir les habitudes de lecture des participant.e.s dans leur langue maternelle et dans leur(s) langue(s) additionnelle(s).

La deuxième section s'intitule « Portrait de l'investissement à la lecture des deux textes ». Elle est composée de quatre sous-sections qui correspondent aux catégories d'investissement de Langlade (2007) : jugement axiologique, jugement esthétique, association d'images, de sons, de sensations corporelles et d'odeurs et investissement fantasmatique. Les questions sous chaque sous-section visent à clarifier les réponses aux questionnaires et à susciter la « mémoire d'évocation » des participant.e.s

(Vermersch, 1996, p.61). Entre d'autres mots, l'objectif est de reconnecter les participant.e.s à leur expérience de lecture, afin qu'ils verbalisent la façon dont ils investissent le texte. Par exemple, les questions 5.1, 5.2 et 5.3 de l'entrevue (« You mentioned that [x] is your favorite character because [z]. Tell me more about it. » etc.) sont faites pour découvrir comment les participant.e.s ont fait pour répondre à la question 1 du questionnaire (« Who is your favorite character in the novel and why? »).

Certaines questions donnent l'occasion aux participant.e.s de clarifier leurs réponses au questionnaire et de donner des détails en plus : « Tell me more about how you imagined transposing the novel into a film (poser des questions de clarification spécifiques aux réponses du questionnaire) ». D'autres ne portent pas sur l'investissement lui-même, mais sur la façon dont il s'est manifesté (« When did you realize this? », « You said you were called to read out loud this passage of the text. When you were reading this passage, what were you paying attention to? » etc.).

La troisième section est composée d'une seule question qui porte sur la comparaison de l'expérience de lecture des deux textes : « Between the two texts, is there one that you preferred? Tell me more about it. ». Comme pour les autres sections, la chercheuse a initié son questionnement à partir d'une ou plusieurs réponses spécifiques au questionnaire, dans le cas où les participant.e.s faisaient des comparaisons.

Enfin, la quatrième section est composée de deux questions visant à savoir si les participant.e.s se posent des questions sur le texte : « You said you wondered about [x]. Can you tell me more about it? », « Is there any other question you ask yourself about the text? ». Le but est tout d'abord d'identifier si la lecture en langue étrangère a créé des bris de compréhension qui auraient laissé un questionnement aux participant.e.s. Il s'agit également de s'assurer que les participant.e.s ont eu l'occasion de verbaliser toutes les façons dont ils ont investi le texte.

Étant donné qu'il s'agit d'une entrevue semi-dirigée et non d'une entrevue dirigée, la liste de questions et de thèmes prédéfinis a servi de base (Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, nous ne nous sommes pas limitée à ces questions. Pour chaque participant.e, nous avons lu en détail les questionnaires, puis nous avons adapté la grille d'entrevue pour qu'elle corresponde aux réponses. Ensuite, lors de l'entrevue, il y a eu de la place pour les relances et les retours, comme un dialogue entre la chercheuse et les participant.e.s.

Nous avons réalisé un test pilote avant la première entrevue, auprès d'une enseignante de langue seconde, dans le but de nous assurer du bon déroulement de l'entrevue. Aucune question n'a été modifiée suite à ce test.

6.3.2 Tâches de lecture

Nous avons choisi de faire lire aux participant.e.s deux textes : le roman simplifié *Enfin chez moi !* (2013) de l'autrice française Kidi Bebey et le chapitre 2 du roman *La dot de Sara* (2010) de l'autrice québécoise Marie-Célie Agnant.

Le choix des textes s'est fait en plusieurs étapes. Nous avons tout d'abord consulté les sites internet de maisons d'édition qui publient des romans nivelés en français L2. Nous avons ensuite identifié les romans nivelés publiés pour un lectorat d'adultes. Nous avons lu des extraits de différents romans et nous avons décidé d'exclure les romans qui étaient des simplifications de textes littéraires classiques (les « récits simplifiés » ou les « versions simplifiées », Day et Bamford, 2002). Nous trouvions que le potentiel d'investissement était moins fort pour ce type de romans. Selon nous, la simplification des textes pour les raccourcir (suppressions de détails des descriptions, de détails à propos des personnages, ou encore de scènes entières) les réduisait bien souvent à leurs intrigues. Par exemple, le roman *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo (1831), qui a 733 pages en version de poche, en contient 75 dans sa version simplifiée chez

CLE international (Hugo *et al.*, 2018). Il y a donc la place pour raconter brièvement l'histoire et l'évolution de l'intrigue, mais rien de plus. Nous voulions également proposer un roman plus récent, qui puisse traiter d'enjeux contemporains, peut-être plus proches des participant.e.s. Or, les « récits simplifiés » et les « versions simplifiées » sont des romans adaptés de textes littéraires classiques tombés dans le domaine public, c'est-à-dire des textes dont les auteur.ice.s sont décédé.e.s depuis au moins 70 ans⁶.

Parmi les romans simplifiés, écrits pour un lectorat de langue seconde ou étrangère, nous avons exclu ceux publiés chez *Éditions Maison des langues*, *CLE international* et *Hachette Français langue étrangère*. Après avoir lu quelques extraits, nous avons trouvé que leurs intrigues étaient un peu trop enfantines, bien que ces ouvrages soient classés dans la catégorie « Adultes » (ex : *SOS Jura en danger* (Darras, 2012), *Danger à Lyon* (Thomas-Javid, 2012), *Les perles de Pyla* (Gauvillé, 2013)). Nous avons également trouvé que les romans simplifiés de la collection *Mondes en VF* sortaient du lot en comparaison des autres maisons d'édition, de par la diversité des auteur.ice.s issu.e.s de différents pays francophones et la variété de leurs sujets et de leurs genres littéraires. C'est ce qui a guidé notre choix vers la maison d'édition *Didier Français Langue Étrangère*.

Une fois la maison d'édition choisie, nous avons restreint notre recherche aux romans des niveaux A2, pour que le texte corresponde à notre population cible d'apprenant.e.s de français L2 de niveau intermédiaire. Nous avons choisi le roman *Enfin chez moi !*

⁶ 70 ans correspond au délai de France. Le délai canadien est de 50 ans. Nous faisons référence au délai français, car nous n'avons trouvé que des « récits simplifiés » ou « versions simplifiées » de textes français.

parmi la liste des romans de niveaux A2, car nous avons trouvé l'histoire intéressante et susceptible d'intéresser nos futur.e.s participant.e.s.

Le roman se passe à Paris et Karine, le personnage principal, est en processus d'émancipation. Elle a 24 ans, a un emploi stable et a réussi à s'acheter un appartement. C'est une réussite et une ascension sociale pour elle, car aucun membre de sa famille, issue de l'immigration camerounaise, n'a jamais pu devenir propriétaire. Le récit est raconté du point de vue de Karine, à la troisième personne du singulier, et nous la suivons dans son déménagement. Nous sommes témoins des difficultés qu'elle rencontre, qui sont à la fois matérielles (achat de meubles, découverte de moisissure, etc.) et émotionnelles (réactions de sa famille, désir d'indépendance accompagné d'un sentiment de culpabilité, etc.). Nous avons également accès à quelques souvenirs de Karine de son arrivée en France quand elle était une petite fille et des difficultés qu'a traversées sa famille.

Nous avons trouvé que ce roman, bien qu'il traite d'enjeux bien spécifiques, tels que l'immigration et l'intégration dans un nouveau pays, pouvait parler à de nombreuses personnes, notamment de jeunes gens aux études ou en début de carrière qui sont en train de bâtir leur vie. De nombreux.e.s étudiant.e.s de l'école de langues où nous avons recruté nos participant.e.s ont entre 18 et 35 ans correspondent à ce profil. Nous avons donc estimé qu'il était fort probable que nos participant.e.s s'identifie, au moins minimalement aux personnages et à l'histoire.

De plus, nous avons procédé à une analyse détaillée du roman pour voir si le texte pourrait potentiellement susciter de l'investissement subjectif et si oui, de quelle façon. Nous avons identifié plusieurs éléments qui pourraient susciter des jugements axiologiques, des jugements esthétiques, des associations d'images et de sons et de l'investissement fantasmatique (Langlade, 2007).

Nous avons ensuite choisi le texte non simplifié. Nous voulions trouver un texte avec des thématiques et des personnages similaires, ainsi que des potentialités d'investissement semblables pour pouvoir plus facilement comparer les deux expériences de lecture. Pour guider notre choix, nous avons rencontré plusieurs enseignant.e.s de français langue seconde ou étrangère qui enseignent dans des Cégeps anglophones au Québec ou dans des universités au Québec ou aux États-Unis et dont les étudiant.e.s ressemblent aux futur.e.s participant.e.s de notre étude (âge et niveau de langue).

Nous leur avons demandé s'ils faisaient lire des textes littéraires dans leurs classes et si oui, quels textes en particulier plaisaient à leurs étudiant.e.s. Les enseignant.e.s aux États-Unis n'avaient pas beaucoup de textes à nous recommander et aucun d'entre eux n'était comparable à *Enfin chez moi !* Quant aux enseignant.e.s des Cégeps, certain.e.s ont mentionné utiliser le manuel *Voix croisées : français langue seconde 100-101* (Jobin et Tamiozzo, 2016), un ouvrage regroupant des extraits de romans d'artistes d'origines diverses vivant en français au Québec. L'ouvrage a été conçu pour être utilisé dans des classes de français langue seconde au Québec et en plus des extraits de textes, il contient des exercices de compréhension et d'expression orale et écrite variés, des exercices dirigés pour l'intégration de notions grammaticales et linguistiques et des activités pédagogiques. Plusieurs textes nous ont été suggérés : *La dot de Sara* (Agnant, 2010), *Kuessipan* (Fontaine, 2019), *Ru* (Thúy, 2010), *Eux autres* (Anguelova, 2006) et *Chronique de la dérive douce* (Laferrière, 2012). Tous ces romans avaient des ressemblances avec *Enfin chez moi !* car ils abordent la question de l'identité, des liens familiaux et pour certains, l'immigration.

Après de longues réflexions, nous avons choisi le chapitre 2 de *La dot de Sara*, car nous trouvions que les personnages et la relation entre eux faisaient écho à *Enfin chez moi !* La narratrice, Marianna, est une vieille femme haïtienne qui a rejoint sa fille

Giselle à Montréal. Giselle et Karine se ressemblent : elles veulent faire table rase de leurs origines et se fondre dans leur société d'accueil, alors que Marianna et les parents de Karine cherchent à ne pas oublier leur société d'accueil et souhaitent que leurs enfants ne l'oublient pas non plus. Comme dans *Enfin chez moi !*, le chapitre 2 de *La dot de Sara* nous montre une relation conflictuelle entre un parent et un enfant.

Nous avons spécifiquement choisi le chapitre 2, car c'est l'extrait que l'on trouve dans le manuel *Voix Croisées* et nous avons eu des retours positifs de cet extrait de la part des enseignant.e.s de Cégep. Ce passage avait suscité des discussions intéressantes dans leurs salles de classe, notamment sur les incompréhensions de Marianna à propos de certaines façons de vivre au Québec, comme le fait d'envoyer son enfant à la garderie par exemple. Comme il s'agit du chapitre 2, nous avons écrit un petit paragraphe introductif pour présenter les personnages et la situation initiale afin que les participant.e.s puissent rentrer plus rapidement dans la lecture. Comme pour le texte simplifié, nous avons procédé à une analyse détaillée du texte pour voir quel(s) forme(s) d'investissement il pourrait susciter. Nous avons ensuite comparé cette analyse avec celle du texte simplifié. L'objectif était de trouver au moins 3 formes similaires d'investissement, ce qui était le cas. Cela a confirmé notre choix de sélectionner ce texte pour la tâche de lecture.

6.3.3 Déroulement de la collecte de données

Dans le contexte de la pandémie mondiale liée à la COVID-19, notre collecte de données s'est déroulée en ligne.

À l'été 2020, nous avons présenté notre projet de recherche lors de la rencontre d'accueil d'une l'école de langues d'été d'une université américaine et nous avons invité les personnes intéressées à une rencontre de recrutement. Lors de ladite rencontre, nous avons présenté le protocole de recherche puis nous avons envoyé le formulaire de

consentement par courriel aux personnes intéressées à participer. Les deux rencontres ont eu lieu à l'aide de la plateforme de vidéoconférence ZOOM.

Après réception des formulaires, nous avons acheté une copie numérique du roman simplifié *Enfin chez moi !* pour chaque participant.e et nous leur avons envoyé le lien d'accès pour le télécharger ou le lire en ligne par courriel. Nous leur avons également envoyé le premier questionnaire de lecture sur Lime Survey. Les participant.e.s avaient une semaine pour lire le texte et répondre au questionnaire. Une fois les réponses au premier questionnaire reçues, nous avons envoyé aux participant.e.s le chapitre 2 de *La dot de Sara* en version PDF⁷ et le deuxième questionnaire de lecture sur Lime Survey. Quand nous avons reçu les réponses au deuxième questionnaire, nous avons écrit aux participant.e.s pour fixer une date et un horaire pour l'entrevue, au maximum trois jours après qu'ils ont fini de lire. Les entrevues ont eu lieu sur la plateforme de vidéoconférence ZOOM et ont été enregistrées. Les participant.e.s étaient familiers avec cette plateforme, car c'était celle utilisée par l'école de langue tout au long de l'été. Cela n'a donc pas été un obstacle à la réalisation des entrevues.

6.4 Méthode d'analyse des données

Les entrevues ont fait l'objet de plusieurs écoutes afin de transcrire les propos des participant.e.s, et ce, pour chacune des questions posées. Les entrevues de tous les participant.e.s ont été transcrites de façon verbatim. Par la suite, de concert avec le

⁷ En vertu de l'article 3.2 de la Convention Copibec, il est possible de reproduire jusqu'à 15 % d'un livre ou un chapitre complet s'il ne représente pas plus de 20 % du livre. Nous avons donc scanné notre copie du chapitre 2 et nous l'avons diffusé sous format PDF.

comité de recherche, nous avons sélectionné trois participant.e.s sur lesquels porterait l'analyse des données qualitatives ainsi recueillies.

Nous avons procédé à l'analyse systématique de chacun.e des trois participant.e.s retenu.e.s. Les données qualitatives des six questionnaires et des trois entrevues ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette méthode vise à transposer « un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (p. 162). Nous avons donc analysé les données transcrites des entrevues en étant à la recherche d'éléments répondant à l'objectif de notre recherche, et ce faisant nous avons étiqueté les éléments repérés par des mots-clés. Ces mots-clés ont été préalablement déterminés par notre cadre théorique (va-et-vient entre la participation et la distanciation, identification (Dufay *et. al*, 2005), jugement axiologique, jugement esthétique, associations (Langlade, 2007)) et d'autres ont émergé (sentiment de compétence et d'incompétence) en cours d'analyse. Nous avons d'abord analysé les données nous permettant de faire le portrait de lecteur.ice de chacun.e des participant.e.s, ensuite nous avons procédé à l'analyse des données nous permettant de faire le portrait de lecteur.ice de texte simplifié, puis de texte non simplifié. Les données dont les étiquettes étaient identiques ou semblables ont été groupées afin de faire émerger ces portraits pour chacun des participant.e.s étudié.e.s.

Pour assurer la validité des analyses réalisées, les analyses faites sur les propos de la première participante ont été confrontées avec les analyses faites par le comité de recherche. Cette validation nous a permis d'ajuster certains mots-clés et de confirmer la justesse de nos étiquetages. Par la suite, les résultats pour chaque portrait ont été confrontés avec le comité de recherche afin d'arriver « à une certaine représentation du réel par la mise en évidence des écarts ou convergences de représentations » (Krief et Zardet, 2013, p. 215).

6.5 Considérations éthiques

Notre étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM. Après avoir obtenu notre approbation éthique (Annexe F), nous avons dû réaliser une modification du projet afin d'inclure la nouvelle méthode de collecte de données (questionnaires et entrevues en ligne). Cette modification nous a été accordée par le comité et nous avons pu commencer le recrutement des participant.e.s.

Les données ont été recueillies auprès de participant.e.s majeur.e.s. Avant de commencer la collecte de données, nous avons organisé des rencontres d'information à la suite desquelles nous avons envoyé aux personnes intéressées des formulaires de consentement en version PDF (Annexe G). Les participant.e.s ont été officiellement inclu.e.s dans l'étude une fois qu'ils ont renvoyé le formulaire de consentement à la chercheuse. Ce formulaire leur a permis de prendre connaissance du projet et de ses objectifs, ainsi que de leur rôle au sein de l'étude. Grâce à ce formulaire, les participants ont pu donner leur consentement de façon libre et éclairée.

Nous avons également garanti l'anonymat des participants tout au long de la recherche, notamment par l'utilisation des pseudonymes ; les noms des participations n'ont jamais été utilisés lors de la transcription ou de l'analyse des données.

Ayant exposé la méthodologie retenue pour répondre aux questions de recherche, le chapitre suivant se penche sur les résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus par le biais de nos questionnaires de lecture et de nos entrevues semi-dirigées. Ceux-ci visent à apporter des éléments de réponse à notre question de recherche qui, pour rappel, est la suivante :

- Quel est le portrait d'investissement d'apprenant.e.s de L2 dans un contexte de lecture de texte simplifié vs texte non simplifié ?

Étant donné qu'il s'agit d'une étude de cas multiples, nous dresserons le portrait des trois participant.e.s à notre recherche : Charlotte (4.1), David (4.2) et Sophia (4.3). Pour chacun.e d'entre eux, nous présenterons leur profil de lecteur.ice.s en L1, puis celui d'apprenant.e.s de L2. Ensuite, nous décrirons les mécanismes par lesquels iels ont investi les deux textes de la tâche de lecture (simplifiés et non simplifiés), puis nous les comparerons. Enfin, nous ferons une synthèse de ces résultats en comparant les participant.e.s entre eux afin de dresser un portrait global du phénomène à l'étude (4.4).

7.1 Cas 1 : Charlotte

7.1.1 Portrait général

Charlotte est une jeune femme américaine de 24 ans. Sa langue maternelle est l'anglais. Elle a obtenu un baccalauréat en espagnol (majeure) et portugais (mineure) à l'Université du Nouveau-Mexique en 2018. Son niveau dans ces deux langues est intermédiaire/avancé. Au moment de la collecte de données, elle préparait son déménagement en Espagne pour y enseigner l'anglais. L'apprentissage des langues semble être au cœur de sa vie et de ses projets de vie. Elle explique en effet que l'espagnol a une place particulière dans son identité et celle de sa famille : « My grandmother was from Spain so I grew up hearing Spanish but I don't consider it as a native language » (QTS, p.1). De plus, elle a toujours vécu dans des régions des États-Unis avec une forte population hispanophone. Quant au français, elle a suivi un cours de niveau intermédiaire (B1-B2) à l'été 2020 dans le programme de langues où nous avons mené notre étude.

Expériences de lecture en langues secondes/étrangères

Charlotte aime également lire en langues secondes/étrangères. En espagnol et en portugais, elle a lu de nombreux textes littéraires dans un contexte académique, notamment des classiques, que ce soit des extraits ou des textes complets. Elle lit également des textes pour le plaisir en espagnol, choisissant des genres ou types de textes similaires à ceux qu'elle lirait en anglais. Parfois, elle lit des livres de littérature jeunesse, car elle trouve qu'ils sont, la plupart du temps, plus simples à lire sur le plan linguistique. Quant au français, sa seule pratique de lecture s'est concentrée lors de la session intensive de français à l'été 2020, avant la collecte de données.

Étant donné l'importance de la lecture en L2 dans sa vie, Charlotte a développé des stratégies de lecture. Par exemple, elle ne cherche plus systématiquement la définition d'un mot qu'elle ne comprend pas, car elle a remarqué que cela alourdissait le processus de lecture et diminuait sa motivation et son plaisir à lire. Elle s'est ainsi rendu compte qu'elle pouvait comprendre le sens du mot grâce au contexte. Elle a transféré cette stratégie qu'elle a développée en lisant en espagnol dans sa lecture en portugais et en français.

Expériences de lecture (dans toutes les langues)

Ses habitudes de lecture pour le plaisir sont les suivantes : elle lit de façon occasionnelle, par périodes de lecture rapide et intensive, entrecoupées de pauses de plusieurs semaines où elle ne lit pas une page. Cela lui prend environ deux ou trois jours pour finir un livre de taille moyenne. Lorsqu'elle commence à lire un texte, cela lui prend un certain temps pour être absorbée par la lecture, mais au bout d'un moment, elle s'immerge dans le texte et ne peut plus s'arrêter. De cette façon, la lecture est pour elle une échappatoire, un moment pour se déconnecter du quotidien et s'évader.

Selon elle, ce rythme de lecture et ce désir d'échappatoire expliqueraient pourquoi elle n'est pas très visuelle lorsqu'elle imagine les descriptions d'un texte. Elle se représente de façon globale les personnages et les lieux décrits, mais de façon sommaire et relativement détachée des images de sa vie, justement car elle souhaite s'en extraire. Elle est toutefois très sensible au style d'écriture des textes qu'elle lit. Elle a pour habitude de noter dans un carnet des passages et citations de textes qui l'ont touchée. Elle est également sensible à la construction de la narration et à l'utilisation de figures de style, notamment pour la description des personnages et la représentation de leurs émotions.

7.1.2 Portrait de lecture du texte simplifié

Charlotte a investi le texte simplifié de différentes façons. Elle a adopté, tout au long de sa lecture, une posture de lecture de va-et-vient entre la participation et la distanciation (Dufays, 2010). Elle a investi le texte par les mécanismes suivants : une identification aux personnages et un jugement axiologique envers eux, une identification aux thèmes, une association d'images et de souvenirs envers les personnages et les thèmes, une sensibilité esthétique envers le texte. Enfin, elle a eu du plaisir à lire le texte en raison d'un sentiment positif de compétence.

Participation : identification et jugement axiologique envers les personnages

Charlotte s'est investie subjectivement dans le texte de façon immédiate. Cet investissement s'est fait par l'identification à certains personnages. Par exemple, elle a fait preuve d'empathie envers Karine, le personnage principal du roman avec lequel elle s'est identifiée, car elle se reconnaît en elle. C'est un personnage qui lui ressemble : elles ont le même âge et sont dans une phase de vie similaire où elles ont fini leurs études et sont en capacité de s'émanciper de leur famille. De plus, elles sont toutes les deux en train de vivre un déménagement. Elles ont également des pratiques similaires, comme l'attachement à la numérologie : « Karine mentions the number 24 and how she's 24 and she's living at number 24. [...] Immediately, when I read that, it made me think about my relationship with numbers, the idea of symbolism of numbers and how I really like identifying with the number 13 and sometimes the number 3 » (E, p.9). De plus, Karine est le personnage principal du roman et l'histoire est racontée selon sa perspective. Pour Charlotte, cela vient augmenter la probabilité d'une identification : « it is told from Karine's perspective so you get a lot about what she's thinking and so I think that sometimes it's harder in that sense to think of a favorite character being other than the main character » (E, p.4).

Une autre forme d'investissement mise en œuvre par Charlotte est le jugement axiologique. En effet, elle n'a pas seulement eu des réactions immédiates positives pour les personnages. Par exemple, certaines réflexions et actions de Karine ont immédiatement suscité de l'antipathie à son endroit. À titre d'exemple, au début du roman, Karine exprime de la colère envers sa famille, car elle a la sensation qu'elle ne la comprend pas et qu'elle s'immisce dans sa vie privée. Cela a frustré Charlotte : « Karine seems very angry towards her family which I understand but I think that I found that a little bit off putting » (E, p.4). Charlotte est gênée par le manque de compréhension et de gratitude de Karine envers sa famille : « At first [Karine's] anger as well as her emphasis on the apartment and her achievements being her own, made me uncomfortable » (QTS, p.2). De manière similaire, certains comportements de Lionel et Paul — deux personnages secondaires — ont suscité chez elle une réaction immédiate négative : « I found [Lionel] to be very pushy. [...] I definitely had a reaction as I was reading that passage » (E, p.5), « At first, I wasn't sure about Paul [...] because [...] it seems like he lives far away, so maybe he just kind of comes in and doesn't really care about Karine ».

Néanmoins, Charlotte ne s'est pas arrêtée à cette réaction initiale négative envers ces personnages. Au fil de la lecture, elle a changé d'avis et elle a accueilli leur évolution avec ouverture, pour trois raisons. La première est le changement de comportement d'un personnage. C'est le cas, par exemple, de Lionel : « However, I do think he [Lionel] redeemed himself at the end when he apologizes to Karine » (QTS, p.1). De manière générale, elle apprécie le fait que les personnages évoluent : « I like how they go through a bit of a transformation » (QTS p.2). La deuxième est l'introduction de nouveaux éléments sur la protagoniste qui permettent à Charlotte de se rendre compte qu'elle s'était méprise à leur sujet. C'est le cas également de Paul. Il était le personnage qu'elle aimait le moins, jusqu'à ce que de nouveaux éléments soient introduits au fur et à mesure du texte : « at first it seems like he lives far away, so maybe he just kind of

comes in and doesn't really care about Karine and then at the end, you see that he does. So until I met him, I was kind of debating between him and Lionel » (E, p.5). Enfin, la troisième raison pour laquelle Charlotte a été amenée à changer d'avis sur un personnage est l'autopersuasion et la volonté d'essayer de comprendre les personnages qui sont différents d'elle : « I myself have just thought of this idea that someone that you really don't like and someone that really doesn't like you, they probably have reasons to think that or reasons to have these strong opinions about you » (E, p. 12). C'est ce qu'elle a appliqué dans son appréciation du personnage de Karine. Elle n'a pas apprécié son comportement, mais elle est capable de comprendre les raisons et d'avoir de l'empathie pour elle : « I understand Karine's attitude toward her family » (QTS, p.2), « culturally I come from that idea of being independent and living on your own, from a westernized background » (E, p.6). Cette capacité à analyser le personnage et à s'imaginer à sa place pour trouver des hypothèses qui justifieraient ses actions montre un jugement axiologique.

Participation : identification aux thèmes et réactions axiologiques

Charlotte a également eu des réactions vis-à-vis des thèmes abordés dans le roman qui recoupent des sujets qui l'intéressent. Bien souvent, elle a réagi fortement à des thèmes dans lesquels elle se reconnaissait, puis elle a pris du recul, ce qui a fait émerger des réflexions plus larges. C'est le cas par exemple de sa réaction au thème de l'émancipation. L'intrigue porte sur l'achat d'un premier appartement et de la fierté d'avoir franchi une étape aussi importante, de façon indépendante. Cela a tout de suite fait écho à des expériences qu'elle est en train de vivre : « that connection [between Karine and I] of moving out, or moving away from family developed more as I read and learned more about Karine and her family and her life » (p.9). En général, Charlotte est sensible à cet enjeu : « I think it is very empowering to own your choices and to see the fruit of your labor » (QTS, p.3). Cet enjeu semble également toucher

particulièrement Charlotte parce que le personnage principal du roman est une femme : « I think that female empowerment is something that I value and that is very important » (E p.11). Elle aime lire des récits où les personnages principaux sont de jeunes femmes de son âge : « From the beginning I thought: 'Maybe Karine will be my favorite character because we are the same age' » (E p.5). Elle aime également lire des textes qui traitent d'enjeux féministes : « in high school and college, I've done a lot of reading about gender and all that stuff » (E p.11).

L'immigration est une autre thématique qui a fait écho à sa propre vie. Karine est issue de l'immigration. Née au Cameroun, elle raconte son expérience d'installation en France quand elle était une enfant et la difficulté d'évoluer entre deux cultures. Elle confie également sa difficulté de faire reconnaître son identité de Française par le reste de la population. Pour Charlotte, cela a fait écho à l'histoire d'immigration de sa famille de l'Espagne en République dominicaine, puis aux États-Unis : « My grandmother is from Spain. [...] I haven't experienced this friction or juxtaposition between being American or being Spanish because I'm very much American but potentially my mom may have felt that a little bit more » (E, p.6). Cela a également fait écho au Nouveau-Mexique où elle a grandi. Il s'agit d'un État avec une forte population issue de l'immigration d'Amérique latine : « Growing up in New Mexico where there is a large hispanic population [...], I have heard many stories from different people about how they don't feel American enough but at the same time they don't feel Mexican enough » (QTS p.2). Ces parallèles entre le texte et sa vie personnelle lui permettent d'élargir ses réflexions sur l'identité de sa famille et la rupture des liens familiaux à cause de la distance : « we don't have a close connection with the family back in Spain [...]. Everyone is just kind of spread out [...] because of the Spanish civil war and them having to leave Spain and that breaking apart the family » (E, p.6). Ce sont des éléments qui ne sont pas spécifiquement nommés dans le texte.

Distanciation : jugement axiologique et association d'images et de souvenirs envers les personnages

Si Charlotte a réagi aux personnages et aux thèmes de façon immédiate et émotionnelle, elle a également eu des réactions face au texte qui étaient plus détachées, dans une posture de distanciation. Cela ne l'a pas empêchée d'éprouver de l'empathie pour les personnages et donc de s'investir de façon axiologique. C'est le cas par exemple de sa réaction au personnage du père de Karine. Il ne lui ressemble pas du tout et Charlotte ne connaît pas grand-chose sur lui. Aux premiers abords, cela ne facilite pas une identification instantanée au personnage. Toutefois, la prise de distance réflexive lui permet de se reconnaître dans ce personnage et d'avoir de l'empathie pour lui. Elle a aimé sa capacité à être compréhensif et à l'écoute : « I [...] chose her father because he was very understanding [...] ». Cette identification au personnage passe également par du jugement axiologique : « He's a good father that's trying to understand that his daughter needs to become more independent and separate from the family » (E, p.4). Cela rejoint un trait de personnalité qu'elle affectionne particulièrement dans la vie de tous les jours qui est le soutien familial indéfectible : « I think that familial support is something that I value [...], especially [...] when you are a child » (E, p.4).

Charlotte a également été capable, grâce à la distance réflexive et au jugement axiologique, d'éprouver de l'empathie pour des personnages avec lesquels elle ne s'identifie pas du tout. C'est le cas, par exemple, de la famille de Karine (sa mère, ses tantes et ses sœurs). À la première lecture, Charlotte ne s'est pas vraiment investie dans le conflit entre eux : « I don't have a visceral gut reaction to siding with either one » (E, I.d- I.e, p.6). Toutefois, grâce au questionnaire et à l'entrevue et parce qu'on lui demande de clarifier son expérience de lecture, elle est capable de faire preuve d'empathie et de trouver des justifications aux comportements : « I do (pause) think that family is important and especially sharing this heritage and culture that your family

has. But it can feel like a lot of pressure, I'm sure, on the child as well » (E, p.6). Au fur et à mesure de son analyse et avec un peu d'effort, elle parvient même à faire des liens entre les personnages et son vécu personnel : « My grandmother is from Spain. I guess that would make me second generation from her. So I feel like I haven't experienced this friction or juxtaposition between being American or being Spanish [...] maybe it's because of that that I don't have a strong (pause) reaction one way or the other » (E, p.6). Elle apprécie les personnages qui font preuve de compréhension et elle applique cette même attitude à ses pratiques de lecture.

Ce lien entre la famille de Karine et la sienne se manifeste également par une association d'images et de souvenirs qui se forme grâce à un recul réflexif. La description des tantes de Karine lorsqu'elles se présentent à son appartement est un des seuls passages qu'elle s'est représenté visuellement : « the part where she describes the clothes of the aunties. I found those images to be the most powerful while reading » (QTS, p.3). C'est une image qui l'a marquée parce que la description lui a fait penser à ses propres tantes espagnoles : « I definitely have an idea what the characters look like, but usually, I don't have a specific detailed image in my mind of what's going on. There wasn't any moment that I (pause). Maybe a little bit with the aunties, just thinking of my own tias coming over » (E, p.9).

Distanciation : associations de souvenirs avec les thèmes

Le recul que Charlotte a pris en remplissant le questionnaire et en répondant aux questions de l'entrevue lui a également permis d'élargir ses réflexions sur les thèmes abordés dans le texte et de faire des associations avec des textes qu'elle a lus par le passé, ce qu'elle n'avait pas fait naturellement à sa première lecture : « I had to think about it a little bit because when I was reading, nothing came to mind right away. When I went back through the questions and was reflecting, I thought : "Oh yeah this reminds

me a little bit of this collection of essays and poems" ». C'est le cas, par exemple, à propos de la thématique de l'émancipation. Cela lui a fait penser à un poème d'Antonio Machado : « [it] talks again about this idea of creating your own path. I think that's probably a motif that you find in a lot of literature in general » (E, p.8). Cette référence est venue bonifier son expérience de lecture, notamment son appréciation des caractéristiques esthétiques du texte.

C'est également ainsi qu'elle a fait le lien entre les enjeux liés à l'immigration et l'intégration en France depuis l'Afrique de l'Ouest et les enjeux liés à l'immigration et l'intégration aux États-Unis depuis le Mexique, notamment à propos des identités multiples aux États-Unis et de leur l'invisibilisation : « the whole theme of identity and this intersection of identities that Karine is also going through, being from Cameroon and France, identifying heavily as French but still being considered as different by French people, definitely made me think of [...] chicano / chicana identity » (E p.10). Elle a lu de nombreux textes sur le sujet et la lecture de *Enfin chez moi !* lui en a rappelé quelques-uns : « The novel made me think about *Borderlands/La frontera* by Gloria Anzaldúa. It is a collection of essays and poems that addresses chicano/a identity » (QTS p.3).

Sensibilité aux caractéristiques esthétiques du texte : les personnages

Charlotte a été sensible aux dimensions artistiques du texte et a émis des jugements esthétiques à son propos. C'est le cas par exemple des personnages. En plus d'apprécier leur psychologie, elle a apprécié la façon dont ils étaient construits. De manière générale, elle a été sensible à la façon dont leurs émotions étaient représentées par les actions et comportements des personnages sans être explicitement nommées : « I really like moments in fiction and in other artistic works where instead of explaining to us exactly why a character feels the way they feel, we can see and understand why based

on actions or events » (QTS p.3). Charlotte a particulièrement aimé cette forme de description dans le cas du père de Karine : « I think that maybe because I wasn't exposed to [Karine's] father as much and [his] thoughts, you just kind of hear from a third party (her mother) his reaction of supporting her. That made me like him » (E, p.4). Elle a également trouvé que l'intrigue et les personnages étaient vraisemblables. Selon elle, la complexité de l'expérience d'immigration était représentée de façon authentique (à partir de son expérience personnelle et sur ses lectures sur le sujet) : « I found [the text] to be a quiet yet moving reflection on the tension and complexity of the immigrant family experience » (QTS, p.2). Toutefois, elle aurait aimé que le roman ait été écrit à la première personne du singulier, car elle aurait pu s'identifier encore plus aux personnages et ressentir encore plus d'empathie envers eux : « If I was the author, I would have written it in first person [...]. I think that that would also create more direct empathy between Karine and the readers » (QTS p.2).

Sensibilité aux caractéristiques esthétiques du texte : la littérarité du texte

Outre la construction des personnages, Charlotte a été touchée par la littérarité du texte. Elle a été notamment sensible au rythme du texte : « I didn't find it to have a climax moment so I guess that's why I used the word "quiet". But I did find it to be maybe more like a meditation about [...] this tension that's happening between [Karine] and her family » (E, p.7). Elle a également apprécié l'usage des figures de style, notamment l'utilisation d'images et de métaphores comme celle de la route pour symboliser le temps qui passe et l'avancée dans la vie : « I really liked the imagery that comes to mind when she says: "c'est comme si je marchais sur une route que j'ai tracé moi-même". I guess in my head, I could imagine the idea of there being a path and literally tracing it or doing it yourself » (E, p.8). Toutefois, elle n'a pas apprécié l'usage du passé composé, car cela s'éloigne de ses habitudes de lecture en espagnol : « Using the

passé composé so much was something that was really weird to me in French when my brain wants to use preterit because my brain is used to Spanish » (E, p.18).

Cette appréciation des images et des métaphores employées dans le texte semble être de nature esthétique. Elle a été par exemple touchée par la description récurrente des marronniers à la fenêtre de l'appartement de Karine et celle des vêtements des tantes de Karine : « Whenever the author describes the trees outside Karine's apartment or the part where she describes the clothes of the aunties . I found those images to be the most powerful while reading » (QTS, p.3). Mais cela n'a pas vraiment d'incidence sur son processus d'imagination ou d'identification aux personnages : « I don't actually feel like I created a lot of imagery or that I imagine it visually when I'm reading. For the most part, it's like I definitely have an idea what the characters look like, but usually, I don't have a specific detailed image in my mind of what's going on » (E, p.9). Cela semble être le cas également pour les autres aspects de l'imagination. Tout au long de sa lecture du roman, elle n'a pas ou peu établi de liens avec des lieux, images, sons qui n'apparaissent pas dans le texte : « maybe I'm just a very literal person, but I guess to me, you could definitely transform and transpose the story to a different location, for example Karine could come from a Mexican family but moves to the United States but I guess to me, that would change the story » (E, p.8).

Sentiment de compétence

De manière générale, Charlotte a aimé lire le roman simplifié *Enfin chez moi !* de Kidi Bebey. C'était un des premiers longs textes en français qu'elle a lus et elle a été agréablement surprise d'être capable de le comprendre en grande partie : « I did enjoy reading the text mostly because I was surprised and proud that I understood so much ! » (QTS p.4.)

7.1.3 Portrait de lecture du texte non simplifié

Charlotte a investi le texte non simplifié de différentes façons. Elle a adopté, tout au long de sa lecture, une posture de lecture de va-et-vient entre la participation et la distanciation (Dufays, 2010). Elle a investi le texte par les mécanismes suivants : une identification aux personnages et un jugement axiologique envers eux, une identification aux thèmes et un investissement fantasmatique envers eux, une association de souvenirs envers les thèmes, une sensibilité esthétique envers le texte. Enfin, elle éprouve une curiosité envers la suite du récit et elle a eu du plaisir à lire le texte en raison d'un sentiment positif de compétence.

Participation : identification et jugement axiologique envers les personnages

Charlotte a eu quelques réactions émotionnelles à la lecture du chapitre 2 de *La dot de Sara*. Ces dernières sont apparues de façon presque immédiate lors de la lecture. Elle a par exemple rapidement ressenti de l'empathie envers Marianna. Elle a apprécié son sens du sacrifice et du travail : « She sacrificed a lot. She worked really really hard to give Gisèle an education and to have more opportunities than her » (E, p.13). Cela correspond à une valeur qu'elle apprécie particulièrement qui est le don de soi pour sa famille : « I think that familial support is something that I value. [...] If a child makes a different choice or have made a different choice in their life, the fact that their parents are able to support them in that moment is something that I definitely value and admire » (E, p.4).

C'est aussi le cas par exemple de son impression de Fred, de Gisèle et des religieuses du pensionnat de Gisèle. Charlotte a émis des jugements axiologiques envers ces personnages. Elle a condamné Fred à cause de la façon dont il se comporte avec sa femme : « that one was pretty easy and immediate. When I was reading and just the way that Marianna describes him, you're like: "Oh, he's obviously not a great person

and does not treat Gisèle well at all" » (E, p.11). Elle a eu une réaction similaire pour Gisèle, même si c'était avec une intensité moindre. Elle a trouvé que Gisèle ne se comportait pas bien avec sa mère : « she can be quite mean to her mother » (QTNS, p.1). Elle a également eu la sensation que Gisèle profite d'elle : « she's definitely using her mother in some way. She's like: "I need you" and Marianna immediately comes. She's definitely using her mother for child care » (E, p.13). Enfin, elle a fustigé les attitudes et réflexions racistes des religieuses du pensionnat, notamment lorsqu'elles interdisent à Gisèle de jouer la mère de Jésus dans une production théâtrale de l'école : « this was a very good way of showing how [racism] can be so covert, where the head sister doesn't say: you can't be the mother of Jesus because you are black, or because you have a dark complexion, you can't wear those braids because they are of African heritage. She really means, that it's not how white people wear their hair » (E, p.13).

Participation : identification aux thèmes du texte et investissement fantasmatique

Charlotte a également eu des réactions immédiates vis-à-vis des thèmes abordés dans le roman qui se recoupent avec des sujets qui l'intéressent, comme l'immigration et le racisme. Le passage où Gisèle subit des commentaires racistes des religieuses a donc suscité, en plus du jugement axiologique, une réflexion intellectuelle : « The fourth page, the paragraphs that I describe above. I find them to be very thought provoking » (QTNS, p.2). Comme pour les autres formes de participation immédiate, ce qui suscite cette réaction est l'empathie et la reconnaissance d'elle-même dans le texte. La lecture de ce passage semble lui faire se remémorer des conversations qu'elle a eues ou dont elle a été témoin : « there are people who think : "Oh, I'm not racist. Racism isn't a big deal anymore because slavery doesn't exist. Segregation doesn't exist. [...] I felt like this was a very good way of showing how [racism] can be so covert » (E, p.13). Le texte semble lui donner des éléments pour y répondre.

Le chapitre 2 de *La dot de Sara* lui permet donc d'articuler sa pensée autour de grandes questions qui la préoccupent, liées au racisme telles que : Qu'est-ce que le racisme ? Y a-t-il encore du racisme aux États-Unis en 2020 ? Qui peut être raciste ? Peut-on être raciste sans en être conscient.e ? etc. Ces réflexions dépassent le cadre de ce qui est explicitement nommé dans le texte, ce qui est une forme d'investissement fantasmatique. C'est le cas par exemple de sa réflexion autour du concept de micro-agression et de la controverse qu'il suscite aux États-Unis : « When you talk about the idea of microaggressions, a lot of people think that it doesn't make sense. I felt like this was a very good way of showing how it can be so covert. The head sister doesn't say: [...] you can't wear those braids because they are of [...] African heritage. The idea that you can't wear those braids because it's not appropriate really means, that it's not how white people wear their hair » (E p.13). Elle se questionne également sur le concept de colorisme et sur le racisme au sein de communautés racisées : « I think that there is the idea that other people of color can't be racist, which isn't true. Within Latin Hispanic families, you see a lot of racism » (E, p.14). C'est une réflexion qui est totalement absente du texte, mais qui semble préoccuper Charlotte, car elle observe ce phénomène dans sa famille et dans ses communautés : « I didn't grow up in an area where there was a lot of African Americans and so I feel like I learned about race from this Hispanic Latino diversity around me » (E, p.14).

Distanciation : jugement axiologique et investissement fantasmatique envers les personnages

Si Charlotte a réagi à de nombreux éléments de façon immédiate et émotionnelle, elle a également eu des réactions face au texte qui étaient plus détachées. Une grande partie de ses réactions avait une teneur réflexive et distanciée au texte. C'était le cas de certaines de ses opinions des personnages. En prenant un pas de recul, Charlotte a été capable de dépasser ce jugement axiologique initial pour la plupart des personnages

qu'elle a jugés négativement. À l'exception de Fred, elle a été capable de se mettre à leur place et d'émettre des hypothèses pour essayer de comprendre leurs actions et attitudes : « I definitely still judged the characters in it while I was reading the text, but I think post-reflection, going back through the questions, I tried to balance and see both sides » (E, p.13). C'est une forme d'investissement fantasmatique, car elle puise directement ses réflexions de ses relations humaines en général et de sa relation avec sa famille (Langlade, 2007) : « Maybe thinking about it a little bit more as I've gotten older, [...] I thought of this idea that someone that you really don't like and someone that really doesn't like you, they probably have reasons to think that or reasons to have these strong opinions about you » (E p.12). Malgré l'antipathie qu'elle ressent pour les personnages de premier abord, la prise de distance réflexive lui permet de se reconnaître dans les personnages, même s'ils sont très éloignés d'elle.

Par exemple, après réflexion, elle excuse assez facilement Gisèle. Son empathie semble émerger de son expérience personnelle liée à l'immigration et aux décalages culturels entre les personnes immigrantes fraîchement arrivées et leurs enfants né.e.s dans le pays d'accueil : « I also know that that type of attitude can be quite common. Especially since Gisèle is being exposed to a different world than her mother » (QTNS, p.1). Ce n'est pas un décalage qu'elle a vécu, mais dont elle a été témoin dans la relation entre sa grand-mère espagnole et sa mère. Ce parallèle qu'elle établit entre les personnages et sa propre famille renforce sa capacité à excuser Gisèle, car elle se représente parfaitement la difficulté que peuvent vivre une mère et sa fille qui sont à des étapes différentes de l'expérience d'immigration, et l'animosité qui peut en découler : « My mom always says, when she talks about her mother : "I loved my mother but I didn't like her". I think that you can have these complicated relationships where you have these complexes and things that you don't agree with » (E p.12). Cela l'empêche d'émettre un jugement négatif de manière catégorique envers Gisèle : « I think that's why I kind of have been in the middle of the two conflicts in the story » (E p.12).

Les relations difficiles entre Gisèle et Marianna lui font également penser à une famille qu'elle connaît, qui vit aux États-Unis, dont la mère est espagnole et les filles nées en Angleterre. Une des filles lui a fait penser à Gisèle : « When I was actually reading the text and reading the section where Marianna talks about Gisèle being [...] this oddity in the family, I immediately thought about this woman and her daughter » (E, p.16). Cette jeune fille est considérée comme différente par sa mère et ses sœurs parce qu'elle a adopté des habitudes sociales et culturelles de l'Angleterre alors que le reste de la famille a plutôt adopté celles de l'Espagne, notamment dans la façon de prendre la parole : « In Spanish culture, there are not really any pauses. You all just talk over each other and you have to fight for your right to speak. Again, that's very different from British culture where you have pauses » (E, p.16).

C'est le cas également de sa réaction face à l'attitude des religieuses du pensionnat de Gisèle. Après avoir condamné fermement leurs attitudes et réflexions racistes, elle exprime tout de même de l'empathie envers elles en supposant qu'elles ne s'en rendaient pas compte : « the sister herself probably wouldn't notice that the hair comment is racist and that she is making these statements directly to Gisèle because of her race and because what she looks like » (E, p.13-14). Cette compassion envers les religieuses pourrait venir du fait que Charlotte connaît des personnes de sa famille qui ont eu des comportements ou des réflexions racistes : « My Spanish family, they didn't like black people when they were in the Dominican Republic. They were like: "We don't associate with them". Within my own family, I have a cousin whose dad is from Aruba and he's darker skin so she's darker skin. My sister and I are fair skin, light eyes, light hair and we are considered to be the pretty cousins and she is the smart cousin » (E, p.14). Comme pour les religieuses, elle condamne ces comportements, mais elle en explique le contexte, ce qui lui permet de ne pas émettre de jugement binaire.

Outre ses réactions d'antipathie envers certains personnages, adoucies par sa prise de recul, les autres n'ont pas éveillé en elle de grandes émotions ou de l'identification. Selon elle, c'est parce qu'ils sont trop différents d'elle : « I don't identify with any of the characters. That's probably due to the fact that I am not their age and am in a different life stage » (QTNS, p.1). Toutefois, cela ne veut pas dire qu'elle ne les a pas jugés, ou qu'elle n'a pas formé d'opinion sur eux, mais elle l'a fait avec du recul et de la réflexion. C'est le cas pour son appréciation du personnage d'Aïda qui était son personnage préféré, malgré le fait qu'elle n'est pas présente dans le texte, mais simplement évoquée par la narratrice : « I think it was at the end, after I was reading and I was going back through the questionnaire that I kind of decided that Aïda was my favorite character. I think partly, maybe from a process of elimination » (E p.10). C'est également de cette façon qu'elle a en partie réagi au personnage de Marianna. Elle s'est interrogée sur sa relation avec sa fille et ses choix éducatifs : « I found it interesting that she never reprimanded her daughter's behavior » (QTNS, p.1).

Distanciation : associations de souvenirs avec les thèmes

Le recul que Charlotte a pris en remplissant le questionnaire et en répondant aux questions de l'entrevue lui a également permis d'élargir encore plus ses réflexions sur les thèmes abordés dans le texte et de faire des associations avec des textes qu'elle a lus par le passé, ce qu'elle n'avait pas fait naturellement à sa première lecture. À la question III. c du questionnaire, « Does this novel remind you of any other artistic creation ? », elle a répondu : « Nothing comes to mind » (QTS, p.2). Toutefois, la discussion lors de l'entrevue lui a permis de faire des liens avec son expérience de lecture et d'expliquer pourquoi *La dot de Sara* ne lui avait fait penser à aucun texte : « I guess it's because I haven't read a lot of texts that have dealt with people that are black, that are coming from African countries, immigrating or people that are coming from Haïti. I think that it might have to do with all the conversations within Hispanic

Latin communities and within South America that they don't like to tell those stories [...]. They still will make their character very fair skin » (p.15).

Sa prise de distance envers ces sujets qu'elle ne connaît pas du tout a été suivie par de la curiosité. Elle s'est rendu compte que *La dot de Sara* décrivait des réalités qu'elle ne connaît pas et sur lesquelles elle n'a rien lu : « I feel like I read a lot of literature that has to do a lot more with racism and colorism within the Hispanic and latin community in the United States and not necessarily with people who are coming from different countries in Africa or Haïti in this case. It was definitely interesting to read these texts. It's very similar and also different » (E, p.14).

Sensibilité aux caractéristiques esthétiques du texte

Charlotte a été touchée par la littérarité du texte : « I found it very beautiful and touching » (QTNS, p.2). De manière générale, elle n'est pas sûre de pouvoir expliquer précisément pourquoi : « I don't think I have a specific reason as to why I found it beautiful. I think (pause). I'm not sure why » (E, p.15). Après réflexion, elle fait l'hypothèse que parce que le texte est écrit dans une langue étrangère qu'elle ne maîtrise pas encore parfaitement, elle n'est pas capable d'identifier les éléments précis qui l'ont fait réagir : « maybe that's to do with the fact that I don't understand every single word or something so I don't think I can make a huge commentary about the style of writing and how this author writes simply because French isn't my native language » (E, p.15). Cela n'a toutefois pas gâché son expérience de lecture : « I did enjoy it. Even though I don't understand all of the description that the author writes » (QTNS, p.3)

Malgré cette affirmation, elle a toutefois été capable de nommer deux éléments textuels qui lui ont plu. Le premier est la narration à la première personne du singulier : « I think the first person narrative is very effective at sharing the protagonist's thoughts and

feelings » (QTNS, p.2). Comme mentionné dans son portrait de lectrice, c'est un type de texte qu'elle aime lire en général et qui selon elle est idéal pour des récits qui traitent de la question de l'identité : « I tend to read a lot of texts that are in the first person, probably because I enjoy that. And I think as well when it is a text that's so heavily related to identity » (E, p.7). C'est pour cette raison qu'elle a pu avoir de l'empathie pour Marianna alors même que c'est un personnage qui est si différent d'elle. Le deuxième élément est l'usage des temps du passé et la proximité à l'espagnol : « it's using [...] the preterit when it's talking about the past. [...] I don't know if I was more comfortable in that text because it felt a little bit more like a text that I'm reading in Spanish for some reason » (E, p.7). Elle formule cet argument de manière moins affirmé que le premier, plus comme une hypothèse. Son analyse est d'ailleurs erronée : le chapitre 2 de *La dot de Sara* ne contient pas de verbes conjugués au passé simple. Il se peut toutefois que le français et l'espagnol étant deux langues romanes, certaines structures de phrases ou formulations soient similaires, ce qui aurait pu donc créer ce sentiment de proximité.

Si elle n'a pas identifié des éléments qui pourraient expliquer pourquoi elle a trouvé le texte beau et touchant, certaines de ses réponses pourraient nous donner des suggestions supplémentaires. Il semblerait que certaines descriptions l'aient particulièrement marquée. De manière générale, Charlotte n'est pas une lectrice qui se représente de manière visuelle ce qu'elle lit et son expérience de lecture de ce texte n'a pas été différente, à l'exception des descriptions de Montréal en hiver, ainsi que de ses interactions avec ses voisins marquantes : « Q : What images ran through your mind as you were reading? Share the images that resonated with you the most. R : When Marianna describes the coldness of Montreal and also when she describes the interactions with her daughters neighbors » (QTNS, p.2). Cela a peut-être contribué à son appréciation générale de la littérarité du texte.

Curiosité pour la suite du texte

De manière générale, le deuxième chapitre de *La dot de Sara* a piqué la curiosité de Charlotte. Il semblerait que cela lui ait donné l'envie de lire le reste du roman ou tout du moins de connaître la suite de l'histoire : « I am curious to know how the story ends » (QTNS, p.3). Elle s'est tout d'abord questionnée sur l'évolution des personnages principaux, comme l'intégration de Marianna à Montréal : « I think she could feel more at home if she found a group of friends. Or if she found a Haitian community within the city » (QTNS, p.3). Elle s'interroge également sur la trajectoire de Gisèle : si elle devait tomber enceinte de nouveau, cela influencerait sa relation avec Marianna : « Gisele could get pregnant again which would mean she would rely even more on her mother » (QTNS, p.2). Elle semble également s'interroger sur l'évolution des grandes thématiques du texte, notamment celle de l'expérience du parcours migratoire : « I was definitely curious as to how it would continue especially because of Marianna talking about her interactions with the neighbors [...] I feel like I was curious to see later on in the story, just other moments that probably would be culture shock and different to Marianna » (E, p.17). Cela rejoint son expérience de lecture et notamment le fait qu'elle était curieuse d'en apprendre plus sur le parcours d'immigration de personnes haïtiennes au Québec : « I haven't read a lot of texts that have dealt with people that are black, that are coming from African countries, immigrating or people that are coming from Haïti » (E, p.15).

Au-delà de la curiosité, Charlotte a naturellement fait des prédictions sur ce qui pourrait se passer dans la suite du roman : « It definitely felt very natural to fill out the questionnaire because I already thought that that probably was going to happen » (E, p.17). Cette facilité est probablement liée au fait qu'elle est une lectrice aguerrie qui a l'habitude de repérer des indices textuels qui servent de présage pour la suite du texte. C'est le cas notamment pour le personnage de Gisèle : « when I was reading the text

and Marianna mentions that she hopes that Gisèle doesn't get pregnant again, I thought: "Hum. This is chapter 2 of the story. This is what will probably happen" (laughs) » (E, p.17). Elle anticipe également qu'une seconde grossesse de Gisèle intensifierait les tensions entre Marianna et Fred et que cela complexifierait les relations : « I think there would be probably more conflict with Fred » (E, p.17).

Sentiment de compétence

De manière générale, Charlotte a aimé lire le chapitre 2 de *La dot de Sara* de Marie-Célie Agnant. C'était un des premiers longs textes en version non simplifiée qu'elle a lus en français et elle a été agréablement surprise d'être capable de le comprendre en grande partie : « I did enjoy it. Even though I don't understand all of the description that the author writes » (QTS, p.3).

7.1.4 Comparaison lecture du texte simplifié et du texte non simplifié

Investissement en L2 comme en L1

De manière générale, la façon dont Charlotte s'est investie à la lecture de *Enfin chez moi !* et *La dot de Sara* de façon similaire. Certains éléments qui diffèrent semblent être dus à des éléments intrinsèques aux textes (intrigue, style d'écriture, thèmes abordés, etc.) plutôt qu'à leur niveau langagier. En d'autres mots, la simplification ne semble pas avoir influencé son expérience de lecture, sauf pour quelques petits éléments que nous nommerons dans les paragraphes suivants. De plus, la façon dont Charlotte s'est investie dans la lecture des deux textes correspond à ses expériences de lecture typiques en langue première.

Identification : intérêt intellectuel

Une autre forme d'identification qui est revenue dans son expérience de lecture de *Enfin chez moi !* et du chapitre 2 de *La dot de Sara* est l'intérêt intellectuel. Comme mentionné dans son portrait de lectrice, Charlotte est une personne engagée, qui aime réfléchir sur les enjeux contemporains et s'informer sur des situations ou des réalités qui sont loin d'elle. C'est une attitude qu'elle applique consciemment dans ses pratiques de lecture : « I do try to branch out and read text that I wouldn't necessarily read or also because there has been a lot more conversations about considering texts written by people of colors, people who identify as non-binary or something like that. I have tried to read texts that have characters that are different from me » (E, p.3). Ce phénomène était encore plus renforcé par le fait que les deux textes de l'étude traitaient d'enjeux d'immigration et de racisme, des sujets qui occupent l'esprit de Charlotte, à la fois du fait de son histoire personnelle d'immigration et de l'actualité aux États-Unis et dans le monde.

Cet intérêt intellectuel ne s'est pas manifesté exactement de la même manière à la lecture des deux textes. Si le questionnaire et l'entrevue lui ont offert un recul suffisant pour formuler des réflexions sur l'actualité américaine et mondiale, seulement le roman *Enfin chez moi !* lui a fait penser à des textes qu'elle avait lus par le passé. De plus, *La dot de Sara* a suscité chez Charlotte de la curiosité pour la suite de l'histoire, ce qui n'a pas semblé être le cas pour *Enfin chez moi !*

Appréciation des caractéristiques esthétiques du texte

Comme elle en a l'habitude lorsqu'elle lit en langue première, Charlotte a réagi aux caractéristiques esthétiques des deux textes, notamment la façon dont les personnages étaient représentés. Elle a trouvé que leurs émotions étaient décrites de façon originale et authentique. Toutefois, les autres éléments textuels qui l'ont touchée n'étaient pas

les mêmes pour les deux textes. Pour *Enfin chez moi !*, Charlotte a apprécié l'usage de figures de style, notamment les métaphores et images utilisées pour décrire le processus d'émancipation. Elle a également aimé le rythme lent du texte, qu'elle a trouvé apaisant. Quant à *La dot de Sara*, elle a aimé que le texte soit écrit à la première personne du singulier. Cela lui a permis de faire preuve de plus d'empathie envers la narratrice. Elle a également apprécié l'utilisation de temps simples au passé qui lui ont fait penser à l'espagnol. Ce sont d'ailleurs ces éléments qui ont fait qu'elle a préféré lire ce texte.

Ces éléments spécifiques qu'elle a appréciés dans chacun des textes étaient liés à des choix artistiques et non au fait que les textes étaient simplifiés ou non. La seule différence liée à la simplification dans l'appréciation esthétique du texte était le degré d'analyse textuelle. Même si Charlotte a tout de suite réalisé qu'elle trouvait *La dot de Sara* plus beau qu'*Enfin chez moi !*, elle a eu de la difficulté à dire pourquoi et à nommer des éléments précis. Selon elle, cela était lié au fait que sa compréhension du texte non simplifié était plus globale. Comme il y avait beaucoup de vocabulaire qu'elle ne connaissait pas, elle n'était pas capable de faire des analyses textuelles poussées.

Investissement spécifique à la lecture en L2 : sentiment de compétence

Si la majorité de l'expérience d'investissement subjectif de Charlotte à la lecture de *Enfin chez moi !* et *La dot de Sara* correspond à ses expériences d'investissement à la lecture dans la langue maternelle, quelques éléments étaient spécifiques à l'expérience de lecture en langue étrangère. Elle a tout d'abord exprimé sa fierté d'avoir réussi à lire et comprendre des textes aussi longs en français. C'était sa première expérience de lecture de textes littéraires en français et elle ne s'attendait pas à s'investir de cette manière : « I did enjoy reading the text mostly because I was surprised and proud that I understood so much ! » (QTS p.4), « I did enjoy it. Even though I don't understand all of the description that the author writes » (QTNS, p.3).

7.2 Cas 2 : David

7.2.1 Portrait général

David est un jeune homme américain de 30 ans qui a obtenu un baccalauréat en études anciennes, une maîtrise en archéologie classique et qui est présentement doctorant en archéologie classique. Sa langue maternelle est l'anglais. Il a un niveau de français élémentaire. Avant l'été 2020, sa seule pratique du français consistait à lire des articles académiques. À l'école de langues où nous avons collecté nos données, il a suivi un cours de français de niveau élémentaire (A1-A2). Par ailleurs, il a un niveau avancé en latin et en grec ancien.

Rythme et fréquence de lecture dans sa langue maternelle

Depuis son plus jeune âge, il a développé une pratique de lecture pour le plaisir. Avant de commencer ses études, il avait pour habitude de lire des romans par périodes rapides et intensives : « I would sit and read for hours and get very into what I was reading. I finished books in as few sittings as possible. [...] I would read for several hours and only stopped for meals until I finished the book » (E, p.1).

Cette habitude de lecture a changé lors de son baccalauréat et de sa maîtrise, à cause de la charge de travail et du volume de lecture requis pour l'obtention de ses diplômes, mais il a repris une pratique similaire lorsqu'il avait un travail salarié entre la fin de sa maîtrise et le début de son doctorat. À cette période, il lisait des romans, des nouvelles et des essais par petites périodes de 30-40 minutes sur le trajet du travail : « I would get a few pages on the subway to work and then back and I read quite a bit during that period » (E, p.1).

Sa pratique de lecture pour le plaisir a drastiquement diminué depuis qu'il a commencé son doctorat, car il passe la majorité de son temps à lire sur son sujet de recherche, à l'exception des moments où il prend des vacances : « with my studies, there is really no end to readings. And if I have more time to read, I might as well be reading more about archeology for my dissertation » (E, p.1).

Attitudes et attentes envers la lecture :

David est un lecteur très conscient de ses habitudes de lecture. Il est par exemple conscient du fait qu'il n'approche pas un texte de la même façon en fonction de son contexte de lecture. S'il lit un texte de fiction dans un contexte académique, il se place volontairement dans une posture de distanciation. Il va lire de façon plus analytique, cherchant à repérer les figures de style, comprendre la structure du texte et l'effet que cela lui procure par exemple. C'est une pratique à laquelle il est habitué, car il a suivi des cours de littérature au secondaire et à l'université et qu'il apprécie. En effet, son texte préféré est *The Sound and the Fury* de William Faulkner, un roman moderniste réputé pour la complexité de sa narration : « when I was in high school, [...] the teacher had us read [*The Sound and the Fury*] together in class and we would take turn to actually reading bits of it and then he would stop and ask questions as we read. [...] It is now my favorite book, I think because of this process where we read very slowly and thought a lot as we went » (E, p.5). Toutefois, s'il lit un texte pour le plaisir, il préfère être immergé dans le texte et ne pas l'analyser : « It's nice to successfully analyze things but it's not the way I like to do my pleasure reading » (E, p.15). Il se place dans une posture de participation.

Il a également conscience de ce qu'il aime ou n'aime pas. Il doit aimer les personnages, mais dans une certaine mesure : « I don't really enjoy reading a text about characters

that I don't really like » (E, p.8). S'il ne les aime pas, ils doivent être crédibles : « I could enjoy reading a text about characters I don't like if I find their change / choices to be believable » (E, p.8). Il s'attend également à ce que l'intrigue soit cohérente, logique et crédible : « that's a good example of why I enjoyed the *Enneads*. It is because I could almost predict what would happen next. The plot made sense to me so I was reading and I could expect things » (E, p.2).

Expérience de lecture en général (en langue première et en langues secondes)

Lorsqu'il lit pour le plaisir, David est la plupart du temps complètement absorbé par le texte : « when I was young, and had time to read for pleasure, I was an immersive reader. [...] » (E, p.1.) C'était systématiquement son expérience quand il était plus jeune, mais c'est encore le cas présentement quand il prend le temps de lire pour le plaisir : « Normally when I read something, I do get engrossed in it » (E, p.14). Lorsqu'il atteint cette forme d'investissement, il reste alors collé au texte et ne prend pas de recul pour l'analyser. C'est lorsqu'il finit de le lire qu'il prend du recul et se questionne sur certains éléments du texte : « I am left wondering: "Oh I wish the author had gone further into this random mention that here she did" or "I wish this character had been explored more" or "I wish we knew what would happen to so and so" » (E, p.14).

Une des façons dont David se plonge dans le texte est l'empathie, dans tout type de lecture, mais spécifiquement lorsqu'il lit pour le plaisir. C'était particulièrement fort lorsqu'il était jeune, avant de commencer ses études et sa vie professionnelle : « I would empathize with the characters » (E, p.1). Tout en gardant une certaine distance, il se mettait dans la peau des personnages et était réceptif aux émotions véhiculées par le texte : « I never added myself as a character but I would imagine character is very clearly [...]. I would feel the emotional effects from the plot. When something good

would happen, I would feel good about it, or when something bad would happen, I would feel bad about it » (E, p.1). Il compare cette expérience à celle de regarder un film : « Similar to the experience of watching a movie » (E, p.1).

David se plonge également dans le texte de façon visuelle : « I see snippets or colors or maybe imagining a scene that is not being described but there is a memory » (E, p.9). En général, ses représentations ne sont pas parfaitement collées au texte : « I have a visual experience when I read that is not necessarily one to one visual to the text correspondence » (E, .9). De plus, ces visualisations sont construites par association entre le texte et ses souvenirs : « I'm not necessary concocting a brand new world. Maybe I am but I'm using ingredients from other things » (E, p.10).

Expérience de lecture en langue étrangère

Les pratiques et expériences de lecture en langues étrangères de David diffèrent grandement de celles dans sa langue maternelle. C'est notamment dû au fait qu'il n'a pas de pratique de lecture pour le plaisir en latin et en grec ancien, les deux langues étrangères qu'il maîtrise le mieux et dans lesquelles il lit le plus. Il lit dans ces deux langues principalement dans le cadre de ses études et de ses recherches. Tout au long de son apprentissage de ces deux langues, la lecture était principalement envisagée comme un exercice de traduction : « the tasks that I was set involved both comprehending characters, plot, setting, all that, and also being able to explain grammatical structures. So it's kind of more of a technical analytical process » (E, p.1 et 2). David a une petite pratique de lecture en français, mais principalement des articles scientifiques dans le cadre de ses recherches.

Malgré le contexte académique de ses lectures en langues étrangères, David a toutefois eu des expériences positives de lecture en langues étrangères. Certains textes en latin ou en grec ancien étaient plus plaisants à lire que d'autres, mais il n'est pas sûr de savoir

pourquoi : « Some are easier to read, some are more enjoyable to read and I couldn't give you a full account of why » (E, p.2). Il suppose que c'est en partie lié au vocabulaire employé, même si ce n'est pas toujours le cas : « If I stop and look up every word, it's going to be less enjoyable than if I know more words. But on the other hand, I've read texts where I knew very little vocabulary I still enjoyed them because I felt that they were well written » (E, p.2). C'est également lié au genre du texte lu. Les textes poétiques qu'il a pu lire étaient écrits et structurés de telle façon que la lecture ne se résumait pas à l'analyse grammaticale et qu'il y avait plus de place pour l'interprétation et l'investissement émotionnel : « Reading poetry gave me a bit of room to invest myself in the story and the beauty of the writing instead of just the grammar » (EV, p.2).

7.2.2 Portrait de lecture du texte simplifié

David a investi le texte simplifié de différentes façons. Il a quelquefois adopté une posture de participation, mais la majorité du temps, il se tenait en posture de distanciation (Dufay, 2010). D'une part, car il trouvait que l'histoire et les personnages manquaient de crédibilité et d'autre part, car son rythme de lecture en français était lent. En général, il a éprouvé peu de plaisir à lire le texte et il n'a pas réussi à s'immerger dans le texte. Il l'a toutefois investi par les mécanismes suivants : un jugement axiologique et une identification indirecte envers les personnages, une association d'images et de souvenirs envers certains espaces décrits dans le texte et un jugement esthétique envers le texte.

Distanciation : incompréhension de l'intrigue et des personnages

David a eu de la difficulté à investir le texte, car il a trouvé les personnages très éloignés de lui : « If I had a different text in which one of the characters did seem very much like me, I would have made that connection while reading » (E, p.14). Il a également

trouvé qu'ils n'étaient pas crédibles : « The character development in the narrative wasn't convincing for me » (QTS, p.4). Selon lui, les réactions de Karine envers sa famille à propos de son émancipation étaient trop exagérées, notamment lorsqu'elle soutient qu'elle est la seule responsable de son succès : « she must be aware of the support of the community and it must be obvious that without that support she wouldn't have been able to go to school or move out of the house or all of that » (E, p.5). Il trouve également que la relation entre Karine et Paul est trop symétrique et manque de naturel : « Paul is basically the same as Karine excepts Paul has already gone through what Karine is describing in the chapters that I read » (E, p.15). Enfin, la résolution des tensions entre les personnages manquait de subtilité pour lui. Tout au long du texte, les personnages sont en conflit et ont des opinions très tranchées, mais à la fin du roman, ils évoluent très rapidement : « when they finally learned their lessons and became more likable, the process seemed too short and contrived » (E, p.8).

Cette appréciation négative des qualités du texte a empêché David de s'identifier aux personnages et de suivre leur évolution à travers le roman : « I don't really enjoy reading a text about characters that I don't really like. [...] I could enjoy reading a text about characters I don't like if I find their change / choices to be believable. But this seemed kind of empty » (E, p.8). Cela a fait en sorte qu'il avait toujours un pas de recul, analysant leur psychologie (« Karine is struggling with her heritage. She's embarrassed by her family [...] Lionel [...] doesn't understand why Karine feels this way and is hostile to her as a result » (E, p.3)) et leurs fonctions narratives (« it seemed to me that Paul was there to represent this terminal point towards which some of the other characters were progressing » (E, p.22)).

Cette distanciation a également affecté son jugement esthétique, car elle a fait en sorte qu'il avait un regard plus pointu et critique sur le style d'écriture et la construction du texte : « Because I wasn't as engrossed, I found myself looking back, looking ahead,

letting my mind wonder » (E, p.15). Par exemple, il n'a pas aimé la façon dont le point de vue de la narration était construit : « I didn't enjoy the way that the text bounces, often without clear delineation, between description, spoken dialogue, and internal/imagined dialogue. That style made Karine come across as very angsty and self-absorbed » (QTS, p.2). Il a également été déçu de l'évolution de l'histoire qu'il a trouvée trop prévisible, à cause des nombreuses anticipations et parallèles suggérés tout au long du récit : « I think I'd liked to be fooled more » (E, p.15). Il n'aurait pas remarqué ces éléments textuels s'il avait tout de suite adopté une posture d'identification : « If I got more involved in the story, I wouldn't have noticed the parallels or the foreshadowing. I would have rolled along with the plot and been in the same moments » (E, p.15).

Distanciation : lecture en langue étrangère

David a également eu de la difficulté à adopter une posture de participation, car le texte était en langue étrangère. *Enfin chez moi !* était le premier texte littéraire qu'il lisait en français : « I am used to reading academic French, which is more matter-of-fact and straightforward. Reading a creative piece like this one, with imagery and metaphorical phrasing, was tough » (QTS, p.5). Il n'a donc pas pu lire à un rythme aussi soutenu qu'à son habitude et cela l'a empêché de s'immerger dans l'histoire comme il l'aurait fait en langue première : « having to stop and check grammar and vocabulary slowed down my reading quite a bit and therefore slowed down my thought process » (E, p.5). Selon lui, cela expliquerait pourquoi il a fait une lecture aussi analytique du texte : « it helped me take more of an analytical approach than an entertained approach to the characters and the plot » (E, p.5).

Participation en réponse à une commande

Malgré cette posture initiale de distanciation, David a dépassé ses intuitions et il s'est investi dans certains éléments du texte, car la chercheuse lui en a fait la commande. Par exemple, il a livré un jugement positif du personnage de Paul parce que la chercheuse lui a demandé de choisir un personnage préféré. Initialement, il n'avait jugé aucun personnage positivement, mais en réfléchissant, il s'est rendu compte que Paul avait des qualités qu'il valorisait. Quand la chercheuse lui a demandé comment il avait formé ce jugement, il a expliqué que cela s'était fait après un pas de recul : « I think I recognized some of those as I was reading but I did not articulate it until you posed the question. And having to articulate it made me think through all of this » (E, p.4). Le même phénomène s'est produit lorsque la chercheuse lui a demandé s'il avait une opinion sur le conflit entre Karine et sa famille. Il n'en avait pas vraiment, mais parce qu'on lui demandait de se positionner, il s'est imaginé à la place des personnages et a fait preuve d'empathie afin d'imaginer ce qui pourrait expliquer leurs comportements. Toutefois, cet exercice a été plus facile pour les personnages dont les actions avaient plus de sens pour lui : « I'm more forgiving towards Karine's family because I feel like it's a much greater challenge for them to look at her and understand why she is acting negatively towards them » (E, p.7).

Il est également parvenu à se replonger dans le texte et à se forcer à adopter une posture de participation afin de répondre aux questions à propos de l'association entre le texte et des images, des sons, de la musique, etc. En temps normal, même lorsqu'il est pleinement investi dans la lecture d'un texte, l'expérience sensorielle de David est essentiellement visuelle. Il ne se représente généralement que des fragments flous d'images figées et s'il ne se pose pas la question, il sera bien souvent incapable de dire à quoi elles font référence. Pourtant, il décrit ici une expérience sensorielle multiple où il s' imagine une scène en mouvement avec un décor cohérent et situé

géographiquement : « I could almost imagine: something happens in the story and as they switch between episodes, they just kind of say: "look out of the window" and there are these trees blowing on the wins and the music starts and then the music stops and then they go to the next scene » (E, p.10). Il entend également un morceau de musique très précis s'il avait à transposer le récit en film : « I would use some slow piano music- for example, something by Yann Tiersen⁸ » (QTS, p.3).

Enfin, il a également fait des associations entre le texte et des œuvres artistiques, alors qu'à la première lecture il n'avait fait aucun lien en particulier : « This was something I came up with only after I started reading your questions. I had to think really hard about it. I thought: "I guess this scene feels familiar but with what?" » (E, p.12.) Les thèmes abordés dans *Enfin chez moi !* lui ont fait penser à un film : « I don't think that the heart of the story is the same but certainly the experience of Karine's mother and father struck me as being similar to the central conflict of *Fiddler on the roof* » (E, p.12). La lenteur de son rythme de lecture lui a également rappelé l'expérience de lecture du roman *The Sound and the Fury* en classe de littérature au secondaire : « the teacher had us read a novel together in class and we would take turn to actually reading bits of it and then he would stop and ask questions as we read. So it was very very slow » (E, p.5).

Participation : jugement axiologique et association de souvenirs

Si David s'est très rapidement distancé du texte, certains petits éléments l'ont fait réagir de façon immédiate, le faisant adopter de temps à autre une posture de participation

⁸ Réponse à la question III.a : « If you transposed this text into film, what music would you put in the background? »

spontanée. Un des moteurs de cet investissement a été le jugement axiologique envers les personnages, notamment Karine. Le fait qu'il ne trouve pas ses actions cohérentes et crédibles d'un point de vue narratif a été accompagné d'un jugement négatif de sa personnalité et ses actions : « I thought her attitude was selfish and immature. [...] I thought that [she] was unreasonably annoyed with [her family's] behavior, and that she definitely should not have felt embarrassed by them » (QTS, p.2).

Il est particulièrement sensible à ces comportements, car ils lui font penser à des personnes qu'il connaît : « I think I know people like that. And that may have informed my criticism of her. My criticism of them are being passed on who I imagine Karine to be » (E p.5). Cela vient également heurter son système de valeur. Pour David, reconnaître le rôle qu'a joué l'héritage familial dans ses succès est très important : « I look at [my] achievements and I don't see them as my own . [...] I see that my other family members are also smart and also very hard workers and I see this as an added point to a one already built up. My own kids will eventually go even further than I have » (E, p.6). Cela explique pourquoi il est plus clément envers la famille de Karine. Elle lui fait penser à sa propre famille et à des situations de conflit qu'il a pu vivre avec elle. C'est une association qui lui procure des sentiments plus nuancés : « I can understand more why her family is not very sensitive than I can understand why Karine is not very grateful. [...] I feel like it's a much greater challenge for them to look at her and understand why she is acting negatively towards them, than it is for her to not antagonize them » (E, p.7).

David s'est également investi de temps à autre dans le texte par le biais de ses souvenirs. La lecture d'*Enfin chez moi !* lui a évoqué des voyages : « I can remember similar streets in various cities I've visited in Europe, without being able to pinpoint an exact location » (QTS, p.3). Les passages où Karine marche dans les rues de Paris lui ont évoqué des images précises, liées à des souvenirs de visite de la capitale : « I've been

to Paris once for like a week. It was a trip with my family and we stayed on Montmartres and walking, there was a metro stop that was in a little corner in a small interception and there was a little park around it. [...] in this little green space there were trees and I could imagine being in the 3d or 4th story of the building and seeing the top of those trees » (E, p.10). Tous ces souvenirs visuels ont créé un sentiment de familiarité à la lecture du texte : « I [...] had a strong sense of place from the story » (QTS, p.3).

Enfin chez moi ! lui a également évoqué des souvenirs plus récents de déménagement. Dans la deuxième partie du roman, Karine raconte qu'il y a de la moisissure dans son nouvel appartement, à des endroits insolites. David s'est immédiatement identifié au désarroi qu'elle décrit lorsqu'elle en découvre juste après y avoir emménagé : « in the apartment I just moved from, after I moved all my stuff, I found that there was a little bit of mold in the corner [...] on a wall in an area that didn't seem like it had a lot of water, moisture or anything. I don't think I would have comprehended that part of the story as well if I hadn't had this experience » (E, p.11).

Sentiment d'incompétence en français

De manière générale, David n'a pas aimé lire *Enfin chez moi !* car il a trouvé le texte difficile à lire. Avant son été à l'école de langues, il avait un niveau A0-A1 en français et il avait une petite expérience en lecture, mais seulement d'articles scientifiques en français. Il a été déstabilisé par les dialogues et l'utilisation de figures de style : « Reading it in French was challenging--I am used to reading academic French, which is more matter-of-fact and straightforward. Reading a creative piece like this one, with imagery and metaphorical phrasing, was tough » (QTS, p.5). Il a également trouvé que son rythme de lecture, ralenti à cause du fait qu'il devait chercher la signification de certains mots, l'avait empêché de s'engager pleinement dans le texte.

7.2.3 Portrait de lecture du texte non simplifié

De manière générale, David a investi le texte non simplifié avec une posture de va-et-vient entre la participation et la distanciation (Dufay, 2010) par les mécanismes suivants : une appréciation du texte (Dufay, 2019) et une association d'images et de souvenirs envers les lieux décrits dans le texte. Grâce à la commande de la chercheuse, il a également fait preuve d'empathie et de jugement axiologique et il a formulé des prédictions sur la suite du texte. Enfin, il a éprouvé de la difficulté à lire le texte en français, mais cela ne l'a pas empêché de prendre du plaisir à la lecture.

Sensibilité aux caractéristiques esthétiques du texte

David a aimé lire le chapitre 2 de *La dot de Sara*, car il l'a trouvé bien écrit : « I really liked reading it because I found it made sense, it was cohesive » (E, p.19). L'histoire était intéressante et profonde : « I enjoyed it [...] because of the depth of the story » (E, p.19). Il a également trouvé qu'elle était originale : « I liked that the presentation of the story was maybe unexpected » (E, p.18). Il a particulièrement aimé la façon dont l'histoire était construite, entremêlant le passé et le présent : « I particularly liked how the author wove reminiscences from various points in Marianna's life [...] into her depiction of her experiences in Montreal » (QTS, p.2).

Il a également aimé la façon dont les personnages étaient représentés : « The characters were believable and interesting, and I really enjoyed getting to know them through the text » (QTS, p.2). Selon lui, il aurait été facile de les dépeindre de façon clichée, mais l'autrice n'est pas tombée dans ce travers. C'est le cas par exemple de Marianna et Gisèle et de la représentation de leur conflit mère-fille : « We didn't get your stereotypical daughter-mother coming-of-age conflict. There were elements to it that were different and made Marianna more interesting as a person » (E, p.18). C'est le cas également de Marianna en tant que personnage originaire d'un pays chaud, immigrant

dans un pays où il fait froid en hiver. David s'attendait à certains clichés, que le texte a déjoués : « I liked Marianna's encounter with the snow [...] I feel like "person from tropical climate sees snow for the first time" is an overused trope, but the author took a different approach to it here--Marianna is neither miserable nor awestruck, but rather a matter-of-fact mixture of both that I thought fit well with her understated personality » (QTS, p.2).

Selon lui, cette représentation de personnages, loin des stéréotypes, rend l'histoire vraisemblable. C'est le cas par exemple des tensions entre Marianna et Gisèle. Leur complexité représente de façon fidèle la difficulté pour une mère et une fille de se comprendre : « Marianna does not understand Gisèle [...] but that itself isn't a reason to get angry at her [...] And so I found Marianna's presentation of her relationship to be very realistic » (E, p.18). Cela permet aux lecteur.ice.s de se reconnaître dans les personnages et dans l'histoire en général : « I found [the text] very relatable and human » (QTS, p.2). David trouve que cette plausibilité de l'histoire est ce qui la rend captivante : « the story and writing were engaging. I felt that the characters and sentiments were realistic and relatable » (QTS, p.3).

Cette appréciation des qualités du texte a suscité son intérêt et lui a permis de se placer dans une posture d'analyse. Cela lui a suscité des questionnements envers le texte. C'est le cas par exemple du point de vue narratif à partir duquel l'histoire est racontée. Il s'est notamment questionné sur le récit de Marianna, reconnaissant qu'elle n'était peut-être pas une narratrice fiable : « Gisèle seems strange and foolish in this story because Marianna thinks she's strange and foolish and not because she necessarily is. [...] because Marianna is kind of an unreliable narrator, I can expect that Gisèle's attitude is maybe not exactly how it is presented. There are a couple of interpretative layers here » (E, p.17). Cela a suscité des questionnements sur le personnage de Gisèle, car le portrait que Marianna fait d'elle est incomplet : « I would like to know more

about Gisèle's life and work--because we see her through the eyes of Marianna, who doesn't really understand her life, we as readers do not understand it either » (QTS, p.3).

Associations d'images, de sensations envers le texte et sensation de familiarité

David a également aimé lire le chapitre 2 de *La dot de Sara* car il a trouvé les descriptions vives et précises. Cela a enrichi sa lecture, lui donnant des expériences sensorielles fortes et lui laissant un souvenir singulier du texte. C'est le cas notamment pour les passages du texte à propos des souvenirs de Marianna. David a trouvé que les descriptions d'Haïti étaient particulièrement colorées : « Even without descriptions of colors, all of the Haiti memories struck me as being very bright and colorful. I never really visualized people, but the spaces, their colors, and the way the light fell on them were all vivid for me » (QTS, p.3). Il a trouvé que les descriptions des passages à Montréal étaient moins vives : « The description in Montreal I think was less evocative. [...] when she's describing something in the present, she's really focusing on that one thing. Like the feeling of the child in her arms and not necessarily what the room looks like around her » (E, p.22). Il s'est tout de même représenté des images en les lisant : « She said: "Here I am in Montreal and the way that the houses are built here is different. I'm not used to having these kinds of rooms". And I was like: "Ok, I know what the Montreal apartment looks like. That's what I had to live in » (E, p.21).

Toutefois, il ne s'est pas seulement représenté les couleurs ou les espaces décrits dans le texte. Ses visualisations étaient composées à la fois d'éléments présents dans le texte et d'imaginaires personnelles à partir des descriptions, comme s'il était lui-même présent dans la scène et qu'il décrivait les éléments autour de lui : « I just imagined myself in a colorful environment [...] I would see a bright light next to a river and the river is reflecting the light. There are no trees above you because it's a river and there are no trees growing next to a river so it's a lot brighter when you come out of the forest

and there's more light » (E, p.20). Certains de ces ajouts étaient influencés par ses connaissances en art visuel, même si au moment de l'entrevue avec la chercheuse, il n'était pas capable de nommer des œuvres en particulier : « the thing that probably helped inform my vision is art, paintings, visual arts. And I'm sure that if I went to some art exhibit and I was wandering through a late impressionist [section] and I actually saw a painting - a Shagal or whatever - that was informing this, with the same kind of colors and the same kind of fuzziness around the edges, I'd be like: "Yes, of course, this is where I'm drawing imagery". But I can't think of that out of the top of my head » (E, p.21).

En plus de susciter des visualisations, cette immersion dans les scènes de description d'Haïti lui a procuré des sensations corporelles : « It was kind of abstract, sensory responses to the novel » (E, p.21). La lumière d'Haïti lui a par exemple évoqué une sensation physique de chaleur : « I felt a lot of light » (E, p.20), « I would just kind of imagine colors and lights and warmth » (E, p.21). La description des souvenirs lui a également évoqué une absence de sons, comme s'il regardait un film muet : « I had this strong sense of watching memories pass by Marianna's eyes without any sound whatsoever as though she was looking back at an old home video of what was going on in Haiti » (E, p.20). Cette impression cinématographique a influencé ses visualisations : « I saw a lot of color but it was all kind of fuzzy in the same way that an old video would be or an old memory. Not very crisp or distinct » (E, p.20).

Ces multiples associations d'images, de sensations corporelles et de silence envers le texte ont évoqué à David des souvenirs : « It felt familiar, it felt like things I had experienced before » (E, p.20). Toutefois, il n'est pas capable de nommer des souvenirs en particulier, mais simplement que cela lui a évoqué des sensations de familiarité : « It was a familiar sensation but I couldn't tell you what was familiar about it right now » (E, p.20).

Participation en réponse à une commande : jugement axiologique et prédictions

David a spontanément investi le chapitre 2 de *La dot de Sara* avec une posture de participation par les mécanismes décrits ci-dessus. Il s'est également investi par des mécanismes suscités par la commande de la chercheuse dans le questionnaire et l'entrevue. C'est le cas par exemple du jugement axiologique des personnages. S'il les a trouvés intéressants, il ne les a spontanément pas jugés ni positivement ni négativement. Par exemple, il a choisi Marianna comme personnage préféré, mais seulement parce que c'était une question du questionnaire : « I wouldn't have described anyone as a favorite. I wouldn't say that I liked Marianna. [...] It's not like I was rooting for her to succeed and I'm rooting for someone else to lose and had a favorite character [...] Marianna was very believable, very present for me so I chose her for this answer » (E, p.16). Il n'a d'ailleurs pas pris position par rapport aux conflits entre Marianna et Gisèle. Il l'a observé de façon détachée : « I found it amusing. Through the eyes of Marianna, it seems confusing and perverse, but Gisèle seems to be typical in her attitude toward her mother--rebellious as a teen, and tolerant but exasperated as an adult » (QTS, p.1).

Toutefois, en réfléchissant aux questions qui lui ont été posées, il a jugé positivement Marianna pour ses comportements et ses valeurs : « I liked that Marianna has kind of a tempered / nuanced attitude towards what's happening around her » (E, p.18). Il aime mieux son attitude que celle de Gisèle, car elle correspond davantage à des comportements qu'il valorise pour lui-même et pour les autres : « I like that she does not seem angry at Gisèle, or really even offended by the way that she has departed from traditions. She simply goes along with what her daughter does, pausing periodically to wonder at the strangeness of it » (QTS, p.1-2). Il a également jugé négativement Sœur Angèle, mais sans grande conviction : « She seems much more like a stock villain . It was easy to see her as an unjust character and why. [...] When I was reading, I wasn't

detesting her or anything. But if I had to think about unsympathetic characters, she's the most obvious » (E, p.17).

En réponse à la commande de la chercheuse, David a également fait des prédictions sur la suite du texte : « Marianna will begin to make her way out of the house and familiarize herself with her new home and community » (QTS, p.3). Il explique qu'il a fait ces prédictions en se basant sur une analyse de la structure du texte : « I think it will never be like Haiti, but [...] she will find similar friends in her new city, just as she did when she moved in Haiti. I felt that her memories of moving in Haiti paralleled and prefigured her move to Montreal » (QTS, p.3). Cette prédiction ne reflétait pas une curiosité spontanée pour la suite du texte, mais seulement une analyse littéraire faite après coup, parce qu'on le lui a demandé : « So what I've done here, in talking about Marianna leaving home, that's because it seems like the logical next thing to happen and not what I was wondering about. [...] I could see that she tells the story about moving in Haiti from one town to another town and starting a new life. Here she's moved from one country to another country and start a new life. Obviously those are the literary structural parallels » (E, p.24).

Expériences de lecture en L2 : arrêts fréquents, car absence de compréhension

Étant donné que le texte comportait de nombreux mots de vocabulaire que David ne connaissait pas, il s'est fréquemment arrêté de lire pour chercher la signification d'un mot, ce qui l'a amené à se poser des questions grammaticales sur la formation des phrases : « I was looking up every 3 words in the dictionary and I noticed by the end that the grammatical structures were very different from what I had learnt in French. [...] they were starting to use a lot of objects, verbs, subjects instead of subjects, objects, verbs etc. » (E, p.19).

De manière générale, il a eu de la difficulté à lire le chapitre 2 de *La dot de Sara* car sa complexité dépassait ses compétences linguistiques. Si cela l'a ralenti dans sa lecture et lui a fait se poser des questions grammaticales, cela ne l'a toutefois pas empêché d'apprécier le texte et de se sentir impliqué dans l'histoire : « I found the vocabulary and syntax difficult, but the story and writing were engaging » (QTS, p.3).

7.2.4 Comparaison du texte simplifié et du texte non simplifié

Investissement en L2 comme en L1, que le texte soit simplifié ou non

En général, David s'est investi à la lecture des deux textes en langue étrangère de la même façon qu'en L1. Il s'est positionné dans une posture de va-et-vient entre la participation et la distanciation en fonction de son appréciation des caractéristiques esthétiques des deux textes. Son expérience d'investissement a également été influencée par la nature des descriptions, lui évoquant plus ou moins des images et des souvenirs. La complexité langagière a très peu influencé son expérience de lecture et son appréciation des deux textes : « I didn't really like [*Enfin chez moi !*] very much compared to [*La dot de Sara*] because I find it more difficult to read, even though I found the language / vocab easier / simpler » (E, p.7).

Appréciation des caractéristiques esthétiques des textes

Une des caractéristiques textuelles qui a le plus compté pour David est la cohérence et la profondeur de l'intrigue, ainsi que la construction des personnages. Même si le chapitre 2 de *La dot de Sara* était plus difficile à lire qu'*Enfin chez moi !* à cause du niveau langagier, il l'a trouvé plus facile à lire, car il avait plus de sens pour lui : « I actually enjoyed [it] much more and found it easier to read because even though I was spending much more time looking at words and some of the grammar I really didn't

understand, it was just a more complete text and much easier to understand in terms of characters and plot » (E, p.2).

Il a par exemple trouvé que la représentation du conflit familial intergénérationnel autour des questions d'immigration et d'intégration était plus nuancée et convaincante dans le texte non simplifié : « In [*Enfin chez moi !*], everyone's mad at each other and they feel wronged by each other [...] it seems like an un-nuanced conflict. The author needed a conflict among family members, and they did an actual set of conflicting people. [In *La dot de Sara*] Marianna does not understand Gisèle or parts of what Gisèle is doing with her life but that itself isn't a reason to get angry at her [...] I found Marianna's presentation of her relationship to be very realistic » (E, p.17-18).

Il a également trouvé que les personnages du texte non simplifié et leurs relations étaient plus réalistes, ce qui permettait de s'identifier plus facilement à eux : « I found Marianna's presentation of her relationship to be very realistic. It's what happens when you have a strong headed teenage daughter who goes on her own and is in a new country living a new life, doing things differently. I could see how it would be upsetting but not necessarily something that would make you angry. [...] So, I liked that Marianna has kind of a tempered / nuanced attitude towards what's happening around her » (E, p.18). C'était pour lui un grand contraste par rapport au texte non simplifié. Il a trouvé que ses personnages étaient des stéréotypes : « The author just kind of threw out some stereotypes and thrust off a conflict and tried to make it a story. [...] The characters are much less nuanced » (E, p.18-19). Il donne l'exemple de la résolution des conflits entre Karine et sa famille. David n'a pas eu la sensation d'avoir accès à la complexité des émotions des personnages et il trouve que le conflit se résout de façon trop simpliste : « the [conflicts] in [*Enfin chez moi !*] are more caricatures of common players and the plot moves much faster at the expense of the development of the situation. It's like: "We have a problem". We have a conversation between two

characters and the problem is solved. It's much richer and much more detailed and much more complex in [*La dot de Sara*] » (E, p.19).

L'investissement de David n'a donc pas été influencé directement par la simplification langagière du texte simplifié, mais par la simplification de l'intrigue qui en a découlé. Pour lui, *Enfin chez moi !* ressemble aux romans écrits pour les enfants : « I felt like the first text was simple, both in presentation of grammar and vocab, and ideas » (E, p.25). Si, pour lui, le thème du roman ne manquait pas de complexité, il a trouvé que sa réalisation concrète à travers le développement de l'intrigue a été bâclée : « The idea was still a big idea: immigration, dislocation but it didn't actually present the fullness of those major concepts and struggles. It was really like: "here is the head strong young girl who is in a new country. Here is the family that hasn't assimilated. Here is the convenient boyfriend who has a similar background but not exactly the same. What will they do?" That was a very simplified experience of foreignness » (E, p.25-26).

Associations envers les textes, que le texte soit simplifié ou non

David a spontanément associé des images envers les deux textes, mais de façon différente. *Enfin chez moi !* lui a évoqué des souvenirs de voyage en Europe et il s'est visualisé des images très précises de Paris. Cela lui a donné un sentiment de familiarité avec les lieux décrits. *La dot de Sara* au contraire lui a évoqué en majorité des couleurs et de la lumière lorsqu'il lisait les passages où la narratrice se replonge dans ses souvenirs de jeunesse en Haïti. Cela lui a évoqué des œuvres d'art visuel, bien qu'il ne soit pas capable d'en nommer en particulier.

David a également spontanément associé des souvenirs envers les deux textes.

Certains personnages de *Enfin chez moi !* lui ont fait penser à des personnes qu'il connaît. Certains passages décrits faisaient aussi écho à des situations qu'il avait déjà

vécues, comme la scène où Karine découvre de la moisissure dans son salon. Ayant fait l'expérience de ce type d'inconvénient, il pouvait ressentir le désarroi du personnage. Quant à *La dot de Sara*, l'histoire lui a semblé familière, mais il n'était pas capable de dire pourquoi.

La commande de la chercheuse dans les questionnaires et l'entrevue ont également suscité des associations envers les textes. C'est le cas des associations entre le texte et des œuvres artistiques⁹. Après réflexion, David a expliqué qu'*Enfin chez moi !* lui a fait penser au film *Fiddler on the Roof*: « This was something I came up with only after I started reading your questions. I had to think really hard about it » (E, p.12). Toutefois, *La dot de Sara* ne lui a rien évoqué, même après que le questionnement de la chercheuse dans le questionnaire¹⁰ et l'entrevue¹¹.

Lecture en L2 : frein à l'investissement

De manière générale, lire en français était pour David une expérience de lecture très différente de ce dont il est habitué lorsqu'il lit en anglais : « because of the way that the pacing was different, because of the effort I had to put into [...] I had a substantially different experience reading this, than I would have reading an English text. A different

⁹ Réponse à la question III.d. : « Does this novel remind you of any other artistic creation? (another novel, a poem, a movie, a TV show, a play, an art exhibition, etc.) »

¹⁰ Question III.d.

¹¹ Question posée lors de l'entrevue : « you said later that this novel doesn't remind you of any other artistic creation, but you said it was familiar. Is it something that maybe you remember having seen in some movies but don't have any specific ideas? Do you think that it felt familiar because you read things that were similar? » (EV, p.20)

emotional experience, a different engagement with the text » (E, p.25). Son rythme lent de lecture en français l'a forcé à se placer dans une posture analytique, à l'inverse de ses habitudes de lecture très rapide : « I could slow myself down and think differently. [...] I was thinking differently about the literature, the literary aspects, as a side effect or a consequence of the language switch, which is not something I do in English » (E, p.25). Le fait de devoir chercher la signification de nombreux mots l'a empêché de complètement s'immerger dans les textes, venant freiner, voire parfois stopper l'expérience d'investissement.

Ce phénomène n'a pas eu la même intensité et les mêmes répercussions en fonction de son appréciation des caractéristiques esthétiques des deux textes. Il n'a pas trouvé que le roman *Enfin chez moi !* était bien écrit ou captivant. Cela a donc renforcé sa prise de distance : « I simply never found the text to be very engaging or compelling. I read it over a span of several days, and stopped frequently to gloss words, which probably prevented me from really getting into the story » (QTS, p.2). Il s'est senti incompetent lorsqu'il a lu le texte non simplifié : « Reading it in French was challenging [...] Reading a creative piece like this one, with imagery and metaphorical phrasing, was tough » (QTS, p.5). À l'inverse, alors même que le chapitre 2 de *La dot de Sara* était encore plus difficile à lire d'un point de vue langagier, David ne s'est pas autant placé dans une posture analytique et s'est immergé dans certains passages du texte : « I found the vocabulary and syntax difficult, but the story and writing were engaging » (QTS, p.3). Même s'il a eu de la difficulté à lire, il n'a pas explicitement nommé qu'il se sentait incompetent à la lecture de ce texte.

7.3 Cas 3 : Sophia

7.3.1 Portrait général

Sophia est une jeune femme chinoise de 19 ans. Elle a quitté la Chine et a fini son secondaire/Cégep aux États-Unis. Elle étudie présentement dans une université américaine pour obtenir un baccalauréat en histoire de l'art. Son niveau de compétence en anglais est élevé : elle a commencé à l'apprendre lorsqu'elle était enfant et le pratique au quotidien puisqu'elle vit et étudie aux États-Unis. Quant au français, elle a un niveau débutant/intermédiaire. Elle suit également depuis peu des cours de latin et elle a un niveau débutant en lecture.

Habitudes de lecture

Sophia aime lire, à la fois dans sa langue maternelle qui est le mandarin et en anglais. Sa fréquence de lecture est élevée : « [I read] everyday probably. And I also listen to a lot of audio books » (E, p.1). Elle affectionne particulièrement lire des romans historiques : « I'm quite a fan of historical fictions » (E, p.3).

Ses habitudes de lecture ont changé au fil du temps, notamment à cause de ses études et de son installation aux États-Unis. Quand elle était enfant, elle lisait surtout des textes fictionnels ou historiques en mandarin : « When I was a kid, I read mostly literature and history » (E, p.1). Les romans qu'elle lisait étaient bien souvent sous forme audio : « When I was a kid, I actually listened more than I was reading because that's kind of like a family stuff » (E, p.1). Quelques années avant son installation aux États-Unis, elle s'est mise à lire en anglais : « when I read my first novel in English, I was around 12 years old » (E, p.3). Ensuite, elle s'est mise à lire différents genres, surtout des essais à propos de l'histoire de l'art : « when I grew up I started reading different types of

books [...] the things I have been reading are mostly art history documents because I am an art history student » (E, p.1).

Actuellement, ses pratiques de lecture sont clairement divisées de façon linguistique. Ses lectures théoriques sont exclusivement en anglais dans un contexte académique alors que ses lectures de textes fictionnels (romans ou autre) sont pour la plupart en mandarin, même si elle fait quelques exceptions : « for academic documents, they are all in English but for novels and fictions, most of the time, I read in Chinese because that's just easier for me. But sometimes I read some English novels, mostly on Kindle » (E, p.2). De plus, elle lisait des articles de presse en français tous les jours depuis le moment où elle a commencé le programme de français intensif jusqu'au moment où elle a rencontré la chercheuse pour l'entrevue : « I have been reading French news every day from the very first day of the [French] program, until now » (E, p.25). Quant au latin, étant donné qu'elle a un niveau débutant, elle a seulement lu des textes simplifiés dans des manuels dédiés : « I know a little bit of Latin but I'm still learning so mostly I read textbooks » (E, p.2).

Attitudes et attentes envers la lecture

Sophia se décrit elle-même comme une personne plus rationnelle qu'émotionnelle, ce qu'elle a hérité de sa famille : « [In my family], we love each other but we are not tight together. We live more like individuals, more rationality than emotion » (QTS, p.2). Cela influence l'attitude qu'elle adopte lorsqu'elle lit des textes fictionnels. Par exemple, elle n'aime pas trop les récits à la première personne du singulier, car elle aime connaître le plus d'informations possible sur les personnages, à partir de différentes sources : « I really love to know what's going on around them and what each character is doing » (E, p.18). Elle aime se placer en spectatrice de l'histoire — « I like to be able to be a bystander » (E, p.18) — et se distancier des personnages — « I am

mostly an outsider. I will not actually place myself into the plot because I know I'm not a character in it » (E, p.3).

Cela a une influence sur la façon dont elle juge les personnages ou intrigues en général. Lorsqu'elle émet un jugement, elle se raisonne immédiatement et se place dans une posture analytique pour tenter de comprendre le contexte : « sometimes I judge but I would say I don't actually judge with my ideology and my standpoint. I would try to judge this character in his or her context » (E, p.3). C'est une approche de lecture qu'elle a apprise lors de son premier cours d'histoire de l'art, par un professeur qu'elle considère actuellement comme un mentor : « that's actually the first thing I learnt from art history study. I started to learn art history at the age of 15 and at that time my first mentor, the first class he taught me is that you should not judge others with your own standpoint » (E, p.4).

Elle a appliqué cette approche, à la recommandation de son enseignant, lorsqu'elle lisait le texte simplifié *Familia Romana*, lors d'un cours de latin. Ce texte décrit la vie d'une famille romaine qui a des esclaves et elle a longuement réfléchi sur sa réaction et sur l'attitude qu'elle devrait adopter face à cet élément de l'histoire : « should we judge this ? Slavery is no longer acceptable in our society. But should we actually still appreciate the book or not ? » (E, p.4.) Elle en a déduit que juger les personnages n'était pas vraiment pertinent : « Slavery is no longer acceptable in our society. [...] I think for me, from a historical standpoint, slavery existed at that time. It's a fact » (E, p.4). Selon elle, s'abstenir de juger aide à se placer dans une posture d'apprentissage et découvrir plus de choses sur l'époque et/ou la culture du groupe sur lequel on lit : « We don't have to appreciate but we have to accept it and learn from it » (E, p.4).

Expériences de lecture en général

Lorsqu'elle lit un texte fictionnel, Sophia n'est jamais complètement absorbée par la lecture. Par exemple, elle garde toujours une distance entre elle et les personnages et la plupart du temps, ils ne l'affectent pas émotionnellement : « in general, I don't react to the characters a lot while I'm reading » (E, p.17). Toutefois, elle fait preuve d'empathie envers les protagonistes : « I always empathize with the main character » (E, p.11). Quant à l'histoire, elle en reste également assez détachée. Lorsqu'elle finit de lire un texte, elle ne se pose pas trop de questions et elle n'y pense plus : « Most of the time when a story finishes, I consider it finished » (E, p.11).

En plus de ne pas être absorbée par ses lectures, elle n'a pas d'expériences sensorielles en lisant. Elle n'associe pas d'images, de sons ou de souvenirs de sa propre vie. Si elle se visualise des éléments, ce sont ceux décrits dans le texte : « Q : In general, when you read a novel, does it happen sometimes that you see images from your life or you hear sounds from your life as you are reading the text? R : Sophia : I don't think so. Most of the time, I relate to the real world or I would say familiar subjects or personal moments into my real experience » (E, p.9). Les textes qu'elle lit ne lui font pas non plus penser à d'autres œuvres d'art qu'elle connaît : « I think in general, I don't make connections [with other artistic creations] » (E, p.10).

Expériences de lecture en L2

Sophia a beaucoup d'expériences de lecture en langues secondes. L'anglais est la L2 qu'elle maîtrise le mieux et elle a pu constater l'évolution de ses capacités en lecture au fil de son apprentissage et depuis qu'elle s'est installée aux États-Unis : « when I read my first novel in English, [...] it was quite a struggle because my vocabulary was not actually built up. I had to look up all the words in a book and that was not a really

pleasant experience at the time. But right now, because I have been studying in America for three to four years, it became quite easy for me to read a fictional text. So I find it quite enjoyable. Sometimes, I still have to look up some words but it's almost like reading in Chinese for me. (E, p.3).

Elle a beaucoup moins d'expérience de lecture en français. Avant l'été à l'école de langue, elle n'avait lu que des textes dans des manuels de langue. Pendant l'été, étant donné qu'elle suivait des cours dans un niveau débutant, elle ne lisait que de courts textes extraits de manuels ou des textes simplifiés par ses enseignant.e.s, à l'exception des articles qu'elle sélectionnait dans la presse française. Elle a tout de même constaté avec plaisir que ses capacités en lecture avaient progressé : « I have been more comfortable reading [French news] and I didn't actually realize that. I didn't even notice it [before the end of the summer] » (E, p.25).

7.3.2 Portrait de lecture du texte simplifié

Sophia a investi le texte de différentes façons. Elle a adopté, tout au long de sa lecture, une posture va-et-vient entre la participation et la distanciation (Dufay, 2010). Elle a investi le texte par les mécanismes suivants : une identification aux personnages et un jugement axiologique envers eux, ainsi qu'une sensibilité esthétique envers le texte. Malgré ses difficultés de lire en langue étrangère, elle a eu du plaisir à lire le texte simplifié, notamment car il lui a permis de découvrir des expériences de vie qui lui étaient inconnues.

Participation immédiate : empathie et jugement axiologique

Sophia s'est investie à la lecture de *Enfin chez moi !* de façon immédiate, à travers les personnages, par l'identification : « [I identified with] everyone except [Karine's] roommates. I do not remember the part about them » (QTS, p.1). Elle s'est

particulièrement identifiée à Karine et a ressenti de l'empathie pour elle, car c'est le personnage principal : « it is because she is the main character and I know the most about her and not the others. It's almost like I went through her struggles with her so I kind of like empathize with her » (E, p.10).

Son empathie envers Karine a pris plusieurs formes. Elle s'est imaginé ce qui se passait dans sa tête et a livré une analyse de sa psychologie : « She actually has this inner struggle and I almost have a feeling that the people she is talking about are not actually real, but in her mind » (E, p.10). Cela l'a menée à se représenter ce conflit intérieur visuellement, comme si Karine s'était dédoublée et qu'une autre personne était en train de crier : « I remember that in some instance [she says] it's not "nous", it's "moi". And she repeats it a lot of times. In those sentences, I kind of had the sense that there was a figure in her mind screaming: "it's not nous, it's moi" » (E, p.10).

Sophia a également investi le texte par l'antipathie, couplé par du jugement axiologique. C'est le cas de sa réaction envers le personnage de Lionel : « I don't like this kind of personality » (E, p.5). Lorsqu'elle a rempli le questionnaire, elle a exprimé ne pas avoir aimé la façon dont il s'était adressé à Karine et de façon générale, son attitude envers elle : « His words hurt, and apparently he does not have a thoughtful personality »¹² (QTS, p.1). Au début de l'entrevue, elle ne se souvenait plus exactement de ce qu'il avait fait ou dit, mais elle gardait en elle le sentiment d'antipathie envers lui : « I don't actually remember what he said to Karine at the end of the novel but I remember that in the middle of one chapter, he said something pretty hurtful » (E, p.5). Lorsque la chercheuse lui a rappelé les faits, elle a répété qu'il n'aurait pas dû se comporter ainsi,

¹² Elle a exprimé cette opinion en réponse à la question I.b : « I. b. Who is your least favorite character in the novel and why ? »

et que le contexte était inapproprié : « Even if he thinks like this, he should not say it in such a direct way. [...] that's not something that people should say in this context » (E, p.5).

Participation par la réponse à une commande : jugement axiologique

Certains personnages ont également suscité chez Sophia du jugement axiologique, mais cette fois-ci en réponse à une commande de la chercheuse. C'est le cas de Paul, qu'elle a choisi comme son personnage préféré. Elle a apprécié ses traits de personnalité : « He is very outgoing, encouraging and definitely knows what is the most comfortable way to interact with others » (QTS, p.1). C'est une personne qu'elle apprécierait si elle le côtoyait : « I would say I appreciate people with these kind of characteristics, in real life » (E, p.4). Elle a également trouvé que sa présence auprès de Karine était positive et aidante : « when Karine was struggling with her relationship with her family, she asked him for advice [...] he helped Karine to step out from her zone to think more about family. I think he is a very positive and noble character » (E, p.4). Si elle a dans l'ensemble apprécié ce personnage, elle n'aurait pas spontanément dit qu'il était son préféré si la chercheuse ne le lui avait pas demandé : « And when I finished reading it, I returned back to the questions and when I saw this very question, I think Paul was the first one coming to my mind » (E, p.5).

Distanciation initiale : empathie

Si Sophia a réagi de façon immédiate à certains éléments du texte simplifié, elle a réagi à d'autres avec une plus grande distance. C'était notamment le cas pour les passages de conflits entre Karine et sa famille. Sophia ne s'est pas positionnée en faveur d'un côté ou de l'autre, car elle ne se reconnaissait dans aucun des deux. Elle a eu de la

difficulté à répondre aux questions posées par la chercheuse¹³ sur le sujet : « I found it a little bit difficult to actually make a decision, who I should support, her point or not. [...] I could not imagine that in my life. (E, p.7). Toutefois, elle s'est questionnée pour comprendre la motivation de leurs actions et elle a fait preuve d'empathie par la suite. Les sentiments de Karine étaient faciles à comprendre, car comme elle, se sentir indépendante est très important : « I understand her from the very beginning. [...] She is a young, independent female figure, and thus her "negative" attitude toward her family's response to her nouvelles is understandable from my perspective » (QTS, p.1). Toutefois, son identification s'arrête là, car Sophia explique que sa famille n'aurait jamais agi de cette façon et que c'est une situation très abstraite pour elle : « independence is something very important in my life and it's partly because it's shaped by my family. My family members are not very close even though we say we love one another, but we are not actually close like other families » (E, p.7).

Pour mieux comprendre Karine, et répondre à la commande de la chercheuse¹⁴, elle a comparé sa situation à celles de certain.e.s ami.e.s chinois.e.s qui vivent en Europe ou en Amérique du Nord. Comme Karine, iels ressentent une certaine pression de la part de leur famille en Chine pour se conformer à un modèle familial traditionnel qui est différent du modèle traditionnel occidental : « this kind of situation doesn't actually apply in my family but I think they probably apply to some of my friends' family because [...] their family's ideology is more traditional than for me, especially in China. For them, the idea of family union is also very different from the Western concept of

¹³ Question I. d. : « What do you think of Karine's attitude towards her family ? ». Question I.e. : « I. e. What do you think Karine's family's attitude towards her ? ».

¹⁴ Question I.f: I. f. « Were you ever confronted to a similar situation with your own family/friends/acquaintances ? »

it » (E, p.11). Elle donne l'exemple d'un ami en particulier : « his family is a little bit traditional and they expect a lot from him » (E, p.11). Toutefois, à l'inverse de Karine, cet ami ne proteste jamais et accepte cette pression sans rien dire : « he kind of detest that but he accepts it » (E, p.11). Pour Sophia, la réaction de son ami est probablement liée à la culture traditionnelle chinoise : « I believe Chinese traditional value system plays a big role in stimulating this kind of response » (QTS, p.2).

Pour mieux comprendre l'attitude de la famille de Karine, Sophia a analysé le contexte autour de leur réaction pour essayer de mieux la comprendre : « It is a problem between the strong, traditional sense of family union versus individual independence and probably some problem related to privacy » (QTS, p.1). En faisant ça, elle parvient à se mettre à leur place et à saisir leurs motivations : « from a family standpoint, it's like family is a union and you should share this joy and this space » (E, p.6). Grâce à cet exercice d'empathie, elle parvient à faire ressortir leurs qualités : « Her family is very encouraging, and from their response I can tell there is a very strong sense of family union in this big family » (QTS, p.1-2).

Cet exercice d'analyse et d'empathie à la fois envers Karine et sa famille a bonifié l'expérience de lecture de Sophia. Elle a grandement aimé se mettre à la place de personnes qui ont un vécu complètement différent du sien et a trouvé ça inspirant : « the reason why I found it "inspiring" is because [...] I never saw anybody question my life so this was the first time I realized that some people are actually struggling with this and so it brought a new perspective on a new struggle » (E, p.8). Cela lui a permis de se questionner sur elle-même et s'imaginer les réactions qu'elle aurait eues si elle était Karine : « I asked myself how I would have responded if I were Karine. I thought I might have some similar thought » (QTS, p.3). Ces réflexions l'ont placée dans un état de réflexion et de contemplation qu'elle a apprécié : « It was good for me to contemplate about it a little bit » (E, p.8).

Sensibilité aux caractéristiques esthétiques du texte

Sophia a aimé la façon dont le texte était écrit. Elle l'a trouvé beau : « It is beautiful » (QTS, p.2). Elle l'a également trouvé touchant : « The writing style was kind of good and I found some sentences very touching » (E, p.8). Toutefois, lorsque la chercheuse lui a demandé ce qu'elle avait spécifiquement trouvé beau et touchant, elle a eu de la difficulté à y répondre : « Q : What in the writing did you find beautiful ? R : I don't remember a lot of details » (E, p.8).

En réfléchissant, elle a toutefois réussi à nommer quelques éléments. Elle a par exemple apprécié la façon dont Karine était représentée. Elle a trouvé que c'était un personnage crédible et bien incarné : « from what I remember, I actually sensed this character. She is very vivid. She's almost like a real person you can encounter » (E, p.8). Ses émotions et les difficultés qu'elle traversait ont touché Sophia, notamment lorsqu'on les découvre à travers des dialogues intérieurs : « I love especially the parts Karine says to herself, her silent shout and cry in mind, very powerful » (QTS, p.2). Cela l'a aidée à mieux comprendre Karine et à la trouver crédible : « It helped me understand better her struggles and how she processes everything in her mind » (E, p.9).

En général, elle n'a rien à redire sur le style d'écriture : « overall, I think it is a good story » (E, p.7). Toutefois, elle aurait aimé qu'il ait encore plus de descriptions du processus de pensées de Karine, notamment dans la scène où elle est à Ikea et qu'elle ressent de l'anxiété à l'achat de ses nouveaux meubles : « when I finished, I realized I really wanted to know more about how Karine is thinking. What is actually inside her mind » (E, p.7). Cela l'aurait aidé à encore mieux la comprendre.

Expérience de lecture en L2

Sophia a apprécié le roman simplifié *Enfin chez moi !* mais la lecture en français a été un défi. C'était le cas, notamment, lorsqu'elle a lu les premiers chapitres, car son niveau de français était intermédiaire au moment de l'étude (A2 validé). De plus, avant la lecture de ce texte, elle avait très peu d'expérience de lecture de romans en français : « Since my french language level is not very advanced, and most of the french texts I am familiar with are news, journals rather than novels in this kind of writing style, I struggled at the beginning » (QTS, p.3). Certains passages étaient particulièrement difficiles à comprendre, notamment celui à Ikea décrit plus haut : « when I was reading about the furniture, I was a bit lost [...] I think partly because of my language proficiency at the time » (E, p.8).

7.3.3 Portrait de lecture du texte non simplifié

Sophia a investi le texte non simplifié en adoptant les mécanismes suivants : une identification aux personnages et un jugement axiologique envers eux, ainsi qu'une sensibilité esthétique envers le texte. Par les commandes faites par la chercheuse, elle a également associé des sons et des œuvres d'art envers le texte. En général, elle a adopté une posture de va-et-vient entre la participation et la distanciation (Dufay, 2010), mais à cause du niveau langagier du texte et de certaines de ses caractéristiques esthétiques, elle se tenait davantage en posture de distanciation.

Participation : jugement axiologique

Sophia s'est investie à la lecture du chapitre 2 de *La dot de Sara*, de façon plus ou moins immédiate, par le jugement axiologique, notamment l'empathie et l'antipathie envers les personnages. Ses réactions d'antipathie étaient immédiates et plus fortes que celles d'empathie. C'est le cas par exemple de sa réaction envers le personnage de Fred.

Elle l'a immédiatement jugé négativement : « For him, it was when I was reading the text. I thought to myself : "Oh, I don't like him" » (E, p.14). Le fait qu'il ne soit pas présent avec Gisèle et leur fille Sara est irresponsable : « I feel like he is not responsible [...] Being a part of a family, being a husband, being a father should be responsible to the family, to the wife and to the children » (E, p.14).

Sophia a également jugé négativement Gisèle, de façon immédiate, notamment les passages du texte où elle est adolescente et jeune adulte. Elle a trouvé qu'elle manquait de respect à sa mère : « Gisèle seems to be a very rebellious figure. She had her own opinions that were different from Marianna from an early age. She also criticized her mother directly, to this point I consider her disrespectful » (QTNS, p.1). Cette attitude était choquante pour Sophia du fait de sa culture d'origine : « In the Chinese society, being respectful to parents is often the most important thing in one's life. Being disrespectful is a little bit unacceptable for me » (E, p.14). Elle a été particulièrement surprise par le fait que Gisèle se marie sans en parler à sa mère, ce qui pour elle est une chose impensable : « Personally, I should say even I have lived and been educated in the western world for years, it still appears to be unbelievable for me to read that Gisèle married someone who her mother almost had no idea about in a rush » (QTNS, p.1-2).

Si ses réactions d'antipathie étaient fortes, Sophia a tout de même ressenti de l'empathie pour Marianna, car c'est la narratrice de l'histoire : « this stuff is narrated by Marianna [...]. It's her opinion from her own memory. So for me, it would be very hard to judge Marianna » (E, p.16). Toutefois, elle ne s'est pas vraiment identifiée à elle, car sa vie est trop différente de la sienne : « I realized that because personally I'm not a mother, so sometimes, it may be a little bit hard for me to actually resonate with Marianna » (E, p.12). Cela ne l'a pas empêchée de se mettre à sa place et de se comparer à elle, même si elle a reconnu que leurs expériences étaient très différentes : « I asked myself whether I have similar feeling as a foreigner living in a remote land. However,

since I am not a mother and have no similar experience, I understand her struggle, but not feeling it myself» (QTNS, p.3).

Participation : représentations visuelles

La lecture du chapitre 2 de *La dot de Sara* a également suscité chez Sophia quelques rares visualisations, bien que ces représentations imagées ne soient pas tirées d'éléments de sa vie personnelle : « I don't have anything from my own life. I only imagined the plots » (E, p.21). Elle s'est représentée visuellement dans sa tête quelques scènes précises. C'est le cas de Marianna, seule dans son appartement à Montréal, réfléchissant sur sa vie et ses souvenirs : « one lady, who is stepping in her old age, alone, reflecting, wondering (QTNS, p.2) ». C'est également le cas des scènes où Gisèle est enfant à Haïti et qu'elle va à l'école : « I think I have some images of her daughter going to school and things like that but they are not from my own life » (E, p.21).

Participation par la réponse à une commande : identification, associations et prédictions

Sophia n'a pas spontanément investi le texte par les mécanismes suivants : l'identification et les associations de sons et d'œuvres d'art envers le texte. Toutefois, grâce au questionnaire et à l'entrevue, elle a adopté une posture de participation par ces mécanismes.

Par exemple, elle n'a pas eu de connexion immédiate avec les personnages et a eu de la difficulté à choisir son personnage préféré : « Q : for you in this text, it was more like: "Oh, I have to choose who is my favorite character", but you didn't feel anything strongly, right ? R : Yes » (E, p.13). Elle ne s'est pas non plus spontanément identifiée

aux personnages. Toutefois, la commande de la chercheuse¹⁵ lui a permis de repenser son rapport à Gisèle : « from my experience, I am more connected with this younger character [...] Gisèle is a daughter and I myself am a daughter » (E, p.12). Cette identification est apparue avec du recul : « Q : Did you think of that when you were reading the text or as you filled out the questionnaire ? R : I think when I was filling out the questionnaire » (E, p.12).

Sophia n'a pas non plus associé de son envers le texte non simplifié : « Q : So when you read the text, did you hear something spontaneously ? R : No » (E, p.20). Toutefois, elle a répondu à la commande de la chercheuse¹⁶ dans le questionnaire et elle s'est imaginé quelle musique serait la plus appropriée : « The overall tone of the text is kind of lonely for me [...] I will choose a song that is quiet and one that can express this kind of loneliness » (QTNS, p.2). Elle n'a pas spécifié davantage la nature de la pièce de musique (son genre, les instruments qu'on entendrait, etc.), mais elle a expliqué que la solitude est l'émotion qu'elle ressent le plus dans ce texte : « I feel like the overall narration is about a struggle. This is kind of lonely because I sense a distance between Marianna and her daughter, not physically but more emotionally sometimes. So that made me feel like this main character, Marianna, is in a state of loneliness » (E, p.20).

Enfin, Sophia n'a pas non plus associé spontanément d'œuvres d'art envers le texte. Toutefois, étant donné sa spécialisation universitaire, cela n'a pas été difficile pour elle de nommer des œuvres que lui évoque le texte, après que la chercheuse lui a posé la

¹⁵ Question I.c. : « Can you identify with any of these characters? [...] If you do not identify with any character, explain why ».

¹⁶ Réponse à la question III. a. : « If you transposed this text into film, what music would you put in the background ? »

question¹⁷ : « I have a lot of artists and works in mind even though for some things, I don't actually know where [...] but because I studied art history in general, I know of them. They are familiar » (E, p.22). Le chapitre 2 de *La dot de Sara* lui a donc fait penser à des œuvres de Picasso : « Almost remind me of Picasso's works of his Blue Period » (QTNS, p.3). Ces œuvres, qui sont toujours des portraits, sont caractérisées par l'utilisation du bleu ce qui donne une atmosphère froide et solitaire : « Picasso's "blue period" is mainly a series of work in blue tones. It mainly expresses the sense of sadness and loneliness. [...] if I remember correctly, most of Picasso's work in this period show one figure, one sitter in the painting. There are no groups. [...] when I read about this question, this period of Picasso's work came naturally to my mind » (E, p.21).

Distanciation : incompréhension de l'intrigue

Certains aspects du texte ont freiné l'investissement de Sophia à la lecture du chapitre 2 de *La dot de Sara* et ont fait en sorte qu'elle se positionne parfois en posture de distanciation. Un des moteurs de cette distanciation est l'incompréhension de certains éléments de l'intrigue, par exemple la nature du conflit entre Marianna et Gisèle. Elle ne connaît personne comme Gisèle qui se comporterait de cette façon avec ses parents, ce qui fait en sorte que leur conflit lui paraît irréaliste : « Since most of my friends are Chinese or American/Canadian born Chinese, I seldom find them like Gisèle. Children like her can hardly survive under Chinese family system [...] Nevertheless, even though not all Chinese parents are authoritarian and not all Chinese kids are obedient, it is still rare to find someone grow up like Gisèle » (QTSN, p.1-2). Étant trop loin des personnages, elle n'a pas pu prendre position dans leur conflit.

¹⁷ Réponse à la question III.d. : « Does this novel remind you of any other artistic creation ? »

Pour répondre aux questions de la chercheuse¹⁸, Sophia s'est alors positionnée dans une posture analytique, distanciée du texte, pour tenter de comprendre la relation entre Gisèle et Marianna. D'un côté, elle a trouvé que l'attitude de Gisèle était compréhensible, surtout dans le contexte d'une relation entre une jeune fille et sa mère : « I won't detest this character because of this. I know that kids can be rebellious. It's actually normal for a teenager » (E, p.17). Toutefois, elle n'arrive pas à complètement à suspendre son jugement négatif envers elle : « But I would just say that it's probably not a trait that I appreciate » (E, p.17).

De l'autre, elle a compris que Marianna se trouvait dans une posture ambivalente : « she definitely loves this child and her daughter but on the other end, her daughter is bringing her a lot of struggle » (E, p.15). Paradoxalement, plus sa fille fait des choses qu'elle désapprouve, moins elle réagit et reste silencieuse : « I feel like in this text, she is a very quite person. When her daughter did something she didn't like, she didn't actually react back. She was more likely to passively receive this kind of action » (E, p.16). Toutefois, son attitude l'a laissée perplexe, car elle n'a jamais vu de mères régir d'une telle façon dans une situation pareille : « she is not the typical mom. I think I never encountered in my life a mom who reacts like that when the daughter does something that she doesn't like » (E, p.16). Malgré la commande de la chercheuse, Sophia n'a pas réellement réussi à se positionner dans le conflit entre les deux personnages.

Au-delà du fait que Marianna et Gisèle étaient très différentes d'elle, elle ne s'est pas vraiment posé la question de ce qu'elle pensait de leur conflit : « Q : did you react to

¹⁸ Questions I.d. : « What do you think of Gisèle's attitude towards Marianna ? » ; Question I.e. : « What do you think of Mariana's attitude towards Gisèle ? »

their attitudes as you were reading the text or did you think about it more when you answered the questionnaire ? R : I think it was more while I was answering the questionnaire. I didn't actually read a lot through that when I was reading » (E, p.17).

Distanciation : lecture en L2

Un autre aspect qui a influencé l'impossibilité pour Sophia de prendre parti entre les deux personnages est le fait que le texte était en L2. Toute son énergie cognitive était centrée sur la compréhension : « When I was reading, I was really focused on actually understanding it. I read a few times, so especially the first few times I managed to understand the text itself » (E, p.17).

Sensibilité aux caractéristiques esthétiques du texte

Sophia a trouvé que le chapitre 2 de *La dot de Sara* était un beau texte : « The language itself is kind of beautiful » (E, p.18). Elle a apprécié le style d'écriture : « There are some sentence structures or I would say vocabulary [...] that I found kind of beautiful and I enjoyed reading them » (E, p.18) (QTNS, p.2). C'est notamment le cas de la première phrase du chapitre, qu'elle a trouvée touchante et qui a piqué sa curiosité pour la suite du texte : « [the passage] "la blessure de mon déracinement" touched me and it rose my curiosity from the very beginning » (QTNS, p.2). Elle n'a toutefois pas précisé ce qu'elle trouvait spécifiquement beau dans la phrase.

Elle a également aimé les thèmes abordés dans le texte : « there are some [...] ideas that I found kind of beautiful » (E, p.18). C'est le cas par exemple des thèmes abordés dans le passage où Marianna décrit l'enfance de Gisèle en Haïti, juste après avoir quitté son village natal pour s'installer en ville. Sophia a sélectionné une phrase en particulier qui a attiré son attention : « "nous voulions pour nos enfants une part de tout ce que la vie nous avait refusé. Mais il arrivait souvent que notre ingéniosité, notre habileté à

faire des miracles, nos prières, nos neuvaines et nos cris ne suffisaient plus". I find this an emotionally powerful sentence » (QTNS, p.2). Elle a aimé la répétition des déterminants possessifs « nos » et « notre » qui pour elle avait un effet percutant : « this repetition of "nous". [...] This rhetoric was powerful to me » (E, p.19). Pour elle, cette figure de style représentait bien la difficulté d'élever un enfant dans un contexte étranger : « I sensed her struggle as the immigrant parents » (QTNS, p.2).

Enfin, Sophia a également aimé les descriptions de certains personnages, comme celles de Gisèle. Elle les a trouvées très précises : « Marianna talks a lot about when [Gisèle] went to school and also about her marriage, her kid, her husband. [...] I think that the narration put a lot of effort into narrating and depicting this character » (E, p.12). Selon elle, c'est ce qui la rendait particulièrement crédible : « I find the personality of Gisèle the most vivid the best illustrated » (QTNS, p.1).

Si Sophia a trouvé que le chapitre 2 de *La dot de Sara* était dans l'ensemble un beau texte, il y a toutefois de nombreux éléments stylistiques qu'elle n'a pas appréciés. C'est le cas par exemple de la narration à la première personne du singulier : « I find there are too much first-person narration of Marianna's inner thought » (QTNS, p. 2). Pour elle, cela rendait le texte moins dynamique et intéressant : « [it] is a little bit redundant and less interesting for me » (QTNS, p.2) ; « I find it less dynamic » (E, p.17). Elle a également trouvé que cela rendait le texte trop subjectif : « it's a little bit too subjective to me » (E, p.17).

Elle aurait aimé en savoir plus sur Marianna depuis la perspective d'autres personnages : « I really want, if possible, to learn more about Marianna as a character, from other sources » (E, p.17). Elle aurait également aimé avoir accès à d'autres sources que Marianna pour découvrir l'histoire et les personnages sous d'autres angles : « I also want to know about the environment / what's happening around them and how

the environment shaped their own experience » (E, p.17). Par exemple, même si elle n'a vraiment pas aimé le personnage de Fred, elle reconnaît qu'elle a peu d'éléments pour le juger, car elle n'a accès qu'à l'opinion de Marianna pour apprendre à le connaître : « I believe Marianna [...] has a lot of opinions of him » (E, p.14). Et comme Marianna le côtoie très peu, il n'est presque pas présent dans le texte, ce qui n'aide pas pour se faire une opinion de lui : « he actually didn't appear a lot of times in the book. I think he's only mentioned by Marianna a few times [...] I'm kind of curious why he didn't appear in the text more » (E, p.14).

Ces éléments textuels que Sophia a trouvés négatifs, ainsi que les difficultés linguistiques qu'elle a rencontrées ont teinté son appréciation des caractéristiques esthétiques du texte : « There are beautiful sentences and beautiful ideas, but I find it difficult for me. The language plays some part in the hardship I experienced during my reading, but more is the writing style » (QTNS, p.2).

Expérience de lecture en L2

Sophia a trouvé que la lecture du chapitre 2 de *Enfin chez moi !* était difficile à cause de son niveau de français. En lisant plusieurs fois le texte, elle a été capable de comprendre le sens général, mais elle a eu la sensation de ne pas comprendre les détails : « It is challenging. I read it a few times. I find that even if I believe I understand the general idea, the details are vague » (QTNS, p.3). Le plus difficile pour elle était la compréhension du vocabulaire : « I feel like the second one was more difficult . That brought me a lot of struggle » (E, p.11).

7.3.4 Comparaison lecture du texte simplifié et du texte non simplifié

Investissement en L2 presque comme en L1

La plupart du temps, Sophia s'est investie à la lecture des deux textes en français (L2) de la même façon qu'en mandarin (L1) et en anglais (L2). Elle s'est positionnée dans une posture de va-et-vient entre la participation et la distanciation en fonction de son appréciation des personnages et des caractéristiques esthétiques des textes. La complexité langagière a influencé la fréquence et la finesse de ses analyses, qu'elles soient à propos des personnages ou du style du texte. Plus le texte était d'un niveau linguistique avancé, moins elle a remarqué ou s'est questionnée sur des éléments de l'intrigue ou des personnages.

Jugement axiologique

Sophia a ressenti de l'empathie pour certains personnages dans les deux textes. Ce qui a le plus influencé son jugement a été sa capacité à se reconnaître et s'identifier à eux. Pour que cela se produise, il fallait que les personnages lui ressemblent et soient décrits avec un certain nombre de détails. Elle s'est facilement identifiée à Karine, qui est le personnage principal du roman simplifié *Enfin chez moi !* car c'est un personnage proche d'elle en âge et dans son style de vie : « Karine is young and probably more understandable to me » (E, p.24). C'est également un personnage central, sur lequel on a beaucoup d'information : « I actually sensed this character. She is very vivid. She's almost like a real person you can encounter » (E, p.8). De plus, lorsque la chercheuse lui a demandé quel était son personnage préféré, elle a très rapidement choisi Paul, car il a une personnalité et des valeurs qui lui sont chères : « When I read the first text, I immediately thought: "OK. I like this character. I like this kind of personality" » (E, p.13).

Lorsqu'elle a lu le roman non simplifié *La dot de Sara*, elle s'est également identifiée à Gisèle, un des personnages principaux, pour les mêmes raisons : « Gisèle is a daughter and I myself am a daughter. [...] from my experience, I am more connected with this younger character » (E, p.12). Pour Sophia, Gisèle était également un personnage bien représenté : « I find the personality of Gisèle the most vivid the best illustrated » (QTNS, p.1) ; « the narration put a lot of effort into narrating and depicting this character » (E, p.12). Toutefois, son sentiment d'empathie et d'identification était moins fort à la lecture de ce texte : « I didn't actually find a character like Paul in the previous one » (E, p.13). Même si elle a des points communs avec Gisèle, comme son âge, elles ont toutes deux des personnalités très différentes, ce qui fait que Sophia ne l'aime pas trop : « I won't detest this character [...]. I would just say that it's probably not a trait that I appreciate. (E, p.17).

La personnalité des personnages, ainsi que leurs points de ressemblance à Sophia ont influencé sa capacité à être empathique envers les personnages qu'elle n'aime pas trop ou ceux qu'elle ne comprend pas. Le conflit entre Karine et sa famille était loin d'elle, mais elle a pu le comparer à des expériences d'ami.e.s à elle qui ont vécu des choses similaires : « this kind of situation doesn't actually apply in my family but I think they probably apply to some of my friends' family » (E p.11). À l'inverse, elle n'a pas pu rattacher le conflit entre Gisèle et Marianna à quelque chose de familier. Aucun de ses ami.e.s n'est rebelle comme Gisèle : « even though not all [...] Chinese kids are obedient, it is still rare to find someone grow up like Gisèle » (QTSN, p.1-2). Elle ne connaît pas non plus de parent qui réagit si peu à la rébellion de leurs enfants : « I think I never encountered in my life a mom who reacts like that when the daughter does something that she doesn't like » (E, p.16).

De plus, le fait que Sophia parvienne à comprendre le conflit entre Karine et sa famille l'a poussée à se questionner sur sa propre vie de façon positive : « I asked myself how

I would have responded if I were Karine. I thought I might have some similar thought » (QTS, p.3). À l'inverse, l'expérience d'immigration de Marianna était trop loin de la sienne pour qu'elle s'y identifie et que cela amorce une réflexion poussée sur sa propre expérience : « I asked myself whether I have similar feeling as a foreigner living in a remote land. However, since I am not a mother and have no similar experience, I understand her struggle, but not feeling it myself » (QTNS, p.3).

Sophia a également ressenti de l'antipathie pour certains personnages du texte simplifié et du texte non simplifié. Elle a mobilisé cette forme de jugement axiologique de la même façon pour les deux textes. Dans *Enfin chez moi !*, elle a jugé négativement Lionel pour la façon dont il se comportait avec Karine. Dans *La dot de Sara* elle a condamné le comportement de Fred à cause du fait qu'il n'est jamais aux côtés de sa femme et de sa fille. Pour ces deux personnages, le jugement de Sophia était immédiat et final.

Appréciation des caractéristiques esthétiques des textes

Sophia a apprécié certaines caractéristiques esthétiques dans les deux textes. Elle a identifié dans les deux romans des passages qu'elle a trouvés beaux – « [*Enfin chez moi !*] is beautiful » (QTS, p.2) ; « There are beautiful sentences [in *La dot de Sara*] » (QTNS, p.2) – touchants – « I found some sentences very touching » (ETS, p.8) ; « the opening sentence of the chapter [...] touched me » (QTNS, p.2) – et puissants – « Both [quotes] are emotionally powerful » (QTS, p.3) ; « I find this an emotionally powerful sentence » (QTNS, p.2). Pour les deux textes, elle n'était bien souvent pas capable de dire pourquoi elle avait utilisé de tels qualificatifs pour décrire le texte : « I don't remember a lot of details » (ETS, p.8) ; « I remember finding [the first sentence of the passage] beautiful and I remember quoting it somewhere » (ETNS, p.18).

Sophia a également apprécié dans les deux textes, lorsque les personnages étaient décrits de façon précise. C'est le cas du personnage de Karine – « from what I remember, I actually sensed this character. She is very vivid » (E, p.8) – et de Gisèle : « I find the personality of Gisèle the most vivid » (QTNS, p.1). Pour les deux textes, elle a indiqué que si elle était l'autrice, elle aurait donné encore plus de détails sur les personnages. Pour le texte simplifié, elle aurait donné moins de détails sur la scène à Ikea et aurait plus détaillé ce qui se passe dans la tête de Karine : « I might not have written as much details of purchasing the furniture etc. as in the story. I would have focused more on Karine's struggle » (QTS, p.2). Pour le texte non simplifié, elle aurait donné plus de détails sur le personnage de Fred : « I'm kind of curious why [Fred] didn't appear in the text more » (E, p.15).

Enfin, Sophia a préféré lire *Enfin chez moi !* car la narration était à la troisième personne du singulier. Selon elle, la narration au « je » de *La dot de Sara* le rendait objectif : « I find there are too much first-person narration of Marianna's inner thought, which is a little bit redundant and less interesting for me » (QTNS, p. 2.) Elle trouvait également que ce type de narration, centrée majoritairement sur la réflexion et les souvenirs du protagoniste, était moins dynamique : « I find it less dynamic » (E, p.17). Elle aurait aimé qu'il y ait plus d'interactions entre les personnages : « Marianna was mostly talking and there was not many interactions between the characters » (E, p.12).

Lecture en L2 : frein à l'investissement

Si Sophia a en grande partie investi les textes de la même façon qu'en L1 et en L2, qu'ils soient simplifiés ou non, certains aspects linguistiques ont influencé son expérience de lecture. Elle a préféré lire *Enfin chez moi !* : « Q : Between the two texts, is there one that you preferred reading ? R : I would say the first one » (E, p.24). Pour elle, le style et les personnages du texte simplifié étaient plus riches que ceux du texte

non simplifié, mais elle a également trouvé qu'il était plus simple à comprendre : « I feel like the second one was more difficult. That brought me a lot of struggle » (E, p.11). Elle a eu particulièrement de la difficulté avec le vocabulaire : « The vocabulary was not familiar to me » (E, p.12). Elle a dû lire le texte non simplifié plusieurs fois et elle n'est pas sûre de l'avoir suffisamment compris pour correctement répondre aux questions de la chercheuse : « It is challenging. I read it a few times. I find that even if I believe I understand the general idea, the details are vague » (QTNS, p.3).

Grâce à ce chapitre, nous avons pu faire le portrait d'investissement de trois apprenant.e.s de L2 dans un contexte de lecture de texte simplifié vs texte non simplifié. Au terme de ce survol de nos résultats, nous entreprendrons, dans le chapitre suivant, de les analyser et d'en discuter afin d'en dégager certaines conclusions.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats à la lumière des concepts théoriques et des études recensées dans le Chapitre 2. Pour rappel, notre question de recherche est la suivante :

- Quel est le portrait d'investissement d'apprenant.e.s de L2 dans un contexte de lecture de texte simplifié vs texte non simplifié ?

Notre chapitre sera divisé en deux sections principales afin de répondre au mieux à cette question de recherche. Dans la première section, nous ferons ressortir les formes d'investissement similaires et divergentes chez nos trois cas (5.1). Dans la deuxième section nous les analyserons à la lumière des études que nous avons présentées dans notre cadre théorique afin de tenter de comprendre les raisons à l'origine des réactions de nos participant.e.s et ce qui a entraîné ou non un investissement. Nous examinerons d'abord nos résultats à la lumière des études sur la lecture en L2 (5.2). Nous discuterons ensuite des limites de ces études pour expliquer l'expérience d'investissement de nos participant.e.s (5.3). Cela nous amènera à discuter de nos résultats à la lumière des études sur la lecture littéraire et l'approche subjective pour répondre à ces limites (5.4).

7.4 Investissements similaires et divergents

Après avoir dressé le portrait de l'investissement de nos trois cas à la lecture du texte simplifié et du texte non simplifié, nous avons constaté que certaines tendances se répétaient, mais que certaines formes d'investissement variaient également d'un.e participant.e à un.e autre. Dans cette section, nous allons présenter ces tendances et ces différences afin de dresser un portrait global du phénomène à l'étude.

7.4.1 Investissement comparable à la lecture des deux textes

Va-et-vient spontané entre participation et distanciation

De manière générale, les participant.e.s ont spontanément investi les deux textes en adoptant des postures de va-et-vient entre la participation et la distanciation. Certains éléments du texte les faisaient tout de suite réagir alors que d'autres suscitaient une distanciation initiale, les menant à prendre du recul et à réagir en second temps, souvent au fil de la lecture. Cet investissement était majoritairement lié à la façon dont les textes étaient écrits ou aux habitudes, aux préférences et aux personnalités des participant.e.s.

Une partie de cet investissement était liée aux actions des personnages. Tou.te.s les participant.e.s ont par exemple sollicité des mécanismes de jugement axiologique. Ces jugements (positifs ou négatifs) étaient déclenchés pour différentes raisons. Par exemple, parce que le comportement de quelques personnages venait heurter leur système de valeur, ce qui les a surpris.e.s, choqué.e.s ou encore agacé.e.s. C'était notamment le cas pour les valeurs associées à la famille et aux relations familiales. Ou alors, parce que les personnages leur faisaient penser à des personnes qu'ils connaissaient et iels ont étendu leur jugement de ces personnes aux personnages. Pour Charlotte et Sophia, elles ont déclenché des mécanismes d'identification. Elles se sont toutes les deux reconnues dans les personnages de Karine et Gisèle, car ces deux

personnages faisaient tous les deux face à des épreuves similaires de la vie. C'était donc plus facile de faire preuve d'empathie pour elles et de s'imaginer les fondements derrière leurs agissements.

Une autre partie de l'investissement était liée aux caractéristiques esthétiques des textes. Tout.e.s les participant.e.s ont par exemple sollicité des mécanismes de jugement esthétique. Iels ont été touché.e.s par la beauté de certains passages lorsqu'iels étaient en train de les lire ou au fil de la lecture lorsqu'iels prenaient un pas de recul pour réfléchir sur le texte. Iels ont également aimé la façon dont certains personnages étaient décrits (leur personnalité, leurs émotions, leurs dilemmes, etc.). Cette sensibilité au texte a également fait en sorte que David et Sophia sollicitent des mécanismes d'association. En effet, l'attention particulière qu'iels ont portée sur certains passages du texte a déclenché un processus d'évocation d'images d'endroits familiers et de souvenirs. Bien souvent, ce phénomène s'est produit lorsque les passages en question contenaient des descriptions vives et évocatrices.

Va-et-vient entre participation et distanciation suscité par la tâche de lecture

Une partie de l'investissement de Charlotte, de David et de Sophia à la lecture des deux textes était spontanée. Une autre partie a été provoquée par la tâche de lecture de la présente étude. En effet, l'exercice du questionnaire de lecture a amené les participant.e.s à se questionner sur leur expérience de lecture et cela a mis en branle de nouveaux mécanismes d'investissement. Ce phénomène était particulièrement flagrant lors des entrevues. Comme elles ont eu lieu quelques jours après la lecture, les participant.e.s ont pu développer un nouveau regard sur les textes et les personnages dans ce laps de temps.

Certains mécanismes étaient présents en arrière-plan, mais ont été verbalisés grâce à la tâche. Par exemple, aucun.e participant.e n'a fait d'association entre les textes qu'iel

était en train de lire et d'autres textes ou œuvres d'art. Toutefois, quand la chercheuse les a questionné.e.s sur le sujet¹⁹, David et Sophia se sont rendu compte qu'ils avaient pensé à d'autres œuvres, mais en arrière-plan de leur conscience, de façon tellement fugace qu'ils n'auraient pas été capables de les nommer si on ne leur avait pas posé spécifiquement la question. Charlotte a ressenti la même chose par rapport aux visualisations. Le questionnement de la chercheuse lui a fait se rendre compte qu'elle s'était représenté visuellement les tantes de Karine, en association avec le souvenir de ses propres tantes qui lui rendaient visite enfant.

D'autres mécanismes, au contraire, ont simplement été suscités par la tâche, en réponse à la commande de la chercheuse. David et Sophia par exemple, ne s'étaient pas spontanément identifié.e.s aux personnages. Toutefois, certaines questions, notamment à propos des relations entre personnages – « I.c Who is your favorite character in the novel and why ? » ; « Can you identify with any of these characters ? » ; « I.d – What do you think of Karine's attitude towards her family ? » – leur ont donné l'opportunité de se mettre à leur place, et d'éprouver de l'empathie pour eux, ce qu'ils n'avaient pas fait spontanément à la première lecture. Bien souvent, cela leur a permis d'adoucir certains jugements axiologiques. C'est également le cas de Charlotte par rapport à l'association de textes. Lors du questionnaire, elle a dit que les textes de l'étude ne lui faisaient penser à aucun autre texte ou œuvre d'art. Toutefois, lors de l'entrevue, elle a été capable d'en mentionner. Les trois participant.e.s ont avoué que ces mécanismes n'auraient jamais été sollicités sans le questionnement de la chercheuse.

¹⁹ Question III.a. : « Does this novel remind you of any other artistic creation? (another novel, a poem, a movie, a TV show, a play, an art exhibition, etc.) »

Va-et-vient entre participation et distanciation : transfert des mécanismes d'investissement de la L1 vers la L2

Les trois participant.e.s de notre étude ont sollicité des mécanismes similaires à la lecture des deux textes. Toutefois, certaines formes d'investissement variaient d'un.e participant.e à un.e autre. Lors de notre analyse, nous avons constaté que ces variations entre participant.e.s n'étaient pas liées au contexte de lecture en langue seconde ou au niveau de difficulté du texte, mais bien à leurs habitudes de lecture en L1.

C'est le cas par exemple pour le mécanisme d'identification. Charlotte a été la seule à s'identifier spontanément aux personnages. Cela correspond à ses préférences en termes de lecture. Elle aime lire des récits à la première personne du singulier et écrits par des femmes qui lui ressemblent. Sophia et David à l'inverse ne se sont pas identifié.e.s aux personnages, ce qui correspond à leurs habitudes. Sophia aime garder ses distances avec le texte pour toujours avoir une approche critique et ne pas trop se laisser influencer par ses émotions dans son appréciation des personnages. David quant à lui a tendance à s'immerger dans le texte et à se prendre de passion pour les personnages qu'il trouve crédibles, mais il ne s'identifie jamais à eux.

C'est également le cas pour le mécanisme de l'investissement fantasmatique. Charlotte est la seule à l'avoir sollicité. Elle a inséré dans les deux textes ses propres réflexions sur des enjeux de société tels que le racisme, les discriminations et l'immigration. Ces thèmes sont centraux dans les deux textes, mais elle ajoute des dimensions qui n'y sont pas présentes comme le concept de micro-agression, de colorisme ou encore de racisme systémique, etc. Ce chevauchement entre ses réflexions personnelles et ses lectures est typique de ses habitudes de lecture en L1. Dans l'entrevue, elle a en effet expliqué que ses choix de lecture n'étaient pas simplement guidés par ses préférences, mais

également par le souci de se décentrer de son point de vue et de découvrir des choses sur la société. À l'inverse, Sophia a pour habitude de ne pas insérer ses propres réflexions dans les textes qu'elle lit. Elle considère qu'elle ne connaît pas toujours suffisamment de choses sur l'époque ou la culture d'un texte pour se permettre d'émettre un jugement basé sur des réflexions contemporaines.

Enfin, c'est aussi le cas du mécanisme du jugement esthétique. David est le seul à l'avoir sollicité pour émettre des commentaires positifs et négatifs sur les textes lus à l'étude. Il explique en effet qu'il apprécie le mode de lecture analytique. C'est un mode de lecture qu'il a appris lors de ses cours de littérature tout au long de sa scolarité et avec lequel il est assez doué. Ce n'est pas nécessairement ce qu'il aime faire lorsqu'il lit pour le plaisir, mais dans le contexte de la présente étude, il y a naturellement eu recours, notamment pour les passages qu'il a moins aimés et donc où il était moins immergé dans les textes. Charlotte et Sophia ont aussi eu recours à ce mécanisme, mais seulement pour nommer des éléments positifs des textes et dans une intensité moindre. Charlotte explique que même si elle est capable de faire une lecture analytique des textes, car elle a suivi de nombreux cours de littérature à l'université, ce n'est pas un mode de lecture qu'elle active lorsqu'elle lit pour le plaisir. Sophia, quant à elle, aime analyser en détail le contexte historique des textes littéraires qu'elle lit, plus que les détails stylistiques. À l'inverse de David et Charlotte, elle n'a pas étudié la littérature et n'a pas autant l'habitude de cet exercice.

7.4.2 Investissement spécifique à la lecture en L2

Lecture en L2 : frein à l'investissement

Les trois participant.e.s ont investi les deux textes de la même façon qu'ils l'auraient fait en L1, toutefois cet investissement n'a pas eu la même intensité. En effet, la recherche de mots de vocabulaire a ralenti leur rythme de lecture, ce qui l'a rendu moins

fluide. Sophia a expliqué par exemple qu'elle avait été touchée par *Enfin chez moi !* mais elle ne savait pas trop pourquoi, car son attention était surtout portée sur la compréhension des mots. David et Charlotte ont eu la même expérience : plus d'une fois, iels se sont arrêté.e.s de lire pour analyser la grammaire d'une phrase (sa structure, les temps utilisés, etc.).

Par ailleurs, David a moins investi le roman simplifié, car il a trouvé que la simplification linguistique avait entraîné une simplification de l'intrigue, rendant le texte ennuyeux. Il a comparé le roman à une mauvaise superproduction ou à un roman pour enfant, considérant entre autres que l'intrigue évoluait trop vite, que les personnages n'étaient pas crédibles et qu'il y avait trop de clichés. S'il s'agit d'une critique de l'intrigue, elle est toutefois reliée à la simplification du texte. En effet, comme il s'agissait d'un roman de niveau A2, l'autrice devait écrire une histoire avec du vocabulaire et des structures grammaticales de ce niveau. Comme il s'agit d'un niveau débutant/élémentaire, les éléments linguistiques à disposition étaient limités.

Sentiment de compétence

Une autre particularité de la lecture en L2 pour les trois participant.e.s était le sentiment d'accomplissement une fois la tâche finie. Iels avaient tou.te.s un niveau élémentaire/intermédiaire et peu d'expériences de lecture en français. Lire les deux textes, notamment l'extrait du roman non simplifié, était un défi, mais une fois la lecture accomplie, iels se sont tou.te.s senti.e.s fièr.e.s d'avoir réussi à les lire, à les comprendre et à en parler dans le questionnaire et dans l'entrevue.

De plus, étant donné qu'iels venaient de finir un programme de langue intensif de sept semaines, iels avaient fait d'immenses progrès linguistiques, sans forcément en réaliser l'ampleur. La tâche de lecture leur a fait prendre conscience des nouvelles compétences développées tout au long de l'été.

7.5 L'investissement à la lecture des deux textes : équilibre entre défi et habileté

Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à l'impact de la complexité langagière sur l'expérience de lecture d'un texte. Comme mentionné précédemment, de nombreux.e.s chercheur.euse.s (Day et Bamford, 2002 ; Gillis-Furutaka, 2015 ; Nation et Macalister, 2021 ; Nation et Waring, 2020) considèrent que la lecture de textes simplifiés, comme les romans nivelés, est une activité intéressante, car elle permet d'éviter en partie la surcharge cognitive. L'expérience de lecture de nos participant.e.s à la lecture du texte simplifié et non simplifié soutient cet argument.

Charlotte, David et Sophia avaient tous les trois un niveau élémentaire ou intermédiaire et très peu d'expérience de lecture en français. Leur rythme de lecture était assez lent et une bonne partie de leur attention lors de la lecture était portée sur le décodage. Pour les deux textes, ils ont été interrompu.e.s plus d'une fois dans leur processus de compréhension par la nécessité de chercher un mot dans le dictionnaire ou de relire une phrase ou un paragraphe, ce qui les a empêché.e.s de s'investir complètement dans la lecture du texte. Cela a par exemple affecté leur capacité à émettre des jugements esthétiques, à faire des associations entre le texte et des images, sons, sensations et souvenirs ou encore à s'identifier aux personnages, surtout lorsque ces derniers décrivaient des états mentaux et non des actions concrètes, facilement compréhensibles. Ce phénomène était encore plus fort à la lecture de l'extrait du texte non simplifié.

Par exemple, ils ont spontanément suscité des mécanismes de jugement esthétique sur les éléments textuels suivants : l'intrigue, les personnages, et les descriptions des lieux. Le point commun est qu'il s'agit d'éléments du texte où des actions concrètes sont posées ou alors d'éléments que l'on peut clairement se représenter. À l'inverse, les

scènes où les personnages décrivent leurs émotions et états d'esprit ont été moins investies, ou alors de façon moins précise. Les participant.e.s ont pu trouver des passages beaux, mais sans être capable de dire pourquoi. Cela coïncide avec les résultats des études de Gillis-Furutaka (2015) et Nation et Macalister (2021). En effet, iels ont constaté que lorsqu'un.e apprenant.e de L2 lisait moins de 100 mots par minute, toute son attention était centrée sur le décodage, ce qui surchargeait la mémoire de travail et ne laissait que peu de place pour accéder au contenu du texte, c'est-à-dire son intrigue, ses personnages ou encore ses caractéristiques esthétiques.

Un autre impact de la complexité d'un texte sur l'expérience de lecture en L2 est le recours disproportionné aux processus de lecture descendants. Jeon et Yamashita (2014) ont en effet constaté que les lecteur.ice.s en L2, ont plus recours à des inférences que les lecteur.ice.s en L1 pour construire le sens d'un texte. Pour Nassaji (2007) et Van Patten (2004), c'est problématique, car il y a un fort risque que cela mène à des interprétations erronées. Deux participantes Charlotte et Sophia avaient conscience de ce risque et elles ont émis des réserves à propos de leur interprétation du texte, notamment à la lecture du texte non simplifié. Cela a eu pour conséquence d'atténuer leurs jugements axiologiques sur les textes et des personnages. Ce phénomène était toutefois moins fort à la lecture du texte simplifié.

7.6 Limites des approches cognitives pour comprendre l'investissement à la lecture en L2

Les réactions des participant.e.s de notre étude décrites plus haut viennent en partie confirmer les conclusions tirées par les études en faveur de la lecture de textes simplifiés. Par ailleurs, il semblerait que la simplification facilite dans certains cas l'investissement subjectif. Toutefois, nos participant.e.s ont eu d'autres réactions qui

contredisent en partie ces travaux. Deux participant.e.s sur trois ont préféré le texte non simplifié même s'ils ont eu plus de difficulté à le comprendre.

Une justification de ce phénomène pourrait être la fréquence de lecture. Les trois participant.e.s ont expliqué qu'ils avaient gagné en aisance entre la lecture du texte simplifié (lu en premier) et du texte non simplifié (lu en deuxième), ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi Charlotte et David ont préféré le texte non simplifié. Cela fait écho aux travaux de Beglar *et al* (2012) sur la lecture extensive. Ils ont constaté que la lecture extensive — c'est-à-dire la lecture fréquente et rapide de textes à son niveau de compétence — avait permis de développer une meilleure aisance à la lecture en L2 chez leurs participant.e.s.

Notre étude ne porte pas sur la lecture extensive en tant que telle, car nous n'avons pas fait lire assez de textes à nos participant.e.s et parce que le niveau de complexité du texte non simplifié dépassait largement leur niveau de compétence. Toutefois, le rythme de lecture imposé par la tâche, ainsi que le contexte du recrutement — la semaine après un programme de langue intensif de deux mois — a fait en sorte que les participant.e.s ont beaucoup lu, dans un temps relativement court. Nous supposons que la fréquence et le rythme de lecture ont eu un impact sur le développement de l'aisance à lire et sur leur expérience d'investissement.

La fréquence de lecture, en plus de permettre le développement de l'aisance à lire, pourrait avoir un impact sur la motivation des participant.e.s. Cela coïnciderait avec les conclusions de Briggs et Walter (2012) sur la lecture extensive. Dans leur méta-analyse, où elles ont comparé trente études sur le lien entre la lecture extensive et la motivation, elles ont conclu que cette approche suscitait chez les apprenant.e.s une attitude positive envers la lecture en L2. Cela fait également penser aux conclusions de l'étude de Puspitasari et Aufar (2021) portant sur la perception d'apprenant.e.s d'anglais langue

seconde des romans nivelés. Les chercheurs ont constaté que le rythme de lecture rapide et le petit nombre de pages avaient procuré aux participant.e.s un sentiment de confiance et de fierté.

Nos participant.e.s. ont ressenti des choses similaires. En effet, quelles que soit leurs opinions à propos des textes ou leur expérience de lecture, les trois participant.e.s se sont senti.e.s fièr.e.s d'avoir réussi à lire les deux textes en français. Nous supposons donc qu'au-delà des textes eux-mêmes et de leur degré de complexité, la tâche de lecture elle-même a pu susciter des expériences positives et de l'investissement.

Cette hypothèse de la fréquence de lecture pourrait expliquer en partie la raison pour laquelle les participant.e.s se sont investi.e.s dans la lecture des deux textes. Toutefois, cela n'explique pas pourquoi les textes non simplifiés ont autant suscité de réactions subjectives.

7.7 L'investissement à la lecture des deux textes : le rôle de la subjectivité

Les limites constatées des approches cognitivistes de la lecture pour comprendre l'activité d'investissement de nos participant.e.s viennent confirmer notre postulat formulé dans le chapitre *problématique*. Les connaissances développées dans le domaine de la lecture littéraire et des approches subjectives en L1 sont utiles pour mieux comprendre l'expérience de lecture en L2 et le rôle que joue la simplification dans cette expérience. Les travaux de Jouve (1992), Lacelle et Langlade (2007), Langlade (2007), Langlade et Fourtanier (2007), Picard (1986) et Rabaté (2007) sont particulièrement éclairants dans le cadre de notre étude, notamment pour tenter de

comprendre pourquoi, alors qu'ils étaient en surcharge cognitive, nos participant.e.s se sont tout de même investi.e.s dans la lecture des deux textes.

Les caractéristiques esthétiques du texte

En plus des facteurs cognitifs nommés plus haut, deux facteurs ont en grande partie contribué à l'investissement subjectif de nos participant.e.s. Le premier est la perception des caractéristiques esthétiques du texte. Les trois participant.e.s se sont investi.e.s dans la lecture des textes s'ils trouvaient que son intrigue et ses personnages étaient convaincants. Cela fait écho aux travaux de Picard (1986) sur la lecture. Il considère que lorsqu'ils lisent, les lecteur.ice.s ont le choix d'accepter ou non de jouer de jeu de l'illusion référentielle et de considérer le texte et son univers comme réels, le temps de la lecture.

Charlotte a par exemple apprécié la façon dont la psychologie des personnages était représentée dans *Enfin chez moi !*, particulièrement le fait que leurs émotions n'étaient pas toujours directement nommées, mais qu'on pouvait les deviner par la description de leurs actions. Sophia a aimé la personnalité et l'attitude de certains personnages de *Enfin chez moi !* comme celle de Paul. David quant à lui a aimé la structure narrative du chapitre 2 de *La dot de Sara*, notamment l'alternance entre les descriptions au présent entrecoupées des souvenirs du passé. Ces éléments esthétiques les ont aidé.e.s à entrer dans le texte et à persévérer dans la lecture, même si la difficulté des textes rendait leur lecture laborieuse. Ils ont alors accepté de jouer le jeu de la lecture et ils ont spontanément activé des mécanismes d'investissement, tels que le jugement esthétique, le jugement axiologique ou encore l'investissement fantasmatique.

À l'inverse, des opinions négatives des caractéristiques esthétiques du texte ont freiné l'entrée dans le texte et diminué les mécanismes d'investissement subjectif. Ce phénomène s'est particulièrement produit pour David. Il a trouvé que le texte simplifié

était mal écrit, ce qui l'a tenu à distance. Il a trouvé l'intrigue trop simpliste et enfantine et les personnages pas assez développés et crédibles. Cela coïncide avec les opinions de certains participant.e.s, de l'étude de Puspitasari et Aufar (2021) à propos des romans nivelés. Ils considèrent que les restrictions langagières imposées à leurs auteur.ice.s (la longueur des phrases, la difficulté de la syntaxe ou encore le vocabulaire) leur donnent un rythme saccadé et artificiel, ce qui les rend inintéressants et peu stimulants.

Toutefois, ce phénomène n'était pas exclusif à la lecture du texte simplifié. Sophia a également eu de la difficulté à s'investir dans la lecture du texte non simplifié, car elle a trouvé les personnages peu crédibles. Pour elle, même si une personne n'est pas proche de sa famille, il est peu probable qu'elle se marie sans leur en parler, ce que Gisèle a pourtant fait dans *La dot de Sara*. Nous en concluons que sans jugement esthétique un minimum favorable, les lecteur.ice.s en L2 ne s'investiront pas subjectivement dans leur lecture, même si le niveau langagier du texte est approprié.

Cela rappelle les résultats d'une étude de Kirchnoff (2013) sur la lecture de romans simplifiés et le *flow*. Après avoir mesuré le niveau de *flow* d'apprenant.e.s de L2 faisant partie d'un programme de lecture extensive de romans simplifiés, il suggère que l'état de *flow* est suscité non pas seulement parce que les textes lus représentent un défi tout en correspondant à leurs habiletés, mais aussi parce qu'ils les trouvent intéressants. En d'autres mots, si le texte lu ne crée pas de surcharge cognitive, mais que son intrigue ou ses personnages ne convainquent pas les lecteur.ice.s, l'investissement subjectif dans la lecture sera limité.

Une autre justification de ce phénomène se trouverait également dans la nature de l'activité même de la lecture littéraire en L2. Dans leur article sur l'intégration de la littérature comme support d'apprentissage dans le Cadre Européen Commun de

Référence pour les Langues (CECRL), Fougrouse et Casanova (2019) expliquent que la lecture littéraire en L2 a toujours été une activité qui occupe de multiples fonctions : plaisir esthétique, découverte de nouvelles cultures, mais aussi apprentissage de la langue. Bien souvent les attentes des lecteur.ice.s sont totalement différentes que lorsqu’iels lisent en L1. En situation de lecture en L2, iels doivent être prêt.e.s à adopter une posture inconfortable de lecture lente et laborieuse, et doivent accepter qu’iels ne peuvent pas tout comprendre.

Nos trois participant.e.s, étant donné leur expérience de lecture en L2, sont tout à fait conscient.e.s de cette réalité. Toutefois, le sont-iels tou.te.s par rapport aux romans nivelés en particulier ? Fougrouse et Casanova ne mentionnent pas la lecture de romans nivelés, néanmoins nous supposons qu’ils ne sont pas une exception et que les apprenant.e.s doivent avoir une certaine tolérance autant aux complexités de la L2 qu’aux spécificités de la simplification (mots de vocabulaires moins variés, phrases plus courtes, intrigue condensée, etc.).

Charlotte et Sophia semblent être conscientes de ce qu’elles peuvent attendre ou non d’un roman nivelé, en partie parce qu’elles en ont déjà lu par le passé. Charlotte a beaucoup lu des romans jeunesse en espagnol pour pratiquer la lecture dans cette langue et Claudia a commencé à étudier le latin en lisant un roman simplifié écrit pour des apprenant.e.s débutant.e.s de la langue. De plus, il semblerait qu’elles ne considèrent pas ces textes comme de simples outils d’apprentissage et qu’elles cherchent à s’impliquer dans la lecture de ces textes. En effet, Charlotte choisit toujours des romans jeunesse en espagnol qui ont une touche humoristique et fantastique, ce qui correspond à ses goûts de lecture en général. Quant à Sophia, la lecture du roman simplifié en latin lui a laissé des souvenirs de discussions intéressantes en classe et elle s’est impliquée subjectivement dans la lecture.

À l'inverse, David n'a aucune expérience de lecture de textes simplifiés en langue seconde. En latin et en grec ancien, il a toujours lu des textes originaux et procédé à de l'analyse grammaticale et stylistique pointue. En français, il a lu des articles scientifiques. Nous supposons qu'il avait les mêmes attentes à la lecture du roman simplifié que s'il lisait un texte en L1. Le texte n'a donc pas répondu à ses attentes d'un point de vue formel (l'intrigue, les personnages, le style d'écriture, etc.).

La différence de réaction entre Charlotte et Sophia, et celle de David est similaire à la diversité de réactions des participant.e.s de l'étude de Puspitasari et Aufar (2021). Certain.e.s ont formulé des opinions très positives sur les romans nivelés, car iels en ont trouvé qui correspondaient à un genre littéraire qu'iels appréciaient. À l'inverse, d'autres ont fini par choisir des romans nivelés qui les intéressaient moins, car aucun dans la liste des romans proposés à l'étude ne leur convenait. De plus, en l'absence de critiques littéraires disponibles de ces romans, iels ont eu l'impression de ne pas pouvoir bien choisir les romans et ont été déçu.e.s. Puspitasari et Aufar, comme la chercheuse de cette présente étude, ont essayé de mettre à disposition des textes (ou un texte dans notre cas) les plus stimulants et intéressants possibles, mais la sélection à notre disposition n'était pas extensive, menant à des déceptions de la part de nos participant.e.s.

La reconnaissance de soi dans le texte

Le deuxième facteur qui a en grande partie contribué à l'investissement subjectif de nos participant.e.s est la reconnaissance de soi dans le texte. De manière générale, cette reconnaissance a pris deux formes différentes.

La première est l'identification que Rabaté (2007) définit comme « l'action d'identifier et de reconnaître » (p.236). Charlotte, David et Sophia se sont par exemple tou.te.s les trois reconnu.e.s, à des degrés différents, dans les personnages principaux des deux

textes et dans les personnages qui partagent avec elleux des caractéristiques communes. Iels se sont reconnu.e.s dans le personnage de Karine, parce qu'elle est la protagoniste et, car iels ont tou.te.s vécu récemment l'expérience de déménager et de s'émanciper de leur famille. David s'est également reconnu dans le personnage de Gisèle, car il est proche d'elle en âge. Jouve (1992) considère que c'est une forme d'identification très courante qui est en partie suscitée par des mécanismes narratifs : « je m'identifie à qui occupe dans le texte la même position que moi » (p.124).

Pour Rabaté, cette reconnaissance est double. Dès lors qu'on identifie chez le personnage une part de soi-même, on est alors capable de découvrir chez lui des choses nouvelles qui sont différentes de nous, ce qui nous permet de nous ouvrir à l'altérité. Charlotte, David et Sophia ont tou.te.s les trois vécu cette double reconnaissance. Par exemple, Charlotte s'est très vite sentie proche de Karine parce qu'elles ont des caractéristiques en commun (désir d'émancipation, rapport symbolique aux chiffres, etc.). Toutefois, elle s'est retrouvée confrontée à une expérience qui lui était complètement étrangère : la vie d'une jeune femme issue de l'immigration en France. Sophia à l'inverse s'est sentie proche de Karine, justement grâce à cette expérience partagée, étant donné qu'elle est elle-même une immigrante aux États-Unis. Toutefois, elle a découvert en Karine l'expérience des tensions familiales autour de la question de l'émancipation, ce qu'elle ne connaissait pas.

Cette forme de reconnaissance de soi dans le texte (spontanée ou suscitée par la tâche) est ce qui a poussé nos participant.e.s à faire preuve d'empathie envers les personnages, même envers ceux les plus éloignés d'elleux. Pour Charlotte, cette forme d'empathie était spontanée à la lecture des deux textes. Elle s'est mise à la fois à la place des personnages principaux à propos de qui elle avait beaucoup d'informations (Karine, Marianna et Gisèle) et de ceux dont elle savait peu de choses (le père de Karine et Aïda). David et Sophia ont également fait preuve d'empathie, mais de façon plus limitée et en

partie en réponse à la commande de la tâche de lecture. Cela semble confirmer encore une fois les conclusions de Picard (1986) sur le pacte que les lecteur.ice.s font avec le texte. Charlotte a approché la lecture des deux textes de façon extrêmement ouverte et s'est laissée embarquer dans la lecture, ne se laissant pas perturber par les éléments qui lui plaisaient moins, ce qui correspond à sa personnalité.

La deuxième forme de reconnaissance de soi dans le texte que nous avons constatée chez nos participant.e.s, particulièrement Charlotte et David, est l'association de souvenirs de lecture et de spectature aux deux textes. Pour Charlotte, lire *Enfin chez moi !* et le chapitre 2 de *La dot de Sara* lui a rappelé un poème d'Antonio Machado et l'ouvrage *Borderlands/La frontera* de Gloria Anzaldúa. Pour David, *Enfin chez moi !* lui a rappelé le visionnage du film *Fiddler on the roof*. Cela lui a également rappelé l'expérience de lecture de *The Sound and the Fury* en classe de littérature à l'école secondaire. Enfin, le chapitre 2 de *La dot de Sara* lui a évoqué des œuvres d'art visuel, mais sans qu'il sache précisément quoi. Pour Rouxel et Langlade (2004) et pour Lacelle (2009), cette évocation de l'expérience de lecture ou de spectature lors de la lecture d'un autre texte ou d'une autre œuvre d'art est révélatrice d'une activité de sujet-lecteur.ice. Nos trois participant.e.s ont lu de nombreux textes et chaque expérience de lecture les a transformé.e.s autant qu'ils les ont transformée. La trace que ces expériences ont laissée en elleux est visible à la lecture du texte simplifié et du texte non simplifié.

Cette reconnaissance de soi dans le texte qu'ont expérimenté nos trois participant.e.s fait écho à des travaux d'autres chercheur.euse.s à propos de l'investissement subjectif dans un contexte de lecture en L2. Par exemple, Jeanmaire et Duval (2019), et Xypas (2017) ont tou.te.s créé des dispositifs didactiques ayant pour but de déclencher des mécanismes d'identification afin de donner une motivation à la lecture à des apprenant.e.s de L2. Iels ont choisi de faire lire des textes dont les personnages avaient

des traits en commun avec leurs apprenant.e.s, dans l'espoir que l'expérience de lecture allait susciter chez eux un investissement qui pique leur curiosité et les incite à continuer de lire. S'il semble que les dispositifs en question n'aient pas encore été testés, leurs hypothèses coïncident avec nos observations dans la présente étude.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de comparer l'investissement de lecteur.ice.s de L2 à la lecture d'un texte simplifié et d'un texte non simplifié. À l'issue de la présentation des résultats et de la discussion qui s'en est suivie, il apparaît que nos participant.e.s ont investi le roman simplifié *Enfin chez moi !* et l'extrait du roman non simplifié *La dot de Sara*, en suscitant des mécanismes de jugement esthétique, de jugement axiologique, de concrétisation imageante et auditive, d'association de souvenirs et d'investissement fantasmatique, en adoptant une posture de va-et-vient entre la participation et la distanciation.

Les participant.e.s n'ont pas investi les deux textes avec la même intensité. Certains facteurs ont freiné leur investissement. Le premier est la complexité langagière. Lorsqu'ils lisaient des passages qui contenaient des mots de vocabulaire, des structures de phrase ou encore des temps de verbe qui dépassaient leurs connaissances de la langue française, ils se retrouvaient en surcharge cognitive. Cela a eu pour conséquence de ralentir leur débit de lecture et leur attention était alors plus centrée sur la compréhension des mots que sur l'interprétation du sens du texte. Leurs capacités subjectives étaient alors moins sollicitées. De ce point de vue, le texte simplifié offrait plus d'opportunités d'investissement subjectif que le texte non simplifié, car il correspondait plus à leur niveau de compétence.

Toutefois, un deuxième facteur a ralenti leur investissement, ayant un impact sur leur lecture des deux textes. Il s'agit de la perception qu'ils ont eue des qualités esthétiques du texte. S'ils ont trouvé que l'intrigue n'était pas cohérente ou que les personnages

n'étaient pas crédibles, iels ne se sont presque pas investi.e.s à la lecture, même si le texte correspondait à leur niveau de compétence en français. À l'inverse, s'iels ont reconnu ces qualités-là dans un des deux textes, iels ont activé de mécanismes d'investissement, même si par ailleurs iels étaient en surcharge cognitive.

Un troisième facteur qui a suscité ou ralenti l'investissement de nos trois participant.e.s était leur capacité à se reconnaître ou non dans le texte. Si les personnages leur ressemblaient ou s'iels avaient été confronté.e.s à des expériences similaires, iels étaient plus susceptibles d'activer des mécanismes d'investissement, notamment de jugement axiologique et fantasmatique. À l'inverse, si les personnages ou la situation étaient trop différents, iels ressentaient soit de l'indifférence et ne s'engageaient pas dans de grandes réflexions subjectives, ou alors iels s'indignaient à cause de leur incompréhension du personnage, menant soit à un investissement axiologique, soit à un rejet total du texte.

Un quatrième facteur qui a influencé leur investissement est leurs habitudes et préférences de lecture dans leur(s) langue(s) première(s). Nos trois participant.e.s lisent beaucoup et iels savent ce qu'iels aiment ou non dans un texte de fiction. Charlotte et Sophia aiment les romans dont les personnages principaux sont des femmes qui s'émancipent, ce qui a fait en sorte qu'elles ont répondu favorablement au texte simplifié *Enfin chez moi !* et à son personnage principal, Karine. Charlotte aime aussi les romans dont la narration est au « je », ce qui a suscité son implication à la lecture du chapitre du roman non simplifié *La dot de Sara*.

Enfin, un dernier facteur ayant influencé l'expérience de lecture et d'investissement de nos participant.e.s est la tâche de lecture de l'étude. L'opportunité de répondre à un questionnaire et de discuter avec la chercheuse des deux textes a suscité des formes d'investissement qu'iels n'auraient pas sollicité spontanément.

Limites de l'étude

L'étude présente des limites, notamment la taille réduite et le profil de notre échantillon qui ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. Cette limite résulte du sujet traité. En effet, à notre connaissance, l'investissement à la lecture de texte simplifié en L2 n'a jamais été étudié. Nous souhaitons donc observer minutieusement le phénomène afin de fournir des explications provisoires sur son fonctionnement.

De plus, nous avons sélectionné nos participant.e.s dans un programme de langue universitaire intensif et prestigieux. Ils proviennent du milieu universitaire et ont étudié la littérature pendant de nombreuses années. Ils ont également beaucoup d'expériences de lecture en L2 et ont développé des stratégies pour surmonter les difficultés d'une telle tâche. Leur profil est donc bien spécifique et n'est pas représentatif d'un bon nombre d'apprenant.e.s de L2.

Le questionnaire de lecture, ainsi que la grille d'entrevue que nous avons utilisés pour collecter nos données représentent également des limites. En effet, ces deux outils de collecte de données ont permis de relever les façons dont les lecteurs ont investi ou non le texte. Toutefois, ils ont également suscité de nouveaux investissements. Les participant.e.s ont élaboré partiellement un nouveau processus d'investissement subjectif à partir des questions qui leur ont été posées. En ce sens, ce n'est pas uniquement l'investissement subjectif dans la lecture qui a été évalué, mais aussi l'effet du questionnaire et de l'entrevue qui ont médiatisé et renouvelé le rapport des lecteurs aux textes.

De plus, nos questions étaient principalement centrées sur l'investissement subjectif. Nous aurions pu insérer des questions sur l'expérience même de lecture en L2, notamment à propos des stratégies mises en place pour surmonter les difficultés de compréhension. Cette limite résulte de l'ampleur de notre étude. Dans le cadre d'un

mémoire de maîtrise, nous avons dû circonscrire les éléments à observer. Toutefois, dans une étude de plus grande envergure, il serait intéressant d'élargir le questionnaire et d'observer des facteurs connexes afin d'en savoir plus ce qui suscite ou non de l'investissement subjectif à la lecture d'un texte simplifié en L2.

Pistes de recherches futures

Pour les recherches futures dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire en L2, nous recommandons de réaliser plus d'études à propos de la lecture de textes simplifiés, et plus spécifiquement de romans nivelés. À notre connaissance, notre étude est la première à avoir observé ce phénomène dans un tel contexte.

Nous pensons que plus d'études sur ce sujet pourraient susciter plus d'intérêt chez les enseignant.e.s et apprenant.e.s de L2 pour ce type de texte. Ce serait particulièrement pertinent dans les sphères d'enseignement ou d'apprentissage du français L2 où les romans nivelés n'ont pas bonne réputation, ce qui est dommage, car ils peuvent être très efficaces pour soutenir le développement de la lecture et des connaissances implicites sur la langue en L2. Cela pourrait également pousser les maisons d'édition de L2 à élargir leurs collections de romans nivelés. Le manque de choix contribue à entretenir la mauvaise réputation de ces textes.

Plus d'études sur le sujet pourraient également redonner ses lettres de noblesse à la lecture littéraire en L2. Après avoir dominé l'enseignement des langues secondes pendant plusieurs siècles, la lecture littéraire a presque disparu de certains programmes, comme le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) (Fougerouse et Casanova, 2019). Nous savons pourtant que la lecture littéraire a de nombreux bienfaits, notamment dans le développement de compétences interculturelles.

Enfin, nous pensons qu'il est primordial d'entreprendre des recherches-actions pour développer des séquences didactiques visant à susciter l'investissement subjectif à la lecture de romans nivelés et de romans authentiques. En effet, nous avons remarqué que les questionnaires de lecture et les questions de l'entrevue avaient aidé les participant.e.s à activer des mécanismes d'investissement. Nous pensons que de telles études guideraient les enseignant.e.s de L2 à introduire des textes littéraires dans leurs programmes. Nombre d'entre eux ne le font pas présentement par manque de connaissance et de formation sur l'enseignement de la littérature.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRES

Authentic texts, simplified texts : portrait of subjective investment of second or foreign language readers.

Dear participants,

Thank you for agreeing to answer this questionnaire. Your participation in this study will help advance the understanding of reading in a second language. Your answers will be used to better understand how second language learners feel about reading simplified texts. The total time to answer the questionnaire is estimated to not exceed one hour. Your collaboration is essential to the realization of our project, and the research team would like to thank you very much for your participation.

The researcher earlier sent you a text to read. While you are reading it or when you are done reading it, complete this questionnaire in English. You are allowed to use any supporting tools you would like to read the text (dictionary, internet research etc.). There are no good or bad answers; we ask that you answer the questions as truthfully as you can. If you have any questions, do not hesitate to write to the researcher: senat.julie@courrier.uqam.ca.

Demographics:

In this section, you will answer questions about yourself to help us learn a little bit more about you.

1. What gender do you identify with :

- ☐ female
- ☐ male
- ☐ other

2. Age :

3. What is / are your native language(s)?

4. What is your academic training?

*Indicate the field of studies and the type of degree (BA, MA, etc.). If you are currently studying, indicate the previous degrees you have earned and the one you are currently obtaining.

5. What is / are your occupation(s)?

*If you have several occupations (you are a student and a teacher, you have two jobs etc.), please list them all.

6. Do you like to read (in any language):

- ☐ Yes

- ☐ No
- ☐ I don't know

Enfin chez moi !

(Texte simplifié)

1. The characters

- a. Who is your favorite character in the novel and why?
- b. Who is your least favorite character in the novel and why?
- c. Can you identify with any of these characters?

- ☐ Karine
- ☐ Paul
- ☐ Karine's father
- ☐ Karine's mother
- ☐ Karine's aunts
- ☐ Lionel
- ☐ Karine's roommates
- ☐ Autre :

If you do, choose the one character you identify the most with and explain why. If you do not identify with any character, explain why.

- d. What do you think of Karine's attitude towards her family?
- e. What do you think of Karine's family's attitude towards her?
- f. Were you ever confronted to a similar situation with your own family/friends/acquaintances? If not, did you ever witness it? If it is the case, can you tell me more about it?

2. The text's writing style

- a. If you were the author of this story, would you have written it like this? If it is the case, tell me why. If not, what would you have done differently?
- b. Do you find it beautiful, touching or on the contrary does it leave you indifferent, neutral?
- c. If you were touched by the author's writing style, which passage touched you the most and why?
- d. Is there an excerpt in the text that you felt you wanted to read out loud to yourself or someone else? If it is the case, please indicate the location of the paragraph and explain why you chose this paragraph. If not, explain why.

3. If the text was a movie...

- a. If you transposed this text into film, what music would you put in the background?
- b. If the film took place in the location of your choice, where would you film it?
- c. What images ran through your mind as you were reading? Share the images that resonated with you the most.
- d. Does this novel remind you of any other artistic creation? (another novel, a poem, a movie, a TV show, a play, an art exhibition, etc.)

4. Imagine the text's sequel...

- a. The novel you just read stops at this point.
- b. What do you think could happen next?
- c. Do you think Karine would be able to find peace with her own family? What makes you think that?
- d. Do you ask yourself any other question about the text? (about the characters, the plot etc.). Is there anything that you would like to know more about?

5. Conclusion

- a. In general, did you enjoy reading this text? Justify your answer.
- b. If you have something else to share about your experience/questions about the text, feel free to add them in the space below.

La dot de Sara

(Texte non simplifié)

1. The characters

- a. Who is your favorite character in the novel and why?
- b. Who is your least favorite character in the novel and why?
- c. Can you identify with any of these characters?
 - ☐ Marianna
 - ☐ Gisèle
 - ☐ Sara
 - ☐ Aïda
 - ☐ Fred (Gisèle's husband)
 - ☐ Sœur Angèle

☐ Marie-Ange et Aline (Marianna's friends in Haiti)

☐ Autre :

If you do, choose the one character you identify the most with and explain why. If you do not identify with any character, explain why.

- d. What do you think of Gisèle's attitude towards Marianna?
- e. What do you think of Marianna's attitude towards Gisèle?
- f. Were you ever confronted to a similar situation with your own family/friends/acquaintances? If not, did you ever witness it? If it is the case, can you tell me more about it?

2. The text's writing style

- a. If you were the author of this story, would you have written it like this? If it is the case, tell me why. If not, what would you have done differently?
- b. Do you find it beautiful, touching or on the contrary does it leave you indifferent, neutral?

- c. If you were touched by the author's writing style, which passage touched you the most and why?
- d. Is there an excerpt in the text that you felt you wanted to read out loud to yourself or someone else? If it is the case, please indicate the location of the paragraph and explain why you chose this paragraph. If not, explain why.

3. If the text was a movie...

- a. If you transposed this text into film, what music would you put in the background?
- b. If the film took place in the location of your choice, where would you film it?
- c. What images ran through your mind as you were reading? Share the images that resonated with you the most.
- d. Does this novel remind you of any other artistic creation? (another novel, a poem, a movie, a TV show, a play, an art exhibition, etc.)

4. Imagine the text's sequel...

The novel you just read stops at this point.

- a. What do you think could happen next?

- b. Do you think Marianna could ever feel at home in Montreal? What makes you think that?
- c. Do you ask yourself any other question about the text? (about the characters, the plot etc.). Is there anything that you would like to know more about?

5. Conclusion

- a. In general, did you enjoy reading this text? Justify your answer.
- b. If you have something else to share about your experience/questions about the text, feel free to add them in the space below.

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTREVUE

Partie A : Portrait des lecteur.ice.s

1. Outside of the COVID context, what type of reader are you?
Greedy, occasional, recalcitrant, refractory, other
2. What kind of text do you prefer to read (in any languages)?
Novels, poems, drama comics, news/press (online or on paper), magazines
(online or on paper), essays, other
3. Do you have an experience reading in a second language (French, or another language)?
 - a. If yes, in general, what is your experience of it?
 - b. If not, is there any reason?
4. When you read a fictional text in your mother tongue or in a language you read fluently, what is your experience?

Poser ces questions au besoin :

- a. What are your emotions?
- b. In what ways do you invest the text?

- c. Do you ever judge the characters for their actions?
- d. Do you ever have an opinion about the text as a whole (you strongly agree with or on the contrary, you are shocked by the values that are conveyed in the text)?
- e. Are you ever touched by its writing style?
- f. Do you ever draw parallels with your own life?
- g. Do you ever feel sad when the book is over and you wish you would know more about what could happen next?
- h. Do you ever wonder what you would have done if you were the main character?

Si la personne décrit de forts investissements lors de ses lectures :

- i. Can you tell me about a fictional text you read which aroused strong investment and that left a mark on you?

Si la personne explique qu'elle s'investit rarement lors de ses lectures :

- j. Can you give me an example of a specific fictional text you read that you found boring / you struggled getting into it?
- k. What made you feel this way?

Partie B : Portrait de l'investissement à la lecture des deux textes

5. Retour sur la question 1.a

You mentioned that [x] is your favorite character because [z].

- a. Tell me more about it

- b. When did you realize this? (immediately after you read the passage, you thought about it later when you were doing something else, or later on when you reflected on the text, when you filled out the questionnaire?).
- c. Is [z] something important for you?

Ex. : “You said that you like Karine because like her, you enjoy being a young independent woman. Is independence something important for you?”

6. Retour sur la question 1.b

You mentioned that you judged [this character/action/value].

- a. Tell me more about it.
- b. When did you emit this judgment (immediately after you read the passage or later on when you reflected on the text?)
- c. What makes you sensitive to this [action of the character/topic etc.]?

7. Retour sur les questions 1.d et 1.e

You mentioned that Karine’s actions/Karine’s family’s actions were [x]?

- a. Tell me more about it.
- b. When did you emit this judgment (immediately after you read the passage or later on when you reflected on the text?).

8. Retour sur la question 2.a

You mentioned that if you were the author of this story, would you have written it like [x]?

- a. Tell me more about it.

9. Retour sur les questions 2.b et 2.c

You mentioned that you find the text beautiful OR touching OR it leaves you indifferent, neutral because [x].

- a. Tell me more about it.

Ex : You said that the text left you neutral because it does not have many figures of speech. Are figures of speech important for you when you read a literary text? Did you find that it was detrimental to your reading experience?

10. Retour sur les questions 2.d

You said you were called to read out loud this passage of the text.

- a. When you were reading this passage, what were you paying attention to?

OU

You said you were not called to read out loud this passage.

- b. Can you tell me more about it?

11. Retour sur les questions 3.a et 3.b

- a. Tell me more about how you imagined transposing the novel into a film
b. Did you think of something you experienced when you described the transposition of the text into a movie?

12. Retour sur la question 3.c

- a. You said that [x] images ran through your mind as you were reading.
Tell me more about it

13. Retour sur les questions 3.d

You said that this novel reminds you of [x] artistic creation.

- a. Tell me more about it.
- b. What were the points of comparison?
- c. When did you start making the connection between the 2? (immediately after you read the passage, you thought about it later when you were doing something else, or later on when you reflected on the text, when you filled out the questionnaire?)
- d. Is this [x] artistic creation important for you?

14. Retour sur les questions 1.a, 1.b et 1.c

You mentioned you identify with [x] character.

- a. Tell me more about it.
- b. You mentioned that [x] passage in the text reminded you of [y] in your life. Tell me more about it.
- c. How did you feel when you imagined what could happen at the end of the text?

15. Retour sur la question 4.c.

You said you wondered about [x].

- a. Can you tell me more about it?
- b. Is there any other question you ask yourself about the text?

Partie C : Comparer l'expérience de lecture dans le texte simplifié vs texte non simplifié

16. Between the two texts, is there one that you preferred? Tell me more about it.

ANNEXE C

EXTRAIT DE RÉPONSES QUESTIONNAIRE

Ceci est un extrait des réponses au questionnaire du texte simplifié (QTS) complété par Sophia pour la section 1. (Les personnages)

1. a. Who is your favorite character in the novel and why?	Paul. He is very outgoing, encouraging and definitely knows what is the most comfortable way to interact with others. He plays a big role in changing Karine's mind.
1. b. Who is your least favorite character in the novel and why?	Lionel. His words hurt, and apparently he does not have a thoughtful personality.
1.c. Can you identify with any of these characters? Karine, Paul, Karine's father, Karine's mother, Karine's aunts, Lionel, Karine's roommates. If you do, choose the one character you identify the most	Everyone except the roommates. I do not remember the part about them. May be I missed it. I identify Karine the most. She is the protagonist.

with and explain why. If you do not identify with any character, explain why.	
1.d. What do you think of Karine's attitude towards her family?	It is hard to judge. I understand her from the very beginning. It is a problem between the strong, traditional sense of family union versus individual independence and probably some problem related to privacy. She is a young, independent female figure, and thus her "negative" attitude toward her family's response to her nouvelles is understandable from my perspective.
1.e. What do you think Karine's family's attitude towards her?	Her family is very encouraging, and from their response I can tell there is a very strong sense of family union in this big family. My family does not have such a strong sense of union nor do I have a strong attachment to my family. Therefore, for me, I understand Karin's family's condition, but if I were her, I may also feel uncomfortable toward this overly tight family relationship.

1.e. Were you ever confronted to a similar situation with your own family/friends/acquaintances? If not, did you ever witness it? If it is the case, can you tell me more about it?	No. My family is kind of different from many families. We love another but we are not tight together but live more like individuals, more rationality than emotion. My personal educational experience in a foreign country further distants me from my family, and I am lack a sense of attachment. I do witness some similar but not same situations among my friends, who, however, are usually hesitant to confront but to accept in silence. For example, a friend of mine, who was my high school classmate and is currently studying in USA, frequently complained to me how his disagreed with his family's opinions and lifestyle that were too traditional to him, but he always follows it, even now, out of respect of parents. I believe Chinese traditional value system plays a big role in stimulating this kind of response.
1. a. Who is your favorite character in the novel and why?	Paul. He is very outgoing, encouraging and definitely knows what is the most comfortable way to interact with others. He plays a big role in changing Karine's mind.

ANNEXE D

EXTRAIT DE TRANSCRIPTION

Ceci est un extrait de la transcription de l'entrevue semi-dirigée de Sophia où elle parle de ses réponses aux questions de la section 1. (Les personnages) du questionnaire du texte simplifié (QTS).

Partie B : Portrait de l'investissement à la lecture des deux textes

Q : Let's look at your answers for the first text and specifically the first questions. You mentioned that Paul is your favorite character. Could you tell me more about that? Why is he your favorite character?

R : I remember that in one of the chapters, when Karine was struggling with her relationship with her family, she asked him for advice (I think that's what I remember) and I think that's why I liked this character. I think he's very friendly, outgoing and he helps Karine to step out from her zone to think more about family. I think he is a very positive and noble character.

Q : Ok. In the questionnaire and in what you just said, you said that you like the fact that he is "outgoing", "encouraging", he's good at interacting with people. Are these characteristics/traits that are important for you in a person, in general in your life?

R : I would say I appreciate people with these kind of characteristics, in real life. Yes.

Q : This opinion that you had of Paul, when did you form it? Was it when you were reading? After you were reading? When you were filling out the questionnaire? Did those characteristic come to you as you were reading?

R : I read the questions before I read the novel but I feel like I had almost forgotten the questions while I was actually reading it. And when I finished reading it, I returned back to the questions and when I saw this very question, I think Paul was the first one coming to my mind.

Q : You did not have to think too much about it, right?

R : Yes.

Q : Ok. You mentioned, on the contrary that Lionel is your least favorite character. Again, could you tell me more about it?

R : I don't actually remember what he said to Karine at the end of the novel but I remember that in the middle of one chapter, he said something pretty hurtful.

Q : Yes. He talks about the fact that she's not really faithful to the family. He tells her that she acts like a white person.

R : Yes. I think he says something that is really mean or something similar. I think that's not something that people should say in this context.

Q : What do you think he should have said? How do you think he should have reacted?

R : Personally, I don't like this kind of personality.

Q : So you said he was "mean", he said "hurtful things". How do you think he should have acted?

R : I would say he should not... Even if he thinks like this, he should not say it in such a direct way.

Q : This way of behaving, is it something that you feel strongly repulsed by?

R : Yes, I think so.

Q : Ok. Did you form this opinion about Lionel as you were reading the text or as you were filling out the questionnaire? Did you have an immediate reaction or did you have to think about it?

R : I would say that my impression of Lionel was pretty immediate.

ANNEXE E

EXTRAIT DE CODAGE

Un extrait de codage des réponses de Sophia au questionnaire du texte simplifié (QTS) et de l’entrevue pour la section 1. (Les personnages).

Catégories	Sous-catégories	Résumé citations	Citations
Personnages	Qualité Personnalité	Aime Paul, car il est sociable et sait interagir de façon saine avec les autres	He is very outgoing, encouraging and definitely knows what is the most comfortable way to interact with others. (QTS, question 1.a)
Personnages	Qualité Personnalité Actions	Aime Paul, car il aide Karine à changer d’avis	He plays a big role in changing Karine's mind. (QTS, question 1.a)

Personnages	Qualité Personnalité	Aime le personnage de Paul, car il est sociable et amical et a une influence positive sur Karine.	I remember that in one of the chapters, when Karine was struggling with her relationship with her family, she asked him for advice (I think that's what I remember) and I think that's why I liked this character. I think he's very friendly, outgoing and he helps Karine to step out from her zone to think more about family. I think he is a very positive and noble character. (E, Question 5)
Personnages	Qualité Personnalité	Paul a des traits de personnalité que Claudia valorise chez les gens en général.	I would say I appreciate people with these kind of characteristics, in real life. (E, Question 5)
Personnages	Commande	A choisi Paul comme personnage préféré	I read the questions before I read the novel but I feel like I had

		parce qu'on lui a posé la question	almost forgotten the questions while I was actually reading it. And when I finished reading it, I returned back to the questions and when I saw this very question, I think Paul was the first one coming to my mind. (E, Question 5)
Personnages	Commande	Elle n'a pas réfléchi longtemps pour choisir Paul comme personnage préféré.	Q : You did not have to think too much about it, right? R : Yes. (E, Question 5)
Personnages	Qualité Personnalité	N'aime pas Lionel, car il est blessant et n'est pas attentionné	His words hurt, and apparently he does not have a thoughtful personality. (QTS, Question 1.b.)

ANNEXE F

APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 4153
Certificat émis le: 29-07-2020

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Textes authentiques, textes simplifiés : portrait de l'investissement subjectif des apprenants de L2/LE.
Nom de l'étudiant:	Julie SENAT
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Marie-Christine BEAUDRY
Codirection:	Michael ZUNIGA

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Research project title

Authentic texts, simplified texts: portrait of subjective investment of second or foreign language readers.

Student-researcher

Julie Sénat, Département de didactique des langues, (917)-721-7610,
senat.julie@courrier.uqam.ca

Research supervisor

Marie-Christine Beaudry, professor, Département de didactique des langues,
beaudry.marie-christine@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 3514

Research co-supervisor

Michael Zuniga, professor, Département de didactique des langues,
zuniga.michael_j@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 6651

Preamble

You are invited to participate in a research project that involves reading two novel excerpts, answering a reading questionnaire and participating in a semi-structured

interview. Before accepting to participate in this project, please take the time to understand and carefully consider the information that follows.

This consent form explains the purpose of the study, the procedures, the benefits, the risks and disadvantages as well as the people to contact if necessary.

The present form might include words that you may not understand. Please do not hesitate to ask the researcher any questions you may have.

Description of project and its objectives

This research looks at subjective reading and reading investment in the context of reading simplified texts in a foreign language. Reading in a foreign language or in one's native language involves complex emotional processes and reactions. Over the course of two weeks, we will invite you, to read excerpts from one simplified and one non-simplified novel and we will ask you questions about your reading investment when reading two texts.

Nature and duration of your participation

Participating in this study comprises two tasks. You will be given one novel excerpt (simplified or non-simplified) and you will have seven days to read it. As you are doing so, you will be asked to fill out a questionnaire. Once this is completed, you will be asked to repeat the same process with a different novel excerpt (simplified or non-simplified). You will read the texts at your own pace, whenever you have time. Maximum three days after you read the second text, you will meet with the researcher, on campus, for a semi-structured interview during which she will ask you to clarify some of your answers from the questionnaire and to give extra information about your reading experience. This interview will be recorded on audio tape.

Benefits associated with participating in the present study

Participating in this study will give you more opportunities to read in French which will be beneficial for the learning of the language overall. We also hope that it will give you extra motivation to read in French outside of the classroom. Overall your contribution in this study will also promote the advancement of knowledge in the field of reading as a second language.

Risks associated with participating in the present study

There will be no particular risk or inconvenience associated with the participation in this study.

Confidentiality

All information collected will be confidential. Only Julie Sénat, the researcher, as well as Marie-Christine Beaudry and Michael Zuniga, the research supervisors, will have access to it. Your research data and your consent form will be kept separately at Julie Sénat's office and the electronic data on an institutional server of UQAM for the entire duration of the project.

To protect your identity and the confidentiality of your data, you will always be identified by an alphanumeric code. This code, associated with your name, will only be known to Julie Sénat.

Your recordings will be deleted after the researcher has transcribed it, and all other data will be destroyed after 5 years.

No research publication or communication will contain information that identifies you.

Voluntary participation and right to withdraw

Your participation in this project is entirely voluntary. You may refuse to participate or you may withdraw from the study at any time without the need to justify your decision. If you decide to withdraw from the study, you only need to inform Julie Sénat verbally or in writing (email). In this case, all data concerning you will be destroyed.

Questions concerning the research project?

If you have any further questions concerning your participation or the study itself, you may contact the researcher and her research advisers:

Julie Sénat, (917)-721-7610, senat.julie@courrier.uqam.ca

Marie-Christine Beaudry, beaudry.marie-christine@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 3514

Michael Zuniga, zuniga.michael_j@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 6651

Any questions concerning your rights? The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project in which you are involved. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak to someone who is not on the research team, please contact the coordinator of CERPE Caroline Vrignaud : vrignaud.caroline@uqam.ca 514-987-3000, poste 6188.

Acknowledgements

Your collaboration is essential to the realization of our project and the research team wishes to thank you.

Consent

I acknowledge having read about and understood the present research project, including the nature and extent of my participation as well as the potential risks and disadvantages to which I will be exposed, as indicated in this consent form. I have had the opportunity to ask questions concerning the various aspects of the study and to receive answers to my satisfaction.

I, the undersigned, voluntarily consent to participate in this study. I understand that I can withdraw at any time without prejudice of any kind. I certify that I have been given the time needed to make my decision.

A signed copy of this consent form will be given to me.

I want to receive a summary of the results of the project:

yes ☐ No ☐

First Name, Surname

Email address

Signature

Date

Declaration by the researcher

I, the undersigned, hereby declare that:

- (a) I have explained the terms of this form to the signatory;
- (b) I have answered the questions he has asked me in this regard;
- (c) I have clearly indicated to him that he is free to terminate his participation in the research project at any time, as described above;
- (d) I will give him a copy of this form, signed and dated.

First Name, Surname

Signature

Date

ANNEXE H

CERTIFICAT DE FIN DE PROJET

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies, Brésil*, (2), 145-155.
- Agnant, M.-C. (2010). *La dot de Sara*. Montréal : Édition du Remue-Ménage.
- Ahmed, S. et Han, Z. (2018). Models of reading. Dans J. I. Liontas, T. International Association et M. DelliCarpini (dir.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (p. 1-7). Hoboken : John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0477>
- Albay, M. (2017). The Benefits of Graded Reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(4), 177-180.
<https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i4p177>
- Allington, R. (2014). How Reading Volume Affects both Reading Fluency and Reading Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 13-26.
- Alpheratz. (2018). *Grammaire du français inclusif*. Vents Solars.
- Alsheikh, N. et Elhoweris, H. (2011). United Arab Emirates (UAE) high school students' motivation to read in English as a foreign language. *International Journal of Language Studies*, 5(4), 53-68.
- Anguelova, S. K. (2006). *Eux autres : nouvelles*. Montréal : Christian Feuillette.
- Arafah, B. (2018). Incorporating the use of literature as an innovative technique for teaching english. *KnE Social Sciences*, 3(4), 24-36.
<https://doi.org/10.18502/kss.v3i4.1914>

- Azmuddin, R. A., Mohd Ali, A. Z., Ngah, E., Ali, Z. et Mohd Ruslim, N. (2019). Extensive Reading Project using Graded Readers in a University Classroom. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 9(2), 95-104.
- Baroni, R. et Rodriguez, A. (2014). Les passions en littérature : de la théorie à l'enseignement. *Etudes de lettres*, 1(295), 1-7.
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11(1), 84-89.
<https://doi.org/10.3406/comm.1968.1158>
- Barthes, R. (1984). Sur la lecture. Dans *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Seuil.
- Bebey, K. (2013). *Enfin chez moi !* Paris : Didier.
- Beglar, D., Hunt, A. et Kite, Y. (2012). The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62(3), 665-703.
- Berthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner*. Paris : L'Harmattan.
- Bobkina, J. et Dominguez, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom ; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 249-260.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Bod, R., Hay, J. et Jannedy, S. (dir.). (2003). *Probabilistic linguistics*. Cambridge : MIT Press.
- Boujmal, M. et Abbad, M. (1984). La lecture continue et intégrale en français : un conte merveilleux ? *Français dans le Monde*, (189), 58-60.
- Boukreeva-Milliaressi, T., Vogelee, S. et Amiot, D. (dir.). (2015). *Aspectualité et modalité lexicales*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Briggs, J. G. et Walter, C. (2016). *A report sponsored by Oxford University Press*.

- Bybee, J. L. et Hopper, P. J. (2001). Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. Dans J. L. Bybee et P. J. Hopper (dir.), *Typological studies in language* (p. 1-27). Amsterdams : John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.45.01byb>
- Carrell, P. L., Devine, J. et Eskey, D. E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge : Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513>
- Cervera, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire. *Synergies, Chine*, (4), 45-52.
- Cha, J. E. (2009). The effects of extensive reading on enhancing vocational high school students' L2 vocabulary & reading rates. *English Teaching*, 64(3), 3-30. <https://doi.org/10.15858/engtea.64.3.200909.3>
- Cho, K.-S. et Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the sweet valley series : adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : MIT Press.
- Claridge, G. (2005). Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts. *Reading in a foreign language*, 17(2), 144-158.
- Claro Cristovão, M. L. (2018). Lectures littéraires multimodales en classe de français langue étrangère. *Synergies Brésil*, 13, 51-67.
- Collès, L. et Dufays, J.-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. *Etudes de lettres*, (4), 53-69.
- Collière-Whiteside, C., Voise, A.-M. et Berchoud, M. J. (dir.). (2016). *Apprendre de l'intime : entre littérature et langues*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life* (1^{ère} éd.). New York : Basic Books.

- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2018). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dai, S. (2000). *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. Paris : Gallimard.
- Darras, I. (2012). *S.O.S., Jura en danger !*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2007). États des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, (159), 139-189.
- de Burgh-Hirabe, R. et Feryok, A. (2013). A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(1), 72-93.
- de Certeau, M. (1990). *Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie*, 2(2), 133.
<https://doi.org/10.3917/rne.022.0133>
- Defays, J.-M. et Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE : états des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Demougin, P. (2000). Texte/littéraire : chronique d'un divorce annoncé. Dans *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave.
- Demougin, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 401-414.
<https://doi.org/10.7202/017884ar>
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre, ou, La prothèse d'origine*. Paris : Éditions Galilée.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (2e éd.). Lausanne : PIE-Peter Lang.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Eco, U. (1989). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Librairie générale française.
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Fontaine, N. (2019). *Kuessipan : à toi*. Montréal : La librairie Gallimard de Montréal.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fougerouse, M.-C. et Casanova, M. (2019). La Place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *AntipodeS*, 2(1), 84-104.
- Fujita, K. et Noro, T. (2009). The effects of 10-minute extensive reading on the reading speed, comprehension and motivation of japanese high school EFL learners, *Reading in a Foreign Language* 20, 25(2), 21-30.
- Garcia, E. (2005). *Apprendre des stratégies de compréhension au CP* (Thèse de doctorat). Université de Nîmes.
- Gauvillé, M. (2013). *Les perles de Pyla*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gillis-Furutaka, A. (2015). Graded reader readability: Some overlooked aspects. *Journal of Extensive Reading*, 3(1), 1-19.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?*. Portsmouth : Heinemann.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Grabe, W. et Stoller, F. L. (2011). The nature of reading abilities. Dans *Teaching and researching reading* (2^{ème} éd.). Harlow : Longman/Pearson.
- Gries, S. (2012). Corpus linguistics, theoretical linguistics, and cognitive/psycholinguistics : towards more and more fruitful exchanges. Dans J. Mukherjee et M. Huber (dir.), *Corpus linguistics and variation in english : theory and description ; [papers from the 31st annual conference of the International Computer Archive of Modern and Medieval English (ICAME), held in Giessen (Germany) in May 2010]*. Amsterdam : Rodopi.
- Gries, S. Th. et Ellis, N. C. (2015). Statistical measures for usage-based linguistics. *Language Learning*, 65(1), 228-255. <https://doi.org/10.1111/lang.12119>
- Guo, S. (2012). Using authentic materials for extensive reading to promote english proficiency. *English Language Teaching*, 5(8), 196-206. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p196>
- Hafiz, F. M. et Tudor, I. (1989). Graded readers as an input medium in L2 learning. *ELT Journal*, 43(1), 4-13.
- Hill, D. R. et Thomas, H. R. (1988). Survey review : graded readers (Part I). *ELT Journal*, 42(1), 44-52.
- Hoover, W. A. et Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hugo, V. (1831). *Notre-Dame de Paris 1482*. Paris : Flammarion.
- Hugo, V., Roussel, E. et Giusti, C. (2018). *Notre-Dame de Paris*. Paris : Clé international.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

- Jeanmaire, G. et Duval, A. (2019). Valoriser la littérature francophone en classe de français langue étrangère - l'exemple de Balzac et la petite tailleuse chinoise de Dai Sije. *Synergies Chine*, (14), 117-128.
- Jeon, E. H. et Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates : a meta-Analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212.
<https://doi.org/10.1111/lang.12034>
- Jobin, R. et Tamiozzo, J. (2016). *Voix croisées : français langue seconde 100-101*. Montréal : Chenelière éducation.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Judge, P. B. (2011). Driven to read : enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 23 (2), 161-186.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Kintsch, W. et van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kirchhoff, C. (2013). L2 extensive reading and flow : clarifying the relationship. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 21.
- Kordoni, A. (2018). Teaching literature in the French language and literature departments in Greece : research methodologies and results of a quantitative and qualitative survey. *XLinguae*, 11(1XL), 271-288.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. Londres : Longman.

- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading : insights from the research*. Westport : Libraries Unlimited.
- Kreft, A. et Viebrock, B. (2014). To read or not to read: does a suitcase full of books do the Trick in the English language classroom ?. *CLELE Journal*, 2(1), 72-91.
- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 95(2), 211-237.
<https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature à l'intention didactique de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? sens, utilité, évaluation [8e rencontres, Louvain-la-Neuve, 29-31 mars 2007]* (p. 55-64). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Laferrière, D. (2012). *Chronique de la dérive douce : roman*. Montréal : Boréal.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145(2), 85-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085>
- Langlade, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. Dans B. Laville et B. Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction* (p. 163-176). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.6311>
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Lee, J., Schallert, D. L. et Kim, E. (2015). Effects of extensive reading and translation activities on grammar knowledge and attitudes for EFL adolescents. *System*, 52, 38-50.
- Lessard, M. et Zaccour, S. (2017). *Grammaire non sexiste de la langue française*. M Éditeur.
- Lesgold, A. et Perfetti, C. (dir.). (1981). *Interactive Processes in Reading*. Mahwah : Erlbaum.
- Mante-Estacio, J. (2012). Dimensions of reading motivation on filipino bilinguals. *TESOL Journal*, 7, 10-29.
- Marnette, S. (2001). The French théorie de l'énonciation and the study of speech and thought presentation. *Language and Literature*, 10(3), 243-262.
<https://doi.org/10.1177/0973-9470-20010803-05>
- Mason, B. et Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00063-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00063-2)
- McClelland, J. L. et Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception : I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375>
- Mcquillan, J. et Conde, G. (1996). The Conditions of Flow in Reading : two Studies of optimal experience. *Reading Psychology*, 17(2), 109-135.
<https://doi.org/10.1080/0270271960170201>
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Meunier, O. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance : vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?* Paris : L'Harmattan.

- Nassaji, H. (2003). L2 Vocabulary learning from context : strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nassaji, H. (2007). Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning*, 57(4), 511-548. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00427.x>
- Nation, I. S. P. et Macalister, J. (2021). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Oxfordshire : Routledge.
- Nation, I. S. P. et Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. Oxfordshire : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Netten, J. et Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language : the neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Nishino, T. (2007). Beginning to read extensively: a case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 19, 76-105.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 4e éd.). Paris : Armand Colin.
- Palmer, H. (1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford : Oxford University Press.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam : John Benjamins Pub.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.
- Ponniah, J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135-139.

- Puspitasari, E. et Aufar, A. (2021). A phenomenological exploration of EFL students' experiences with graded readers. Dans *Proceedings of the 4th International Conference on Sustainable Innovation 2020–Social, Humanity, and Education (ICoSIHESS 2020)*. Atlantis Press.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.154>
- Rabaté, D. (2007). Identification du lecteur. Dans *Le lecteur engagé : Critique - enseignement - politique* (p. 229-237). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Day, R. et Bamford, J. (2002). *Extensive reading in the Second Language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Riquois, E. (2010). Acquérir une compétence lectorale en français langue étrangère et seconde. Dans *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 595-607). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010236>
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. Dans N. Unrau (dir.), *Theoretical models and processes of reading* (p. 719-747). Newark : International Reading Association. <https://doi.org/10.1598/0710.29>
- Sandelowski, M. et Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York : Springer Publishing Company.
- Sani, A. M. et Zain, Z. (2011). Relating adolescents' second language reading attitudes, self Efficacy for reading, and reading ability in a non-supportive ESL setting. *The Reading Matrix*, 11(3), 243-254.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>

- Seidenberg, M. S. et McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523-568.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.523>
- Sheu, S. P.-H. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, 36(2), 8-26.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York : Guilford Press.
- Stendhal. (1839). *La Chartreuse de Parme*. Paris : Flammarion.
- Tanaka, H. et Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms : an empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix*, 7(1), 115-131.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19(1), 9-38.
<https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Thomas-Javid, P. (2012). *Danger à Lyon*. Paris : Maison des Langues.
- Thúy, K. (2010). *Ru*. Montréal : Libre expression.
- Tremblay, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôle*. Montréal : Leméac.
- VanPatten, B. (dir.). (2004). *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah : L. Erlbaum Associates.
- Vaughn, S., Martinez, L. R., Williams, K. J., Miciak, J., Fall, A.-M. et Roberts, G. (2019). Efficacy of a high school extensive reading intervention for English learners with reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 373-386. <https://doi.org/10.1037/edu0000289>

- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Montrouge : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2004). L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 38(1), 325-362. <https://doi.org/10.3406/intel.2004.1717>
- Waring, R. et Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Widdowson, H. G. (1976). The authenticity of language data. Dans *TESOL '76* (p. 261-270). Hoboken : TESOL.
- Wilarsih, Y. (2018). The use of authentic material to teach reading comprehension of short functional texts. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 7(9), 1-9.
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. New York : Macmillan.
- Wilson, F., Carroll, P. et Werno, M. (2014). *Not dumbing down but stimulating up : reading in the reformed GCSE modern foreign languages classroom*. Cambridge Assessment.
- Xypas, R. (2017). Construction langagière héritée et décidée dans Lettres parisiennes - histoire d'exil : le rapport à la langue française de Nancy Huston. *Lettres françaises*, 18(1), 145-158.
- Yano, Y., Long, M. H. et Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44(2), 189-219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01100.x>

