

**VERS UNE PÉDAGOGIE CRITIQUE DU ROMAN NOIR :
POLYPHONIE, SUBVERSION ET ENJEUX DIDACTIQUES
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

NIV N. SCHVARTZ

ABSTRACT**Towards a critical pedagogy of the noir novel: exploring polyphony, stylistic subversion, and didactic insights in French as a foreign language**

This article explores noir fiction as a critical and pedagogical framework for the teaching of French as a foreign language, proposing that this genre transcends its conventional association with crime and marginality to serve as a dynamic discursive laboratory. Within this space, linguistic, aesthetic, and ideological norms are incessantly contested, subverted, and reimagined. Situated at the nexus of literary studies, sociolinguistics, and critical pedagogy, we contend that noir functions as a heteroglossic arena where language ceases to be a transparent conduit of communication and instead emerges as a contested terrain shaped by multiple voices and shifting registers.

Drawing upon the theoretical insights of Barthes, Bakhtin, Bourdieu, and post-structuralist discourse, this study elucidates how noir literature foregrounds linguistic hybridity and polyphony as strategies to destabilize dominant discourses. By interweaving sociolects, argot, bureaucratic registers, and poetic distortions, the noir narrative disrupts hierarchies of linguistic legitimacy, thereby creating a critical space for engaging language as a locus of power, identity, and symbolic transformation.

From a pedagogical standpoint, we advocate for a “pedagogy of uncertainty” – an approach that valorizes ambiguity, contestation, and interpretive openness. This is operationalized through diverse classroom methodologies including reverse analysis workshops, rewriting exercises in marginalized vernaculars, performative debates, and reflective writing on linguistic exclusion.

Ultimately, noir fiction invites educators and learners alike to reconceptualize language education as a space of epistemic dissonance and semiotic emancipation – a horizon where meaning is co-constructed rather than imposed, and where learning becomes an aesthetic and critical encounter with alterity.

Keywords: Linguistic Subversion; Pedagogy of Uncertainty; Heteroglossia; Discursive Destabilization; Language awareness; Narrative Polyphony; Sociolinguistic Hybridity; Performativity of Language

Mots-clés : Hétéroglossie ; subversion langagière ; didactique critique ; polyphonie narrative ; performativité du langage ; normativité discursive ; pédagogie de l’incertitude ; esthétique de la friction

Loin de se réduire à la trame convenue d'une intrigue criminelle ou à l'adhésion au seul paradigme du divertissement populaire, le roman noir – tout en entretenant un dialogue générique avec le roman policier, dont il partage certains codes narratifs – s'en démarque fondamentalement par sa puissance critique, sa portée subversive et sa vocation à décentrer les régimes discursifs institués. En tant que forme liminaire, historiquement cantonnée aux franges du canon littéraire, il constitue un lieu éminemment stratégique de reconfiguration esthétique et politique du récit. À ce titre, il se donne comme un espace discursif agonistique, où s'articulent, se confrontent et se diffractent des tensions sociales, idéologiques et linguistiques majeures, devenant ainsi un terrain heuristique privilégié pour interroger les usages, les formes et les performativités du langage.

Toutefois, réduire le roman noir à sa seule fonction critique reviendrait à négliger l'un des ressorts essentiels de sa singularité littéraire. Si nos travaux récents ont permis de mettre en lumière la manière dont ce genre configure un espace de conflictualité discursive particulièrement fécond pour une didactique critique du français langue étrangère (FLE)¹, ils ont également laissé entrevoir une dimension demeurée jusqu'ici en arrière-plan : celle de la langue comme lieu de création, d'invention et de transformation esthétique. Car le roman noir ne se contente pas de mettre en scène des rapports de force sociaux ou idéologiques ; il travaille la matière langagière elle-même, la déforme, l'hybride, la pluralise et la réinvente. Dès lors, l'analyse de la conflictualité discursive appelle un déplacement complémentaire vers les formes de création lexicale, les phénomènes de brouillage énonciatif et les dynamiques polyphoniques qui font du roman noir un véritable laboratoire de l'invention linguistique. C'est à partir de cette inflexion théorique, qui prolonge un chantier de recherche déjà ouvert tout en en élargissant les horizons esthétiques, herméneutiques et didactiques, que se déploie la présente contribution.

Ce déplacement vers les dimensions poétiques de l'écriture ne conduit cependant pas à abandonner les préoccupations didactiques qui traversent cette recherche ; il en renouvelle au contraire les fondements. Car si le roman noir constitue un laboratoire de l'invention linguistique, c'est précisément parce qu'il donne à voir la langue comme une pratique vivante, traversée de tensions, de déplacements et de réappropriations. Ainsi, les formes d'hybridation, de brouillage et de polyphonie qui caractérisent ce corpus ne relèvent pas seulement d'une esthétique du langage : elles offrent également un cadre privilégié pour penser une approche critique et réflexive de l'enseignement du français langue étrangère.

Ce territoire narratif, traversé par une conflictualité constitutive, se prête particulièrement à une approche didactique renouvelée dans le champ du FLE. Il y permet l'émergence d'une pédagogie critique de la langue – envisagée comme espace stratifié de rapports de force, de résistances et de subjectivations. Le roman noir offre dès lors un dispositif d'apprentissage alternatif, fondé sur la mise en lumière de l'hétérogénéité langagière, la circulation des énoncés marginalisés, et l'élaboration d'un rapport réflexif

¹ Voir N. Schwartz (2026), « Langue, pouvoir et dissonance : pour une didactique critique du français langue étrangère à partir du roman noir », *Revue d'Études Françaises*, n° 28, article à paraître prochainement.

et situé à la normativité linguistique. Au cœur de cette configuration esthétique se déploie une polyphonie radicale, au sens bakhtinien du terme² : une pluralité de voix, de styles et de régimes d'énonciation – souvent dissonants, voire antagonistes – s'y enchevêtrent en un dialogisme généralisé. La langue y cesse d'être un médium transparent ou un instrument de représentation pour devenir le théâtre même de luttes symboliques. S'y affrontent notamment les discours de l'institution – judiciaires, policiers, médiatiques – et les idiomes des marges : argots urbains, sociolectes précaires, langues minorées ou vernaculaires. Cette friction linguistique ne relève pas seulement d'un effet de style, elle engage une véritable critique immanente du logos dominant, et rejoue la possibilité d'une parole autre, dissonante, résistante.

Dans cette perspective, le roman noir s'inscrit dans ce que Roland Barthes désignait dès 1953 comme une « écriture de l'écart³ » : une écriture où la langue devient elle-même site de tension, de déplacement et de crise. Le roman noir excède ainsi les bornes d'une narration linéaire pour proposer une esthétique de la rupture, une poétique de la fissure. Entre la parole instituée des autorités et les langages souterrains des périphéries, entre la norme linguistique et ses contestations, entre l'oralité mimée et la textualité écrite, le roman noir met en scène une dissension fondamentale, dont la portée dépasse la seule fiction pour interroger, en profondeur, les conditions de la parole légitime.

Par son intensité critique et son affinité avec les formes de la dissonance, le roman noir constitue un véritable laboratoire d'expérimentation langagière et épistémologique. À la fois révélateur des tensions qui traversent les sociétés contemporaines et espace de mise à l'épreuve des discours institués, il offre un support privilégié pour une approche critique de l'enseignement de la langue. En tant que levier didactique, il permet d'envisager la langue non plus comme un simple instrument de communication, mais comme une pratique située, traversée par des rapports de pouvoir et susceptible de produire des formes de conscientisation, d'altérisation et de résistance symbolique. Dans cette perspective, le roman noir devient un espace de reconfiguration du rapport au savoir, à l'altérité et au pouvoir : son exploitation didactique ouvre ainsi la voie à une pédagogie du français langue étrangère à la fois engagée et réflexive.

Ainsi, la complexité langagière du roman noir, excède le seul cadre d'analyse littéraire ou de la simple singularité stylistique pour engager des enjeux épistémologiques et pédagogiques majeurs pour l'enseignement du français langue étrangère. Loin d'être un obstacle didactique, l'hétérogénéité discursive propre au genre peut, au contraire, être pensée comme un levier heuristique puissant : elle constitue une épreuve formatrice de la langue, en ce qu'elle convoque chez l'apprenant des opérations herméneutiques complexes, une attention aigüe aux variations énonciatives, et une capacité à naviguer entre des régimes de sens pluriels et parfois contradictoires. Elle favorise l'émergence d'une compétence interprétative critique, qui intègre non seulement la dimension linguistique, mais aussi les strates socioculturelles et idéologiques de l'énonciation. Celles-ci sont essentielles pour la formation de locuteurs pleinement conscients des enjeux sociaux du langage, selon une approche dialogique et émancipatrice héritée de Bakhtine et de Paulo Freire,

² Voir Bakhtine 1978.

³ Voir Barthes 1953.

et en écho aux travaux de Cummins sur l'*empowerment* linguistique⁴. En réhabilitant la conflictualité constitutive du langage, une pédagogie du roman noir viserait à faire de l'apprentissage du français un espace de conscientisation, d'appropriation critique de la parole et de transformation du rapport au monde.

Comme le souligne Pierre Bourdieu, « les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs⁵ ». La langue n'est donc pas simplement un instrument de communication : elle constitue également un lieu de luttes symboliques, où se jouent la légitimité, la distinction et les rapports de domination. Elle est ainsi le site d'une violence douce, d'une économie des rapports de domination, d'une scène où se jouent les hiérarchies sociales par des formes lexicales, syntaxiques ou prosodiques. En exposant les apprenants aux fractures langagières du roman noir, on les invite à expérimenter, de manière située, incarnée et réflexive, l'idée que toute langue est un champ de forces – traversée par des tensions de pouvoir, des positions sociales différenciées, des appartenances identitaires conflictuelles. La langue y est dès lors moins un code qu'un enjeu, moins un outil neutre qu'un opérateur symbolique.

Dans cette perspective, l'intégration du roman noir dans le champ didactique du FLE ne saurait se réduire à une finalité fonctionnelle (acquisition lexicale, maîtrise syntaxique ou consolidation grammaticale). Elle ouvre à une acculturation critique, à une approche dialogique et plurilinguistique du fait langagier, en rupture avec les paradigmes prescriptifs qui gouvernent encore trop souvent les manuels traditionnels. Lire ces textes revient à s'engager dans un processus de dénaturalisation des usages normatifs, à interroger les logiques d'exclusion linguistique et à expérimenter, dans le sillage d'Édouard Glissant, une lecture attentive à la pluralité des langues. Comme l'affirme Glissant dans *Philosophie de la Relation*, « J'écris en présence de toutes les langues du monde. Elles résonnent des échos et des obscurités et des silences les unes des autres⁶ ». Cette conception invite à déplacer le regard vers ce qui se joue dans le contact entre les langues : les interférences, les frictions, les écarts et les opacités qui traversent l'énonciation. Il ne s'agit dès lors plus seulement d'identifier les formes qui s'écartent de la norme, mais d'entendre, dans ces écarts mêmes, les voix et les imaginaires qui se rencontrent, se heurtent et se transforment. La lecture devient ainsi une expérience de la Relation, attentive à ce que les langues font entendre lorsqu'elles entrent en contact et à ce que leurs « échos », leurs « obscurités » et leurs « silences » révèlent des rapports entre les sujets, les cultures et les imaginaires.

L'hypothèse centrale de cette étude s'articule dès lors ainsi : le roman noir, par son architecture polyphonique et sa poétique du brouillage, constitue un espace critique et expérientiel particulièrement fécond pour repenser l'enseignement du FLE comme processus herméneutique, sociolinguistique et interculturel. Il ne s'agit plus de concevoir la langue comme un système clos à maîtriser, mais comme un territoire conflictuel à explorer – un champ d'expérimentation où se redéployent sans cesse les catégories du dire, de l'entendre et du comprendre.

⁴ Cf. Cummins 2000.

⁵ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1982, p. 12.

⁶ É. Glissant, *Philosophie de la Relation. Poésie en étendue*. Paris : Gallimard, 2009, p. 80.

L'analyse s'organise autour de trois axes complémentaires : sociolectal, didactique et esthétique, tous articulés autour de cette intuition fondatrice selon laquelle le roman noir est simultanément un laboratoire langagier, un dispositif critique, et un espace de « désidentification » des formes normatives de la langue.

La première partie examine l'hétérogénéité discursive constitutive du genre, en explorant les interactions souvent conflictuelles entre les discours d'autorité (judiciaire, policier, institutionnel) et les sociolectes périphériques (argots urbains, langages de la marginalité, idiomes minoritaires). Cette friction sociolectale innervée la texture même du roman noir, le constituant en champ de tensions linguistiques où s'exacerbent les clivages symboliques et les rapports de pouvoir. Ensuite, nous déploierons les potentialités didactiques de cette pluralité des voix langagières dans le cadre de l'enseignement du FLE en montrant comment la confrontation avec des usages langagiers dissonants favorise l'émergence d'une compétence plurilingue, critique et située, qui permet à l'apprenant de se départir d'une vision homogénéisante de la langue pour appréhender la richesse des pratiques langagières contemporaines, leurs enjeux identitaires et leurs effets pragmatiques. Enfin, la troisième partie propose une lecture esthétique du roman noir comme poétique du brouillage : brouillage des frontières entre langue légitime et idiomes illégitimes ; entre oralité feinte et textualité maîtrisée ; entre narration linéaire et discontinuité énonciative. Le roman noir apparaît alors comme un dispositif d'écriture subversive, où la langue est travaillée comme matière résistante, où la norme est constamment interrogée, et où l'acte d'écrire rejoint une éthique de la dissonance. Il s'inscrit ainsi dans une réflexion plus vaste sur la littérature comme pratique de décentrement, d'ouverture et de refonte du sensible.

I. L'hétérogénéité discursive du roman noir : sociolectes, pouvoir et subversion

Contrairement au roman policier classique, qui repose avant tout sur la logique déductive et la résolution d'une énigme, le roman noir se distingue par une focalisation moins centrée sur l'élucidation du crime que sur l'atmosphère sombre, la complexité psychologique des personnages et une critique sociale souvent amère, voire désabusée. Si une enquête peut y être présente, elle tend à occuper une place secondaire, servant davantage de prétexte à l'exploration de thématiques telles que la violence systémique, la corruption institutionnelle et les dysfonctionnements profonds de la société. Le roman noir s'inscrit en outre dans un espace linguistique fragmenté, où les langues, sociolectes et registres s'entrechoquent, dessinant une cartographie mouvante des tensions sociales. Au-delà de sa trame criminelle – fréquemment reléguée à l'arrière-plan –, il donne à entendre une polyphonie conflictuelle : jargon policier, verlan des quartiers populaires, parler familier, idiome des marges, régionalismes ou encore langue administrative s'y croisent dans une dramaturgie discursive tendue. Cette mise en scène d'un paysage langagier dissonant ne se contente pas de refléter une stratification sociale et symbolique : elle la rejoue, la perturbe, la met en crise. Ce qui est véritablement en jeu dans le roman noir, ce n'est donc pas tant la résolution d'un mystère que l'exploration d'un territoire linguistique et social traversé par des rapports de domination, de dissidence et de résistance. Il met en œuvre

une hétéroglossie au sens bakhtinien du terme : non une simple juxtaposition de voix, mais la mise en relation de langages socialement et idéologiquement situés, porteurs de visions du monde souvent antagonistes. Comme l'écrit Bakhtine, « le langage du roman, c'est un système de «langues» »⁷ : le roman noir active ainsi une dynamique de confrontation entre discours, où se négocient, se déplacent et se contestent en permanence les régimes de légitimité et les rapports de pouvoir.

Cette tension linguistique se cristallise notamment dans la dialectique entre la langue institutionnelle et les langages marginaux. D'un côté, le discours policier, judiciaire ou administratif, normatif et codifié, fonctionne comme un outil de régulation sociale et de contrôle symbolique. De l'autre, les sociolectes périphériques – verlan, argot, parler populaire, idiomes régionaux – s'affirment comme pratiques de résistance langagière et vecteurs d'identités minorées. Toutefois, le roman noir ne se contente pas de mettre en scène cette polarité : il en brouille activement les frontières. La langue dominante y est fréquemment détournée, désacralisée, voire ironisée, tandis que les personnages issus des institutions, loin de se cantonner à leur registre attendu, empruntent aux parlers subalternes, mimant parfois les codes des marges dans un geste d'appropriation, de provocation ou de compromission.

Ainsi, Jean-Patrick Manchette fait dire à l'un de ses personnages : « Le terrorisme gauchiste et le terrorisme étatique, quoique leurs mobiles soient incomparables, sont les deux mâchoires ... [...] ... du même piège à cons⁸ ». Cette formule condense la manière dont le roman noir met en scène la rencontre conflictuelle entre discours d'État et discours subversif. Plus loin, Manchette pousse l'ironie et la lucidité critique en affirmant : « Le desperado est une marchandise, une valeur d'échange, un modèle de comportement comme le flic pou la sainte. [...] C'est le piège qui est tendu aux révoltés, et je suis tombé dedans⁹ ». Ainsi, le discours romanesque ne se contente pas de représenter la conflictualité politique : il en expose également les mécanismes de récupération, de marchandisation et de normalisation, y compris lorsque la révolte prétend s'y soustraire.

Chez Frédéric Dard, cette mise en crise de la norme passe moins par l'énoncé explicitement politique que par la matérialité même de la langue. Dans *À prendre ou à lécher* (1980), la parole de Bérurier se caractérise par une déformation systématique du français standard, qui associe apocope, élimination, altération syntaxique, lexique populaire et obscénité assumée : « Parle-moi z'en pas, pouffe le surdimensionné ; figure-toi qu'j'sus t'allé revoir l'amie de ta potesse, lu demander si qu'a connaissait dans c't' putain d'ville des jeunes filles d'bonne famille susceptiblement capab'd' me prendre le zigoto dans la casmate, qu'je me dégorge un peu l'ami du peuple, merde !¹⁰ ». La portée de cet extrait ne réside donc pas seulement dans son caractère comique : l'écart linguistique devient une véritable stratégie de caractérisation et de désacralisation. La syntaxe disloquée, les éliminations graphiquement transcrites et les déformations phonétiques donnent à entendre une parole qui résiste à la stabilisation normative du français écrit. En faisant entrer cette voix dans l'espace du roman, Dard transforme ainsi l'écart linguistique en ressource littéraire : la langue populaire n'est plus seulement représentée, elle acquiert une capacité

⁷ M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard, 1978, p. 88.

⁸ J.-P. Manchette, *Nada*. Paris : Gallimard, 1972, p. 266.

⁹ *Ibid.*, p. 266.

¹⁰ F. Dard, *À prendre ou à lécher*. Paris : Fleuve Noir, 1980, p. 159.

propre à perturber les hiérarchies entre les registres, les usages légitimes et les formes considérées comme correctes. Le roman noir apparaît dès lors comme un espace où la conflictualité sociale se joue également dans la langue elle-même, à travers la confrontation de régimes discursifs qui ne cessent de déplacer, de parodier et de contester la norme.

Cette porosité stylistique produit un effet de contamination réciproque, une dynamique de renversement où l'ordre linguistique établi vacille. Proche du processus hégélien d'*Aufhebung*, cette dialectique conserve les oppositions tout en les dépassant, pour engendrer un tissu discursif instable, vivant, foncièrement subversif. Ce brouillage des registres, qui défie les catégories habituelles du « bon usage », constitue par ailleurs un enjeu didactique majeur dans l'enseignement du FLE : il oblige à repenser les normes linguistiques, à interroger les hiérarchies implicites entre les formes de langage, et à ouvrir un espace pédagogique capable de rendre compte de la complexité sociolinguistique des discours contemporains.

Cette dynamique de brouillage des registres et d'appropriations croisées révèle ainsi une tension fondamentale au cœur du roman noir : celle d'un langage en lutte, traversé par des forces antagonistes, mais aussi producteur de formes neuves. En rendant instables les oppositions entre langue légitime et langues marginales, en exposant les glissements, les détournements et les chevauchements entre normes et transgressions, le roman noir fait émerger un espace d'expérimentation linguistique où chaque mot devient un lieu de conflit symbolique. C'est dans ce contexte qu'il convient d'analyser certaines pratiques discursives emblématiques de ce genre, telles que le verlan, l'argot criminel ou les régionalismes, qui ne relèvent pas d'un simple pittoresque langagier, mais bien d'une poétique de la dissidence. Ainsi, le verlan n'est pas un simple code crypté, mais un acte de renversement linguistique. En inversant les syllabes, il déstabilise la hiérarchie entre langue légitime et langue dominée, tout en signalant une appartenance à un collectif marginalisé¹¹. Mais, comme nous l'avons suggéré plus haut à propos du brouillage des registres, ce procédé n'est pas l'apanage exclusif des marges : il est désormais repris, parfois consciemment, par des ensembles dominants – médias, institutions culturelles, campagnes publicitaires, voire par l'administration et les forces de l'ordre elles-mêmes – ou plus largement par l'ensemble de la communauté linguistique. Cette diffusion horizontale transforme le verlan en objet d'appropriation et d'hybridation, brouillant les frontières symboliques entre « centre » et « périphérie ». Elle complexifie d'autant sa saisie pour le locuteur non natif : ce dernier ne peut plus assigner le verlan à un seul groupe social ni à un seul registre discursif, et se trouve face à un phénomène langagier mobile, polysémique et stratégiquement utilisé selon les contextes.

Cette pratique ludique et subversive peut ainsi être appréhendée comme une véritable contre-langue, à la fois politique et poétique, dans la mesure où elle détourne les usages légitimes, déplace les frontières entre les registres et conteste les hiérarchies linguistiques et symboliques qui leur sont associées. De même, le parler des truands – fait

¹¹ Pierre Bourdieu, dans *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques* (Paris : Fayard, 1982), inscrit son analyse des pratiques discursives dans une sociologie des rapports de pouvoir et du capital symbolique. Il y met en évidence que la répartition inégalitaire des « capitaux linguistiques » ne relève pas seulement de différences de compétence, mais traduit et reproduit des hiérarchies sociales. Dans ce cadre, des usages comme l'argot ou le verlan apparaissent non pas comme de simples déviations lexicales, mais comme des modes d'expression collectifs qui détournent et contestent l'autorité de la « langue légitime », révélant ainsi la dimension politique et performative du langage.

de métaphores brutes, d'ellipses suggestives et d'euphémismes menaçants – donne à entendre un imaginaire discursif souterrain, révélateur de contre-cultures et de formes de sociabilité souvent marginalisées ou absentes des représentations institutionnelles.

Quant aux régionalismes, ils introduisent une territorialité linguistique spécifique, qui remet en question la centralisation normative du français standard et réaffirme des souverainetés symboliques locales.

Cette diversité langagière ne se limite pas à une présence en arrière-plan : elle est consciemment investie et façonnée par les auteurs de roman noir comme une véritable ressource poétique. Vincent Berthelier, dans son étude « Du titi au truand : argot et effet d'argot dans le roman noir français d'après la Libération¹² », montre ainsi que les romans policiers des années 1950–1970 recourent aux effets d'argot pour construire une atmosphère « populaire et criminelle », en mobilisant des exagérations stylistiques et des lexiques issus du monde urbain et clandestin. L'argot n'y est pas un simple décor, mais une dynamique expressive qui configure l'espace narratif et la perception des personnages. De manière analogue, dans le champ de la littérature francophone d'Afrique, Françoise Naudillon dans « Polar africain et subversion langagière¹³ » souligne que des écrivains tels qu'Achille Ngoye (*Agence Black Bafoussa*, 1996) ou Mongo Beti (*Trop de soleil tue l'amour*, 1999) exploitent le genre policier non seulement pour ses ressorts de suspense et d'intrigue, mais aussi pour mêler langues locales, français « accentué » et registres oraux de la rue. Cette hybridation linguistique ébranle la suprématie normative du français « littéraire » et fait émerger une parole plurielle et engagée, qui articule esthétique et politique.

Dans cet espace où les langues de l'ordre croisent celles de la marge, surgit une troisième voie : la création néologique. Ce geste inventif, souvent jubilatoire, défie les lexiques existants pour ouvrir des possibles langagiers inédits. La néologie devient alors une arme de subversion autant qu'un outil de poésie, rejoignant l'idée barthésienne de la littérature comme dénaturalisation du langage et de la réalité. Mais elle représente également, dans une perspective didactique, un point de friction révélateur : ces formes instables, transitoires, parfois éphémères, posent un défi pour les apprenants en contexte de FLE, confrontés à un français non normatif, déroutant, où la langue ne se donne plus comme un système clos à maîtriser, mais comme une matière vive en constante réinvention. Loin d'entraver l'apprentissage, cette instabilité peut pourtant devenir un catalyseur didactique fécond, en favorisant une conscience métalinguistique accrue, une créativité lexicale stimulée, et une entrée critique dans les mécanismes de légitimation linguistique. Cette productivité néologique ne s'exprime pas uniquement dans le registre de la satire ou de la critique sociale explicite ; elle peut aussi s'ancrer dans une poétique du quotidien, où l'inventivité lexicale épouse les formes de l'oralité populaire. C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'écriture de Léo Malet, où l'argot devient matière narrative et affective : son détective Nestor Burma use d'un français populaire inventif, émaillé de métaphores corporelles détournées. Ce langage familier, empreint de tendresse, révèle une créativité lexicale profondément enracinée dans l'expérience quotidienne.

¹² Cf. Berthelier 2024.

¹³ Cf. Naudillon 2021.

Dans d'autres romans, cette hybridation langagière se déploie avec une intensité croissante. C'est le cas notamment dans *Total Khéops* (1995) de Jean-Claude Izzo, où s'entrelacent régionalismes, franglais, idiomes africains et technolèctes urbains, créant un paysage linguistique pluriel et dynamique. Les néologismes y foisonnent, à l'image de « kékéland », qui désigne un espace mental marqué par une exhibition virile exacerbée, ou encore de « guévariser », un terme forgé par DOA, qui transforme un nom propre en verbe pour signifier la radicalisation d'un jeune délinquant¹⁴. En classe de FLE, ces inventions langagières exigent une posture interprétative active de la part des apprenants, qui doivent non seulement décoder le mot mais aussi interroger ses contextes d'émergence, ses visées critiques, et son inscription dans une dynamique socioculturelle mouvante.

Ce fourmillement néologique indique que le roman noir ne se limite pas à refléter le réel : il le reconfigure, le détourne, l'interroge par l'invention linguistique. Il devient un laboratoire poétique et critique, où la langue n'est plus un outil mimétique mais une force performative, capable d'émanciper, de fissurer les cadres, de rouvrir les possibles. La langue noire, ainsi conçue, incarne une *praxis* littéraire qui renouvelle la fonction sociale du langage, posant un geste politique autant qu'esthétique. Dès lors, ce matériau langagier dense, conflictuel, mouvant, intéresse autant le lecteur que le pédagogue. Le roman noir ne s'adresse pas uniquement à l'amateur de suspense ou d'enquête, mais au didacticien, au sémioticien, au philosophe du langage. Il propose une autre manière d'entrer dans la langue : par ses marges, ses failles, ses inventions. Il constitue une archive vivante des discours sociaux contemporains, un creuset où se fabrique – dans la f(r)iction – une autre idée du français.

D'où la question, désormais centrale dans notre réflexion : comment exploiter, en contexte didactique, cette richesse discursive ? Comment faire du roman noir un tremplin vers une pédagogie critique du français, attentive aux dynamiques sociales, aux pratiques langagières réelles et à l'expérience plurielle de la parole ? Ou, pour le dire autrement : comment faire entrer l'apprenant dans la mêlée des voix, non pour l'y perdre, mais pour qu'il y découvre, dans le tumulte, sa propre place d'énonciation ?

II. Vers une didactique critique et créative du roman noir en classe de FLE : enjeux et propositions pédagogiques

L'introduction du roman noir en classe de français langue étrangère constitue une opportunité singulière pour explorer une pédagogie fondée sur la complexité du réel linguistique, social et culturel. Par sa richesse stylistique, sa polyphonie énonciative et sa capacité à mettre en scène des voix dissidentes, ce genre littéraire engage à repenser les finalités de l'enseignement du français : non plus comme simple acquisition d'un standard normatif, mais comme immersion dans un espace discursif vivant, traversé de tensions, d'altérités et de subjectivités.

¹⁴ Bien que d'autres romans contemporains – de Léo Malet à Virginie Despentes, en passant par des écrivains issus des littératures francophones – recourent également à la création néologique comme stratégie esthétique et critique, l'analyse se limite ici volontairement à quelques exemples précis : il s'agit de préserver la cohérence de l'analyse et d'éviter un élargissement comparatif qui, s'il est heuristique, excéderait les limites méthodologiques fixées ici.

Toutefois, cette intégration didactique soulève des questions importantes : à quel moment du parcours d'apprentissage le roman noir peut-il être introduit sans risque de découragement ou de heurt culturel ? Faut-il en réserver l'étude à des apprenants avancés, capables d'interpréter les subtilités linguistiques et idéologiques qu'il véhicule ? Et comment l'articuler aux curricula classiques de FLE – centrés sur des compétences définies – sans le réduire à un simple support thématique¹⁵ ? Ces interrogations, bien que légitimes, ne constituent pas ici le cœur de notre réflexion. Sans les évacuer complètement, nous privilégions une approche centrée sur la portée pédagogique transversale du roman noir, en nous attachant à ses potentialités formatives : comment ce genre, par sa densité linguistique et ses enjeux critiques, peut-il devenir un levier d'apprentissage à la fois linguistique, culturel, et éthique ?

Une première dimension essentielle est celle de l'hétérogénéité langagière, au cœur même de l'esthétique du roman noir. Ce dernier met en scène une langue incarnée, située, marquée par des appartenances territoriales, sociales, voire affectives. Loin d'un français normatif et abstrait, il donne à entendre un spectre varié de parlers : argot de la pègre, verlan des banlieues, jargon administratif, idiomes régionaux. Cette diversité permet de construire une véritable cartographie linguistique des marges, qui fait écho aux analyses de Bourdieu sur le pouvoir symbolique et au dialogisme bakhtinien. Proposer aux apprenants un travail de décryptage collectif des variantes langagières – à travers des extraits annotés, des mises en voix, ou des analyses comparées – favorise une lecture située du langage, attentive à ses fonctions sociales, esthétiques et idéologiques.

Dans cette perspective, le roman noir offre aussi un terrain fécond pour une pédagogie de la voix. Chaque registre linguistique y est porteur d'un regard, d'un point de vue sur le monde. Le discours du policier technocrate, du jeune marginal ou du narrateur désabusé ne se réduit pas à une couleur stylistique : il incarne une posture existentielle, un imaginaire social, une vision du réel. Organiser des ateliers d'écriture mimétique ou polyphonique permet aux apprenants d'explorer ces voix contrastées, d'en comprendre les enjeux identitaires et de s'approprier les effets stylistiques par la pratique. Cette démarche renforce à la fois la compétence expressive, la sensibilité linguistique et l'intelligence critique. Cependant, cette immersion ne peut faire l'économie d'une réflexion éthique. Le roman noir expose des réalités parfois violentes : discriminations, brutalités policières, exclusion sociale, criminalité urbaine. Il mobilise aussi des représentations parfois stéréotypées ou

¹⁵ Logiquement, le roman noir, en raison de sa complexité linguistique et idéologique, semble plus adapté à des apprenants avancés. Cependant, il est également envisageable de l'introduire à des niveaux débutants ou intermédiaires, à condition de sélectionner des fragments adaptés et de proposer des activités pédagogiques guidées et ludiques. Pour des apprenants au niveau A2, on peut travailler sur des fragments de textes courts, centrés sur l'action ou les dialogues. Les activités possibles incluent : déchiffrer le verlan, repérer les registres de langue, associer vocabulaire et images, reformuler des phrases ou jouer des scènes. L'objectif est de se familiariser avec le lexique, les structures narratives et les codes du roman noir, tout en stimulant la motivation par l'interaction et le jeu. Pour des apprenants au niveau C1, des extraits plus complexes permettent de travailler la lecture analytique, la réflexion critique et l'interprétation des registres linguistiques et idéologiques : passages où le narrateur adopte une perspective ambiguë ou ironique, descriptions révélant des tensions sociales implicites, ou figures de style sophistiquées. L'objectif est de développer l'autonomie interprétative, la capacité à saisir les nuances stylistiques et à construire des arguments critiques, tout en explorant les enjeux culturels, sociaux et éthiques du texte. Cette différenciation permet à chaque apprenant d'accéder aux richesses du roman noir selon ses compétences, transformant le texte en outil d'apprentissage progressif, motivant et transdisciplinaire.

sensationnalistes. Comment, dès lors, aborder ces contenus sans tomber dans la complaisance, ni dans l'évitement ? Une posture pédagogique critique s'impose, fondée sur la contextualisation des textes, la discussion ouverte, l'écoute interculturelle. Le rôle de l'enseignant est ici de garantir un cadre de parole sécurisé, tout en stimulant une lecture distanciée, réflexive et collaborative.

Dans ce cadre critique, la langue devient également un champ d'analyse du pouvoir. Le vocabulaire juridique ou administratif peut euphémiser la violence institutionnelle, tandis que l'argot ou le verlan peuvent fonctionner comme des outils de résistance. Une mise en débat autour des normes, de la « langue juste » ou des discriminations linguistiques peut éveiller une conscience politique du langage et affiner l'esprit critique des apprenants.

Le roman noir permet aussi d'envisager une géopoétique du français. Le parler marseillais chez Izzo, ou bien les régionalismes du Nord ou le français métissé des périphéries dessinent une mosaïque linguistique et mémorielle. Proposer aux étudiants une cartographie sonore de ces sociolectes – à partir d'enregistrements, de cartes interactives ou de lectures croisées – inscrit la langue dans des géographies concrètes, vivantes, habitées. C'est également une manière de valoriser les langues minorées, souvent invisibilisées dans les manuels.

Plus profondément encore, le roman noir ouvre à une pédagogie existentielle. Le langage y est instable, traversé de fictions, de dissimulations, de révélations. En proposant des réécritures subjectives, des monologues intérieurs ou des variations énonciatives, on invite l'apprenant à faire l'expérience de la langue comme espace de subjectivation, de mise en forme du monde. La langue n'est plus seulement outil de communication, mais instrument de pensée, de création et de résistance.

Des activités multimodales peuvent renforcer cette dimension performative : oralisation de dialogues, jeux de prosodie, mimes de scènes, ou encore simulations de procès linguistique où s'affrontent normes institutionnelles et usages transgressifs. Ces dispositifs permettent d'incarner les tensions du langage et d'interroger les mécanismes d'inclusion ou de stigmatisation à l'œuvre dans les pratiques langagières.

Une approche transculturelle peut être explorée par la traduction créative : transposer un passage en verlan ou en argot dans la langue maternelle des apprenants constitue une expérience de réflexion sur l'intraduisible, les écarts culturels, les non-équivalences. Cette activité stimule la conscience métalinguistique et valorise les ressources pluri-lingues des étudiants. Enfin, l'articulation entre le roman noir et les discours médiatiques (faits divers, journaux, podcasts, séries policières) permet d'analyser les constructions sociales du crime, de la justice, et des figures marginales. En confrontant fiction littéraire et narration journalistique, les apprenants développent une lecture critique de la fabrique discursive de la violence.

Une question décisive se pose toutefois : comment évaluer ce type d'apprentissage en contexte de FLE ? La pédagogie du roman noir sollicite des compétences multiples – interprétatives, linguistiques, interculturelles et critiques – qui débordent largement le cadre des grilles d'évaluation standardisées. Dans cette perspective, il convient de mettre en place des dispositifs qualitatifs, privilégiant l'accompagnement du processus plutôt que la seule mesure du résultat. Portfolios, journaux réflexifs, productions créatives ou auto-évaluations commentées constituent autant d'outils qui permettent de rendre compte du cheminement de l'apprenant, de son rapport au texte et de son appropriation

progressive de la langue cible. L'essentiel n'est pas de valider une « bonne réponse », mais de valoriser le développement d'une posture herméneutique, sensible et critique, face à la langue et au monde.

Dès lors, l'introduction du roman noir en classe de FLE ne saurait se réduire à un simple élargissement thématique ou lexical. Elle instaure un espace didactique expérimental où l'enseignement du français s'affirme comme acte critique, relationnel et créatif. En mobilisant la polyphonie des voix et en confrontant les apprenants à des récits traversés par les fractures sociales, historiques et culturelles, ce genre littéraire permet de former des locuteurs non seulement compétents sur le plan linguistique, mais également conscients et responsables : capables d'habiter la complexité du monde francophone avec justesse et lucidité.

III. Brouillage des normes langagières : vers une pédagogie de l'incertitude et de la subversion

La littérature peut ainsi être envisagée comme une pratique de déplacement des normes langagières et discursives. Dans *Le Plaisir du texte* (1973), Roland Barthes pense précisément le texte comme un espace de tension entre les codes établis et leur déstabilisation, où la langue cesse d'apparaître comme un système transparent et unifié. Le roman noir, par son essence même, constitue un laboratoire linguistique où vacillent les repères normatifs, un espace de friction où s'effondre l'illusion d'une langue unifiée et transparente. Loin d'une simple esthétique marginale, il opère une déstabilisation radicale des hiérarchies discursives : les idiomes populaires contaminent le lexique officiel, les voix périphériques infiltrent la narration auctoriale, et les discours techniques se parent d'une poétique inattendue. La langue y devient ainsi un champ de forces traversé d'usages détournés, de tensions et de résistances, un espace dynamique où les normes sont constamment rejouées, déplacées et transformées.

Dans *La Position du tireur couché* (1981), Jean-Patrick Manchette incarne magistralement cette horizontalité polyphonique. Le narrateur omniscient n'hésite pas à épouser les tournures argotiques et familières de ses personnages, brouillant les frontières entre voix narrative et sociolectes marginaux. Cette porosité fait émerger une langue en devenir, qui refuse l'enfermement dans une autorité unique. Le récit se fait caisse de résonance d'une pluralité de voix – sociales, idéologiques, conflictuelles – incarnant une langue vécue, irréductible, et ouverte à l'altérité.

Dès lors, l'enjeu didactique dépasse l'apprentissage d'un français standardisé : il s'agit d'initier les apprenants à une pédagogie de l'incertitude, où la langue n'est plus un code figé mais un territoire instable, traversé d'hétérogénéités sociales. Ce choc linguistique, loin de freiner l'apprentissage, en devient un moteur : il oblige à penser la langue comme une matière vivante, historique et politique. Une telle approche, dialogique au sens bakhtinien, interroge les régimes de pouvoir linguistique dans une perspective bourdieusienne.

Dans *Le Plaisir du texte* (1973), Roland Barthes définit le « texte de jouissance » comme celui qui « met en état de perte, [...] fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en

crise son rapport au langage ¹⁶» (Barthes, 1973, p. 25). Cette mise en crise du rapport au langage permet de penser la puissance esthétique et critique de l'écart : ce qui déroge à la norme, ce qui trouble les habitudes de lecture et déstabilise les catégories acquises, peut devenir précisément le lieu d'une expérience littéraire féconde. C'est dans cet entre-deux instable, entre norme et transgression, que peut se former un espace de liberté langagière, propice à la créativité comme à l'interprétation critique. Pour le didacticien, cette tension constitue un levier particulièrement fécond : elle invite à réimaginer l'enseignement du FLE non comme la transmission d'un modèle linguistique homogène et stabilisé, mais comme l'apprentissage d'une langue plurielle, conflictuelle et en constante négociation.

Plusieurs dispositifs pédagogiques permettent d'incarner cette posture. Un atelier d'analyse inversée propose de repérer les passages où les registres s'entrelacent, où l'ambiguïté s'installe, stimulant une réflexion sur la porosité des catégories langagières. À cela s'ajoutent des jeux de détournement linguistique : réécriture en argot, verlan ou jargon policier, où le français se redécouvre dans sa plasticité et sa performativité. Ces pratiques réactivent la langue comme espace de jeu, de création, de subversion. Au cœur de cette démarche, le débat philosophique sur la norme linguistique questionne la fiction d'un « bon français » et la neutralité supposée du langage. En convoquant Wittgenstein et les penseurs post-structuralistes, on ouvre une réflexion critique sur les régimes de légitimation langagière. L'apprenant devient alors acteur et auteur de son propre rapport au langage. L'étude des énoncés performatifs – de Austin à Bourdieu – met en lumière le pouvoir du langage à instituer, à blesser, à ordonner. En découvrant la dimension pragmatique du discours, l'apprenant accède à une conscience politique du langage, en tant qu'outil de transformation sociale. Cette pédagogie implique aussi une relecture critique des stéréotypes du roman noir : truand rusé, flic corrompu, victime silencieuse. Les déconstruire, c'est ouvrir la voie à une écriture alternative, intersectionnelle – un geste critique qui interroge les identités figées et les représentations dominantes.

La scénarisation de débats éthiques, où chaque apprenant incarne un rôle (policier, juge, victime, criminel), permet d'explorer des notions complexes comme la justice, la légitimité ou la violence. Ce théâtre didactique vise moins la maîtrise linguistique que l'éveil d'une posture critique et dialogique. Enfin, l'écriture réflexive sur l'exclusion langagière permet à chacun de mettre en mots son rapport intime à la langue : souvenirs d'incompréhension, de discrimination, ou de réappropriation. Ce partage crée un espace d'hospitalité langagière, fondé sur l'écoute, la reconnaissance, et la pluralité.

En somme, la didactique du roman noir ne se contente pas de perturber les normes : elle les met en question, les détourne, les reconfigure comme autant de points d'appui pour une pédagogie de l'émancipation. Elle ne vise pas uniquement l'acquisition de savoirs linguistiques, mais l'émergence d'une conscience critique du langage – de ses usages, de ses effets, de ses idéologies. En mobilisant les ressources esthétiques, sociales et politiques du roman noir, l'enseignement du FLE devient un espace de subjectivation, où l'apprenant n'est plus simple récepteur d'une norme, mais sujet parlant, acteur d'un monde en mutation, capable de dire, de contester, de créer. La langue y apparaît alors non comme un système figé, mais comme un territoire en tension, traversé de voix, de mémoires et de possibles – un lieu d'ouverture, de friction, et de liberté.

¹⁶ R. Barthes, *Le Plaisir du texte*. Paris : Seuil, 1973, p. 22.

Conclusion

Cette étude a entrepris de mettre en lumière les potentialités didactiques et épistémologiques que recèle le roman noir lorsqu'il est intégré à l'enseignement du français langue étrangère, à travers une approche résolument plurielle, critique et expérimentale. Loin d'être un simple support narratif, ce genre littéraire s'est révélé être un véritable laboratoire de la complexité langagière et sociale, un espace où s'expriment les fractures, les tensions et les résistances du corps social contemporain.

À rebours d'un français normatif et désincarné, tel qu'il est encore largement promu par les manuels traditionnels, le roman noir esquisse une cartographie sensible des marges linguistiques. Il donne à entendre une langue traversée d'argots, de sociolectes, de régionalismes et de registres hybrides, révélant ainsi le langage comme vecteur de subjectivité, d'idéologie et de conflictualité. L'apprenant est alors confronté non pas à un idiome uniforme, mais à une polyphonie sociale dans laquelle chaque voix – qu'elle soit marginale, policière, médiatique ou populaire – participe à la construction d'un imaginaire discursif contrasté.

Cette pluralité vocale fonde une pédagogie de la voix, entendue non seulement comme compétence linguistique expressive, mais aussi comme éveil critique à la manière dont la langue encode, relaie ou conteste des formes de domination. En incarnant ces voix multiples, l'apprenant développe une conscience accrue des postures sociales, des affects et des rapports de pouvoir qui traversent l'usage du langage.

Au-delà de cette polyphonie, c'est la capacité du roman noir à subvertir les normes langagières qui en fait un levier didactique d'exception. Le brouillage des hiérarchies linguistiques, la porosité des registres, la fusion des codes perturbent les représentations figées de la « bonne langue » et invitent à penser l'apprentissage dans une perspective dynamique, heuristique, fondée sur le doute, l'instabilité et la créativité. Le roman noir engage alors une pédagogie de l'incertitude, dans laquelle la langue n'est plus perçue comme un système clos et maîtrisable, mais comme une matière vivante, marquée par des tensions symboliques, des usages situés et des potentialités expressives inépuisables. Il ne s'agit plus seulement de former des locuteurs compétents, mais de forger des sujets parlants capables de s'approprier la langue dans ses dimensions esthétiques, politiques et existentielles. Une telle approche dépasse les finalités purement techniques ou utilitaires de l'enseignement, en remplaçant l'expérience du langage au cœur d'une éthique de la subjectivation, de la relation et de la critique.

En articulant ainsi trois dimensions fondamentales – la complexité sociolinguistique, la pluralité des voix et la déconstruction des normes –, le roman noir se présente comme un catalyseur pour repenser en profondeur les paradigmes du FLE. Il ouvre un espace didactique où l'apprenant n'est plus un simple récepteur d'un savoir prescrit, mais devient acteur de sa parole, auteur de ses interprétations, sujet critique dans un monde pluriel, mouvant, souvent dissonant.

À l'intersection féconde de la linguistique, de la littérature et de la pensée critique, cette pédagogie du roman noir esquisse les contours d'un enseignement du français à la fois exigeant, contemporain et profondément humaniste – où la langue, loin d'être un code figé, se donne comme un miroir fractal du réel, un champ de forces, un lieu de lutte, de mémoire et d'invention.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, Martine (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne et de l'Institut national de recherche pédagogique.
- Albert, Marie-Claude – Souchon, Marc (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Bakhtine, Mikhaïl (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Seuil.
- Barthes, Roland (1953). *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil.
- Bemporard, Chiara – Jeanneret, Thérèse (éd., 2007). *Études de Lettres*, n° 4, *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne : Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.
- Benveniste, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berthelie, Vincent (2024). « Du titi au truand : argot et effet d'argot dans le roman noir français d'après la Libération », dans Andreas Dufter – Susanne Zepp-Zwirner (éd.), *La Langue du peuple dans la littérature : Le français populaire mis en texte, de l'âge classique à nos jours*. Berlin : De Gruyter, p. 131–143.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Dard, Frédéric (1980). *À prendre ou à lécher*. Paris : Fleuve Noir.
- Genette, Gérard (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Glissant, Édouard (2009). *Philosophie de la Relation. Poésie en étendue*. Paris : Gallimard.
- Gorrara, Claire (2003). *The Roman Noir in Post-war French Culture: Dark Fiction*. New York : Oxford University Press.
- Izzo, Jean-Claude (1995). *Total Khéops*. Paris : Gallimard.
- Maingueneau, Dominique (2004). *Le Discours littéraire: Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, Dominique (2016). *Trouver sa place dans le champ littéraire : Paratopie et création*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Manchette, Jean-Patrick (1972). *Nada*. Paris : Gallimard.
- Manchette, Jean-Patrick (1981). *La Position du tireur couché*. Paris : Gallimard.
- Manotti, Dominique (2007). « Roman noir ». *Le Mouvement social*, n° 219–220, p. 107–109. DOI : <https://doi.org/10.3917/lms.219.0107>.
- Meschonnic, Henri (1991). *Des mots et des mondes*. Paris : Hatier.
- Mouralis, Bernard (1975). *Les contre-littératures*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Naudillon, Françoise (2011). « Polar africain et subversion langagière », dans Musanji Ngalasso-Mwatha (dir.), *L'Imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 349–365. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pub.35773>.
- Poslaniec, Christian – Houyel, Christine (2001). *Activités de lecture à partir de la littérature policière*. Paris : Hachette Éducation.
- Pouy, Jean-Bernard – Delestré, Stéphanie (2009). *Une brève histoire du roman noir*. Paris : L'Oeil neuf éditions, coll. « Brève histoire ».
- Rastier, François (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques ».
- Reuter, Yves (1986). « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 50, p. 3–21. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1986.1383>.
- Riquois, Estelle (2008). « La littérature policière en classe de français langue étrangère, un support original et motivant ». *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXIII, n° 1, p. 5–14.

Niv N. Schwartz

Département d'Études Françaises

Facultés des Lettres (BTK) de l'Université Eötvös Loránd (ELTE)

Múzeum körút 4/C

1088 Budapest, Hongrie

docschwartz@gmail.com

ORCID : 0009-0003-3172-1919