

Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères

Une proposition didactique pour des lecteurs plurilingues

Chiara Bemporad | Lausanne

Der vorliegende Beitrag diskutiert die Frage des kulturellen Lernens im Rahmen des Sprachunterrichts, indem die Rolle der Literatur in den gegenwärtigen didaktischen Ansätzen analysiert wird. Erst wird der Platz ermittelt, der die Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) einnimmt. Weiter wird der Platz der Literatur aus einer handlungsorientierten Perspektive ergründet. Schliesslich wird eine didaktische Aktivität vorgeschlagen, welche darauf hinzielt, Erfahrungen der Sprachenlernenden und damit verbundene sprachliche Ressourcen zu erschliessen. Am Fall einer deutschen Studentin werden eigene Praktiken bei der literarischen Lektüre analysiert.

La question des apprentissages culturels au sein de l'enseignement des langues est centrale à l'heure actuelle. Elle touche de près la notion de plurilinguisme comme objectif à poursuivre par les établissements scolaires et universitaires suisses et européens. Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 et Castellotti & Moore, 2011) se base en effet sur la construction d'un capital linguistique, culturel et symbolique pluriel. La connaissance de la littérature d'une langue qu'on apprend fait ainsi partie intégrante de la constitution de ce capital plurilingue et pluriculturel: elle permet de communiquer avec l'autre, en comprenant les objets culturels et symboliques qui font partie de son identité linguistique et culturelle.

Dans cette contribution, j'analyserai d'abord la place de la littérature et du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères en me basant sur l'un des documents majeurs des politiques linguistiques contemporaines: le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Ensuite, je considérerai brièvement la position que la littérature occupe dans la perspective actionnelle dont le *CECR* est issu. J'examinerai, enfin, par le biais de données empiriques, une piste possible pour reconsidérer le texte littéraire et la littérature à la lumière d'un des aspects de la perspective actionnelle: la pédagogie de projet.

En premier lieu, je dois préciser ma manière de concevoir le *texte littéraire* et la *littérature*. Le *texte*

littéraire est l'objet, le document source (de sa production contingente jusqu'à sa réception multiple) qui peut être reconnu comme littéraire par une société à un moment donné, en raison d'un ensemble de propriétés et des effets qu'il suscite chez des lecteurs. Il s'agit notamment d'«une construction historico-sociale, qui s'effectue dans les commentaires sur les œuvres, ou encore dans l'évaluation socio-discursive» (Bronckart, 1999: 75). Le terme *littérature* renvoie à l'ensemble constitué par l'objet littéraire et par tous les discours sur ce texte, ainsi que tous les éléments, les pratiques, les activités qui se font autour de cet objet: les critiques littéraires adressées aux spécialistes, les magazines, les émissions radiophoniques ou télévisées, les battages publicitaires sur un phénomène éditorial, les dissertations et bien sûr les tâches scolaires.

Texte littéraire, littérature et *Cadre européen*

Dans le *CECR* (4.3.5), on retrouve le texte littéraire dans «l'utilisation esthétique ou poétique de la langue», accompagné d'autres formes discursives qui font l'objet d'activités langagières diverses (définies comme «activités esthétiques») qui «peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites». Ces formes discursives peuvent donner lieu, entre autres, à des activités comme la réécriture et le récit répétitif d'histoires, la lecture et l'écriture de nouvelles, de romans ou de poèmes, etc. (*CECR*, 2000: 47).

La manière dont les genres littéraires et artistiques sont traités dénote une position vis-à-vis de la littérature basée sur trois points:

Premièrement, la pratique esthétique de la langue relève d'un aspect ludique et plaisant (d'ailleurs, cette section se trouve juste après la partie consacrée aux jeux).

Ensuite, elle relève principalement du domaine éducationnel (alors que le *CECR* mentionne quatre domaines: public, professionnel, personnel et éducationnel).

Troisièmement, elle ne se limite pas à la réception ou à la médiation écrite (lecture, explication de textes, traduction, paraphrase, commentaire littéraire), mais relève de toutes les activités langagières y compris orales.

De manière plus générale, le *CECR* exprime une position favorable concernant la littérature, en la réhabilitant et en lui donnant un poids éthique et politique: «les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer.» (*CECR*, 2000: 47)

Le déplacement de perspective et de conception concernant la littérature est d'autant plus frappant si on pense au *Niveau Seuil* dans lequel la littérature ne rentrait en aucun cas.



Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, illustrazione di Giovanni Fattori.

En résumant, donc, le *CECR* réintègre la littérature, en lui donnant en théorie un statut politique et éthique important. Néanmoins, sa position peut être développée, car, en pratique, le traitement de la littérature présente des limites. Certaines limites concernent les *domaines langagiers* – tendre à limiter la littérature au domaine éducationnel est réducteur, car l'objet littéraire peut faire partie de tous les domaines langagiers (je reviendrai sur ce point) – et la *définition de la littérature*, car cette dernière est reléguée à sa dimension ludique et esthétique. Cela dit, le *CECR* laisse tout à fait la possibilité de penser à des ouvertures sur ce point.

La littérature et la perspective actionnelle

La conception de la langue et de son apprentissage qui sous-tend le *CECR* est la perspective actionnelle:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (*CECR*, 2000: 15).

Pour relever les éléments essentiels de l'approche actionnelle, je recourrai à Puren (2006a) qui identifie essentiellement deux éléments caractéristiques de la perspective actionnelle, éléments nouveaux par rapport à l'approche communicative.

Premièrement, il y a un élargissement de la perspective puisque la communication langagière est englobée dans l'action sociale; deuxièmement elle implique le recours à la pédagogie de projet:

Comme toutes celles qui sont apparues auparavant dans l'histoire de la didactique des langues-cultures, cette dernière évolution majeure de la didactique des langues-cultures ne peut se comprendre que par rapport à l'évolution générale des idées; que comme la conséquence, en l'occurrence, d'une remise en cause de l'idéologie communicativiste [...] au profit d'un autre système d'idées dont le noyau dur est l'action. Cette nouvelle idéologie impulse depuis maintenant une vingtaine d'années – dans de nombreux domaines d'activités sociales telles que le management d'entreprise ou l'administration publique – ce que l'on appelle une «orientation projet». (Puren, 2006a: 37)

Je me limiterai ici à considérer la deuxième dimension touchant à la prise en charge de la part de l'apprenant de son propre apprentissage¹. A ce sujet le *CECR* affirme:

L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère «qu'apprendre à apprendre» fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. (*CECR*, 2000: 110).

Puren (2006a) définit la pédagogie de projet comme une pédagogie qui pousse l'apprenant à des activités organisées en fonction d'un objectif social, ce qui oriente donc vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation. Pour que l'action se fasse effectivement, l'apprenant doit être amené à réfléchir sur son apprentissage pour pouvoir lui-même se créer un projet d'apprentissage le plus conforme possible à ses besoins et à ses objectifs². Les applications du *CECR*, telles que les divers *Portfolios Européens des Langues* (PEL), vont dans cette direction et constituent la grande innovation de la perspective actionnelle: former des apprenants responsables de leur apprentissage, conscients de l'utilité des différentes tâches scolaires parce qu'ils en voient des applications concrètes dans l'agir social, capables d'articuler leur compétences dans diverses langues pour concevoir et réaliser leurs projets.

Dans le but de reconnaître l'utilité sociale de la littérature, le *CECR* recourt à ses dimensions esthétique, éthique et langagière, en postulant que, au moins en théorie, celles-ci justifient son introduction dans certains curricula. Néanmoins, la question qui reste ouverte est de savoir comment on peut introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social.

Un outil didactique pour la classe de langue

La réponse à une telle question réside peut-être, pour les apprenants, dans l'incitation à donner un

sens à leurs pratiques de lecture tout en valorisant leur identité plurilingue. Pour mieux réfléchir à cet aspect, je vais présenter maintenant une activité didactique que j'ai expérimentée et qui répond aux exigences de la ligne adoptée par le *CECR* et les PEL. J'ai appliqué l'usage de la *biographie langagière* à la pratique de la lecture et à la littérature et créé une activité que j'appelle: *biographie du lecteur plurilingue* (BLP).

Cette pratique relie la biographie langagière à la biographie de lecteur. La biographie langagière peut être définie comme «la mise en discours [...] par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations» (GREBL, 2009: 1). Une telle pratique, comme Molinié (2006), entre autres, le relève, vise à «faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multiculturel où ce répertoire s'est construit et évolue» (Molinié, 2006: 7).

La biographie de lecteur, quant à elle, telle qu'elle a été définie et pratiquée par des chercheurs et didacticiens comme Rouxel (2004) ou Ledur & De Croix (2005) consiste en une mise en discours des expériences de lecture de textes ainsi que de la manière dont on se confronte au texte littéraire et à la littérature. Rouxel (2004) souligne que la biographie de lecteur «ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens» (Rouxel, 2004: 137).

Conjuguer ces deux pratiques en faisant rédiger une biographie de lecteur plurilingue à des apprenants de langue étrangère signifie donc les amener à relater à la fois leurs pratiques de lecture et leurs expériences d'appropriation langagière. Elle les pousse également à se positionner par rapport au rôle social de la littérature et à leurs pratiques de lecture. Dans une activité proposée dans une classe de didactique de la littérature en 2009³, j'ai donc demandé à des étudiants de deuxième année de *bachelor* en Lettres à l'École de Français langue étrangère de l'Université de Lausanne de rédiger leur biographie de lecteur plurilingue (BLP) en suivant cette consigne:

En vous inspirant des textes lus, rédigez votre vie de lecteur, en répondant à l'ensemble des questions ci-dessous, dans l'ordre que vous souhaitez.

- Votre pratique de la lecture en général (pas seulement littéraire)
Racontez comment vous avez appris à lire.
Si vous pensez à vos expériences de lecteur/lectrice depuis votre enfance, y-a-il des événements particuliers qui vous ont marqué-e en positif ou en négatif? Racontez-en quelques-uns.
Quel genre de textes lisez-vous normalement (roman, BD, journaux, magazines, poésies, etc.)? Et pour quelle raison (plaisir, travail, étude, etc.)? Dans quelle(s) langue(s)?
Racontez une lecture récente que vous avez faite: pourquoi et comment avez-vous lu? Quelle impression en avez-vous tiré?

Néanmoins, la question qui reste ouverte est de savoir comment on peut introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social.

- Votre pratique de la lecture littéraire
Quel a été votre contact avec la littérature en langue maternelle? Et en langue étrangère?
Racontez au moins un épisode (positif ou négatif) vécu en rapport avec la lecture d'une œuvre littéraire.
Avez-vous une ou plusieurs œuvres «préférées», (toutes langues confondues)? Pouvez-vous décrire les caractéristiques de cette (ou ces) œuvres et raconter les circonstances qui vous ont amené-e à la (les) lire et à l' (les) apprécier?

Ce texte incitait les étudiants à réfléchir à la fois sur leurs expériences de lecteur et sur leurs identités plurilingues. Une fois la biographie rédigée, j'ai lancé une activité en classe dans laquelle les étudiants, par paire, ont lu la biographie de l'autre, se sont confrontés et ont discuté entre eux. Cette activité a été suivie par la rédaction d'un deuxième texte écrit qui invitait les étudiants à s'interroger sur leurs pratiques de lecture spécifiques à la langue qu'ils sont en train d'apprendre, ici le français (je nomme le texte obtenu Texte réflexif, TR):

À la lumière de la réflexion faite en classe et des apports théoriques du cours, rédigez un texte (300-600 mots environ), dans lequel vous vous interrogez sur:

- Votre représentation de la littérature française.
- Vos comportements face à la lecture littéraire en français.
- Vos objectifs quant à la lecture (Pourquoi je lis? Dans quel but?).
- Vous pouvez distinguer entre des objectifs généraux à long terme et des objectifs spécifiques à court terme.
- Vos compétences ou incompétences (savoir et savoir-faire) en lecture littéraire française.
- Vos propositions d'intervention pour résoudre les problèmes qui vous empêchent d'atteindre vos objectifs (présentez au moins deux exemples détaillés d'activités).

L'exemple de Nina

L'exemple de Nina, une étudiante allemande venue passer un semestre à Lausanne pour améliorer son français, servira à illustrer d'une part la BLP, d'autre part le TR.

Dans sa BLP Nina relate d'abord son premier contact à l'écrit en contexte familial (je garde la formulation de l'apprenante):

En ma langue maternelle, en allemand, j'ai appris à lire quand j'avais 5 ans, même avant que je sois allée à l'école. Je l'ai appris moi-même sans que mes parents ou quelqu'un d'autre m'aurait enseigné. Probablement, ça a commencé par les petites histoires pour les enfants, que mes parents m'ont lu et relu plusieurs fois et que j'ai appris d'abord par cœur. Dès le moment où je savais lire, je lisais beaucoup ce qui n'a pas changé jusqu'aujourd'hui.

Elle se positionne donc comme une lectrice assidue et avec une trajectoire relativement linéaire. La lecture est encouragée par le contexte familial qui l'a poussée à s'appropriier l'écrit de manière naturelle, presque de la même manière que l'apprentissage de la langue orale. D'ailleurs, Nina souligne, par l'expression «dès le moment où», un point crucial de son parcours de vie, car la lecture a constitué un premier pas vers son indépendance intellectuelle. Ensuite, son discours quitte la stricte narration pour se livrer à une explication:

Je propose que mon intérêt pour lire a son origine dans le fait qu'aussi mes parents aiment lire et m'ont fait souvent la lecture quand j'étais petite ce que j'aimais bien. Je me souviens encore bien du premier «vrai» livre que j'ai lu et qui traitait d'une chatte qui voulait être cuisinière.

La lecture est perçue comme une activité partagée, valorisée par le contexte familial et social, mais qui, conjointement, lui permet de vivre une expérience individuelle ou du moins autonome par rapport à ce même entourage. D'ailleurs, d'un point de vue didactique, le fait d'avoir compris ou du moins perçu dans l'activité de lecture une utilité sociale pourrait vraisemblablement lui permettre d'intégrer à son parcours de manière positive les tâches scolaires concernant la littérature.

De plus, Nina, montre que ses pratiques de lecture sont liées à une dimension d'épanouissement individuel:

Je pense encore qu'on peut lire les livres plusieurs fois, même quand on sait déjà ce qui se va passer dans ce livre. Un livre peut être encore captivant, même quand on connaît déjà son contenu. Une raison pour laquelle je lis, c'est que j'aime l'atmosphère d'un certain livre et qu'on peut plonger dans cette atmosphère en le lisant. On peut bien profiter de cet effet, aussi quand on ne lit pas le livre pour la première fois. Quand même, aujourd'hui je ne lis que les livres une seule fois parce que je n'ai plus tant de temps pour lire et parce qu'il y a encore beaucoup de livres que j'aimerais lire.

Jusqu'ici la BLP a donc permis à l'étudiante d'expliquer ses pratiques de lecture et par conséquent d'établir son identité de lectrice. Mais



Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal*, illustré par Auguste Rodin.

cette identité s'affirme en plus comme plurilingue, puisqu'elle déclare lire en plusieurs langues, l'allemand, sa langue maternelle, l'anglais et le français. Elle parle ainsi de ses difficultés de lecture plurilingue:

Par ces études d'une langue étrangère, j'ai le contact avec la littérature en une langue étrangère. Bien que j'aime bien lire, je fais la différence entre lire pour les études et lire pour le plaisir. La lecture pour les études, je souvent ne l'aime pas, même quand c'est la littérature. C'est un devoir et ne pas un plaisir. Lire pour le plaisir, ce sont les textes que j'ai choisis et surtout les romans.

Dans cette affirmation, Nina identifie la différence entre la lecture en LE et la lecture en LM, à laquelle elle est habituée depuis l'enfance, par une dichotomie entre lecture «pour le plaisir» et lecture par «devoir». Cela semble dû, comme elle l'affirme ensuite, d'une part aux difficultés réelles de compréhension de la langue étrangère, d'autre part au fait qu'elle a choisi un cursus qui la contraint à affronter des textes très complexes en langue étrangère.

Passons maintenant à l'analyse du texte réflexif (TR) rédigé à partir de la BLP, qui est plus ciblé sur l'identification des besoins et des objectifs dans un souci d'appropriation d'une langue précise: le français.

Dans la section concernant les comportements face à la lecture littéraire en français, Nina affirme:

Mon comportement face à la lecture littéraire en français est probablement un peu hésitant parce que c'est du travail de lire en français, en particuliè-

rement si je lis des livres pour l'université. D'un côté, ce sont souvent des livres, qui ne m'intéressent pas trop, parce que je ne les a pas choisis moi-même, d'un autre côté, on doit les lire soigneusement pour les analyser après et c'est important tout, même les finesses, ce qui est souvent très difficile.

Deux fois, j'ai lu un livre français contemporain pour le plaisir, car les livres m'ont intéressée. C'étaient «Je veux que quelqu'un m'attende quelque part» de Anna Gavalda et «Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran» de Eric-Emmanuel Schmidt. J'ai lu ces livres d'une autre manière que les livres pour l'université. Je cherche par exemple moins de vocabulaire parce que c'est plus agréable. Ces livres sont d'un côté plus facile à lire, d'un autre côté c'est moins grave si on ne comprend pas tout.

Cette phrase dénote la conscience de deux types de lecture: l'une répondant à ce que Richterich (1985: 93) appelle un besoin institutionnel (lire à l'université), l'autre à un besoin plus individuel, lié à la sphère privée. En termes de besoin individuel, le français occupe pour Nina la même place que l'allemand. Mais en plus de cela, la lecture en français pour le plaisir est représentée comme une pratique de prise en charge de son apprentissage, car, en choisissant de lire des textes faciles et en reproduisant ainsi un comportement lectorial qu'elle connaît, elle peut en même temps profiter d'élargir son vocabulaire et de pratiquer le français. Pour le dire avec les mots du *CECR*, la lecture devient ici une stratégie d'apprentissage de la langue.

Dans l'identification des objectifs d'apprentissage, Nina affirme encore:

En ce qui concerne la lecture en français, mes objectifs à long terme sont d'améliorer la capacité de lire en français par l'entraînement régulier et d'améliorer mon français en général, parce qu'on améliorer certainement son expression (écrite) en faisant connaissance avec l'expression littéraire. En outre, j'ai le but de connaître les œuvres classiques les plus importants.

Cela dénote la conscience de l'existence de deux objectifs distincts, l'un linguistique (améliorer le français), l'autre culturel (connaître les classiques) ainsi qu'une volonté de s'impliquer pour atteindre ces objectifs.

Conclusion

Par l'illustration de cette expérience effectuée en classe qui a donné lieu à ces deux textes (BLP et TR), il a été possible d'une part de présenter des exploitations possibles d'un outil didactique promue par la perspective actionnelle du *CECR*, d'autre part de s'interroger sur une question plus générale, à savoir le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue.

Pour le premier point, le fait de relater d'une part son propre parcours biographique et d'autre part d'explicitier ses besoins et ses objectifs, pour mettre en place des stratégies d'appropriation de la langue et d'amélioration des pratiques de lecture, est certainement un outil didactique efficace. Celui-ci peut être utile à l'apprenant pour planifier sa démarche d'apprentissage et à l'enseignant pour mieux aider l'étudiant.

En ce qui concerne le deuxième point, le discours de cette étudiante – qui est celui qui m'a paru le plus emblématique d'un discours répandu – montre que la littérature dans toutes ses acceptions est liée à l'apprentissage de la langue à la fois parce que les deux constituent une partie importante de l'identité de l'individu et parce que les deux sont très fortement liées pour stimuler le processus de formation.

Pratiques de lecture et trajectoire d'apprentissage de la langue parfois se confondent et souvent se stimulent réciproquement: plus on lit, plus on apprend la langue et plus on apprend la langue plus on peut avoir accès aux livres.

Le *CECR* a donc certainement bien identifié dans la littérature «une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer». C'est

pourquoi la littérature ne peut pas être reléguée à un seul domaine et se limiter à un seul aspect de la langue: elle doit entrer de plein droit dans tous les domaines langagiers et investir tous les aspects de la langue et de la culture. Cela à condition qu'elle favorise l'investissement de l'apprenant dans son appropriation langagière et, au-delà, le conduise à une meilleure compréhension du monde avec une finalité d'action.

Notes

¹ Pour l'articulation entre traitement du texte littéraire et agir langagier, voir Puren 2006b.

² Voir à ce propos Richterich (1985).

³ Une telle activité a été possible grâce à une collaboration avec ma collègue Bénédicte Le Clerc, titulaire du cours en question, qui m'a permis non seulement d'effectuer l'activité, mais aussi d'avancer dans mes réflexions par ses conseils, observations et expériences. Elle est ici remerciée chaleureusement.

Références bibliographiques

Bronckart, J.-P. (1999). De la didactique de la langue à la didactique de la littérature. *SRED (Service de la recherche en Education)*, 6, 71-89.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In P. Blanchet & P. Char-denet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 241-252). Montréal; Paris: Éditions des archives contemporaines.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Ledur, D. & De Croix, S. (2005). Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 31-40.

GREBL, *Groupe de Recherche sur les Biographie langagière: présentation*. EFLE, Université de Lausanne. Consulté le 13 août 2012 dans <http://www.unil.ch/fle/pages3055.html>

Molinié, M. [Dir] (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.

Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

Puren, C. (2006b). Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social [version électronique]. *Les Langues modernes*. Consulté le 13 août 2012 dans <http://www.apvlanguagesmodernes.org/spip.php?article389>

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

Rouxel, A. (2004). *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*. In A. Rouxel & G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 137-152). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Chiara Bemporad

est chercheuse et enseignante à l'École de Français Langue Etrangère de l'Université de Lausanne. Elle achève une thèse de doctorat sur la lecture littéraire d'étudiant-e-s plurilingues. Ses domaines de recherche concernent la didactique des langues et des cultures, le plurilinguisme et les pratiques des littératures et de lecture littéraire.