



**Communication n° 119 – Atelier 29 : Formation professionnelle des enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré**

**La formation à l’enseignement des textes littéraires au secondaire québécois : entre reproduire des pratiques et transformer la dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire**

*Judith Émery-Bruneau, Ph.D, Professeure de didactique du français, Université du Québec en Outaouais (Gatineau), Chercheuse associée au CRIFPE*

**Résumé :**

Cette contribution présente les résultats d’une recherche qui vise à décrire et à comprendre le rapport à la lecture littéraire (RLL) de futurs enseignants de français au secondaire. Le RLL est un outil épistémologique et euristique qui permet d’étudier l’ensemble des relations dynamiques d’un sujet-lecteur avec la lecture littéraire et d’analyser de façon plus microscopique la nature des effets créés par une ou des dimensions sur l’ensemble de ce système, composé de deux plans (personnel et didactique) et de quatre dimensions (subjective, sociale, épistémique et praxéologique). Dans cet article, le choix de se concentrer sur l’analyse microscopique de la *dimension praxéologique* a été fait, car cette dimension est un facteur non négligeable pour comprendre et réfléchir sur la reproduction sociale, autant dans la façon dont ces futurs enseignants pratiquent la lecture littéraire que dans la façon dont ils souhaitent la transmettre : ils s’inspirent soit de leurs expériences personnelles de lecture, soit de modèles d’enseignants qu’ils ont connus élèves. Les résultats présentés amènent à comprendre que les acteurs de l’enseignement des textes littéraires ne sont pas que des « lecteurs » ou ne jouent pas qu’un rôle « d’enseignants »; ils sont aussi appelés à se penser « sujets-lecteurs-enseignants ».

**Mots-clés :** rapport à la lecture littéraire, texte littéraire, sujet-lecteur, intention didactique, formation des enseignants

## Introduction

L'enseignement des textes littéraires en classe de français au secondaire québécois est marqué par la diversité des pratiques de lecture des enseignants et des élèves, par l'hétérogénéité des conceptions de chaque enseignant à l'égard de la littérature et par une grande liberté des enseignants quant à leur choix didactique puisque le programme national avec lequel ils travaillent offre une flexibilité dans le choix des œuvres littéraires à faire lire, des modes de lecture à privilégier et de l'organisation des contenus littéraires à enseigner. Dans un contexte aussi ouvert et flexible, comment l'enseignement des textes littéraires est-il conçu par les principaux acteurs concernés (enseignants et futurs enseignants)? Comment leurs pratiques de lecture littéraire se sont-elles construites en contexte scolaire, mais aussi en contexte extrascolaire? Ces lecteurs sont-ils surtout ancrés dans une sphère psychoaffective? Cherchent-ils à reproduire des pratiques de lecture vécues et connues quand ils étaient élèves? Cherchent-ils surtout à transmettre le goût<sup>1</sup> de lire ou se situent-ils plutôt dans une tradition scolaire marquée de savoirs à transmettre sur la littérature?

Les enseignants en exercice, avec leur bagage et leur pratique, sont aussi ceux qui ont marqué les conceptions et les pratiques des futurs enseignants, au moment où ces derniers étaient élèves du secondaire (Émery-Bruneau, 2011b). Ces futurs enseignants ont en effet reçu une formation hétérogène en lecture de textes littéraires au secondaire et au postsecondaire, formation qui a effectivement reposé sur la subjectivité de leurs enseignants (choix des contenus, des corpus, des approches, des pratiques) car, dans le contexte québécois dans lequel les futurs enseignants ont évolué comme élèves (MÉQ, 1994; MÉQ, 1995; MÉQ, 2001), aucun corpus national ni aucune approche de l'enseignement des textes littéraires aux écoles primaire et secondaire n'étaient prescrits. Comme les connaissances et les pratiques de ces futurs enseignants sont très diversifiées, notamment en raison des écoles qu'ils ont fréquentées, des enseignants qu'ils ont connus, des lectures personnelles et scolaires qu'ils ont réalisées ou de leurs intérêts et objectifs à lire des œuvres littéraires, cette recherche a permis d'analyser la façon dont s'est construit leur rapport à la lecture littéraire et la façon dont ils perçoivent la formation des élèves du secondaire en lecture littéraire.

Dans cette contribution, nous présentons des résultats d'une recherche qui porte sur le rapport à la lecture littéraire de futurs enseignants de français au secondaire québécois (Émery-Bruneau, 2010). Nous avons décidé de focaliser sur les résultats de l'analyse de la *dimension praxéologique* du rapport à la lecture littéraire de ces sujets, car elle est un facteur non négligeable pour comprendre et réfléchir sur la reproduction sociale, autant dans la façon dont ces futurs enseignants pratiquent la lecture littéraire que dans la façon dont ils souhaitent la transmettre : ils s'inspirent soit de ce que leur procure leurs expériences personnelles de lecture, soit de modèles d'enseignants qu'ils ont connus élèves. Cette dimension oriente par ailleurs les autres dimensions du rapport à la lecture littéraire – subjective, sociale et épistémique, qui sont définies dans le cadre théorique – ce qui sera mis en lumière dans la présentation des résultats.

---

<sup>1</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

## Cadre théorique : le rapport à la lecture littéraire de sujets-lecteurs

Le noyau du cadre théorique de cette recherche est composé de trois notions : la lecture littéraire, le sujet lecteur et le rapport à la lecture littéraire.

La lecture littéraire est comprise comme l'activité dynamique d'un lecteur inscrit dans une dialectique entre un mode de « lecture participative », soit une lecture subjective vécue de façon plutôt affective, et un mode de « lecture distanciée », soit une lecture des effets vécue de façon plus intellectualisée et analytique (Dufays, 1994; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2005). Ce lecteur est un « sujet-lecteur », c'est-à-dire « une personne, engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle l'exprime » (Émery-Bruneau, 2010, p. 57). La notion de « rapport à la lecture littéraire » permet alors de comprendre comment le sujet-lecteur pratique la lecture littéraire (de façon dialectique ou en ne s'inscrivant que dans un seul mode), mais elle est aussi un outil pour analyser les nombreuses influences – internes et externes au sujet-lecteur – qui forgent, structurent ou transforment sa relation avec les textes littéraires.

Le rapport à la lecture littéraire (désormais RLL) se définit comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques qu'un sujet-lecteur situé entretient avec la lecture littéraire » (Émery-Bruneau, 2010, p. 57). Cet ensemble est constitué de deux plans, soit le **plan personnel** (le RLL du sujet-lecteur, ici le futur enseignant) et le **plan didactique** (la prise en compte du RLL des élèves sujets-lecteurs et la façon dont l'enseignant ou le futur enseignant entend les former). Chacun des deux plans est composé des dimensions **subjective** (qui comprend les aspects suivants : projets personnels de lecture, réflexivité, représentations, aspects psychoaffectifs et axiologiques impliqués dans la lecture littéraire), **sociale** (composée des aspects suivants : rôles des autres, de l'école, des enseignants et rôle de la lecture littéraire dans les interactions sociales), **épistémique** (la nature, le rôle et les conceptions des savoirs et savoir-faire, et le rôle de la lecture littéraire dans la construction des savoirs et savoir-faire) et **praxéologique** (qui renvoient aux pratiques concrètes de lecture littéraire d'un sujet, soit les types de textes lus, les lieux et les contextes de lecture, la situation et les objectifs de lecture, le temps et la fréquence de lecture, ainsi que l'activité fictionnalisante du sujet-lecteur et la construction de son texte de lecteur). Ces quatre dimensions sont constamment en interaction les unes avec les autres, à l'intérieur des deux plans. La relation entre ces différentes dimensions n'est pas linéaire, mais très interactive pour tout sujet-lecteur, et elle varie en fonction des textes et des contextes de lecture. Le RLL est donc une construction dynamique, un ensemble de relations de sens et de significations d'un sujet-lecteur à une pratique sociale (la lecture littéraire), à une activité (contextualisée par le texte lu dans un contexte de lecture), à des processus (l'activité cognitive du lecteur), à des produits (le texte du lecteur), à des objets (le texte littéraire) (Émery-Bruneau, 2010). Cet outil épistémologique et euristique permet donc, pour la recherche en didactique du français, d'étudier l'ensemble des relations dynamiques de ce système et d'analyser de façon plus microscopique la nature des effets créés par une ou des dimensions sur l'ensemble du système. Dans cet article, nous avons choisi de présenter l'analyse microscopique de la

dimension praxéologique<sup>2</sup> du RLL, laquelle est éclairée par l'analyse des trois autres dimensions.

## Considérations méthodologiques

Pour comprendre les effets de la dimension praxéologique du RLL sur les conceptions de l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire, nous avons réalisé une étude de cas avec quinze étudiants (n=15) qui ont terminé la deuxième des quatre années d'études universitaires obligatoires au Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Québec). À cette étape de leur formation en enseignement, ils ont au moins terminé leur formation disciplinaire obligatoire (cinq cours de littérature et cinq cours de grammaire et linguistique) et ils ont au moins suivi le premier des quatre cours de didactique du français (didactique de la compréhension en lecture), en plus d'autres cours rattachés aux fondements de l'éducation et à la pédagogie. Les sujets ont été plus particulièrement choisis en fonction des critères liés à leur formation antérieure, à leur âge et à leur sexe. Des entretiens semi-dirigés d'environ 75 minutes ont été menés avec chacun d'eux. Le guide d'entretien comportait des questions<sup>3</sup> ouvertes, lesquelles étaient accompagnées de sous-questions pour mieux diriger les échanges et amener les sujets à verbaliser leurs conceptions et leurs pratiques de lecture littéraire, tant dans le plan personnel que didactique.

Une analyse de contenu des discours a été réalisée sur les 15 entretiens transcrits à l'aide de grilles élaborées à partir du cadre théorique, ce qui nous a permis de faire ressortir les aspects dominants et d'analyser leur interrelation dans le RLL des sujets-lecteurs. Une première analyse a d'abord été effectuée sur l'ensemble des 15 entretiens à partir de catégories préétablies. Puis, en intégrant des catégories émergentes aux catégories préétablies, une deuxième analyse a été réalisée sur les entretiens, laquelle a été triangulée avec trois interjuges, ce qui a permis d'assurer une validité scientifique. Une troisième analyse de contenu a enfin permis de vérifier et de valider les résultats définitifs et de retenir les 10 entretiens les plus riches, spécifiques et révélateurs du RLL de ces sujets. Des cinq entretiens écartés, deux avaient été utilisés pour la préenquête dans le but d'ajuster le questionnaire et les grilles d'analyse, et les trois autres, une fois codés, ne comportaient pas assez d'éléments d'analyse du RLL pour les retenir (propos hors sujet

---

<sup>2</sup> Deux autres articles, portant spécifiquement sur les résultats et les interprétations de la *dimension subjective* du RLL et de la *dimension sociale* du RLL, ont déjà été publiés et apportent un complément non négligeable à cet article centré sur la *dimension praxéologique* du RLL. Voici la référence de l'article qui porte sur la *dimension subjective* du RLL : « Émery-Bruneau, J. (2011). Parcours de sujets-lecteurs et transformations du rapport à la lecture littéraire : d'une pratique singulière à des retombées didactiques, Dans Pollet, M.-C. et Goigoux, R. (dir.). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur : Presses de l'université de Namur, 159-181 ». Voici la référence de l'article qui porte sur la *dimension sociale* du RLL : « Émery-Bruneau, Judith (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle, *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), p. 34-52.

<sup>3</sup> Quelques exemples : « Que signifie lire des textes littéraires pour vous? », « Parlez-moi de vos pratiques de lecture », « Parlez-moi d'une œuvre littéraire qui vous a particulièrement marqué; l'enseigneriez-vous à des élèves du secondaire? », « Pouvez-vous décrire un cours ou un ensemble de cours qui sont représentatifs de la façon dont vous souhaitez enseigner la lecture de textes littéraires au secondaire? ».

ou beaucoup trop flous). Cette triple analyse de contenu a été enrichie par la prise en compte d'éléments discursifs récurrents<sup>4</sup>.

En procédant à ce type d'analyse, nous avons pu faire ressortir le sens conféré à la lecture littéraire, à sa pratique singulière et à son enseignement, tout en liant les dimensions sociale, subjective, épistémique et praxéologique de ce système dynamique. À partir des données traitées, 10 portraits détaillés de sujets-lecteurs ont été produits, lesquels constituent le cœur de cette étude de cas. Une fois les portraits singuliers produits et analysés, ils ont été comparés entre eux pour mieux distinguer leurs particularités, pour faire ressortir les aspects dominants de leur RLL et pour expliquer comment le RLL de chaque cas s'est développé, en concordance et en distinction.

## **Résultats de l'analyse de la dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire**

Les sujets interrogés se représentent la lecture littéraire comme une pratique vécue individuellement, selon le moment, les intérêts du lecteur, ses connaissances littéraires, langagières ou socioculturelles, ses expériences de lecture, les objectifs de lecture qu'il se donne, le contexte de lecture (scolaire, professionnel ou personnel) ou la façon dont on lui a parlé d'une œuvre; ce sont là des exemples que fournissent les sujets-lecteurs interrogés pour illustrer leurs représentations de cette pratique et la façon dont ils la vivent. Les résultats illustrent comment leurs conceptions de la lecture littéraire trouvent leur origine dans les pratiques de lecture que ces sujets ont eux-mêmes vécues à l'école; il faut dire que leur « CV de lecteur » est surtout constitué d'œuvres lues en contexte scolaire. Quant aux façons dont ils veulent enseigner la lecture littéraire, puisqu'ils se tournent le plus souvent vers des modèles qu'ils ont connus, leurs intentions didactiques sont très variées et les activités proposées se trouvent le plus souvent cloisonnées par rapport aux autres domaines de la classe de français.

### ***Le « CV de lecteur » d'étudiants en enseignement du français au secondaire***

Les pratiques de lecture des participants à notre étude tournent autour de deux principaux objectifs, soit vivre et faire vivre des expériences psychoaffectives diversifiées, soit s'ouvrir à d'autres visions du monde. Ces objectifs trouvent d'ailleurs leur origine dans la dimension subjective, laquelle domine considérablement dans leur RLL et influence l'ensemble des dimensions. S'il s'agit de pratiquer des lectures personnelles, les sujets lisent généralement à des fins affectives ou réflexives, ou pour se bâtir un capital culturel; quand ils lisent en contexte scolaire, c'est essentiellement par obligation et en poursuivant des visées d'apprentissage.

Leur « CV de lecteur » sont variés et éclectiques<sup>5</sup>, mais des recoupements peuvent être faits. Par exemple, quatre sujets (Sabrina, Catherine, Caroline et Isabelle) ont parlé des

---

<sup>4</sup> Par exemple, des mots clés ou des expressions favorites, des métaphores, le recours – ou non – au métalangage, la présence du « je », du « on » ou du « nous », les arguments et les figures rhétoriques, etc.

<sup>5</sup> Ce bilan des œuvres ou des auteurs mentionnés par ces sujets pendant l'entretien se trouve en annexe. Nous tenons à préciser que ce « CV de lecteur » permet d'identifier un certain nombre et types de textes lus par les sujets, mais il pourrait être incomplet dans la mesure où les sujets n'ont pas eu une question

lectures qu'elles faisaient, enfants ou adolescentes; la lecture était une pratique culturelle quotidienne pendant leur enfance. Ces quatre sujets, qui vivent maintenant des pratiques de lecture littéraire dans le mode dialectique, ont appris à vivre ces allers et retours entre la distanciation et la participation au fil de leurs nombreuses expériences de lecture personnelles et scolaires. Ce sont des lectrices qui veulent s'ouvrir sur le monde et des œuvres étrangères contemporaines font partie de leur lecture personnelle, comme *Les Cerfs-volants de Kaboul* de Khaled Hosseini (Caroline) ou *Un dimanche à la piscine à Kigali* de Gil Courtemanche (Isabelle). Un autre regroupement de quatre sujets (Catherine, Caroline, Isabelle et Maude) ont surtout lu des romans populaires en marge des textes consacrés institutionnellement. Ce sont des lectrices d'œuvres de la production élargie et influencées par des suggestions provenant du milieu social (parents, amis). Il faut dire qu'elles cherchent aussi à vivre des émotions et à être « accrochées » par leur lecture, ce que les romans policiers, les suspenses, les récits d'aventures et la littérature du sentiment leur offrent. Les œuvres qu'elles préfèrent se rapprochent d'ailleurs des goûts de lecture déclarés par les jeunes (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999; Lebrun, 2004), dont les intérêts de lecture vont vers le roman d'aventures et le roman policier. Quant à trois sujets qui ont étudié la littérature pendant au moins trois ans à l'université (Georges, Victor et Boris), les œuvres qu'ils mentionnent appartiennent à une tradition plus consacrée par l'Institution littéraire; ceci s'explique par leurs connaissances approfondies de la littérature acquises pendant leurs études littéraires.

Tous les sujets ont parlé d'œuvres qui leur ont été imposées en contexte scolaire. Quand on leur demande quelles œuvres ils souhaiteraient enseigner au secondaire, ils se tournent vers ces œuvres qu'ils ont étudiées. Il faut dire que leur réalité d'étudiants universitaires les amène à devoir étudier pour leurs cours, lire plusieurs textes scientifiques, travailler pour payer leurs études, maintenir leurs réseaux sociaux, etc. Leurs pratiques personnelles de lecture se raréfient, depuis qu'ils sont étudiants au postsecondaire. Ils ont donc peu d'autonomie dans leurs pratiques de lecture et confient ne pas avoir le temps d'aller à la librairie, d'assister à des salons du livre ou à des rencontres d'écrivains ni de chercher de nouvelles œuvres littéraires à lire. Ils n'ont ni le temps ni l'énergie de vivre pleinement leur liberté de lecteur (à l'exception d'un sujet, Victor, véritable lecteur boulimique). Donc, quand on leur demande de nommer des œuvres à enseigner, ils ont du mal à nommer des titres différents de ceux qu'ils ont lus lorsqu'ils étaient élèves; certains sujets ont très peu d'autonomie par rapport aux corpus scolaires et ils peinent à mettre leur RLL personnel à distance pour mieux penser le RLL des élèves.

### ***Des corpus surtout basés sur des finalités d'ordre psychoaffectif***

Les textes à enseigner que proposent les étudiants en enseignement sont éclectiques et diversifiés : ils nomment de la littérature de jeunesse (Isabelle), des classiques de la littérature (Victor et Boris), de la littérature contemporaine (Sabrina, Catherine et Sandra), de la littérature acadienne (Georges) ou étrangère (Caroline, Georges). Dans tous les cas, ce sont des œuvres qu'ils affectionnent. Ces résultats vont dans le même sens

---

spécifique les invitant à dresser le bilan des titres des textes littéraires qu'ils ont lus dans leur vie; ces titres ont été mentionnés spontanément, de façon à préciser leur propos à l'aide d'exemples issus de leur pratique de lecture.

que ceux de Dezutter et de son équipe (2005, 2007) qui ont montré dans leur enquête que les corpus d'œuvres imposées par les enseignants de français sont fortement éclatés (1024 titres pour 634 enseignants, et 593 auteurs différents cités), que les pratiques d'exploitation des œuvres sont, elles aussi, très variées et que 90% d'entre eux choisissent des œuvres à enseigner en fonction des critères liés au plaisir et à l'intérêt qu'ils ont eux-mêmes éprouvés en les lisant. Dans notre étude, moins les étudiants ont des pratiques variées de lecture (comme Maude, Sandra, Caroline et Hélène), moins ils ont été en mesure de nommer des titres d'œuvres qu'ils enseigneraient, malgré qu'une question spécifique leur ait été posée à ce sujet pendant l'entretien. Ils hésitaient ou avaient du mal à répondre, soit parce qu'aucun titre ne leur venait à l'esprit, soit qu'ils n'arrivent pas encore à mettre suffisamment à distance leurs propres pratiques de lecture pour penser celles des élèves, ce qui montre un plan didactique en développement dans leur RLL.

En revanche, parce qu'ils ont un « CV de lecteur » chargé et parce qu'ils ont acquis une culture du livre, deux sujets qui ont reçu une formation universitaire en études littéraires (Georges et Victor), connaissent plus de textes littéraires et ont nommé aisément des titres d'œuvres à enseigner tout en justifiant leurs choix. Par exemple, selon Victor, qui souhaite devenir un enseignant « spécialiste et expert de littérature », ce sont surtout les grands classiques de la littérature qu'il faut enseigner, dont *Phèdre* de Racine, *Roméo et Juliette* de Shakespeare, les *Essais* de Montaigne ou *Candide* de Voltaire. Il faut dire que ce sujet, qui a déjà enseigné au cégep<sup>6</sup> pendant un semestre, valorise surtout les classiques de la littérature, mais on peut s'interroger dans les choix qu'il suggère quant à sa prise en compte des capacités des élèves ou de leurs goûts. Il ne se réfère d'aucune manière, par exemple, à la littérature jeunesse alors que ce sont des textes dans lesquels les élèves se plongent souvent, comme en témoigne le « CV de lecteur » de ses condisciples Sabrina, Catherine, Caroline, Isabelle et Maude, lectrices de littérature de jeunesse pendant leur adolescence. Un autre sujet (Georges), pour sa part, a nommé pendant l'entretien plusieurs œuvres à faire lire aux élèves (un roman de la littérature acadienne pour amener les élèves madelinots à s'identifier aux personnages, soit *Pélagie-la-Charrette* d'Antonine Maillet; une œuvre troublante et touchante pour les émouvoir, soit *Des Souris et des hommes* de John Steinbeck; des œuvres de la littérature engagée pour les conscientiser socialement et politiquement, comme *Le Meilleur des mondes* et *La Ferme des animaux* d'Aldous Huxley). Ses connaissances d'œuvres littéraires et de différents auteurs contribuent à ce qu'il ait facilement des titres à proposer, en fonction de la finalité d'enseignement du texte littéraire qu'il poursuit, soit celle de « former des citoyens ». De surcroît, parce que, selon lui, les élèves sont sans doute plus familiers avec des bestsellers pour la jeunesse (*Amos d'Aragon*, *Leonis* ou *Harry Potter*), Georges a l'intention de leur faire vivre des expériences nouvelles ou différentes de lecture littéraire, notamment en les amenant à faire la rencontre d'œuvres littéraires qu'ils n'auraient pas forcément lues d'eux-mêmes, sans son intervention. Ce *sujet-lecteur-enseignant* veut donc

---

<sup>6</sup> Collège d'enseignement général et professionnel, soit un établissement d'enseignement postsecondaire où cohabitent la formation technique et la formation préuniversitaire. Les étudiants (17-19 ans) suivent également une formation générale, dont une partie est commune à tous (composée de quatre cours de littérature, de trois cours de philosophie, de deux cours d'anglais langue seconde et de trois cours d'éducation physique).

vraisemblablement former des sujets-lecteurs curieux, sensibles, éveillés et conscients, et il semble savoir comment s'ajuster en fonction du développement cognitif, affectif, social et culturel de ses élèves.

Les corpus que proposent les futurs enseignants, quand ils arrivent à nommer des titres d'œuvres qu'ils voudraient enseigner, se résument essentiellement aux textes narratifs (romans et récits) ou parfois à la poésie, parce que ce sont les genres qu'ils connaissent le mieux, car ce sont ceux qu'ils ont le plus lus, dans la sphère scolaire comme dans la sphère privée. De plus, de la même manière que le pensent les enseignants, les futurs enseignants basent leur choix de corpus sur le raisonnement suivant : les élèves sont susceptibles d'être plus intéressés, plus motivés à lire des textes proches de leurs référents culturels et dont ils comprennent facilement le contenu; par conséquent, ils seront ensuite plus ouverts à lire des œuvres littéraires plus complexes, plus éloignées d'eux ou pour lesquelles ils pourraient avoir une certaine réserve. C'est clairement à l'affectivité que se rattachent les pratiques de lecture auxquelles ils réfèrent dans le plan didactique : le mode de lecture participatif est donc celui qu'ils choisissent de prioriser dans leur enseignement. En effet, l'idée de partir des intérêts ou de la culture des élèves revient systématiquement dans leurs discours : ils souhaitent y greffer des savoirs et des savoir-faire littéraires, langagiers ou socioculturels. Ces résultats vont d'ailleurs dans le même sens que ceux de l'équipe ÉLEF (Chartrand et Lord, 2010a) qui ont montré que pour favoriser le développement de la compétence en lecture, les enseignants québécois accordent 97% d'importance au critère « développer le goût de la lecture ». Les résultats de l'enquête menée par Dezutter, Bergeron, Larivière et Morissette (2005, 2007) s'en rapprochent beaucoup. Ils ont indiqué que les principaux critères de sélection d'œuvres complètes chez les enseignants de français en pratique sont majoritairement liés au plaisir et à l'intérêt des élèves (90%) et de l'enseignant (77%), ou choisis en regard d'une culture littéraire de base à faire découvrir (71%).

Deux éléments retiennent notre attention : 1) ils se tournent vers des références littéraires et culturelles connues dans leur parcours scolaire; 2) ils ne savent pas sur quels critères littéraires ou didactiques se baser pour choisir des œuvres. Trois interprétations peuvent être avancées pour ce qui concerne les choix bigarrés de ces futurs enseignants de français au secondaire québécois : 1) ils n'ont pas suffisamment de connaissances littéraires pour être en mesure de faire des choix réfléchis; 2) ils n'ont pas encore étudié dans leur formation en enseignement comment choisir les corpus scolaires et à quelle(s) finalité(s) de l'enseignement des textes littéraires les associer; 3) *le Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2003; MÉLS, 2009) ne prescrit aucune liste de lecture. Or, les étudiants en formation à l'enseignement ne sont pas plus ignorants ou dépourvus que les enseignants en pratique : les difficultés pour choisir des œuvres à enseigner semblent comparables, selon les dernières enquêtes réalisées, dont celles de Chartrand et Lord (2010a; 2010b) et celles de Dezutter *et al.* (2005; 2007).

### ***Des propositions d'activités certes variées, mais surtout inspirées de modèles connus***

Quand nous avons demandé aux sujets de raconter un cours ou un ensemble de cours représentatif de la façon dont ils souhaitent enseigner la littérature ou la lecture de textes littéraires au secondaire, les réponses formulées restaient assez évasives, peu structurées



et les activités proposées étaient parcellaires. En fait, les étudiants énuméraient quelques activités à faire vivre aux élèves, souvent les mêmes qu'ils avaient vécues lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves du secondaire, ce qui témoigne d'une forte influence de la dimension sociale dans la dimension praxéologique de leur RLL. De plus, ils avaient du mal à nommer leurs intentions didactiques ou des finalités de l'enseignement des textes littéraires; des préoccupations pédagogiques faisaient toutefois partie de leur réflexion, notamment en ce qui concerne la prise en compte de l'affectivité des élèves. Ces flous et imprécisions peuvent s'expliquer par le stade de formation auxquels étaient rendus les sujets de l'étude au moment de leur entretien, soit à mi-parcours. Ils montrent néanmoins la prégnance des modèles pédagogiques connus dans la scolarité antérieure et vers lesquels ils se tournent spontanément, en cherchant à reproduire les mêmes pratiques. Le plan didactique puise clairement ses sources dans le plan personnel de leur RLL, particulièrement dans les dimensions sociale et subjective, comme le montrent les résultats.

D'un côté, l'enseignement de type transmissif et magistral, inspiré de leur propre expérience scolaire, est celui vers lequel se tournent entre autres Caroline et Victor pour décrire une série d'activités d'enseignement et d'apprentissage du texte littéraire. Par exemple, Caroline raconte qu'elle ferait d'abord étudier des extraits de texte, qu'elle présenterait ensuite quelques notions théoriques, comme le contexte sociohistorique d'un courant littéraire, puis demanderait aux élèves de lire une œuvre intégrale de ce courant. La séquence se poursuivrait par la lecture d'une œuvre de leur choix et se terminerait par une rédaction qui les inviterait à disserter sur les œuvres lues. Caroline propose ainsi une série d'activités très semblables de celles qu'elle a connues comme étudiante, au cégep, dans ses cours de littérature. Inspiré par un rituel d'enseignement semblable, Victor commencerait par distribuer un questionnaire pour vérifier les connaissances des élèves et prendre en compte leur culture première, puis donnerait ensuite un cours magistral sur l'histoire de la littérature en utilisant un support visuel de type *PowerPoint*; suivrait la récitation, par l'enseignant, de quelques extraits de textes issus du contexte socioculturel étudié avant d'initier une discussion en classe sur ce qui a été compris des textes présentés et d'encourager les échanges autour des différentes interprétations données pour, finalement, demander aux élèves de produire une dissertation ou une analyse littéraire. Les cours suivis au cégep ainsi que pendant son baccalauréat en études littéraires constituent sa première référence pour penser l'enseignement de la littérature.

D'un autre côté, des étudiantes qui ont peu de pratiques de lecture et des représentations très floues de la littérature, comme Maude et Sandra, proposent des activités hétérogènes. Cette façon de fonctionner repose sur l'idée selon laquelle varier les activités contribue au développement de l'intérêt et de la motivation des élèves. Pour elles, l'enseignement des textes littéraires en classe de français est davantage vu comme une pratique culturelle distrayante et amusante. En proposant des activités variées et peu liées, nous pourrions être portée à penser qu'il puisse y avoir péril dans l'approfondissement des connaissances, dans la réflexion sur les savoirs et sur le développement de capacités langagières et culturelles. Il faut dire que ces sujets étaient elles-mêmes très résistantes à la lecture de textes littéraires; elles ont d'ailleurs confié qu'elles commencent à peine à vivre des expériences positives de lecture. Bref, leurs pratiques personnelles de lecture trouvent de toute évidence leurs échos dans le plan didactique.

L'affectivité est clairement le moteur de la majorité des pratiques enseignantes projetées, car les sujets interrogés souhaitent avant tout motiver les élèves. Par exemple, deux sujets (Sabrina et Catherine) veulent commencer une activité par ce qui est signifiant pour les élèves, mais elles n'arrivent pas à expliquer clairement les connaissances et les compétences que ceux-ci développeront à travers ces activités. Ces sujets racontent qu'elles veulent commencer une séquence d'enseignement de la littérature avec des chansons pour permettre aux élèves d'assoir leurs connaissances sur du connu avant de découvrir des univers littéraires plus complexes. Plus particulièrement, elles proposent de commencer à travailler la lecture littéraire avec des textes plus simples que les élèves connaissent bien, soit des chansons du groupe populaire québécois *Les Cowboys fringants*, puis ensuite transférer leurs acquis en analyse littéraire en étudiant des œuvres intégrales. Ces propositions sont toutefois encore floues, car ces étudiantes sortent difficilement de la culture des élèves qu'elles voient comme une culture de la proximité; elles ne semblent pas tenir compte de la culture seconde à transmettre, même si, dans le plan personnel, elles vivent la lecture littéraire de façon dialectique.

Bien que, par exemple, Sandra et Isabelle souhaitent faire vivre des cercles de lecture aux élèves, elles expliquent que cette activité leur permettra surtout de discuter de ce qu'ils ont aimé ou pas aimé dans une œuvre. C'est ce que visent aussi Caroline, Isabelle et Hélène quand elles disent vouloir inviter les élèves à parler de leur réception singulière d'une œuvre. On remarque que les aspects psychoaffectifs et le mode participatif de la lecture littéraire sont très privilégiés dans ces pratiques, mais accorde-t-on également une place à la lecture réflexive et aux savoirs à construire et à développer? Ces propositions d'activités sont rapidement esquissées dans leurs discours, car elles-mêmes n'ont jamais connu l'enseignement organisé en séquences didactiques qui incluaient, entre autres, des cercles de lecture ou des débats interprétatifs; ce qu'elles comprennent de ces outils et dispositifs semble assez sommaire. Par ailleurs, les activités que les futurs enseignants de cette étude proposent de réaliser après la lecture touchent soit à la dimension sociale, comme l'idée d'organiser une rencontre avec un auteur (Hélène) ou de mettre en place des cercles de lecture ou des discussions en classe (Sandra, Caroline, Isabelle, Hélène et Victor), soit à la dimension subjective, en demandant aux élèves d'exprimer leur compréhension en lecture à l'aide d'arts visuels, comme le dessin ou la peinture (Maude). Chez les sujets pour qui la réflexivité est très importante en lecture littéraire, des rédactions d'analyses littéraires ou de textes argumentatifs sont proposées (Georges, Victor) pour amener les élèves à exprimer leur compréhension des œuvres et à faire des liens avec leurs connaissances langagières, littéraires ou culturelles (dimension épistémique), productions écrites qu'ils ont effectuées lorsqu'ils étaient eux-mêmes à l'école secondaire et au cégep. Chez d'autres sujets, particulièrement ceux pour qui la prise en compte des aspects psychoaffectifs des élèves est importante, on propose des activités d'écriture créative, dont des pastiches d'œuvres lues (Sandra, Isabelle, Maude), ou d'écriture d'invention (Boris), ces types d'écrits ayant l'avantage de lier expressivité, création et transfert de connaissances. Au moment de l'entretien, nous ne les avons toutefois pas relancés pour mieux comprendre ce qu'ils entendaient par pastiche et écriture d'invention; nous ne pouvons donc pas savoir dans quelle mesure ils conçoivent le caractère métatextuel de ces genres d'écrits. Tous ces sujets n'ayant pas encore suivi de cours de didactique spécifique à la littérature et à la lecture littéraire reproduisent les modèles connus au secondaire (textes argumentatif, écriture de nouvelles et de récit) et au

cégep (analyse littéraire et dissertation) : la dimension sociale oriente fortement la dimension praxéologique de leur RLL et leurs intentions didactiques, comme leurs pratiques personnelles de lecture influencent leur choix d'œuvres à enseigner et d'activités à mettre en place en classe de français au secondaire.

### **En guise de conclusion : entre reproduire des pratiques et transformer la dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire**

La microanalyse de la dimension praxéologique du RLL montre que cette dimension est un facteur non négligeable pour **comprendre** des aspects de la reproduction sociale, autant dans la façon dont ces futurs enseignants pratiquent personnellement la lecture littéraire que dans la façon dont ils ont l'intention de la transmettre. D'un côté, ils s'inspirent de leurs expériences personnelles de lecture, beaucoup orientées vers des finalités psychoaffectives (la lecture littéraire comme expérience affective, comme ouverture sur le monde, comme découverte de soi et des autres), pour penser l'enseignement des textes littéraires. D'un autre côté, ils souhaitent reproduire les pratiques ou les activités d'enseignants qu'ils ont connus quand ils étaient élèves du secondaire ou du cégep, car ces enseignants représentent, pour eux, des modèles d'enseignants passionnés ou experts, figures qui nourriraient à leur avis la motivation des élèves pour la lecture.

Or, penser l'enseignement des textes littéraires en s'inspirant de pratiques personnelles de lecture peut poser un certain nombre de limites pour la pratique enseignante de ces futurs enseignants. Leurs parcours personnels et scolaires de sujets-lecteurs sont marqués d'expériences de lecture diversifiées, de réactions bigarrées sur les textes et de connaissances tout aussi variées sur la langue et la littérature. Mais ces expériences, ces réactions et ces connaissances sur la lecture, les textes littéraires, la langue et la littérature ne semblent pas marquées de réflexions approfondies sur les causes et les conséquences de leurs intentions et de leurs choix didactiques. Dès lors, le RLL pourrait être une notion à utiliser dans leur formation à l'enseignement et, partant, la dimension praxéologique serait un outil pour **réfléchir** sur la reproduction sociale, sur ses origines, sur ses avantages et sur ses limites pour l'enseignement des textes littéraires au secondaire.

De plus, penser l'enseignement des textes littéraires en voulant reproduire des modèles qui ont été valorisés dans une posture d'élèves, et non dans une posture d'enseignants, soulève un certain nombre de questions, car quels peuvent être les effets de cette reproduction des pratiques sur le développement et les apprentissages des élèves? Les résultats de cette recherche montrent en effet que les futurs enseignants ne peuvent pas transmettre autre chose que ce qu'ils sont, la corrélation entre le plan personnel et le plan didactique étant trop forte. Or, le problème ne se pose pas strictement à cette jonction entre ce qu'ils *sont* et ce qu'ils *ont l'intention de faire*. Il se pose plutôt dans leur prise en compte de l'autre, soit des élèves à qui ils enseigneront : ces futurs enseignants n'enseigneront pas à eux-mêmes comment vivre la lecture littéraire, mais l'enseigneront plutôt à des élèves, marqués de leur culture, de leurs connaissances, de leur développement, de leurs intérêts, de leur réseau de socialisation, etc. Les étudiants en enseignement sont des sujets-lecteurs en train de développer et de transformer leur RLL : mettre à distance leur RLL personnel pour prendre en compte celui des élèves présente

pour eux certaines difficultés, car ils sont peu conscients de leurs pratiques de lecture et des modèles d'enseignement qu'ils ont connus, vers lesquels ils se tournent et qu'ils souhaitent reproduire. Le rôle de leur formation en didactique du français devient alors essentiel pour les amener à comprendre ce point aveugle et à trouver des moyens de devenir plus conscients de la complexité de leur RLL, des liens entre les plans personnel et didactique de ce RLL, de la dynamique entre les dimensions et de leurs conséquences sur la formation des élèves. Une telle formation les amènera à réfléchir également aux contenus à enseigner et à leur organisation, aux approches à privilégier en fonction des élèves, aux intentions de transmettre et aux conséquences de ces choix sur le développement des élèves.

Somme toute, les résultats présentés amènent à comprendre que les acteurs de l'enseignement des textes littéraires ne sont pas que des « lecteurs » ou ne jouent pas qu'un rôle « d'enseignants »; ils sont aussi appelés à se penser « sujets-lecteurs-enseignants », soit des professionnels outillés et compétents qui réfléchiront à leur pratique personnelle de lecture littéraire et qui amèneront leurs élèves à s'inscrire dans une « participation réfléchie » de la lecture littéraire, afin qu'ils se développent consciemment comme sujets-lecteurs.

## Références bibliographiques

- Barré De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Baudelot, C., Cartier, M. et C. Detrez (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris : Du Seuil.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissage différencié ou de didactique, *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Chartrand, S.-G. et C. Blaser (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur : Presses de l'Université de Namur, coll. « Diptyque ».
- Chartrand, S.-G. et M.-A. Lord (2010a). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture, *Québec français*, 156, 30-31.
- Chartrand, S.-G. et M.-A. Lord (2010b). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves, *Québec français*, 157, 22-23.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- Charlot, B., É. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin, coll. « Enseigner ».
- De Beaudrap, A. R., Duquesne, D. et Y. Houssais (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*, Nantes : CRPD, coll. « Argos référence ».
- Dezutter, O. (2005). Quelle culture du livre et de la littérature dans les classes de français?, Dans D. Biron, M. Cividivi et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke : Éditions du CRP, coll. « Les professions de l'enseignement », 525-539.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et C. Morissette (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves, Dans É. Falardeau, C.

- Fisher, C. Simard et N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Formation et profession », 83-100.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*, Liège : Mardaga.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (1996/2005). *Pour une lecture littéraire, Tome 1. Approche historique et théorique*, Bruxelles/Paris : DeBoeck/Duculot.
- Émery-Bruneau, J. (2008). Étudier la littérature migrante québécoise : une question de rapport à la culture, *Le langage et l'Homme. Revue de didactique du français*, XXXIII (1), 109-120.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Émery-Bruneau, J. (2011a). Parcours de sujets-lecteurs et transformations du rapport à la lecture littéraire : d'une pratique singulière à des retombées didactiques, Dans M.-C. Pollet et R. Goigoux (dir.). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur : Presses de l'université de Namur, 159-181.
- Émery-Bruneau, J. (2011b). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle, *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 34-52
- Falardeau, É. et D. Simard (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Formation et profession », 147-163.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir des lecteurs réels, *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96.
- Langlade, G. et M.-J. Fourtanier (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Formation et profession », 101-123.
- Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal : Éditions Multimonde.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Programme d'études préuniversitaires. Formation générale*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme d'études. Le français : enseignement secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2009). *Programme de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.

Rouxel, A. et G. Langlade (dir.) (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses universitaires de Rennes 2.

Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et H. Côté (2007). En amont d'une approche culturelle : le rapport à la culture des étudiants en enseignement du français, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287-304.

### Annexe 1 : Composition du « CV de lecteur » d'étudiants en enseignement du français

Noms (sujets)	Œuvres ou auteurs mentionnés pendant l'entretien et qui composent une partie du « CV de lecteur » d'étudiants en enseignement du français au secondaire
Sabrina	<i>Cassiopée et l'été polonais</i> de Michèle Marineau; la collection de Disney, dont <i>Le Petit Chaperon rouge</i> ; les romans jeunesse de <i>La Courte échelle</i> , dont <i>Anicroche</i> et <i>Pauvre Anicroche</i> ; la biographie de Gilles Kègle; <i>Comme une odeur de muscles</i> de Fred Pellerin (S); <i>Maria Chapdeleine</i> de Louis Hémon (S); <i>Le Survenant</i> de Germaine Guèvremont (S); <i>À l'ouest rien de nouveau</i> d'Erich Maria Remarque (S); <i>Zone</i> de Marcel Dubé (S); <i>L'Enfant de sable</i> de Tahar Ben Jelloun (S); <i>Ikwé, la femme algonquine</i> de Bernard Assiniwi (S); <i>Hadriana dans tous mes rêves</i> de René Depestre (S); <i>Cahier d'un retour au pays natal</i> d'Aimé Césaire (S).
Catherine	Des romans des séries pour adolescents <i>Baby-sitters</i> et <i>Frissons</i> ; des romans de Danielle Steele; des romans de Marie Higgins Clark; des romans policiers de Patricia MacDonald; <i>Billot le Hobbit</i> de Tolkien; les <i>Harry Potter</i> de J.K. Rowling; <i>Hadriana dans tous mes rêves</i> de René Depestre (S); <i>Ikwé, la femme algonquine</i> de Bernard Assiniwi (S); <i>Le Chien</i> de Jean-Marc Dalpé (S); <i>La Vie devant soi</i> d'Émile Ajar (S); <i>Le Collectionneur</i> de Chrystine Brouillet (S); <i>Chroniques des sept misères</i> de Patrick Chamoiseau; <i>Le Grand Meaulnes</i> d'Alain Fournier (S); <i>Madame Bovary</i> de Flaubert (S).
Sandra	<i>Abolissons l'hiver</i> de Bernard Arcand (S); <i>L'Enfant de sable</i> de Tahar Ben Jelloun (S).
Caroline	Des romans jeunesse de <i>la Courte échelle</i> , dont <i>Une Sorcière dans la soupe</i> ; des romans des séries pour adolescents <i>Baby-sitters</i> et <i>Frissons</i> ; des romans de Virginia C. Andrew; <i>Les Cerfs-volants de Kaboul</i> de Khaled Hosseini.
Isabelle	Des romans jeunesse de <i>la Courte échelle</i> , dont <i>Une Sorcière dans la soupe</i> ; des romans des séries pour adolescents <i>Baby-sitters</i> et <i>Frissons</i> ; <i>Sur la route de Chlifa</i> de Michèle Marineau; <i>Les Filles de Caleb</i> d'Arlette Cousture; <i>Un dimanche à la piscine à Kigali</i> de Gil Courtemanche; <i>Le Journal d'Anne Frank</i> (S); <i>Madame Bovary</i> de Gustave Flaubert (S).
Maude	<i>Le Roman de Sara</i> d'Anique Poitras; <i>L'Alchimiste</i> de Paolo Coelho; <i>les Filles de Caleb</i> d'Arlette Cousture; <i>Madame Bovary</i> de Gustave Flaubert (S); Un recueil de nouvelles de Louis Hamelin (S).
Hélène	<i>La Bible</i> .
Georges	<i>Des Souris et des hommes</i> de John Steinbeck; <i>Pélagie-la-charrette</i> d'Antonine Maillet; <i>1984</i> de Georges Orwell; <i>Le Meilleur des mondes</i> et <i>La Ferme des animaux</i> d'Aldous Huxley; l'autobiographie d'Amin Maalouf; les <i>Conférences</i> de Che Guevara; les poèmes de Nelligan, Baudelaire, Rimbaud (S).
Victor	<i>La Croisade vue par les Arabes</i> d'Amin Maalouf; <i>Silence de l'espace</i> de Jack Kerouac; <i>La Modeste proposition</i> de Jonathan Swift; <i>Phèdre</i> de Racine; <i>Richard II</i> et <i>Roméo et Juliette</i> de Shakespeare; <i>Salammbô</i> de Gustave Flaubert; <i>Zadig</i> et <i>Candide</i> de Voltaire; le poème <i>le Mondain</i> de Voltaire; <i>Le Misanthrope</i> de Molière; les <i>Essais</i> de Montaigne; <i>Le Roman inachevé</i> de Louis Aragon (S).
Boris	Jules Verne; <i>La Chronique des Pasquiers</i> de Georges Duhamel; <i>Micromégas</i> et <i>Candide</i> de Voltaire (S).

\* Note : les titres suivis d'un « (S) » sont des œuvres qu'ils disent avoir lues en contexte scolaire.

