

La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle

Judith Émery-Bruneau

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Pour comprendre comment les étudiants en enseignement du français s'engagent dans la lecture littéraire en tant que sujets-lecteurs et en tant que futurs enseignants, nous avons construit la notion de « rapport à la lecture littéraire » (RLL) à des fins euristiques. Cette notion développée pour la didactique du français apporte un éclairage sur l'enseignement de la littérature qui fait une place à la sensibilité et à la réflexivité des élèves et de l'enseignant, comme sujets-lecteurs qui se transforment dans chaque expérience de lecture littéraire. À la suite d'entretiens menés avec des étudiants en enseignement, nous avons analysé les liens entre leurs expériences personnelles et scolaires, et leurs intentions didactiques. Les résultats montrent que la dimension sociale de leur RLL est un indice marquant leur identité professionnelle.

Mots-clés : Didactique du français; rapport à la lecture littéraire; sujet-lecteur; enseignement de la littérature; formation des enseignants.

Abstract

In order to understand how Pre-Service Teachers engage in literary reading as subject-readers and future teachers, we proposed the concept of "Relation to Literary Reading (RLR)" for heuristic purposes. The concept of RLR, which was also developed for didactic purposes, illuminates the practice of literary teaching, a practice which creates a space for the sensitivity and responsiveness of students and teachers as subjects-readers, who as subject-readers change through each experience of literary reading. In addition, it was also necessary to conduct an analysis of the linkage between the personal RLR and the didactic RLR of the Teachers in Training. The analysis was conducted following an evaluation of the interviews with the Teachers in Training. The results of the analysis demonstrate that the social dimension is an indicator of the development of the professional identity of these Teachers in Training.

Key words: Didactics of French; Relation to Literary Reading; Subject-reader; Literature Teaching; Teachers in Training.

La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle

Introduction

Lire un texte littéraire est une activité dynamique d'échange entre un texte et un lecteur qui convoque ses expériences langagières et socioculturelles. Être lecteur de textes littéraires, c'est vivre de façon sensible et réflexive une pratique culturelle à la fois singulière et sociale. À ce titre, pour comprendre et décrire la relation d'une personne à la lecture littéraire, plusieurs facteurs doivent être considérés, notamment la mémoire intertextuelle du lecteur, ses connaissances et ses représentations de la langue, du langage, des textes et de la littérature, son engagement dans ses pratiques de lecture, ses référents culturels, son histoire personnelle et son histoire scolaire, ses conceptions du monde, ses réseaux de socialisation, etc. Partant, s'intéresser à l'histoire du lecteur et aux facteurs qui structurent ses conceptions de la lecture et sa réception d'une œuvre littéraire invite à reconnaître¹ l'existence d'un lecteur singulier investi émotionnellement, psychologiquement, moralement, socialement, esthétiquement, cognitivement et culturellement dans l'activité de lecture littéraire (Rouxel & Langlade, 2004). Cette posture épistémologique implique aussi d'arrimer les affects du lecteur, soit sa lecture spontanée et ses réactions immédiates provoquées par son histoire, ses expériences, ses émotions, lesquelles témoignent de sa subjectivité, aux effets de sa lecture, soit la conscience réflexive de ce qu'il éprouve et de l'origine de ce qu'il éprouve (Dufays, 1994; Langlade & Fourtanier, 2007). Toute personne située dans une pratique de lecture littéraire est alors considérée comme un sujet-lecteur, c'est-à-dire une personne à la fois sensible et réfléchie, en relation avec une pratique sociale (la lecture littéraire) et située dans un espace socioculturel. De notre point de vue, en classe, se trouvent deux instances du sujet-lecteur : l'enseignant et les élèves. Dès lors, nous nous demandons comment l'enseignant, de même que l'étudiant en formation à l'enseignement, étant lui-même un sujet influencé par ses conceptions de la lecture de textes littéraires et par sa lecture singulière des œuvres, formera-t-il des sujets-lecteurs?

Enseigner la littérature constitue un important défi. C'est initier à un savoir littéraire, langagier et culturel, avec son langage, ses outils, ses méthodes, ses objets propres, ce qui comprend des activités d'écriture et d'oralité, lesquelles peuvent être créatives ou critiques. C'est aussi encourager une pratique, la lecture littéraire, favoriser le développement de capacités lectorales et contribuer à bonifier les compétences langagières et culturelles des élèves – en plus des siennes – tout en établissant une relation privilégiée avec soi-même, avec les autres et avec le monde, à travers le système langagier et les textes littéraires. Ces considérations nous ont alors mené à vouloir comprendre comment ces nombreux facteurs personnels et sociaux influencent les interprétations d'un lecteur de textes littéraires et expliquer en quoi ses interprétations singulières peuvent avoir des échos sur celles des lecteurs de la communauté dans laquelle il se situe. Plus particulièrement préoccupée par la formation à l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire, notre recherche s'est orientée vers les futurs enseignants de français. Nous avons voulu comprendre comment leurs parcours personnel et scolaire les ont menés à tisser des relations diversifiées avec la lecture

1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

littéraire et expliquer les effets de leurs conceptions et pratiques de la lecture littéraire sur la façon dont ils formeront des élèves, lecteurs de textes littéraires.

À la suite d'une brève présentation de la problématique de la formation à l'enseignement de la littérature, de l'explicitation du cadre théorique relatif à la notion de « rapport à la lecture littéraire » et de la méthodologie choisie pour réaliser cette étude de cas, cet article fera état de l'analyse et des interprétations des résultats touchant une partie de notre recherche, soit ceux qui concernent le développement de l'identité professionnelle de futurs enseignants, laquelle est expliquée à l'aide de la dimension sociale de leur rapport à la lecture littéraire.

La formation à l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire

L'enseignement des textes littéraires au secondaire québécois ne semble pas être dominé par le formalisme ou le structuralisme, comme c'est notamment le cas en France et en Belgique, approches qui ont d'ailleurs fait l'objet d'importantes critiques (Dufays, Gemenne, & Ledur, 1996; Langlade, 2004). Rappelons qu'en France, les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des textes littéraires sont imposées (analyse littéraire, explication de textes et dissertation) par les Instructions officielles, alors qu'il n'y a pas une telle tradition pour l'enseignement secondaire au Québec, à tout le moins depuis la fin du cours classique des années 1960 (Chartrand, 2005). Les discours officiels québécois du secondaire *proposent* des approches, surtout d'ordre psychoaffectif (« réagir » aux textes, « apprécier » des textes), mais ne prescrivent pas un contenu littéraire² qui serait notamment composé d'un corpus commun, d'une progression des savoirs et des savoir-faire à enseigner, d'un contexte d'apprentissage de la littérature, d'activités à réaliser avec les élèves autour des œuvres (débat interprétatif, création littéraire, compte-rendu critique, etc.), de pratiques évaluatives spécifiques aux œuvres intégrales ou qui reposeraient sur des approches didactiques précisément issues des études littéraires (sociocritique, pragmatique, intertextualité, formalisme, sémiotique, narratologie, etc.) (Chartrand, 2005; Dezutter, 2005; Dezutter, Larivière, Bergeron, & Morissette, 2007; Richard, 2004; Roy, 1994). Ce contexte aux contours flous a d'ailleurs amené quelques chercheurs québécois à décrire et à analyser les pratiques déclarées d'enseignants de français du secondaire (Chartrand & Lord, 2010a, 2010b; Chené & St-Jacques, 2005; Dezutter, 2005; Dezutter, Larivière, Bergeron, & Morissette, 2007; Falardeau & Simard, 2007) qui s'avèrent, selon les résultats d'enquêtes, très éclectiques. Chacun exploite les œuvres intégrales et les textes de son choix, avec des activités d'évaluation diversifiées et selon des pratiques variées. Les enseignants sont alors libres de sélectionner des contenus littéraires à enseigner et des œuvres à mettre à l'étude, leurs choix s'appuyant généralement sur leurs goûts, leurs connaissances, leurs objectifs pédagogiques ou des contraintes matérielles (Dezutter, 2005; Dezutter, Larivière, Bergeron, & Morissette 2007).

Par conséquent, les étudiants des universités québécoises ont reçu une formation

2 À l'exception du dernier programme du deuxième cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009), dont la partie « connaissances à construire et à mobiliser » a été enrichie d'une section intitulée « notions et concepts de littérature » (p. 146-159), dans laquelle, toutefois, sont mêlés de façon fort problématique les éléments qui relèvent des notions de ceux qui relèvent des concepts, sans jamais les distinguer et sans proposer de progression pour l'apprentissage de ces objets. Le contenu à enseigner demeure donc très flou.

hétérogène en lecture de textes littéraires au secondaire et au postsecondaire, formation qui a davantage été menée par la subjectivité de leurs enseignants (choix des contenus, des corpus, des approches, des pratiques, etc.) car, dans le contexte scolaire québécois dans lequel ils ont évolué (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1994, 1995, 2001), aucun corpus national ni aucune approche de l'enseignement des textes littéraires aux écoles primaire et secondaire n'étaient prescrits. Notre recherche repose sur l'hypothèse que les connaissances et les pratiques de ces sujets-lecteurs sont éclectiques en raison de nombreux facteurs sociaux (notamment les écoles qu'ils ont fréquentées, les enseignants qu'ils ont connus, les lectures scolaires qu'ils ont réalisées) et personnels (dont leurs intérêts et leurs motivations à lire des œuvres littéraires), et que leurs intentions didactiques ne sont pas toujours claires et peu stabilisées pour exercer leur profession, car ils sont en train de développer leur identité professionnelle (Riopel, 2006). Nous avons donc voulu comprendre comment leurs parcours personnel et scolaire les ont menés à tisser des relations diversifiées avec la lecture littéraire et en quoi leurs conceptions et pratiques de la lecture littéraire influencent la façon dont ils formeront des élèves, lecteurs de textes littéraires. Pour faire état de la question, nous avons décidé d'analyser la façon dont s'est construit le rapport à la lecture littéraire de futurs enseignants et la façon dont ils perçoivent les élèves comme sujets-lecteurs.

La notion de rapport à la lecture littéraire : un outil épistémologique et euristique

La notion de « rapport à » à laquelle nous recourons est développée en relation avec celle de « sujet ». Quand il est en relation avec des textes littéraires, ce sujet est vu comme un « sujet-lecteur » (Rouxel & Langlade, 2004) que nous définissons comme « 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 », vue dans la continuité des travaux du GREC³ sur le rapport à la culture (Falardeau & Simard, 2007; Simard, Falardeau, Émery-Bruneau, & Côté, 2007), de ceux de l'équipe Scriptura sur le rapport à l'écrit (Chartrand & Blaser, 2008) et de ceux de l'Équipe ESCOL⁴ sur le rapport au savoir (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992; Charlot, 1997), permet de comprendre comment la lecture littéraire peut être une pratique vécue de façon dialectique entre la participation affective et la distanciation intellectualisée d'un lecteur, ou non dialectique quand le lecteur demeure campé dans un seul mode. La lecture littéraire, pratique culturelle de l'enseignement des textes littéraires, est en effet 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, & Ledur, 1996; Langlade & Fourtanier, 2007; Reuter, 1996).

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

3 Groupe de recherche Enseignement et Culture mis en place en 2005 par Denis Simard et Érick Falardeau de l'Université Laval à Québec.

4 Éducation, Socialisation et Collectivités Locales, fondé par Bernard Charlot en 1987 et aujourd'hui sous la responsabilité d'Élizabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex de l'Université Paris 8.

plan personnel (le RLL du sujet-lecteur, ici l'étudiant en formation à l'enseignement) et le plan didactique (la prise en compte du RLL des élèves sujets-lecteurs et la façon dont l'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), qui sont en interaction les unes avec les autres. La relation entre ces différentes dimensions n'est pas linéaire; pour tout sujet-lecteur, elle est faite d'allers et retours et d'interactions, et elle varie en fonction des textes et des contextes. 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).

Pour mieux conceptualiser les relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire, nous illustrons cette notion à l'aide de la figure suivante.

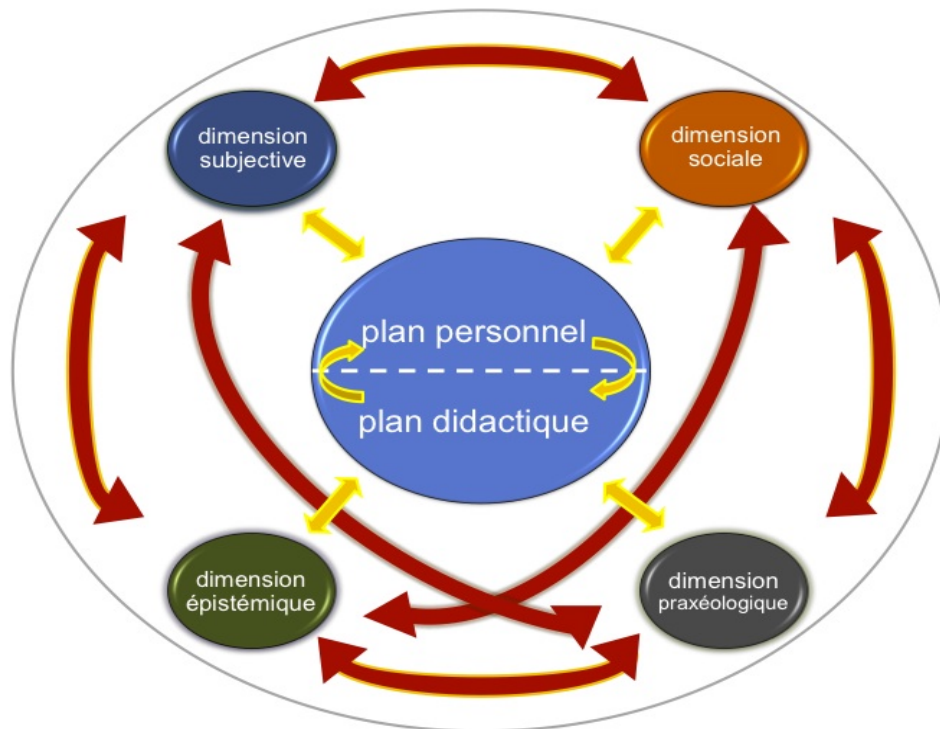


Figure 1. Relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire

Cette forme sphérique (Émery-Bruneau, 2010, p. 63) présente les relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire. Les plans personnel et didactique étant le noyau de tout RLL, ils constituent la sphère la plus large située au cœur de ce système. Les plans étant perméables, nous les avons délimités par un pointillé qui signifie l'espace commun qu'ils partagent, s'alimentant l'un l'autre; ce pointillé permet aussi de les circonscrire pour être en mesure de les isoler. Les flèches jaunes à l'intérieur de cette sphère indiquent l'interaction et l'interrelation entre les deux plans; les flèches jaunes à l'extérieur de la sphère des plans indiquent leur interaction et leur interrelation avec les quatre dimensions d'importance égale, mais dont chaque sphère est composée de contenu distinct (subjective, bleu; sociale, orange; épistémique, vert; praxéologique, gris). Ces dernières sont interreliées les unes avec les autres (flèches rouges) et transcendent les deux plans, comme un rayon X. Aucune hiérarchisation ou séparation ne les isole puisqu'elles s'interconnectent, s'imbriquent, se combinent, se complètent et sont constamment actives. Les flèches à double tête indiquent que les dimensions peuvent être à la fois le catalyseur qui provoque ou accélère cette dynamique ou l'inhibiteur qui a pour effet de la ralentir. La sphère extérieure de couleur grise englobe et délimite cet ensemble diversifié de relations dynamiques qu'est le RLL du sujet-lecteur, étudiant en formation à l'enseignement – ou enseignant : elle représente le contexte socioculturel dans lequel la personne vit et construit son RLL. En somme, si nous pouvions visualiser cette figure en 3D, nous constaterions que les plans, les dimensions et le contexte sont des sphères composées de nombreux aspects (énumérés et définis précédemment) et que les aspects de ces sphères sont malléables, mouvants, en constante transformation selon les combinaisons qu'ils créent : ils peuvent s'imbriquer ou se disjoindre, bouger, prendre plus ou moins d'expansion, c'est-à-dire agir les uns avec les autres à travers les expériences des sujets-lecteurs.

Cet outil épistémologique et euristique permet, 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 des dimensions sur l'ensemble du système. Dans cet article, nous avons choisi de présenter l'analyse microscopique d'une seule dimension, la section 4 présentant les résultats de la dimension sociale du RLL, accompagnés de nos interprétations.

Méthodologie retenue pour réaliser cette étude de cas

Pour comprendre les effets de la dimension sociale du RLL sur les conceptions de l'enseignement de la lecture au secondaire, nous avons réalisé une étude de cas en rencontrant quinze étudiants⁵ (n=15)⁶ qui ont terminé la deuxième des quatre années d'études universitaires au Baccalauréat en enseignement du français au secondaire à l'Université Laval à 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. Ils n'ont toutefois pas encore suivi leur premier stage de formation pratique qui les oblige à prendre en charge

5 Tous les sujets volontaires ont signé un formulaire de consentement.

6 Échantillon de convenance.

des classes d'élèves et à leur enseigner une série d'activités d'enseignement et d'apprentissage qu'ils auront conçues. Les sujets ont alors été plus particulièrement choisis en fonction des critères liés à leur formation antérieure, à leur âge et à leur sexe. Nous avons mené avec eux des entretiens semi-dirigés d'environ 75 minutes. Le guide d'entretien comportait des questions⁷ ouvertes, lesquelles étaient accompagnées de sous-questions pour mieux diriger les échanges et amener les sujets à verbaliser leurs conceptions et leurs pratiques singulières de lecture littéraire, tant dans le plan personnel que didactique.

En étudiant finement les 15 entretiens transcrits, une analyse de contenu des discours a été réalisée : les documents ont été analysés 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 de ces 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 trois autres, une fois codés, ne comportaient pas assez d'éléments d'analyse du RLL pour les retenir (propos hors sujet ou beaucoup trop flous). Les grilles d'analyse qui suivent (tableaux 1 et 2) sont les grilles définitives qui ont été utilisées : les cases vides montrent les traces de quelques catégories qui ont disparu au cours d'une des phases de l'analyse (pour plus de détail sur les transformations et l'évolution des grilles, voir Émery-Bruneau, 2010, chapitre 3). Les 40 catégories⁸ de ces grilles ne sont pas hiérarchisées, mais seulement répertoriées numériquement pour en faciliter la manipulation et le classement.

Tableau 1

Grille d'analyse du plan personnel du rapport à la lecture littéraire (RLL)

PLAN PERSONNEL (PP) du RLL			
Dimension subjective	Dimension épistémique	Dimension sociale	Dimension praxéologique
	PPDE-1: Nature des savoirs/ savoir-faire convoqués	PPDS0-1: Rôle des autres et réseaux de socialisation en LL	PPDP-1: Types de textes lus (quoi?)

7 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? ».

8 Pour en faciliter leur organisation, nous avons choisi d'utiliser un système alphanumérique : par exemple, la catégorie « PPDSu-2 » se lit ainsi : PP (Plan Personnel) + DSu (Dimension subjective) + 2 (2^e aspects qui a émergé au cours de l'analyse).

PPDSu-2: Projets personnels de LL		PPDSo-2: Rôle de la LL dans les relations sociales	PPDP-2: Lieux de lecture (où?)
PPDSu-3: Réflexivité par rapport à la LL	PPDE-3: Rôle des savoirs/savoir-faire en LL	PPDSo-3: Rôle de l'école en LL	PPDP-3: Contexte de lecture (quand?)
PPDSu-4: Représentations de la LL	PPDE-4: Représentations du savoir/savoir-faire	PPDSo-4: Rôle de l'enseignant	PPDP-4: Objectifs de lecture (pourquoi?)
PPDSu-5: Aspects psychoaffectifs liés à la LL	PPDE-5: Rôle de la LL dans le développement des savoirs/savoir-faire		PPDP-5: Réception et construction du texte singulier (comment?)
PPDSu-6: Aspects axiologiques liés à la LL			PPDP-6: Temps et fréquence de lecture (combien?)
			PPDP-7: Moyens didactiques et pédagogiques mis en œuvre

Tableau 2.

Grille d'analyse du plan didactique du rapport à la lecture littéraire (RLL)

PLAN DIDACTIQUE (PD) du RLL

Dimension subjective	Dimension épistémique	Dimension sociale	Dimension praxéologique
	PDDE-1: Nature des savoirs/savoir-faire convoqués en classe	PDDSo-1: Rôle des autres et réseaux de socialisation de l'élève en LL	PDDP-1: Types de textes lus par l'élève (quoi?)
PDDSu-2: Projets de LL de l'élève		PDDSo-2: Rôle de la lecture littéraire dans les relations sociales de l'élève	PDDP-2: Lieux de lecture de l'élève (où?)
PDDSu-3: Réflexivité de l'élève sur la LL	PDDE-3: Rôle des savoirs/savoir-faire de la LL en classe	PDDSo-3: Rôle de l'école en LL pour l'élève	PDDP-3: Contexte de lecture de l'élève (quand?)
PDDSu-4: Représentations de la LL de l'élève (ou de la littérature ou du texte litt.)	PDDE-4: Représentations du savoir/savoir-faire de l'élève	PDDSo-4: Rôle de l'enseignant	PDDP-4: Objectifs de lecture de l'élève (pourquoi?)
PDDSu-5: Aspects psychoaffectifs de l'élève liés à la LL	PDDE-5: Rôle de la LL dans le développement des savoirs/savoir-faire de l'élève		PDDP-5: Réception et construction du texte singulier par l'élève (comment?)
PDDSu-6: Aspects axiologiques de l'élève liés à la LL			PDDP-6: Temps et fréquence de lecture (combien?)
			PDDP-7: Moyens didactiques et pédagogiques mis en œuvre

Cette triple analyse de contenu a été enrichie par la prise en compte d'éléments discursifs récurrents⁹. 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, nous avons produit 10 portraits détaillés de sujets-lecteurs qui constituent le cœur de cette étude de cas. Une fois les portraits singuliers produits et analysés, nous les avons comparés entre eux pour mieux distinguer

⁹ 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.

leurs particularités, pour faire ressortir les aspects dominants et pour expliquer comment le RLL de chaque cas s'est développé, en concordance et en distinction.

La dimension sociale : valeur refuge d'une identité professionnelle en construction

Dans ce texte, nous ne présentons qu'une portion des résultats de notre recherche en orientant notre analyse de façon microscopique dans le but de faire ressortir les interprétations de la *dimension sociale* du RLL d'étudiants en formation à l'enseignement du français au secondaire, résultats qui sont néanmoins éclairés par les autres dimensions de ce système, soit les dimensions subjective, praxéologique et épistémique. Nous nous concentrons sur cette dimension¹⁰ puisqu'elle est très révélatrice des influences scolaires déterminantes et issues du parcours personnel des sujets (par exemple, enseignants marquants, modèles d'enseignement valorisés, formes scolaires connues et reproduites, lectures scolaires obligatoires, programme d'études). Ces influences teintent clairement l'identité professionnelle des futurs enseignants, en plus de forger leur RLL dans toutes ses dimensions et leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature au secondaire.

C'est en référence aux dix portraits singuliers de sujets-lecteurs produits pour cette recherche (Émery-Bruneau, 2010) que ces résultats sont dévoilés et expliqués. Après avoir mis en évidence ce qui marque leur discours, la façon dont ils vivent la lecture littéraire et la façon dont ils souhaitent former des sujets-lecteurs, nous comprenons plus précisément l'ensemble des relations dynamiques que les étudiants en enseignement du français entretiennent avec la lecture littéraire. Nous sommes également en mesure de mieux cerner les effets de leurs conceptions et pratiques de la lecture littéraire sur leurs intentions didactiques pour leur pratique enseignante future et pouvons alors expliquer pourquoi leur identité professionnelle se construit en référence à des pratiques personnelles et à des formes scolaires connues (dimension sociale) et moins en fonction du contenu à enseigner (dimension épistémique) et de la façon d'enseigner ces objets et ces pratiques (réflexion didactique).

Chez tous les sujets, les milieux socioculturels et scolaires dans lesquels ils ont évolué sont des facteurs non négligeables dont nous avons tenu compte dans l'analyse de leur RLL. Les amis, la famille, les condisciples, les collègues et les enseignants qu'ils ont connus ont contribué, dans tous les cas, à les encourager à lire, à enrichir leur compréhension et leurs interprétations des œuvres, à accroître leurs pratiques de lecture littéraire et à transformer leurs conceptions de ces pratiques. Les interactions sociales exercent ainsi une influence déterminante sur leur RLL, ce que nos résultats ont clairement montré. Les personnes qui ont marqué plus significativement les parcours des sujets-lecteurs de notre étude sont les enseignants qu'ils ont eus et ce sont ces modèles d'enseignants vers lesquels ils se tournent le plus souvent pour construire leur identité professionnelle et pour parler de leurs pratiques enseignantes projetées.

Dans cette quatrième section, qui présente les résultats et nos interprétations de la dimension sociale du RLL, nous faisons ressortir les conceptions qu'ont les étudiants en enseignement de l'identité professionnelle de l'enseignant de français. Nous expliquons, dans un premier temps, pour quelles raisons des étudiants voient l'enseignant de français

10 Un autre article, portant spécifiquement sur les résultats et les interprétations de la *dimension subjective* du RLL, a déjà été publié et apporte un complément non négligeable à cet article centré sur la dimension sociale. Voir Émery-Bruneau, J. (2011).

comme un « motivateur-animateur » et, dans un deuxième temps, pour quelles raisons d'autres sujets le voient comme un « guide interprétatif ». À partir de leurs conceptions idéalisées de l'enseignant de français, nous comprenons que les étudiants qui vivent et privilégient surtout la lecture participative veulent devenir des « motivateurs-animateurs » alors que ceux qui se situent davantage dans le mode distancié de la lecture littéraire veulent plutôt être des « guides interprétatifs ». Quelques sujets valorisent toutefois ces deux figures de l'enseignant, généralement ceux qui vivent la lecture littéraire de façon dialectique. Ces rôles, qu'ils s'attribuent, s'expliquent aussi parce qu'ils se réfèrent le plus souvent aux enseignants qu'ils ont connus, qu'ils ont aimés et qui sont des modèles dont ils s'inspirent pour concevoir leur pratique enseignante à venir : il s'agit d'ailleurs du troisième aspect dont il sera question dans cette section.

L'enseignant de français vu comme un « motivateur-animateur »

Dans cette recherche, sept étudiants (Caroline, Sabrina, Sandra, Maude, Isabelle, Georges et Hélène¹¹) se représentent surtout le rôle de l'enseignant comme celui d'un semeur, d'un initiateur et d'un transmetteur de passions ou d'un « motivateur-animateur » de la lecture littéraire qui fera vivre des rencontres significatives aux élèves, en leur parlant d'œuvres qui sont susceptibles de piquer leur curiosité ou en leur faisant lire des textes littéraires avec lesquels ils pourront se sentir familiers et intéressés. Or, l'analyse de la dimension subjective montre clairement que ces mêmes sujets conçoivent surtout la formation de l'élève-lecteur sous l'angle de la lecture participative. La prégnance de leurs représentations de l'influence que peut avoir l'enseignant sur l'affectivité des élèves montre que ces étudiants veulent être des modèles de lecteurs passionnés; mais pourquoi réduisent-ils le plus souvent le rôle de l'enseignant à celui d'un « motivateur-animateur »? Pourquoi l'enseignant de français n'est-il pas vu, par exemple, comme un spécialiste, un lecteur expérimenté, un modèle socioculturel, un formateur ou, même, un lettré? Quel rôle ces étudiants lui donnent-ils dans l'acquisition de connaissances et dans le développement des compétences des élèves? Les sujets de cette recherche ont peu convoqué de savoirs pour parler de l'enseignement de la lecture littéraire : la dimension épistémique est si minorée, comparativement à une dimension subjective dominante et à une dimension sociale forte, que nous en sommes arrivée à identifier une limite à cette recherche. En effet, nos objectifs étaient plus orientés vers l'imaginaire de sujets-lecteurs; il faudrait dès lors étudier leur rapport au savoir dans l'enseignement de la lecture littéraire si nous voulons mieux comprendre la place et le rôle que des futurs enseignants donnent aux savoirs dans la formation des sujets-lecteurs.

Au moins six de ces sujets (Hélène, Isabelle, Sabrina, Caroline, Maude et Georges) pensent que les élèves ont une conception plutôt négative de la lecture de textes littéraires. Ils voient donc l'intérêt et la motivation pour la lecture littéraire comme un préalable à la construction de connaissances, idée qui se rapproche beaucoup des propos de Viau (1999). Des enseignants ont fortement marqué le RLL de ces étudiants et ont exercé une influence affective très forte : la relation entre un enseignant passionné et le développement de l'intérêt pour la lecture littéraire est bien prégnante dans leurs conceptions. Mais pourraient-ils recourir à d'autres stratégies que celles d'ordre psychoaffectif pour inciter les élèves à s'ouvrir à la lecture littéraire? Des trois postures dominantes d'étudiants en enseignement, selon Langlade (2010), soit la posture

11 Noms fictifs donnés aux participants de cette étude pour préserver leur anonymat.

« didactique » (orientée vers la façon d'enseigner des objets et des pratiques), la posture du « spécialiste » (orientée vers les objets et les pratiques à enseigner) et la posture de « l'amateur » (orientée vers la motivation scolaire), celle qui ressort dans la majorité des cas de cette étude est d'abord la posture de l'amateur : « L'intérêt pris à la lecture personnelle sert de moteur à la relation pédagogique que l'enseignant cherche à établir avec ses élèves » (Langlade, 2010, p. 193). Parce qu'ils privilégient le développement de l'intérêt et de la motivation des élèves pour la lecture, parce que le développement des aspects psychoaffectifs pour la lecture de textes littéraires est à la source de leur propre parcours de sujet-lecteur et parce que la lecture participative teinte le plan personnel de leur RLL, Caroline, Sabrina, Sandra, Maude, Isabelle et Georges sont portés à valoriser cette posture.

L'enseignant de français vu comme un « guide interprétatif »

Des étudiants en enseignement se représentent aussi l'enseignant de français comme un guide dans le travail interprétatif et dans le cheminement des lecteurs (Sabrina, Catherine, Georges, Victor et Hélène) ou comme un « entraîneur » de la lecture littéraire (Boris), soit celui qui fait vivre plusieurs expériences de lecture aux élèves et qui forme des lecteurs à devenir autonomes, capables, par exemple, de gérer des problèmes de lecture et d'y remédier, qui sauront se poser des questions pertinentes pour enrichir leur compréhension, qui seront assez outillés pour éviter les dérives interprétatives, qui deviendront assez habiles pour faire leur propre analyse d'une œuvre et pour la partager avec d'autres.

Il faut dire que les pratiques de lecture de Sabrina, de Catherine, de Georges et de Boris sont vécues dans une lecture littéraire dialectique qui oscille entre la participation affective et la distanciation analytique, ou dans un mode plutôt limité à une lecture distanciée (Hélène et Victor). Puisqu'ils vivent ainsi la lecture littéraire dans le plan personnel, ils veulent devenir des enseignants qui accompagneront les élèves dans leur compréhension et dans leurs interprétations des œuvres et dans la prise en compte de leur sensibilité de lecteur, car c'est de cette façon qu'ils se sont constitués comme sujets-lecteurs. C'est donc cette approche qu'ils valorisent pour l'enseignement des textes littéraires. Ces futurs enseignants veulent également devenir des « guides interprétatifs », car c'est ainsi que se sont construites leur identité de lecteurs et leur identité professionnelle. Les facteurs suivants l'illustrent explicitement : leur capacité de mise à distance développée dans leur première formation universitaire (Hélène et Georges ont terminé un premier baccalauréat disciplinaire, l'une en théologie et l'autre en études littéraires; Victor et Boris ont terminé un baccalauréat en études littéraires et fait des études de deuxième cycle universitaire dans cette discipline) et dans leurs expériences personnelles; les connaissances disciplinaires acquises pendant leur baccalauréat en études littéraires (Georges et Victor), assez présentes dans leur discours et qui structurent la dimension épistémique de leur RLL; des lectures qui les ont marqués au point de les émouvoir parfois plus que de les amener à les analyser (Sabrina, Catherine, Georges et Boris); leur maturité intellectuelle; et leur âge, Hélène (32 ans), Georges (24 ans), Victor (29 ans) et Boris (35 ans) étant les sujets les plus âgés de notre échantillon. Mais jusqu'à quel point sont-ils en mesure d'amener les élèves à vivre une lecture littéraire dialectique, en tenant compte à la fois de leurs affects et de leurs réflexions sur leur lecture? Par exemple, à la lumière de son portrait, Victor pourrait mieux plonger les élèves dans la

lecture littéraire s'il considérait son penchant à vouloir « montrer » ou « transmettre » la « juste interprétation » et s'il laissait davantage les élèves travailler de façon inductive pour les amener à confirmer par eux-mêmes leurs interprétations des textes, comme il l'a raconté pendant l'entretien :

Les choses qui te paraissent évidentes [ne] le sont pas pour eux nécessairement et même, quand elles [le] seraient, souvent, ils ont des interprétations justes, extrêmement justes, mais parce [qu'ils ne] connaissent pas le contexte, [ils] déraillent. (Victor, p. 11 : 18-21)

Le manque d'expérience en enseignement peut être un facteur qui permet d'expliquer son inconfort devant des interprétations d'élèves qui pourraient le confronter à ses interprétations personnelles parfois non partagées par la communauté de lecteurs. En offrant un espace de liberté interprétative à l'élève, le RLL de Victor pourrait donc être appelé à se transformer.

Comme on le note chez Sabrina, Caroline, Georges, Victor et Boris, leur RLL s'est enrichi chaque fois qu'ils ont pu échanger avec d'autres lecteurs (amis, parents, condisciples et enseignants). Leur compréhension d'une œuvre ayant souvent été approfondie par les interactions sociales, ils veulent faire vivre cette expérience aux élèves afin qu'ils puissent enrichir leur compréhension dans les échanges. Des activités d'enseignement et d'apprentissage comme des discussions en classe ou des questions posées oralement par l'enseignant sont quelques moyens didactiques indiqués par les sujets interrogés pour amener les élèves à mettre en commun leurs interprétations des œuvres. La dimension sociale, dans cette perspective, sollicite les composantes de la dimension subjective, mais aussi des dimensions praxéologique et épistémique. Par exemple, Victor, Caroline ou Sabrina, qui ont l'intention d'adopter des pratiques d'enseignement très transmissives, donnent à l'enseignant une place considérable dans la classe. Ils racontent que, pour aider les élèves à développer un intérêt pour la lecture littéraire et à mieux comprendre les œuvres, ils doivent d'abord « piquer leur curiosité » en leur parlant de textes qui les ont eux-mêmes touchés, puis ensuite « les orienter » vers des textes qui les animeront davantage et « les accompagner » pendant leur lecture afin de « les aider » à mieux comprendre les œuvres étudiées en classe ou à éviter les dérives interprétatives. En donnant tout l'espace de parole au maître, ils pensent qu'ils aideront les élèves à mieux comprendre les œuvres, mais nous pensons plutôt qu'ils se retournent vers cette forme scolaire parce qu'elle leur est connue et qu'elle est leur principale référence pour l'enseignement des œuvres littéraires : elle a donc valeur refuge pour ces étudiants qui sont à construire leur identité professionnelle. Ils n'ont pas encore été mis en contact avec d'autres modèles d'enseignement de la littérature que ceux vécus au cégep¹² et qui étaient très analytiques et transmissifs. Pour eux, l'enseignant aide et dirige les élèves, il fait de la modélisation, il les soutient, les oriente dans leurs interprétations; ces futurs enseignants méconnaissent les savoirs littéraires, langagiers et socioculturels à

12 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).

enseigner en classe de français au secondaire parce qu'ils ne les ont pas encore appris et parce qu'ils n'ont pas d'expérience comme enseignants. Or,

Carlsen (1988), par exemple, a montré que, lorsque les enseignantes ou les enseignants sont moins familiarisés avec le contenu du programme de formation, ils sont plus enclins à privilégier une approche centrée sur le travail personnel et tendent à contrôler la discussion et à monopoliser la parole en classe. De plus, ils ont tendance à limiter les possibilités de questions de la part des élèves au sujet du contenu (MEQ, 2001, p. 63).

On ne peut donc pas s'attendre à voir poindre dans leur discours, par exemple, des principes d'apprentissages coopératifs ou des démarches inductives parce qu'ils ne connaissent pas ces modèles, ils ne se sont pas développés, comme élèves, dans de telles situations d'apprentissage; ils ne peuvent donc pas s'y référer. En accompagnant les élèves pour leur éviter des dérives interprétatives, pour ne pas leur faire perdre leur compréhension incertaine dans une démarche active de découverte, ils s'inscrivent alors dans une quête de la « bonne réponse », car

[l]es pratiques collaboratives ébranlent les conceptions traditionnelles d'une pédagogie de la "bonne réponse", non seulement parce qu'elles entraînent un nouveau partage de l'autorité interprétative en classe, mais aussi un nouveau type de discours "collectif et situé" qui aurait intérêt à être pris en considération dans les planifications, les interventions et les évaluations de l'enseignant (Hébert, 2007, p. 7).

Or, les étudiants méconnaissent ces principes didactiques à ce stade de leur formation en enseignement et privilégient moins les approches inductives que les approches transmissives qu'ils ont connues quand ils étaient élèves à l'école secondaire et au cégep.

Des conceptions du rôle de l'enseignant de français basées sur des modèles connus et valorisés

Privilégiant la lecture participative en souhaitant être des « motivateurs-animateurs » ou la lecture de distanciation en voulant être des « guides interprétatifs », nous nous demandons quels types d'enseignants ces sujets pourraient devenir. Dans l'enquête de De Beaudrap, Duquesne et Houssais (2004) sur les représentations que se font les étudiants stagiaires français de l'enseignement de la littérature, les résultats montrent que trois modèles sont valorisés par les futurs enseignants : charismatique, expert et appropriatif. Le plus valorisé est le modèle charismatique, qui met peu l'accent sur les apprentissages et qui insiste plutôt sur la passion à transmettre et l'intérêt à développer, modèle qui renvoie à la « posture de l'amateur » de Langlade (2010). Le deuxième est le modèle d'expertise, soit l'enseignant rigoureux, l'expert praticien de la lecture et de la littérature, modèle qui renvoie à la « posture du spécialiste » de Langlade (2010). Le modèle appropriatif qui, par son savoir-faire didactique et communicatif, met l'élève en situation, stimule son activité, le responsabilise, est plus valorisé une fois que les étudiants stagiaires terminent leur formation didactique; ce modèle renvoie à la « posture didactique » de Langlade (2010). Nous rangeons tous les cas de notre étude (à

l'exception de Victor) sous le modèle charismatique puisque ces futurs enseignants adoptent « la posture de l'amateur ». Les aspects psychoaffectifs sont en effet fortement présents dans leur discours sur la formation des lecteurs puisqu'ils ont pour premier objectif de donner le goût de lire aux élèves. De plus, Victor et Georges pourraient aussi être rangés dans le modèle d'expertise, car ils adoptent la posture du spécialiste : ils ont « des connaissances personnelles approfondies sur les œuvres [pour] faciliter le guidage de leur étude par les élèves » (Langlade, 2010, p. 193). Nous ne pensons pas que les sujets de cette étude puissent être classés dans le modèle appropriatif, car ils n'adoptent pas encore une posture didactique qui les amènerait, par exemple, à choisir une œuvre « parce qu'elle exemplifie un objet d'étude (genre, registre, courant littéraire, etc.) » (Langlade, 2010, p. 193). Les cas de cette recherche ne se situent pas encore dans la posture didactique pour les raisons suivantes :

- parce que leur formation en enseignement n'est pas terminée, ils sont relativement peu soucieux de la culture des élèves, se référant surtout à des anecdotes personnelles, car ils n'ont pas vraiment été en contact avec des élèves pour avoir une idée juste de leur RLL (aucune prise en charge pendant un stage au moment de l'entretien);
- ils ignorent les savoirs langagiers, littéraires et socioculturels à enseigner et comment les enseigner, car ils n'ont pas encore suivi de cours de didactique de la littérature qui leur aura permis de réfléchir à ces objets et pratiques;
- ils ne savent pas précisément quelles œuvres enseigner ni comment amener les élèves à construire leur compréhension et leurs interprétations de ces œuvres, car ils n'ont pas encore amorcé une réflexion didactique sur les corpus, souhaitant surtout reconduire les œuvres qu'ils ont eux-mêmes lues en contexte scolaire;
- ils confinent le plus souvent les élèves à vivre une lecture des affects plutôt qu'une lecture dialectique qui oscille entre la participation et la distanciation parce que c'est aussi de cette façon qu'ils vivent la lecture littéraire dans le plan personnel;
- enfin, ils se projettent plus comme pédagogues, orientés vers la motivation scolaire, et moins comme « sujets-lecteurs-enseignants » avec une réflexion didactique sur les objets et les pratiques langagières, littéraires et culturelles.

Cependant, bien que ce ne soit manifestement pas ce qu'ils nomment ni explicitent à ce stade de leur développement comme « sujets-lecteurs-enseignants », leur souhait ne sera-t-il pas plutôt d'être à la fois charismatiques, experts et appropriatifs, une fois leur formation terminée et une fois qu'ils travailleront avec leurs élèves pendant une année scolaire ou plus? Pour y arriver, puisque le modèle charismatique est particulièrement dominant dans leurs représentations d'un enseignant de français du secondaire, nous pensons qu'une formation disciplinaire plus poussée les rendrait également « experts »

parce qu'ils ont intégré peu de connaissances littéraires et langagières¹³ dans leur parcours scolaire, sauf Victor et Georges qui ont fait des études littéraires plus poussées et qui puisent dans cette formation disciplinaire pour parler des savoirs qu'ils veulent convoquer pour enseigner la littérature au secondaire. Après tout, comme le rappelle Roy, l'enseignant de français « de la première à la cinquième secondaire n'a souvent pas de véritable "identité" : ni linguiste, ni sémiologue, ni grammairien, ni littéraire, ni peut-être lecteur... ce qui est très grave. » (1994, p. 83). La dimension sociale de leur RLL peut être un indice permettant de comprendre comment se construit leur identité professionnelle, mais il est essentiel de faire l'analyse de cette dimension en tenant compte de son interaction avec les dimensions épistémique, subjective et praxéologique du RLL et des effets créés par ces relations dynamiques.

De sujets-lecteurs à « sujets-lecteurs-enseignants » : transformations conscientes du rapport à la lecture littéraire

En somme, ces étudiants sont encore très proches de leurs propres apprentissages qu'ils sont à intégrer (appropriation des œuvres, des genres, des courants, des approches, des types d'analyse littéraires, etc.; réflexions à approfondir sur le système langagier; développement de leurs compétences culturelle et langagière à enrichir et de leurs formations didactique et pratique à poursuivre) et se tournent le plus souvent vers des modèles de pratiques enseignantes connues au secondaire et au postsecondaire pour dire la façon dont ils conçoivent l'enseignement de la littérature au secondaire. Ces 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. Ils se voient peu comme « 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.

Au cégep ainsi qu'au cours de leur première année de formation dans le programme de baccalauréat en enseignement du français au secondaire, particulièrement dans les cours disciplinaires, ils sont appelés à être des lecteurs. Ils découvrent et lisent différents textes, ils étudient des genres et des courants littéraires, ils enrichissent leurs connaissances littéraires, langagières et socioculturelles et ils produisent des analyses littéraires ou des dissertations critiques qui leur permettent de rendre compte de leur compréhension et de leurs interprétations des œuvres littéraires étudiées. Au cours de leur deuxième année de formation et jusqu'à la fin de leur baccalauréat, notamment dans leurs cours de pédagogie et de didactique ainsi que dans leurs stages, ils sont appelés à devenir des enseignants. Ils étudient alors la psychologie du développement de l'adolescent, différentes pratiques pédagogiques, les fondements de l'éducation et ils réfléchissent à la formation des élèves en apprenant à construire et à mener des activités d'enseignement et d'apprentissage en lecture, en écriture et en oral. Il s'agit là d'une formation plus linéaire que spiralaire. Or, à quel moment, entre leur formation comme *lecteurs* et leur formation comme *enseignants*, sont-ils appelés à se penser comme *sujets-lecteurs-enseignants*, avec leurs parcours personnels et scolaires de sujets-lecteurs et avec des réflexions

13 La dimension épistémique est la plus minorée dans leur RLL, ces sujets convoquant peu ou pas de savoirs pour parler de leurs conceptions et pratiques de lecture littéraire. La section 5.4 de notre thèse de doctorat l'illustre explicitement (Émery-Bruneau, J. 2010, p. 349-361).

approfondies sur les causes et les conséquences de leurs intentions et de leurs choix didactiques comme sujets-lecteurs-enseignants? 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 recréer; le rôle de leur formation en didactique du français devient alors essentiel pour les amener à comprendre cette tâche 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.

Il nous apparaît dès lors fondamental de former des enseignants de français qui ne seront pas que des animateurs passionnés de lecture ou que des guides interprétatifs, mais qui seront aussi des professionnels réfléchis, sensibles, outillés, capables de faire vivre aux élèves des démarches inductives qui les pousseront à trouver la source de leur sensibilité et de leur réflexivité en lecture littéraire pour se développer et mieux se comprendre comme sujets-lecteurs inscrits dans une « participation réfléchie » de la lecture littéraire. Pour que les étudiants du baccalauréat en enseignement du français deviennent des sujets-lecteurs-enseignants engagés dans un RLL pluridimensionnel, dynamique et conscient, il nous semble inévitable de les amener à prendre en compte leur RLL, dans toutes ses dimensions, dans sa dynamique et dans ses interrelations, dans la façon dont elles sont articulées, réfléchies et mise à distance pour leur permettre de transformer leur RLL, car c'est de la transformation consciente que naît la formation réfléchie.

Références

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. In D. Simard & M. Mellouki (Eds.), *L'enseignement: Profession intellectuelle* (pp. 153-182). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses de l'Université de Namur.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2010a). Compétences langagières des élèves et enseignement du français: Représentations des enseignants de français et des élèves, *Québec français*, 157, 22-23.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2010b). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture, *Québec français*, 156, 30-31.
- Chené, A. & Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. In D. Simard & M. Mellouki (Eds.), *L'enseignement: Profession intellectuelle* (pp. 75-104). Québec: Presses de l'Université Laval.
- De Beaudrap, A. R., Duquesne, D., & Houssais, Y. (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.
- Dezutter, O. (2005). Quelle culture du livre et de la littérature dans les classes de français? In D. Biron, M. Cividivi, & J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 525-539). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. & Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin, *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*. Liège: Mardaga.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne, & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire, Tome 1. Approche historique et théorique*. Bruxelles: DeBoeck et Paris: Duculot.
- 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, Université Laval, Québec.
- Émery-Bruneau, J. (2011). Parcours de sujets-lecteurs et transformations du rapport à la lecture littéraire : d'une pratique singulière à des retombées didactiques. In M.-C. Pollet & R. Goigoux (Eds.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur, Belgique: AIRDF.

- Falardeau, É., & Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 147-163). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hébert, M. (2007). *Les usages du texte dans un modèle d'enseignement transactionnel*, Actes du Colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) : Le socioculturel en question, Symposium « La part du socioculturel dans la formation du sujet lecteur », Villeneuve d'Ascq, France.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir des lecteurs réels, *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96.
- Langlade, G. (2010). *Opacité linguistique, résistance stylistique et lecture des œuvres*, Actes des 11^e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Suisse. Retrieved May 31, 2011, from http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Langlade%202010.pdf
- Langlade, G., & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-123). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- 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 Loisir et du Sport. (2009). *Programme de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Reuter, Y. (1996). La lecture littéraire: Éléments de définition, *Le Français aujourd'hui*, 112, 65-71.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: Une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Eds.) (2004). *Le sujet lecteur: Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes 2.
- Roy, B. (1994). *Enseigner la littérature au Québec*. Montréal: XYZ éditeur.
- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J., & Côté, H. (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.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal: ERPI.