

Former des « sujets-lecteurs-enseignants » : une responsabilité collective pour des actions didactiques réfléchies

Judith Émery-Bruneau

Numéro 163, automne 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/65428ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Émery-Bruneau, J. (2011). Former des « sujets-lecteurs-enseignants » : une responsabilité collective pour des actions didactiques réfléchies. *Québec français*, (163), 79–81.

Échos de la recherche en didactique du français, des didacticiens, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches ayant des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.

FORMER DES « SUJETS-LECTEURS-ENSEIGNANTS » : UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE POUR DES ACTIONS DIDACTIQUES RÉFLÉCHIES

PAR JUDITH ÉMERY-BRUNEAU*

Cet article présente la synthèse d'une recherche dont l'objet était le rapport à la lecture littéraire d'étudiants en formation à l'enseignement du français au secondaire (Émery-Bruneau, 2010). Cette recherche partait de l'hypothèse que les étudiants québécois en enseignement du français ont un ensemble de pratiques et de conceptions multiples et hétéroclites de la lecture littéraire et de son enseignement, et que leurs expériences – personnelles et scolaires – ont influencé leur rapport à la lecture littéraire et leurs intentions didactiques. Ces étudiants ont en effet reçu une formation hétérogène en lecture de textes littéraires au secondaire et au postsecondaire, leurs enseignants ayant été libres de sélectionner des contenus littéraires à enseigner et des œuvres à mettre à l'étude, leurs choix s'appuyant généralement sur leurs goûts¹, leurs connaissances, leurs objectifs pédagogiques ou des contraintes matérielles (Dezutter, Morissette, Bergeron, Larivière, 2007). La formation des étudiants a par conséquent été davantage menée par la subjectivité de leurs enseignants (choix des corpus, des contenus littéraires, des approches d'enseignement, des pratiques de lecture) car, dans le contexte québécois dans lequel ils ont évolué (MÉQ, 1994 ; MÉQ, 1995 ; MÉQ, 2001 ; MÉQ, 2003), 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 de leurs motivations à lire des œuvres littéraires, et que leurs intentions didactiques ne sont pas toujours claires et sont peu stabilisées, cette recherche a permis de comprendre comment leurs parcours personnel et scolaire les a 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.

Le rapport à la lecture littéraire : un outil euristique pour la recherche en didactique du français

Dans cette recherche, la lecture littéraire, pratique culturelle de l'enseignement des textes littéraires, est comprise comme l'activité dynamique d'un lecteur inscrit dans une dialectique entre une *lecture participative*, soit une lecture subjective vécue de façon plutôt affective, et une *lecture distanciée*, soit une lecture des effets vécue de façon plus intellectualisée et analytique (Dufays, 1994 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996 ; Langlade et Fourtanier, 2007). Dans cette perspective, chaque étudiant en enseignement du français est vu comme un *sujet-lecteur*, soit « 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). Ce sujet-lecteur évolue au fil de ses pratiques de lecture littéraire, de ses échanges avec d'autres lecteurs, de ses connaissances acquises en contexte scolaire ou extrascolaire, de ses intérêts personnels, etc. : il est donc situé dans un *rapport à la lecture littéraire* (désormais RLL), compris comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire » (Émery-Bruneau, 2010, p. 57).

Cet ensemble de relations dynamiques est constitué de deux plans : le plan personnel (le RLL du sujet-lecteur, étudiant en enseignement du français) et le plan didactique (la prise en compte, par le futur enseignant, du RLL des élèves, et la façon dont il entend les former). Chaque plan est composé de quatre dimensions interreliées, lesquelles se déploient en plusieurs aspects : la dimension subjective (projets personnels, représentations, aspects psychoaffectifs, axiologiques et réflexifs impliqués dans la lecture littéraire), la dimension sociale (rôle des autres, de l'école, des enseignants et rôle de la lecture littéraire dans le rapport au monde du sujet), la dimension épistémique (nature, rôle et conceptions des savoirs et savoir-faire, ainsi que le rôle de la lecture littéraire dans le développement des savoirs et savoir-faire) et la dimension praxéologique (les pratiques concrètes de lecture littéraire, soit les types de textes lus, les lieux et les contextes de lecture, la situa-

tion et les objectifs de lecture, le temps et la fréquence de lecture, ainsi que l'activité du sujet-lecteur pendant sa réception du texte). Pour tout sujet-lecteur, la relation entre ces différentes dimensions et leurs aspects varie en fonction des textes lus et des contextes dans lesquels ils ont été lus.

La notion de RLL permet de comprendre la façon dont les étudiants en formation à l'enseignement du français s'engagent dans la lecture littéraire en tant que sujets-lecteurs et en tant que futurs enseignants de français du secondaire. Cette notion permet également d'analyser l'interrelation entre les deux plans et les quatre dimensions qui la composent, ainsi que la façon dont s'active ce processus dynamique chez les sujets. Cette recherche a donc mené à comprendre le RLL d'étudiants en enseignement du français et à analyser ses effets sur leurs intentions didactiques. Pour ce faire, des entretiens ont été menés avec quinze étudiants, à mi-parcours de leur formation universitaire, pour analyser la façon dont se tissent et agissent les composantes des dimensions dans ces deux plans. L'analyse des entretiens a permis de documenter leurs conceptions de sujets-lecteurs et a révélé leurs actions – conscientes ou non – menées dans des pratiques lectorales déclarées qui génèrent des intentions didactiques puisant leur origine dans le plan personnel. Pour en rendre compte, des portraits singuliers de ces sujets-lecteurs ont été produits : ils décrivent et analysent l'étude de cas qui se dégage de cette thèse de doctorat.

Des résultats pour expliquer les parcours de sujets-lecteurs, futurs enseignants

Les résultats présentés dans les portraits singuliers ont fait ressortir l'espace incroyable que ces sujets donnent aux aspects psychoaffectifs (dimension subjective) et au mode participatif de la lecture (dimension praxéologique) dans leurs conceptions de l'enseignement de la lecture littéraire. Le deuxième aspect marquant leur discours est leurs références systématiques à des enseignants qu'ils ont aimés et à des formes scolaires qu'ils ont connues, qu'ils valorisent et vers lesquelles ils se tournent et se réfu-

gient (dimension sociale) pour construire leur identité professionnelle. Enfin, leurs rares références aux savoirs langagiers, littéraires et socioculturels (dimension épistémique), autant dans leur discours sur leurs pratiques personnelles de lecture que sur l'enseignement de la lecture littéraire, illustrent leurs représentations de la littérature qui se rapproche davantage de l'expression d'une vision du monde faisant vivre des émotions au lecteur plutôt que, par exemple, d'un usage très particulier de la langue. Partant, l'ensemble des sujets valorise essentiellement un **modèle d'enseignant** charismatique qui met moins l'accent sur les apprentissages et qui insiste plutôt sur le développement de la passion et l'intérêt pour la lecture². Le discours de ces futurs enseignants est manifestement orienté vers la motivation scolaire ; on peine à saisir leurs réflexions sur les objets et les pratiques langagières et littéraires et culturelles à enseigner et sur la façon de les enseigner.

Ces résultats peuvent être éclairés par plusieurs explications : 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 connaissances langagières, littéraires et socioculturelles 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 sur 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. 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.

De la transformation consciente à la naissance d'une formation réfléchie

À partir des résultats obtenus, nous soutenons qu'il est impératif de former des enseignants de français qui ne se limiteront pas à être que des « animateurs de lecture passionnés » 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 mieux se comprendre et se développer comme sujets-lecteurs. En tenant compte de ces résultats, nous pensons qu'une formation disciplinaire et didactique plus poussée les rendrait plus « professionnels » parce qu'ils ont intégré peu de connaissances littéraires et langagières dans leur parcours scolaire³. Pour former des sujets-lecteurs-élèves susceptibles d'être en mesure de transformer leur RLL, les futurs enseignants – et les enseignants en exercice – doivent avoir réfléchi à leur parcours de lecteur, à la façon dont ils vivent la lecture littéraire (de façon parfois plus affective, parfois plus intellectualisée

ou parfois dans une dialectique qui lie ces deux modes de lecture littéraire), à l'histoire de leur discipline et de son enseignement, aux objets et pratiques littéraires, langagières et culturelles à enseigner, à la zone proximale de développement de leurs élèves, aux causes et aux conséquences des moyens didactiques et pédagogiques qu'ils veulent privilégier pour l'étude des textes littéraires et pour l'enseignement de la lecture littéraire. Nous avons donc une responsabilité collective de former des « sujets-lecteurs-enseignants », soit des professionnels outillés qui poseront des actions réfléchies, c'est-à-dire qui seront personnellement inscrits dans une « participation réfléchie » de la lecture littéraire et qui seront en mesure d'aussi amener leurs élèves à vivre cette dialectique qui caractérise la lecture littéraire et qui permet de transformer consciemment leur rapport à la lecture littéraire. □

* Ph. D. Professeure de didactique du français. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Notes

- 1 Ce texte adopte la nouvelle orthographe.
- 2 À l'exception d'un seul cas, très orienté vers les savoirs.
- 3 Sauf les sujets qui ont fait des études littéraires plus avancées (baccalauréat ou maîtrise) et qui puisent dans cette formation disciplinaire pour parler des savoirs qu'ils veulent convoquer pour enseigner la littérature au secondaire.

Références bibliographiques

- 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 », p. 83-100.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*, Liège, Belgique : Mardaga.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (1996). *Pour une lecture littéraire, Tome 1. Approche historique et théorique*, Bruxelles / Paris, Belgique / France : DeBoeck / 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 inédite, Université Laval, Québec.
- MÉQ (1994). *Programme d'études préuniversitaires. Formation générale*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1995). *Programme d'études. Le français : enseignement secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec.
- 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.
- Rouxel, A. et G. Langlade (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, France : Presses universitaires de Rennes 2.



Les bouffonneries de mon grand-père

de Claudine Paquet

Comment réagir lorsque votre entraîneur de hockey est blessé et que c'est votre grand-père plutôt farfelu qui vient le remplacer pour terminer la saison ?

Chose sûre, ces matches n'auront rien de banal !

Voici un roman qui illustre une relation de complicité entre un grand-père assez original et son petit-fils, ayant comme toile de fond une saison de hockey. Pour les 9 à 12 ans.

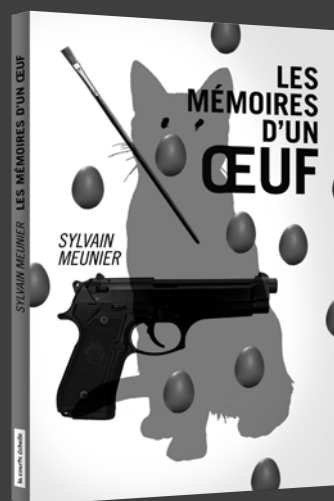


Illustration : Paul Roux

Collection « Girouette » n° 30
130 pages, 9,95 \$
ISBN 978-2-89537-198-4

Éditions Vents d'Ouest — www.ventsdouest.ca

Confessions d'un tueur à gages.



Un roman
de Sylvain Meunier

la courte échelle

www.courteechelle.com