Former des sujets lecteurs enseignants. Une étude exploratoire des apports de l'écriture réflexive à l'appropriation de la lecture littéraire par les futurs enseignants de littérature du collégial.

Marion Sauvaire et Alexandra Gagné

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/4577>

DOI : 10.4000/trema.4577

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2018

Pagination : 43 – 61

ISBN : 979-10-96627-05-9

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Marion Sauvaire et Alexandra Gagné, « Former des sujets lecteurs enseignants. Une étude exploratoire des apports de l'écriture réflexive à l'appropriation de la lecture littéraire par les futurs enseignants de littérature du collégial. », *Tréma* [En ligne], 49 | 2018, mis en ligne le 15 octobre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4577> ; DOI : 10.4000/trema.4577

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

Former des sujets lecteurs enseignants. Une étude exploratoire des apports de l'écriture réflexive à l'appropriation de la lecture littéraire par les futurs enseignants de littérature du collégial.

Marion Sauvaire et Alexandra Gagné

- 1 La didactique de la littérature est un champ de recherche dynamique (Ahr, 2015) qui est en voie de structuration (Louichon, 2016). Depuis les années 2000, dans le sillage des travaux sur la lecture littéraire, plusieurs notions euristiques¹ ont été élaborées et divers dispositifs didactiques ont été expérimentés. Or, peu d'études documentent les usages qui sont faits de ces notions, et plus spécifiquement, le réinvestissement des résultats de recherche dans les cours de didactique de la littérature offerts aux futurs enseignants. Cette situation est particulièrement manifeste au Québec : alors que les recherches récentes sur la formation sont majoritairement centrées sur la professionnalisation, très peu d'études s'intéressent aux savoirs et aux pratiques didactiques spécifiques aux disciplines (Vanhulle et Lenoir, 2005), et à plus forte raison en didactique du français (Pouliot et Dezutter, 2005).
- 2 Ces constats ont impulsé l'étude exploratoire que nous avons menée auprès d'une dizaine de futurs enseignants de littérature du collégial². Après avoir obtenu un diplôme de 1er cycle en études littéraires, ces étudiants suivent leur premier cours de didactique de la littérature (45 h) dans un programme de formation à l'enseignement collégial de 2e cycle universitaire. Nous avons souhaité comprendre comment ils s'approprient des notions et des pratiques propres à l'enseignement de la lecture littéraire. La lecture littéraire est à la fois un objet d'enseignement spécifique à la didactique du français (Rosier, 2002 ; Schneuwly, 2007) et un objet cardinal de la formation générale au collégial, puisque trois

des quatre cours obligatoires de français y sont consacrés (MELS, 2011). Selon nous, la lecture littéraire est un concept essentiel pour former des « sujets lecteurs » capables de mettre à distance leur situation historique, géographique, culturelle et sociale (Sauvaire, 2013). La pertinence sociale de l'enseignement de la lecture littéraire repose notamment sur le fait qu'elle développe les capacités des sujets à comprendre, produire, confronter et évaluer diverses interprétations de l'action individuelle et collective, telle qu'elle est refigurée dans les textes littéraires (Ricoeur, 1986 ; 1990). En cela, la pratique réflexive de la lecture littéraire contribuerait à former des enseignants « héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoirs ou de culture » (Mels, 2001), pour qu'ils puissent à leur tour former des lecteurs autonomes et critiques. Notre contribution expose les résultats de cette modeste étude exploratoire : après une brève problématisation et une présentation des influences théoriques et de l'appareillage méthodologique, les données recueillies sont analysées et discutées.

I. Tendances des recherches actuelles

- 3 Les usages et les enjeux de concepts issus de la didactique de la littérature – tels que la lecture littéraire – en formation des enseignants constituent un objet de recherche en émergence. Actuellement, deux tendances de recherche complémentaires semblent se dessiner : la première s'intéresse aux représentations et aux « rapports à la lecture » des futurs enseignants (Dionne, 2010 ; Émery-Bruneau, 2010) ; la seconde, à leurs pratiques de lecture et d'écriture (De Croix et Ledur, 2017 ; Deronne, 2011 ; Dias-Chiaruttini, 2011 ; Sorin, 2005).
- 4 Les travaux d'Émery-Bruneau ont montré que le rapport à la lecture des futurs enseignants du secondaire est davantage déterminé par l'affectivité et l'axiologie que par les savoirs acquis en formation³ (2011). Or, il semble qu'il en aille autrement en ce qui concerne les futurs enseignants du collégial. Si aucune recherche n'a documenté le rapport à la lecture de ces derniers, Babin (2016) a démontré, dans sa thèse récente sur les pratiques d'enseignement de la littérature au collégial, que les enseignants en exercice peinent à s'approprier des modèles qui placent le sujet lecteur au cœur de la situation didactique, et qu'ils font essentiellement primer un enseignement transmissif de connaissances, au détriment d'une entrée subjective dans l'œuvre, un constat qu'avait déjà établi Ouellet, en 2012. Selon Babin, cette centration massive sur l'analyse textuelle et cette évacuation de la subjectivité prennent racine, entre autres, dans la formation disciplinaire en études littéraires des enseignants du collégial. Émery-Bruneau (2014), dans une étude consacrée aux conceptions et aux pratiques déclarées, cette fois-ci, des enseignants en exercice du secondaire, abonde dans le même sens : elle aussi établit un lien étroit entre une formation initiale en études littéraires et une conception de la littérature comme « ensoi objectif » étudié pour construire des connaissances. Selon l'auteure, en plus de la formation initiale, deux facteurs influencent de telles conceptions du rôle de la littérature : le contexte d'enseignement (au secondaire supérieur ou en milieu favorisé) et les pratiques personnelles de lecture et d'écriture littéraires. En ce qui concerne ces dernières, dans une situation de formation des enseignants de lycée en France, Deronne (2011) a remarqué que « la lecture individuelle des enseignants stagiaires est faiblement impliquée et personnalisée [et qu'] elle est surdéterminée par le contexte de la transmission des savoirs universitaires et des représentations des attendus du discours à tenir sur une œuvre » (p.110). Ainsi donc, du fait de leur formation initiale,

du contexte d'enseignement supérieur auquel ils se destinent et de leurs pratiques de lecture individuelles, les futurs enseignants de littérature du collégial seraient susceptibles de privilégier la dimension épistémique du rapport à la lecture littéraire, en particulier, la transmission de connaissances disciplinaires.

- 5 En ce qui a trait à la formation à la lecture littéraire des futurs enseignants, plusieurs difficultés ont été recensées : d'abord, une tension vive entre la transmission de savoirs sur la littérature et la planification d'activités de lecture littéraire pour les élèves (Barribeau et Lebrun, 2005) ; ensuite, un effacement de la subjectivité du lecteur enseignant, ce qui pose problème dans la mesure où la compréhension de soi comme sujet lecteur apparaît comme la condition première de la prise en compte de la subjectivité des lecteurs élèves. Le développement de sa subjectivité lectorale par le futur enseignant doit ainsi aller de pair avec une prise de conscience réflexive de ses propres interprétations. À ce propos, De Croix et Ledur (2017) ont rendu compte des difficultés que rencontrent les étudiants à « prendre du recul par rapport à leur propre interprétation des textes et à s'ouvrir aux divergences interprétatives » (p. 117), et, corolairement, de l'embarras qu'ils éprouvent « à se percevoir comme sujets-lecteurs-enseignants ouverts aux aspects psychoaffectifs, axiologiques et réflexifs des élèves-lecteurs » (p. 117). Une faible réflexivité comme sujet lecteur enseignant se traduirait ainsi par une difficulté à planifier, à organiser et à évaluer l'activité lectorale des élèves. En formation, il convient de mettre en œuvre des pratiques langagières réflexives spécifiques à la réception esthétique des textes littéraires (Daunay et Dufays, 2014).
- 6 Pour tenter d'aplanir ces difficultés, nous avons mis en place un dispositif visant à amener les futurs enseignants à transformer réflexivement leurs lectures individuelles et à s'approprier un modèle d'enseignement de la lecture littéraire axé sur la considération des sujets lecteurs élèves. Pour ce faire, il importait que les futurs enseignants s'engagent dans une double mise à distance réflexive : par rapport à leur subjectivité de lecteur et par rapport aux savoirs didactiques qui leur sont présentés en formation. Nous avons émis l'hypothèse que l'appropriation de savoirs didactiques issus des recherches sur la lecture littéraire permettrait de réduire la tension entre le primat accordé à la maîtrise de discours d'expertise sur la littérature et la prise en compte progressive des lectures subjectives des élèves – et des compétences didactiques à mobiliser pour les susciter. Selon nous, les activités de lecture subjective et d'écriture réflexive sont des moyens prometteurs pour aider les futurs enseignants à s'approprier des modèles didactiques d'enseignement de la lecture littéraire.

II. Influences théoriques

II. 1. Lecture littéraire et formation des enseignants

- 7 Les approches théoriques de la lecture littéraire valorisent l'activité du lecteur et la diversité des interprétations dans la classe (Dufays, 2007 ; Louichon, 2011 ; Rouxel et Langlade, 2004). Elles impliquent un passage de la description analytique des fonctionnements textuels à une didactisation de l'activité des sujets lecteurs et de leurs modes d'appropriation des textes littéraires (Ahr, 2013 ; Langlade et Fourtanier, 2007 ; Louichon, 2011). Dans le prolongement de l'herméneutique de la compréhension (Ricœur, 1990), la lecture littéraire peut être définie comme un processus de subjectivation

intégrant l'investissement d'une diversité de ressources et l'activité réflexive du sujet lecteur (Sauvaire, 2013 ; 2015).

- 8 Dans le contexte de formation des enseignants précédemment décrit, plusieurs théories didactiques de la lecture littéraire sont proposées à la discussion : entre autres, la conception d'un continuum dialectique entre participation et distanciation de Dufays, Gemenne et Ledur (2005), la distinction entre compréhension et interprétation (notamment Tauveron, 1999 et Falardeau, 2003), la modélisation de l'activité du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004), la synthèse critique élaborée par Louichon (2011). Dans cette étude, nous nous sommes interrogées plus particulièrement sur l'appropriation dont fait l'objet le concept de lecture littéraire, laquelle s'observe dans les pratiques langagières réflexives (écrites et orales, individuelles et collaboratives) des futurs enseignants (Vanhulle, 2006). Cette appropriation consiste, pour les futurs enseignants, à revisiter leurs conceptions antérieures à la lumière de ce concept nouveau qui leur est proposé en formation, et à résoudre les potentielles tensions pour être en mesure de penser de manière autonome les applications et implications pour son enseignement-apprentissage (Vanhulle, 2005).
- 9 De fait, la lecture littéraire exige des enseignants en formation une forte implication réflexive dans leur propre lecture des textes et elle suppose une reconfiguration de l'intervention didactique elle-même (Langlade et Fourtanier, 2007). Sur le plan théorique, et conséquemment sur le plan de l'analyse méthodologique, nous distinguons deux instances de discours : le sujet lecteur et le sujet lecteur enseignant. Nous empruntons cette dernière notion à Émery-Bruneau (2010), qui définit ainsi les visées de la formation des sujets lecteurs enseignants :

Former des professionnels outillés qui poseront des actions réfléchies, c'est-à-dire qui seront 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 (p. ii).
- 10 Les dispositifs didactiques de lecture littéraire et l'analyse réflexive de cette pratique en formation des enseignants pourraient favoriser, ultérieurement, une meilleure intégration entre transmission de savoirs littéraires et mise en œuvre d'activités de lecture littéraire pour les élèves (Émery-Bruneau, 2010).

II. 2. La réflexivité des enseignants en formation

- 11 Dans le domaine de la formation des enseignants, particulièrement à propos de la littératie, Vanhulle (2004 ; 2005 ; 2009) propose une définition de la réflexivité tributaire d'une conception vygotkienne de la subjectivation des savoirs :

La réflexivité est une activité de la pensée – de la conscience, selon les termes de Vygotski. C'est une manière d'apprendre, de s'approprier les savoirs, de penser son rapport aux objets de savoir et à son propre agir social. C'est un processus forcément subjectif, mais orienté vers une objectivation de l'action, du concept ou de l'objet sur lequel on réfléchit. Dans la mesure où elle est conduite avec des pairs, on peut parler d'un processus intersubjectif d'objectivation (2009, p. 4).
- 12 Par ailleurs, ce travail ne prend pas simplement son ancrage dans une réflexion individuelle fondée sur l'introspection. Il s'appuie, en même temps, sur deux éléments jugés structurants en cela qu'ils contribuent à l'activité réflexive comme « objectivation intersubjective » (Vanhulle, 2004, p.14) : la socialisation et l'appréhension critique

d'objets de savoir. Dans cette perspective, le dispositif de formation proposé vise à développer la réflexivité des futurs enseignants de littérature du collégial en ce qui concerne l'objet de savoir « lecture littéraire », par le biais de discussions collaboratives sur des textes scientifiques en didactique et sur des textes littéraires. À ces discussions permettant l'appréhension critique du concept de lecture littéraire s'ajoutent des activités d'écriture réflexive qui portent sur la réception subjective d'œuvres littéraires et sur l'élaboration personnelle de conceptions didactiques.

II. 3. L'écriture réflexive

II. 3. 1. Une notion clé à la croisée de trois domaines

- 13 Plusieurs travaux explorent les liens consubstantiels entre la réflexivité et l'écriture contribuant à faire de l'écriture réflexive une notion clé à la croisée de la formation professionnelle des enseignants (Crinon et Guigue, 2006 ; Morisse, Cros et Lafortune, 2011 ; Vanhulle, 2005 ; 2009), de l'enseignement supérieur des disciplines artistiques (Bibaw, 2010) et de la didactique du français (Bishop, 2010 ; Bucheton, 2014 ; Chabanne et Bucheton 2002). En effet, le caractère puissamment réflexif de l'écriture et son rôle dans la formation du sujet, attestés depuis l'Antiquité (Molinié, 2009), semblent faire consensus parmi les didacticiens du français. Molinié (2009) formule ainsi le présupposé commun aux approches didactiques de l'écriture réflexive :

Le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située et activité cognitive, selon une perspective qui ne réduit pas l'activité langagière à la simple transcription (ou traduction) passive de la pensée, voire à un transfert mécanique d'information. Cette position s'expérimente empiriquement dans des domaines où les enjeux d'élaboration identitaire de l'apprenant (dans le champ éducatif) ou de l'auteur (dans le champ littéraire) sont considérés comme étant consubstantiels à l'acte d'écrire. [...] Un paradigme réflexif implique donc la conjonction entre expérimentation formelle [...] et expérience de soi (p. 106).

- 14 Bishop et Cadet (2007) soulignent l'importance de distinguer deux niveaux consubstantiels de l'écriture réflexive : « L'écriture réflexive est le lieu de la réflexion, dans le sens d'élaboration de la pensée, mais elle est également un jeu de reflet et de transformation du sujet » (p. 10-11).

II. 3. 2. Écriture réflexive et rapport à la lecture littéraire

- 15 Par ailleurs, les nombreux travaux sur l'enseignement de la lecture littéraire menés depuis quinze ans (Ahr, 2013 ; Daunay, 2007 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Louichon, 2011) ont contribué à revaloriser les écrits réflexifs en classe de français, sous les formes traditionnelles de l'écriture de soi (Bishop, 2010 ; Dumortier, 2006), sous les formes variées des écrits intermédiaires (Tauveron et Sève, 2005 ; Lebrun, 2007), ou sous celles, plus novatrices, des écrits de la réception (Arh, 2013 ; Le Goff et Fourtanier, 2017), dans la mesure où ils contribuent de manière significative à la formation de sujets lecteurs scripteurs (Dubois-Marcoin, 2009 ; Kervyn, 2009 ; Rouxel et Langlade, 2004 ; Tauveron, 2007). Si la question de l'articulation entre écriture réflexive et lecture littéraire semble encore émergente, particulièrement en formation des enseignants, sa situation à la confluence des approches dites « subjectives » de l'enseignement de la littérature et des conceptions « réflexive » ou « critique » de la littératie (Molinié, 2009 ; Hébert, 2007) signale sa portée euristique. Ainsi, pour aborder le rapport à la lecture littéraire (Émery-

Bruneau, 2010) des futurs enseignants de français, l'écriture réflexive est un objet pertinent, puisque selon Vanhulle, le rapport à la lecture et à l'écriture (ici, littéraires) peut être inféré à partir des discours réflexifs (2005).

III. Visées exploratoires et appareillage méthodologique

III. 1. Visées de l'étude exploratoire

- 16 L'objectif principal a consisté à explorer les apports possibles de l'écriture réflexive en formation, pour comprendre l'appropriation de savoirs et de pratiques de lecture subjective et d'enseignement de la lecture littéraire. Notre démarche prend appui sur deux prémisses formulées par Vanhulle (2009). La première est que l'appropriation est un « processus de co-construction de soi et des savoirs » (p. 50) qui contribue au développement réflexif du sujet. La seconde est que « l'écriture en formation constitue un support à ce principe d'appropriation au service d'un agir potentiel » (p. 50).

III. 2. Collecte de données

- 17 L'étude exploratoire a porté sur un échantillon composé de dix futurs enseignants de littérature, inscrits dans un programme de 2^e cycle en enseignement collégial. Dans le cadre de leur premier cours de didactique du français, ces futurs enseignants ont colligé, dans un carnet de lecteur, six types d'écrits réflexifs réalisés autour de la nouvelle *La plage des songes* de Stanley Péan (1988). Le dispositif est basé sur le principe d'homologie (Vanhulle, 2005, p. 42), à savoir faire produire, en formation, une diversité d'écrits de la réception susceptibles d'être enseignés en classe (De Croix et Ledur, 2017). À partir de la grille décrite à la section III. 3, nous avons procédé à une analyse de contenu des textes recueillis : 1) une autobiographie de lecteur ; 2) une définition personnelle du concept de lecture littéraire ; 3) un récit de lecture ; 4) une analyse réflexive du récit de lecture ; 5) le compte rendu d'un comité de lecture ; 6) une appréciation rétrospective des activités de formation.

III. 3. Présentation de la grille d'analyse des données

- 18 La grille d'analyse a été élaborée à partir de celle développée par Sauvaire (2013) pour étudier l'activité du sujet lecteur élève : les thèmes 1 (ressources subjectives mobilisées par le sujet lecteur) et 2 (réflexivité du lecteur) ont été repris. Pour cette étude, la grille a été complétée par un troisième thème (réflexivité du sujet lecteur enseignant, code E) et développée par Sauvaire et Gagné de façon déductive en vue de répondre aux objectifs de recherche relatifs à la formation des sujets lecteurs enseignants (ou SLE) (voir l'Annexe 1). Le thème 3 (réflexivité du SLE) comporte quatre catégories codées E :
- 19 – E1. Mise à distance des savoirs didactiques
 – E2. Mise à distance des activités didactiques
 – E3. Retour sur soi comme SLE
 – E4. Intersubjectivité et interdiscursivité

- 20 Le thème 3 apparaît dans 109 énoncés des carnets de lecteurs. Plus de la moitié de ces occurrences (55/109) concernent la mise à distance des savoirs (codes E1). Compte tenu des dimensions modestes de cette étude, nous analysons principalement cette catégorie, en nous concentrant sur la lecture littéraire. La catégorie E1 est divisée en quatre sous-catégories dont la définition et la hiérarchisation reposent sur l'analyse de quatre degrés de l'activité réflexive (identification, explicitation, appréciation et élaboration) que nous associons à des visées de l'activité réflexive (compréhensive, interprétative, évaluative et créative). La Figure 1 illustre cette arborescence.

Figure 1 : Quatre degrés de la mise à distance des savoirs didactiques (codes E1)

Figure 1 : Quatre degrés de la mise à distance des savoirs didactiques (codes E1)

IV. Résultats

- 21 Dans cette section, les principaux résultats obtenus grâce à l'analyse de contenu sont présentés pour chaque sous-catégorie de la mise à distance des savoirs théoriques⁴.

IV. 1. Identification d'un concept⁵

- 22 Nous définissons la sous-catégorie « identification d'un concept » (E_01_01) ainsi : le SLE identifie un concept disciplinaire ou didactique en le nommant, en y référant ou par le biais de la citation textuelle. De ce fait, il met à distance le concept, mais il n'est pas encore capable de l'évaluer, de le justifier ou de l'analyser.
- 23 Les onze énoncés sur cinquante-cinq (11/55) illustrant cette sous-catégorie sont relativement homogènes du point de vue formel : ils présentent une sélection consciente d'éléments de définition des savoirs enseignés en formation sous la forme de citations des textes théoriques lus. L'énumération ou la juxtaposition de ces éléments conceptuels constituent le premier degré de la mise à distance des savoirs didactiques, celui de la reprise à visée compréhensive.

IV. 2. Explicitation d'un concept

- 24 Nous définissons la sous-catégorie « explicitation d'un concept » (E_01_02) ainsi : le SLE explicite sa compréhension d'un concept disciplinaire ou didactique ; il reformule, paraphrase ou reprend à son compte la définition d'un concept. Au besoin, il développe les liens entre plusieurs éléments conceptuels.
- 25 Les dix-sept énoncés sur cinquante-cinq (17/55) s'inscrivant dans cette sous-catégorie présentent tous des reformulations à visée explicative, qui constituent un des procédés langagiers centraux de la réflexivité (Chabanne et Bucheton, 2002) et qui signalent un degré d'appropriation supérieur. Toutefois, le constat de variations qualitatives importantes implique de nuancer l'apport de la reformulation à l'appropriation conceptuelle. Trois cas se dégagent :
- 26 1) la reformulation paraphrastique, ou reprise quasi intégrale de la source scientifique, se rapproche de la catégorie précédente (E_01_01), mais s'en distingue, car la paraphrase constitue un mécanisme de compréhension supérieur au relevé de citations (Daunay, 2002) ;
- 2) la reformulation avec exemplification semble constituer une trace d'appropriation conceptuelle naissante ;
- 3) la reformulation confuse ou comportant certaines incohérences, qui s'est révélée une source de difficultés lors de l'analyse. Faut-il y voir une mécompréhension des concepts ? Le signe de l'affranchissement encore maladroit par rapport à un discours institué ? La prémisse d'une élaboration conceptuelle ?

IV. 3. Appréciation d'un concept

- 27 Nous définissons la sous-catégorie « appréciation d'un concept » (E_01_03) ainsi : le SLE juge de la pertinence d'un concept en proposant une justification, une argumentation ou une délibération.
- 28 Seulement huit énoncés (8/55) illustrent le jugement évaluatif ou critique à l'égard du concept de lecture littéraire. Cette catégorie est néanmoins intéressante, car l'expression d'un jugement critique ou d'une appréciation évaluative fait ressurgir certaines conceptions de la littérature. Nous faisons l'hypothèse que certains SLE éprouvent de la difficulté à intégrer ces conceptions disciplinaires avec les savoirs didactiques nouvellement présentés. Appuyons cette hypothèse avec trois exemples de préconceptions sur le lecteur, l'auteur et le texte littéraire, qui apparaissent dans les définitions que les futurs enseignants proposent du concept de lecture littéraire.
- 29 La définition de la lecture littéraire proposée par le SLE 5 est marquée par une préconception de « naturalité » de l'activité du sujet lecteur :
- Je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'avoir des connaissances, des savoirs particuliers, pour lire un texte de manière littéraire. Je pense que chacun peut y accéder s'il questionne un texte, peu importe la manière dont il s'y prend. En ce sens, ce serait surtout la **propension du lecteur à naturellement questionner ce qu'il lit** qui pourrait susciter la lecture littéraire. Je crois que tous les textes qui sont écrits avec une visée artistique peuvent être qualifiés de littéraires et sont capables de susciter une telle lecture lorsque le lecteur amorce sa réflexion. [...] Bien qu'on lui reproche de ne pas être en soi porteuse d'apprentissage, je crois que tout texte littéraire, s'il est lu avec un esprit d'analyse et d'interprétation, peut

offrir une connaissance, un certain savoir, **pour tout lecteur qui serait d'un naturel curieux**. Évidemment, il serait possible de lire les mêmes œuvres de manière purement ludique, puisque tout dépend du lecteur (Sujet lecteur enseignant 5, Définition de la lecture littéraire, nous soulignons)⁶.

- 30 La survalorisation de l'individualité lectrice jumelée à la croyance en la naturalité de l'acte de lecture conduit ce futur enseignant à minimiser l'importance des savoirs et des pratiques à enseigner pour former des lecteurs.
- 31 Une autre conception héritée de la formation initiale concerne la prévalence accordée à l'intention de l'auteur :
- L'interprétation se situe à un point de jonction entre la subjectivité du lecteur réel et l'intention de l'auteur du texte à l'étude. [...] Je m'accorde bien avec la définition de Tauveron à ce sujet, reprise ici par Dufays. « [Cette lecture] comporte elle-même trois modélisations distinctes selon qu'elle privilégie plutôt ce que nous appelons la distanciation, la participation psychoaffective ou le va-et-vient dialectique. » (Dufays, p.91) Par contre, j'ajoute à cela un cadre qui se trouve dans l'intention de l'auteur. C'est pour cette raison que je spécifie l'importance de l'écrivain qui produit un texte significatif et propose un défi interprétatif plus mobilisateur (Sujet lecteur enseignant 6, Définition de la lecture littéraire, nous soulignons).
- 32 Ici, la tension entre des modèles de la production et de la réception littéraires semble recouper la tension entre théories de l'effet esthétique et théories didactiques de la lecture.
- 33 La « littérarité », notion dont les limites ont été maintes fois soulignées, constitue un troisième exemple de préconception à laquelle le SLE 2 essaie d'articuler le modèle de Dufays :

Les auteurs écartent un peu trop rapidement à mon avis la prise en compte de la littérarité dans la définition de la lecture littéraire. Il m'apparaît impossible de définir ce concept à partir du seul pôle du lecteur. En effet, une lecture ne peut être qualifiée de littéraire que pour autant qu'elle porte sur un objet appelé « littérature ». Quand Dufays, Gemenne et Ledur définissent « le littéraire comme caractéristique de certaines lectures », ils parlent de manière abusive. Ils soutiennent, en somme, que la lecture littéraire est une lecture à laquelle on reconnaît des propriétés dites littéraires. Mais comment classer ces propriétés sous la rubrique « littéraires » sans présupposer par le fait même une certaine conception de la littérarité ? (Sujet lecteur enseignant 2, Définition de la lecture littéraire).

- 34 Qu'elles témoignent de représentations innéistes de la capacité interprétative des lecteurs ou de conceptions plus ou moins normatives de la littérature, ces manifestations d'adhésion à une culture disciplinaire traditionnelle pourraient constituer un obstacle à l'appropriation de savoirs didactiques, dans la mesure où les concepts construits en didactique de la littérature entretiennent un rapport contestataire avec les modèles théoriques historicistes ou formalistes qui dominent la formation initiale en Lettres des futurs enseignants du collégial au Québec. Considérant ces difficultés éventuelles, comment susciter la transformation de conceptions antérieures et leur intégration dans une modélisation didactique de la lecture littéraire et de son enseignement ?

IV. 4. Élaboration conceptuelle et subjectivation

- 35 La catégorie « élaboration conceptuelle » (E_01_04) est liée à la subjectivation, comme processus transformateur, voire créateur, du sujet lecteur enseignant. Nous la définissons ainsi : le SLE élabore, transforme, crée des savoirs. Il incorpore des concepts, identifie

leurs applications ou implications et parvient à les articuler dans un « modèle didactique » qui lui est propre.

- 36 Cette sous-catégorie comporte un nombre significatif d'occurrences (19/55) dont la variété et la richesse permettent de mieux comprendre l'approfondissement de la réflexivité des SLE, particulièrement en ce qui concerne la conceptualisation de savoirs didactiques et leur intégration dans une modélisation didactique réfléchie. La dimension exploratoire de l'étude nous autorise seulement à formuler provisoirement quelques hypothèses, que nous étayons avec des exemples tirés du dernier texte produit par les futurs enseignants : l'appréciation rétrospective du dispositif didactique. Pour présenter les résultats de cette section, nous reprenons la distinction posée par Bishop et Cadet (2007) entre les deux dimensions de l'écriture réflexive. Nous analysons le processus de subjectivation d'abord sous l'angle de la mise à distance des savoirs et des pratiques, puis sous l'angle du retour sur soi.

IV. 4. 1. La réflexivité : la dimension de la mise à distance des savoirs et des pratiques

- 37 La recherche de cohérence entre l'appropriation des concepts et le sens accordé aux pratiques par les futurs enseignants semble renforcer la « subjectivation » des savoirs (Vanhulle, 2005). De manière générale, nous observons dans les carnets une corrélation entre les énoncés relatifs à l'élaboration conceptuelle à partir des savoirs didactiques (E_01_04) et la conceptualisation à partir d'un retour sur les pratiques expérimentées (E_02_04).
- 38 Dans ce premier exemple, l'étudiant formule d'abord une théorisation du savoir « en je » (Vanhulle, 2005) à partir de son expérience de sujet lecteur dans la pratique du débat interprétatif en classe, puis, il généralise cette expérience pour la repenser en tant que futur enseignant.

Je réalise également que cette interprétation n'est pas qu'un travail personnel. Au-delà d'une première rencontre avec le texte, il y a complexification de cette interprétation initiale par les partages et les échanges de nos différentes interprétations. Il est intéressant et formatif de confronter sa propre lecture avec celles des autres membres de la classe. Le partage autour d'une table ronde me paraît être une bonne manière d'amener les étudiants vers une deuxième lecture (interprétative) de l'œuvre. Une lecture cette fois plus fine du texte qui modifie notre première perception. Cette transformation nécessite la participation d'une communauté de lecteurs qui construisent ensemble une interprétation plus solide et qui prennent plaisir à le faire (Sujet lecteur enseignant 6, Appréciation rétrospective).

- 39 Malgré une utilisation de la terminologie encore hésitante, cet extrait témoigne de l'intégration entre une activité expérimentée (débat interprétatif) et l'appropriation des savoirs didactiques (interprétation, communautés de lecteurs). Parmi les activités proposées en formation, la pratique du débat interprétatif est la plus mentionnée dans les écrits réflexifs finaux (26 occurrences du débat sur 47, portant sur l'ensemble des activités). Elle signale l'entrée en scène d'un thème formalisé théoriquement, mais jusqu'alors peu analysé dans nos données : le rôle de l'intersubjectivité. Il est à noter que les sujets de notre étude ont majoritairement mentionné la dimension intersubjective de l'interprétation littéraire, mais n'ont que sporadiquement référé à la dimension intersubjective des discussions théoriques sur les concepts et les textes scientifiques à l'étude.

- 40 Dans le prochain exemple illustrant le rôle de la mise à distance des pratiques dans l'élaboration conceptuelle de la lecture littéraire par les futurs enseignants, il ne s'agit plus du retour sur les activités expérimentées en formation, mais de la pratique future dans laquelle l'enseignant se projette. Cette projection nécessite de transposer (même de façon prospective) des savoirs et des activités dans un contexte d'enseignement particulier, c'est pourquoi elle s'accompagne souvent d'une justification des savoirs ou des activités en regard de visées pédagogiques.

L'activité que j'aimerais reconduire dans mes pratiques d'enseignement de la lecture littéraire serait le débat interprétatif, et ce, pour trois raisons. Premièrement, parce que le débat interprétatif permet un travail préalable. Ce dernier peut être un travail de lecture individuel ou un travail en comité de lecture. Deuxièmement, parce qu'il donne l'occasion aux élèves de partager leurs interprétations et leurs hypothèses. De ce fait, ils sont poussés à remettre en question leurs interprétations et celles des autres ce qui permet un approfondissement de leurs propres interprétations. Finalement, parce que le débat interprétatif exige des élèves qu'ils fassent un travail de justification et d'explication de leurs propos. Cette activité leur permet donc d'apprendre à utiliser ces procédés à l'oral (Sujet lecteur enseignant 3, Appréciation rétrospective).

- 41 Dans cet extrait c'est, une fois encore à partir de l'expérience du débat interprétatif que s'observe une modélisation didactique en construction. Cette modélisation apparaît dans une séquence argumentative qui intègre des éléments relatifs à la progression des apprentissages, à la conception du processus interprétatif et à l'articulation avec une autre compétence langagière.
- 42 Selon Vanhulle (2009), la réflexivité est pensée comme un « processus intersubjectif d'objectivation » en cela qu'elle porte sur des objets tels que perçus par chacun et que l'on met ensemble à distance en vue d'évaluer les possibilités d'action » (p. 16). Dans notre contexte de formation, où l'action est essentiellement à venir, la dimension praxéologique de la réflexivité repose d'une part, sur une médiation de nature intersubjective et conceptuelle et d'autre part, sur une médiation de nature esthétique. Dans la formation des enseignants de littérature, à ces médiations « instrumentales » de nature sociocognitive, s'ajoutent celles de la lecture (inter)subjective du texte littéraire et de l'écriture sur cette lecture. La confrontation des interprétations subjectives semble jouer à ce titre un rôle spécifique dans l'appropriation conceptuelle de la lecture littéraire. L'expérience de lecture subjective et sa mise à distance réflexive par l'écriture nous permettent d'introduire la deuxième dimension de la réflexivité : le retour sur soi.

IV. 4. 2. La réflexivité : la dimension du retour sur soi

- 43 En formation des enseignants de littérature, la dimension du retour sur soi se développe sur deux plans : le retour sur soi comme sujet lecteur et le retour sur soi comme sujet lecteur enseignant.
- 44 Le retour sur soi comme sujet lecteur conduit le SL8 à mettre à distance sa conception de la lecture littéraire :

Le va et vient dialectique retrouvé dans chacune des activités expérimentées est probablement le point de départ d'un lien tissé en rapport avec le concept de lecture littéraire. Effectivement, en considérant la conscience réflexive portée sur l'origine de ce que le lecteur éprouve et les façons dont il est affecté, toutes ces activités répondent aux bases de la lecture littéraire. Par exemple, **en identifiant et**

en commentant les passages du texte qui stimulent davantage d'intérêt ou d'interrogations ou de réflexions pour moi, je développe, sans m'en rendre compte, un processus interactionnel entre l'œuvre et moi-même. Ce processus interactionnel est subjectif puisqu'il renvoie à un moment précis de ma vie, un état d'esprit spécifique et est unique puisque c'est moi qui effectue cette activité de lecture littéraire et que toute personne porte ses propres schèmes, sa propre histoire (Sujet lecteur enseignant 8, Appréciation rétrospective, nous soulignons).

- 45 Le retour sur soi suscite la réflexion sur le concept de lecture littéraire comme en témoignent les généralisations sur le processus lectoral, ainsi que l'intégration d'expressions empruntées à des didacticiens de la littérature sans citations explicites. La mise à distance de l'expérience de lecture subjective semble servir le développement de la réflexivité dans sa dimension de conceptualisation.
- 46 Dans ce dernier extrait, la conceptualisation au « je » ainsi que le retour sur soi-même comme lecteur et comme enseignant signalent le degré d'appropriation le plus abouti observé dans les écrits réflexifs :

L'élaboration du récit de lecture peut sembler, de prime abord, être un exercice individuel qui réfuterait ma définition de la lecture littéraire, laquelle stipulait qu'un dialogue était établi entre le texte, des lecteurs et des lecteurs pluriels. En effet, **le récit de lecture ne se prête que difficilement à l'interprétation collective.** Cependant, je juge qu'il faut l'aborder d'un point de vue plutôt socioconstructiviste, dans le sens où **notre façon d'interpréter est nécessairement une construction sociale.** Notre bagage culturel ne se développe pas de manière individuelle, mais bien collective. C'est ce bagage culturel qui vient constamment influencer les représentations que nous avons du monde, de la littérature aussi. L'exemple de ma formation académique me paraît assez évocateur : l'école, important catalyseur de la culture et des savoirs, m'a transmis, d'une certaine façon, une conception normalisée du rapport de la société québécoise avec le monde. Le récit littéraire constitue ainsi une activité qui met en jeu une pluralité de lecteurs. En ce sens, je juge que la définition de la lecture littéraire citée précédemment est pertinente telle qu'elle est présentée (Sujet lecteur enseignant 1, Appréciation rétrospective, nous soulignons).

- 47 La réflexivité du sujet lecteur enseignant soutient le développement de sa pensée critique sur deux plans. En effet, sur un premier plan, le retour sur la pratique du récit de lecture permet au SLE1 de mettre à l'épreuve sa définition de la lecture littéraire proposée antérieurement et de l'enrichir à la lumière d'une conception socioconstructiviste de la subjectivité. Sur un second plan, le parcours académique dans son entier est mis à distance, ce qui permet au SLE1 d'élargir la compréhension de sa situation historique et culturelle et de voir dans son récit de lecture initial l'expression de sa pluralité.

V. Discussion

- 48 Cette modeste étude menée en contexte de formation des enseignants poursuivait l'objectif d'explorer les apports possibles de l'écriture réflexive, pour mieux comprendre les éventuelles difficultés relatives à l'appropriation de savoirs et de pratiques de lecture subjective et d'enseignement de la lecture littéraire. Dans les limites de cet article, nous nous sommes concentrées sur la mise à distance des savoirs didactiques, et plus spécifiquement du concept de lecture littéraire, en raison de sa place centrale dans le dispositif de formation et dans les écrits des étudiants que nous avons collectés. Il en ressort une observation prometteuse : il semble que l'écriture réflexive, combinée à des activités de lecture subjective et intersubjective, favorise l'appropriation de notions et de

pratiques issues de la didactique de la littérature. Ces résultats préliminaires semblent converger avec ceux que Vanhulle (2005) a obtenus dans le cadre de la formation à la lecture des enseignants du primaire. Dans la continuité de ses travaux, il nous semble important de souligner **la dimension intersubjective de la mise à distance de l'objet** à enseigner, ici la lecture littéraire, et de la nuancer. Ainsi, le débat interprétatif, en cela qu'il met en scène le conflit intersubjectif des interprétations, semble favoriser le décentrement des sujets lecteurs par rapport à leurs compréhensions préalables du texte littéraire. Combiné à l'écriture réflexive, le débat interprétatif semble favoriser la mise à distance des interprétations et le retour sur soi comme sujet lecteur, ce qui corrobore des observations réalisées auprès des élèves (Sauvaire, 2013). Paradoxalement, la mention de l'intersubjectivité est négligeable lorsque les futurs enseignants réfléchissent rétrospectivement à leur appropriation du concept didactique de lecture littéraire, alors même que le dispositif de formation reposait sur la co-construction des savoirs sous la forme de discussions hebdomadaires entre pairs à propos d'articles scientifiques.

- 49 Le dialogue entre les instances du sujet lecteur et du sujet lecteur enseignant ne relève pas de l'évidence. Parmi les difficultés mises au jour, certaines étaient déjà documentées, quoiqu'indirectement, notamment en ce qui concerne le conflit entre l'appropriation de modèles didactiques articulés à la lecture subjective et les conceptions antérieures des futurs enseignants sur la lecture, lesquelles semblent surdéterminées par des savoirs disciplinaires et des pratiques universitaires qui reproduisent de manière plus ou moins réflexive une configuration traditionnelle de l'enseignement des Lettres (Barribeau et Lebrun, 2005 ; Deronne, 2011). Pour reprendre le cadre d'analyse du rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants (Émery-Bruneau, 2010), la plupart des textes recueillis auprès de notre échantillon d'étudiants manifestent une primauté des dimensions affective et axiologique, là où Émery-Bruneau avait observé la prévalence de la dimension affective et axiologique. Cependant, dans notre étude, un cas fait exception (SLE5). Parce qu'il valorise l'individualité lectrice et interroge peu sa croyance en la naturalité de l'acte de lecture, il peine à développer un questionnement didactique.
- 50 Il va de soi que l'envergure du processus d'appropriation comme « co-construction de soi et de savoirs » (Vanhulle, 2009) dépasse, par sa complexité et sa durée, les possibilités d'une analyse réalisée à partir d'un corpus d'écrits réflexifs, collecté dans un seul cours de quinze semaines. L'étude présente ainsi des limites méthodologiques inhérentes aux instruments de collecte : les carnets de lecteurs. Un premier questionnaire concerne le rôle de chaque genre d'écrit sur la collecte et l'analyse des dimensions de l'activité réflexive du sujet lecteur enseignant. Si le fait de proposer une diversité d'écrits en formation semble faire consensus, il n'en demeure pas moins que chacun engage à développer des dimensions spécifiques de la réflexivité, qui gagnent à être distinguées. Par exemple, le caractère significatif de la mise à distance des savoirs didactiques dans les données collectées est en partie un effet de l'injonction à produire une définition de la lecture littéraire (41/109) et des consignes du texte réflexif final (62/109). Une seconde limite concerne le fait que les écrits réflexifs sont produits dans le cadre d'un travail universitaire évalué, ce qui peut produire des « effets de désirabilité sociale » (Tournois, Mesnil et Kop, 2000) quant à la démonstration de la maîtrise des savoirs et des pratiques présentés en formation. Cette étude méritait donc d'être reconduite dans un contexte où les écrits réflexifs ne seraient pas évalués sommativement et où les données écrites seraient complétées par des entretiens d'explicitation, ce à quoi nous nous employons (Gagné, CRSH, 2018).

VI. Conclusion

- 51 Dans cet article, nous avons présenté les résultats d'une étude exploratoire dans laquelle nous avons mis en œuvre un dispositif de formation visant à amener une dizaine de futurs enseignants de littérature du collégial à transformer réflexivement leurs lectures individuelles et à s'approprier des modèles d'enseignement axés sur la considération des sujets lecteurs étudiants. Dressant le constat du peu d'études documentant le réinvestissement des résultats de recherche dans les cours de didactique de la littérature offerts aux futurs enseignants, nous nous sommes attachées à comprendre comment ces derniers s'approprient des savoirs et des pratiques propres à l'enseignement de la lecture littéraire, grâce à une double mise à distance réflexive, celle de leur propre subjectivité de lecteur et celle des savoirs didactiques exposés en formation. Les résultats préliminaires que nous avons obtenus nous encouragent à poursuivre l'examen des relations entre investissement subjectif du lecteur et appropriation de modèles didactiques de la lecture littéraire au moyen de l'écriture réflexive.

Annexe : Livre de codes du thème 3 (la réflexivité du sujet lecteur enseignant)

Thème 3 : La réflexivité du SLE

Résumé 1
Livre de codes du thème 3 (la réflexivité du sujet lecteur enseignant)

Thème 3 : La réflexivité du SLE

1 Plus à distance des savoirs didactiques (compétences)	1 Identification d'une notion ou d'un concept (explicite)	E, 31, 31	Le SLE identifie un concept ou une notion explicite ou implicite ou le recense, en y réfléchissant ou par le biais de la lecture. On ne lui a pas dit d'identifier le concept ou le concept, mais il est capable de l'identifier de la lecture ou de l'analyse.
	2 Explication d'une notion ou d'un concept (explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le SLE explique ou commente une notion ou un concept explicite ou implicite. Il reformule, paraphrase ou résume à son compte le contenu du texte, il dégage les liens entre plusieurs éléments relatifs au concept.
	3 Recherche d'une notion (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le SLE repère la pertinence d'une notion ou d'un concept en proposant une justification, une argumentation ou une démonstration.
	4 Elaboration d'un concept (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet élabora, transforme, crée des notions, il incorpore des notions et concepts, il applique les notions et concepts à la lecture dans un contexte didactique et à la lecture.
2 Plus à distance des savoirs didactiques (compétences)	1 Identification d'une notion ou d'un concept (explicite)	E, 31, 31	Le sujet identifie, repère ou se réfère à une notion, un concept ou une notion explicite ou implicite. On ne lui a pas dit d'identifier le concept ou le concept, mais il est capable de l'identifier de la lecture ou de l'analyse.
	2 Explication d'une notion ou d'un concept (explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet explique ou commente une notion ou un concept explicite ou implicite. Il reformule, paraphrase ou résume à son compte le contenu du texte, il dégage les liens entre plusieurs éléments relatifs au concept.
	3 Recherche d'une notion (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet repère la pertinence d'une notion ou d'un concept en proposant une justification, une argumentation ou une démonstration. On ne lui a pas dit d'identifier le concept ou le concept, mais il est capable de l'identifier de la lecture ou de l'analyse.
	4 Elaboration d'un concept (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet élabora, transforme, crée des notions, il incorpore des notions et concepts, il applique les notions et concepts à la lecture dans un contexte didactique et à la lecture.
3 Analyse de son propre processus de formation	1 Identification d'une notion ou d'un concept (explicite)	E, 31, 31	Le sujet identifie, repère ou se réfère à une notion, un concept ou une notion explicite ou implicite. On ne lui a pas dit d'identifier le concept ou le concept, mais il est capable de l'identifier de la lecture ou de l'analyse.
	2 Explication d'une notion ou d'un concept (explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet explique ou commente une notion ou un concept explicite ou implicite. Il reformule, paraphrase ou résume à son compte le contenu du texte, il dégage les liens entre plusieurs éléments relatifs au concept.
	3 Recherche d'une notion (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet repère la pertinence d'une notion ou d'un concept en proposant une justification, une argumentation ou une démonstration. On ne lui a pas dit d'identifier le concept ou le concept, mais il est capable de l'identifier de la lecture ou de l'analyse.
	4 Elaboration d'un concept (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet élabora, transforme, crée des notions, il incorpore des notions et concepts, il applique les notions et concepts à la lecture dans un contexte didactique et à la lecture.
4 Questionnement sur la lecture ou la lecture de la lecture	1 Identification d'une notion ou d'un concept (explicite)	E, 31, 31	Le sujet identifie, repère ou se réfère à une notion, un concept ou une notion explicite ou implicite. On ne lui a pas dit d'identifier le concept ou le concept, mais il est capable de l'identifier de la lecture ou de l'analyse.
	2 Explication d'une notion ou d'un concept (explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet explique ou commente une notion ou un concept explicite ou implicite. Il reformule, paraphrase ou résume à son compte le contenu du texte, il dégage les liens entre plusieurs éléments relatifs au concept.
	3 Recherche d'une notion (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet repère la pertinence d'une notion ou d'un concept en proposant une justification, une argumentation ou une démonstration. On ne lui a pas dit d'identifier le concept ou le concept, mais il est capable de l'identifier de la lecture ou de l'analyse.
	4 Elaboration d'un concept (non explicite ou implicite)	E, 31, 31	Le sujet élabora, transforme, crée des notions, il incorpore des notions et concepts, il applique les notions et concepts à la lecture dans un contexte didactique et à la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*. Grenoble : CRDP de Grenoble.
- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : disputes françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Baribeau, C., et Lebrun, M. (2005). L'évolution du devenir professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 151-167.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-27.
- Bishop, M.-F., et Cadet, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre? *Les cahiers THÉODILE*, 7, 7-32.
- Bishop, M.-F. (2010). Didactique et perspective historique. À propos d'une recherche sur les écritures de soi à l'école élémentaire. *Pratiques*, 145-146, 231-248.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Crinon, J., et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation, *Revue française de pédagogie*, w156, 117-169.
- Daunay, B. (2002). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, 113-114, 135-153.
- Daunay, B. (2007). Le sujet-lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Daunay, B., Reuter, Y., et Schneuwly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2014). Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants. Bruxelles : De Boeck.
- De Croix, S., et Ledur, D. (2017). Quelle place accorder aux écritures de la réception dans le contexte de la formation initiale ? Du comportement des futurs enseignants face à des médiations de la lecture à l'élaboration de dispositifs de formation. In F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 1, pp. 111-126). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dubois-Marcot, D. (2009). Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école : le cas de la poésie. *Repères*, 40, 137-154.
- Deronne, C. (2011). Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique. *Repères*, 43, 103-126.

- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, 44, 117-134.
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education*, 45(3), 409-428.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 46, 71-90.
- 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.
- Émery-Bruneau, J. (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 34-52.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-91.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Gagné, A. (2018). L'appropriation de savoirs didactiques en formation : une étude de cas auprès de futures enseignantes de littérature du collégial, Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Hébert, M. (2007). Oral et écrit réflexifs. Quelle interrelation pour le développement du commentaire ? In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine, et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec* (pp. 92-117). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kervyn, B. (2009). Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire. *Repères*, 40, p. 155-174.
- Langlade, G., et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-121). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In B. Daunay, Y. Reuter, et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195-214). Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2016). 10 ans de « sujet lecteur ». *Recherches textuelles*, 14, 403-415.
- Molinié, M. (2009). Réflexivité et culture de l'écrit. Éléments pour une conception réflexive de la littératie. *Cahier de sociolinguistique*, 14, 103-128.
- Ouellet, S. (2012). Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.
- Ministère de l'Éducation du loisir et du sport (MELS) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du loisir et du sport (MELS). (2011). Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morisse, M., Cros, F., et Lafortune, L. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture : quels accompagnements ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Péan, S. (1998). *La plage des songes et autres récits d'exil*. Montréal : Bibliothèque Québécoise [1988].
- Pouliot, S. et Dezutter, O. (2005). Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 8(1), 7-10.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Rouxel, A., et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat, Université de Toulouse et Université Laval.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sorin N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C., et Sève, P. (2005). Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82.
- Tournois, J., Mesnil, F., et Kop J. L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie: un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), 219-232.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation des savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vanhulle, S., et Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vanhulle, S. (2009). Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Bern : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, 15(28), 145-170.

NOTES

1. Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.
 2. Spécificité québécoise, l'enseignement collégial est un ordre d'enseignement supérieur intermédiaire entre le secondaire et la formation initiale à l'université.
 3. À cette conclusion échappe l'un de ses sujets, formé en études littéraires et ayant déjà enseigné au collégial, lequel valorise un « modèle transmissif d'enseignant expert de littérature » (Émery-Bruneau, 2010, p. 321).
 4. Les abréviations et mots-clés entre parenthèses indiquent le sujet participant (ex. : SLE1 pour « sujet lecteur enseignant 1 ») ainsi que le texte source de la citation, le cas échéant.
 5. Dans le but d'alléger le texte, nous utilisons le terme concept de façon générique dans l'énoncé des catégories. Toutefois, l'analyse de contenu des carnets peut porter sur des concepts ou sur des notions, tels que distingués par Daunay, Reuter et Schneuwly (2011).
 6. Les extraits reproduits n'ont fait l'objet d'aucune correction linguistique de notre part.
-

RÉSUMÉS

Dans la continuité des travaux sur les usages de concepts didactiques en formation, cette étude a consisté à comprendre l'appropriation de savoirs et de pratiques d'enseignement de la lecture littéraire par de futurs enseignants de littérature du collégial. Les carnets de lecteurs de dix sujets lecteurs enseignants ont été soumis à une analyse de contenu. Les résultats suggèrent que l'écriture réflexive et les activités de lecture (inter)subjective favorisent l'appropriation de savoirs et de pratiques issus de la didactique de la littérature.

In the continuity of the research about the uses of didactic concepts in training, this study consisted on understanding the appropriation of knowledge and teaching practices of the literary reading by future College literature teachers. The reader's diaries of ten subject readers were put through content analysis. The results suggest that the reflexive writing and the (inter)subjective reading activities favors knowledge and practices appropriation of the literature didactics.

INDEX

Mots-clés : écriture réflexive, rapport à la lecture littéraire des enseignants en formation, sujet lecteur enseignant

Keywords : reflexive writing, relation to literary reading of teachers in training, subject reader teacher

AUTEURS

MARION SAUVAIRE

Professeure adjointe, Université Laval, CRIFPE

ALEXANDRA GAGNÉ

Candidate à la maîtrise, Université Laval, CRIFPE