

Comment former des sujets lecteurs et scripteurs ? Enquête auprès de futurs enseignants au secondaire et au collégial.

SYLVAIN BREHM¹
brehm.sylvain@uqam.ca

L'intérêt des didacticiens de la littérature pour les interactions lecture-écriture n'est pas nouveau. Dès la première moitié des années 1990, les revues *Repères* et *Pratiques*, en particulier, consacrent à cette question des dossiers intitulés respectivement « Lecture et écriture littéraires à l'école » et « Lecture/écriture ». Quelques années plus tard, l'introduction de « l'écriture d'invention » parmi les trois épreuves du baccalauréat, en France, amène à s'interroger sur la place et le statut de l'écriture à l'école.

Dans le sillage de ces réflexions, il apparaît rapidement indispensable de reconsidérer et de revaloriser le rôle de la subjectivité de l'élève, appelé tour à tour à lire et à écrire en classe. De nombreux travaux font écho à ces préoccupations, aussi bien en France (par exemple Huyhn, 2004; Houdart-Merot, 2004, Reuter, 2008; Portelet, 2011), qu'en Belgique (*Enjeux*, 2003) et au Québec (Beaudry et Huneault, 2010; Ouellet, 2011; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

Au Québec, justement, les relations entre lecture et écriture soulèvent des questions dans la mesure où, « sur un plan curriculaire, lire et apprécier les œuvres littéraires sont considérés [...] comme deux compétences distinctes au primaire, mais qui sont à intégrer au secondaire » (Hébert, 2010). Or, une fois au collégial, l'élève ne peut plus s'adonner à l'écriture créative. Les textes qu'il est appelé à rédiger relèvent de genres scripturaux comme la dissertation, qui exigent de lui une mise à distance des œuvres littéraires, considérées comme de purs objets d'analyse².

Par ailleurs, alors que les enseignants du secondaire suivent une formation spécialisée de quatre années durant lesquelles il acquièrent des savoirs et des savoir-faire didactiques, pédagogiques et disciplinaires, ceux qui œuvrent dans le milieu collégial sont, pour la plupart, des spécialistes de leur discipline et ne bénéficient souvent d'aucune expérience pratique avant l'obtention de leur premier poste.

Ce constat préalable nous a amené à nous intéresser aux conceptions que de futurs enseignants de français, au secondaire et au collégial, entretiennent à l'égard de la lecture et de l'écriture subjectives à l'école. Pour ce faire, nous avons interrogé, dans le cadre d'une recherche exploratoire, 13 étudiants en dernière année du Baccalauréat en Enseignement au Secondaire et 16 étudiants de la maîtrise en Études littéraires inscrits

¹ Sylvain Brehm est professeur au département d'Études littéraires et responsable de la concentration «Français» du Baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur l'enseignement de la littérature et la lecture littéraire. Il a publié notamment «Les lieux communs de l'imaginaire : fondements et produits de la lecture» dans la revue *Enjeux* (2014) et «La lecture comme lieu de construction et d'appropriation d'un imaginaire partagé» in Cambron & Langlade (dir) *L'Événement de lecture*, Nota bene, 2015. Il a également codirigé avec Brigitte Louichon *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*, Presses Universitaires de Bordeaux, qui paraîtra en 2016.

² Le niveau collégial correspond aux deux dernières années du lycée en France. Les élèves y entrent à l'âge de 17-18 ans. Au terme de leur formation collégiale, ils sont soumis à une épreuve ministérielle, l'Épreuve Uniforme de Français, dont la réussite conditionne l'obtention du Diplôme d'Études collégiales.

dans un séminaire de cycle supérieur sur l'enseignement de la littérature au collégial³. Nous avons soumis aux participants un questionnaire afin de mieux connaître leurs représentations à l'égard de la place des activités de lecture et d'écriture subjectives dans les cours de littérature, des objectifs assignés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture subjectives, et des tâches de lecture et d'écriture subjectives. Nous voulions également savoir dans quelle mesure ils se sentaient aptes à évaluer des activités de lecture et d'écriture subjectives. Enfin, il nous apparaissait intéressant de déterminer si ces futurs enseignants considèrent possible d'amener les élèves à adopter une posture réflexive sur leurs pratiques de lecture et écriture.

1. La place et le rôle de la lecture et de l'écriture subjectives dans les cours de littérature.

Les étudiants interrogés, quel que soit l'ordre d'enseignement auquel ils se destinent, sont unanimes à souligner l'importance des activités de lecture et d'écriture subjectives. De même, ils souhaitent tous intégrer de telles activités dans leurs futures classes.

Les réponses des futurs professeurs de français au secondaire ne sont, *a priori*, guère surprenantes, dans la mesure où « Lire des textes variés » et « Écrire des textes variés » constituent deux des trois composantes principales que les élèves doivent développer tout au long de leur scolarité au secondaire (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2011). En outre, les consignes ministérielles invitent les enseignants à envisager la lecture et l'écriture comme complémentaires, ainsi qu'à favoriser l'expression de la subjectivité des élèves. Il est ainsi suggéré que les élèves de deuxième année du secondaire écrivent une « appréciation critique d'une œuvre littéraire » (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2011: 7).

En revanche, il est plus difficile d'attribuer un lien de causalité entre les directives des programmes d'enseignement au collégial et les réponses des étudiants que nous avons sondés. En effet, les devis ministériels consacrés à l'enseignement collégial ne font nulle part mention de la subjectivité du lecteur ou du scripteur. De fait, comme nous l'avons évoqué plus haut, les seules pratiques scripturales prescrites sont celles rattachées aux genres scolaires conventionnels tels que la dissertation. Or, le fait que les élèves doivent justement rédiger une dissertation critique lors de l'épreuve certificative (l'Épreuve Uniforme de Français) détermine les choix didactiques de la plupart des enseignants. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que, dans ce contexte, la lecture des textes littéraires soit surtout considérée comme un moyen d'acquérir les habiletés, analytiques et scripturales, requises pour réussir l'examen ministériel. En ce sens, la littérature se voit principalement investie d'«un statut pragmatique» (Roy, 2000: 68) dans les cours de français au collégial.

Pourtant, plusieurs participants⁴ expriment le désir de promouvoir un rapport différent à la littérature. L'un d'entre eux tient des propos qui font écho à ceux que Gérard Langlade formulait déjà il y a une dizaine d'années lorsqu'il appelait à «sortir du formalisme et [à] accueillir les lecteurs réels» (Langlade, 2004):

³ Tous les participants étaient des étudiants de l'Université du Québec à Montréal. L'enquête a eu lieu durant l'hiver 2015.

⁴ Pour alléger le texte, les futurs enseignants au secondaire et au collégial seront désignés respectivement par «groupe SEC» et «groupe COLL».

les étudiants ne sont pas des robots et [...] la littérature ne sert pas qu'à être analysée avec des figures de style ou des champs lexicaux ; à force de ne faire que ça, les étudiants perdent le sens de ce qu'ils font, ne sont plus touchés par ce qu'ils lisent et en viennent parfois à détester la littérature (JILO3X⁵).

Cette préoccupation semble partagée par plusieurs de ses collègues, à l'instar de trois d'entre eux qui revendiquent explicitement le désir de faire vivre à leurs futurs élèves une « expérience » qui mobilise pleinement les dimensions subjectives de la lecture et de l'écriture. L'un de ces répondants estime qu'« il est difficile de séparer l'expérience du vécu de l'expérience littéraire » (AUDEO3X). Un autre précise que « la lecture subjective permet à l'élève d'entrer en relation plus profonde avec le texte, de se l'approprier et de relever les éléments qui le touche[nt] personnellement » (MPEO3X).

Concevoir la lecture littéraire comme une expérience transformatrice n'est pas nouvelle. Elle est au cœur de l'herméneutique ricœurienne (Ricœur 1975, 1984) et de l'esthétique de la réception de l'École de Constance (Stierle, 1979; Jauss, 1978, 1980; Iser, 1985), qui ont inspiré des travaux plus récents en didactique de la littérature (Rouxel & Langlade, 2004; Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011). Or, si les programmes scolaires québécois encouragent, au secondaire du moins, des pratiques de lecture et d'écriture qui permettent à l'élève de mobiliser ses réactions personnelles et son vécu, l'approche est très différente au collégial, où l'enseignement de la littérature est systématisé: « la représentation de la littérature inscrite dans le discours officiel est celle d'une activité où l'on s'intéresse fort peu à ce qui arrive au lecteur, au sujet » (Goulet, 2000; 47). Dans ce contexte, impliquer les élèves dans des tâches qui mobilisent leur subjectivité apparaît souvent incompatible avec les objectifs identifiés par le MELS. Néanmoins, loin de voir dans cette situation un défi insurmontable, l'un des répondants du groupe COLL considère que les pratiques d'écriture subjective offrent justement la possibilité de:

comprendre la littérature d'un point de vue de créateur; cela rapproche le lecteur du travail d'écriture et permet aussi de voir la littérature comme une représentation des regards des auteurs sur le monde, de comprendre (par exemple) les techniques de narration, de construction de texte. Suite à ces activités, les lecteurs deviennent plus aptes à analyser les textes (MRE3OY).

Ces propos confirment ce qui est mentionné dans toutes les réponses des futurs enseignants du collégial, à savoir que l'objectif principal du cours de français devrait être d'offrir aux élèves la possibilité de porter un regard neuf à la fois sur les textes littéraires qu'on leur donne à lire et sur leurs propres postures de lecteurs. Les membres du groupe COLL se montrent d'ailleurs très critiques à l'endroit de la « technicisation de la lecture littéraire » (Goulet, 2000), qu'ils perçoivent comme un obstacle au plaisir de la lecture, mais aussi à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire.

2. Quel sujet lecteur-scripteur former au secondaire et au collégial?

Nous avons justement souhaité savoir quelles habiletés les répondants souhaitaient développer chez leurs futurs élèves. Les données recueillies nous ont conduit à identifier

⁵ Les noms des participants ont été codés afin de préserver leur anonymat.

trois catégories: «créativité et expression de soi», «savoirs et savoir-faire littéraires», « esprit critique ». Nous avons ensuite calculé le pourcentage de réponses rattachées à chaque catégorie (précisons que les répondants pouvaient fournir des réponses multiples). De plus, lorsque certaines réponses étaient mentionnées à plusieurs reprises, nous avons fait apparaître ce nombre entre parenthèses.

Groupe SEC	Groupe COLL
<p>Créativité et expression de soi (58.3%)</p> <p>Stimuler la créativité (6) Exprimer ses sentiments (2)</p>	<p>Créativité et expression de soi (31.2%)</p> <p>Stimuler la créativité (4) Exprimer ses sentiments (2) Développer un style d'écriture</p>
<p>Savoirs et savoir-faire littéraires (41.7%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de la composante affective et cognitive de la lecture - Prendre conscience de la dimension intertextuelle de la littérature - Acquérir des compétences scripturales fondées sur la maîtrise des genres - Développer un intérêt pour la littérature - Approfondir sa connaissance de la littérature (du «monde littéraire» [sic]) - Acquérir des compétences scripturales (cohérence/cohésion, prise en compte du destinataire, etc.) - Acquérir des compétences lectorales (interprétations, inférences, etc.) - Forger la capacité à percevoir les différents aspects d'un même texte - Accroître le plaisir de lire et d'écrire 	<p>Savoirs et savoir-faire litt. (81.2%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir des habiletés de lecture (compétences analytiques, capacité à commenter l'œuvre, à se poser des questions) (5) - Développer un nouveau rapport à l'écriture et à la lecture (4) - Stimuler l'appropriation subjective de l'œuvre - Structurer sa pensée - Améliorer sa capacité d'expression (clarté, organisation des idées).
<p>Esprit critique (41.7%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer un esprit critique - Élargir sa vision du monde 	<p>Esprit critique (50%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porter un regard critique sur une œuvre et sur ses propres pensées - Apprendre à raisonner en s'affranchissant des cadres normatifs (scolaires

Tableau 1 : Les habiletés que les tâches de lecture et d'écriture subjectives permettent d'acquérir, selon les futurs enseignants au secondaire et au collégial.

D'emblée, nous pouvons constater que les deux groupes n'associent pas les mêmes objectifs d'apprentissage aux pratiques de lecture et d'écriture subjectives. On peut même dire que chaque groupe a sa propre conception du sujet lecteur-scripteur. Le développement de la créativité et l'expression de soi sont beaucoup plus valorisés par le groupe SEC (58.3% des réponses) que par le groupe COLL (31.2%). Au contraire, l'acquisition de compétences lectorales et scripturales apparaît dans 81.2% des réponses des membres du groupe COLL, mais uniquement dans 41.7% des réponses du groupe SEC. Le clivage entre les deux groupes est toutefois moins marqué lorsqu'on prend en considération le critère « Développer un esprit critique » (41.7% des réponses du groupe SEC, 50% des réponses du groupe COLL).

La nature des savoirs et des savoir-faire visés varie également beaucoup d'un groupe à l'autre. Dans le groupe SEC, les réponses sont hétérogènes et désignent des objectifs variés. Dans le groupe COLL, en revanche, deux habiletés, en particulier, sont ciblées: des compétences en analyse textuelle et un nouveau rapport à l'écriture et à la lecture. D'une manière générale, les réponses du groupe COLL sont sur des objectifs en lien avec les compétences à atteindre au terme de la scolarité collégiale, ce qui apparaît moins évident à la lecture des réponses du groupe SEC.

Enfin, il est intéressant d'observer de quelle manière les réponses de deux groupes se répartissent entre les différentes catégories. Celles du groupe SEC se caractérisent par un certain éparpillement: la catégorie qui recueille le plus de réponses (« Créativité et expression de soi ») affiche un score de 58.3%, mais les deux autres catégories obtiennent chacune 41.7% des réponses. En revanche, l'écart entre les réponses des membres du groupe COLL est beaucoup plus important et fait ressortir un objectif nettement prioritaire: acquérir des compétences en lecture et en écriture (80% des réponses). Comparativement, développer son esprit critique (50%) et sa créativité (31.2%) apparaissent secondaires. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la nature des exigences et des objectifs d'apprentissage au secondaire et au collégial contribuent sans doute à expliquer ces différences. Néanmoins, le rôle relativement modeste accordé par les futurs enseignants du secondaire aux savoirs et savoir-faire littéraires mérite, selon nous, d'être signalé.

Compte tenu de la diversité des objectifs visés et des différences entre les membres des groupes SEC et COLL, on peut s'attendre à ce que ces derniers fournissent une vaste liste d'activités de lecture et d'écriture subjectives. Étonnamment, comme nous allons le voir, les deux groupes énumèrent des tâches assez similaires.

3. Comment former un sujet lecteur-scripteur au secondaire et au collégial?

Les suggestions d'activités liées à la lecture et à l'écriture subjectives obtenues dans le questionnaire d'enquête ont permis d'établir un classement fondé sur la typologie des relations transtextuelles proposée par Gérard Genette (1982). Concrètement, les critiques littéraires, les journaux de lecture et les diverses formes de textes d'opinion ont été regroupés dans la catégorie « Métatextualité ». Les productions d'élèves visant à écrire un nouveau texte respectant les mêmes conventions génériques que le texte lu (ex: un conte ou une nouvelle) ont été rassemblées sous l'onglet « Architextualité ». Les pastiches ainsi

que les suites ou les fins alternatives apparaissent, pour leur part, dans la catégorie « Hypertextualité ».

Groupe SEC	Groupe COLL
<p>Métatextualité (80%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Critiques littéraires (8) - Textes d'opinion divers (3) <p>Exemples: dans le cadre d'un procès fictif, rédaction d'un réquisitoire contre un personnage et/ou du plaidoyer de la défense.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Journaux de lecture (2) 	<p>Métatextualité (75%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Journaux de lecture (10) - Critiques littéraires (2)
<p>Architextualité (90%)</p> <p>Texte inédit lié à l'hypotexte par les mêmes conventions génériques (poème, nouvelle, conte, slam, etc.)</p>	<p>Architextualité (50%)</p> <p>Texte inédit lié à l'hypotexte par les mêmes conventions génériques</p>
<p>Hypertextualité (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Suite ou fin alternative (4) Pastiches (2) 	<p>Hypertextualité (37.5%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Pastiches (5) Suite ou fin alternative (1)

Tableau 2: Répartition des activités de lecture-écriture selon les catégories transtextuelles et les ordres d'enseignement.

Tel qu'annoncé plus haut, les activités envisagées par les futurs enseignants du secondaire et du collégial sont sensiblement les mêmes. Toutefois, les répondants des deux groupes ne leur associent manifestement pas la même valeur formatrice. En effet, seules les activités de lecture-écriture associée à la catégorie « Métatextualité » sont mentionnées à peu près aussi souvent par les deux groupes de répondants (80% SEC, 75% COLL). En revanche, les membres du groupe SEC se montrent beaucoup plus enclins que leurs homologues du groupe COLL à faire écrire des hypertextes à leurs futurs élèves (60% SEC, 37.5% COLL). Le clivage est encore plus manifeste lorsqu'on compare le nombre de répondants de chaque groupe qui se déclarent favorables à l'idée de faire écrire des textes conformes à des modèles génériques. Alors que la quasi totalité des futurs enseignants du secondaire souhaitent introduire ce type d'activité dans leurs classes, seule la moitié de ceux qui se destinent à l'enseignement au collégial manifestent la même intention.

En outre, la hiérarchisation des différentes tâches d'écriture, au sein de chaque catégorie, n'est pas non plus la même (si l'on exclut la catégorie « Architextualité », faute d'indications précises relatives aux genres littéraires). À titre d'exemple, les membres du groupe SEC plébiscitent la rédaction de critiques littéraires des œuvres lues: cette activité

est mentionnée dans 80% des réponses. Les journaux de lecture, par contre, ne suscitent qu'un intérêt modéré (20% des réponses). Au contraire, 62.5% des répondants du groupe COLL se disent intéressés à promouvoir la pratique du journal de lecture, mais ils sont seulement 12.5% à souhaiter faire écrire à leurs futurs élèves des critiques littéraires.

L'analyse de ces résultats exige quelques précautions, car la critique littéraire comme le journal de lecture peuvent revêtir des formes variées en fonction du degré de subjectivité qu'on est prêt à leur attribuer. De prime abord, cependant, les répondants du groupe SEC semblent plus valoriser que leurs homologues du groupe COLL l'écriture de textes qui comprennent une forte dimension argumentative (critique littéraire, textes d'opinion). Il est probable que ce choix soit déterminé par la nature de l'épreuve certificative que les élèves doivent passer à la fin du secondaire (rédiger une lettre ouverte).

Par ailleurs, l'engouement des répondants du groupe SEC en faveur des tâches d'écriture de textes de création confirme qu'ils sont résolument attachés à des pratiques permettant l'expression de la subjectivité des élèves. Le fait que la plupart de ces futurs enseignants indiquent vouloir faire écrire à la fois des textes *d'opinion* (du journal à la critique) et des textes *créatifs* suggère qu'ils conçoivent ces deux catégories comme complémentaires. Du moins, il est permis de penser que la production de métatextes est perçue comme un moyen privilégié de faire acquérir aux élèves des compétences rédactionnelles (telle que l'organisation du discours et la prise en compte du destinataire) alors que l'écriture de textes ayant une visée essentiellement esthétique est mise au service à la fois de l'apprentissage de savoirs littéraires (aspects formels et conventions génériques) ainsi que du développement de la créativité.

Il est fort intéressant d'examiner les réponses des membres du groupe COLL à l'aune des constats qui viennent d'être établis. En effet, bien qu'elle soit de nature différente, l'épreuve certificative, qui sanctionne la fin des études collégiales, requiert également des élèves qu'ils sachent écrire un texte argumentatif et mobiliser des compétences analytiques. Or, les répondants du groupe COLL semblent plus soucieux de préparer leurs élèves à réussir cette épreuve que de favoriser l'épanouissement de leur subjectivité: les activités d'écriture de création (écriture architecturale et hypertextuelle) sont mentionnées dans la moitié des réponses, alors que l'écriture métatextuelle apparaît dans les trois quarts des déclarations des répondants.

L'importance attribuée aux métatextes tient sans doute au fait que les membres du groupe COLL souhaitent mettre l'accent avant tout sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire littéraires (cf. tableau 1). Faut-il en conclure que, selon eux, l'écriture de type architecturale ou hypertextuelle ne répond pas adéquatement à cet objectif? Cela peut sembler paradoxal car, comme nous allons le voir plus loin, plusieurs membres du groupe COLL sont inscrits dans un profil en création littéraire et déclarent vouloir s'inspirer de leur expérience des ateliers d'écriture. Il est possible, toutefois, que les réponses des étudiants interrogés reflètent la prise en compte des contraintes et des exigences auxquelles ils seront confrontés dans leur future pratique enseignante. La rédaction d'un journal de lecture, par exemple, permet d'amener les élèves à adopter une posture critique à l'égard d'un texte littéraire tout en leur laissant une certaine liberté interprétative. Privilégier ce type de tâche offre ainsi aux lecteurs la possibilité d'exprimer leurs impressions personnelles (voire leur créativité, si l'enseignant autorise l'insertion

d'illustrations, par exemple), mais les amène aussi à tenir un discours argumenté et à identifier des éléments textuels sur lesquels ils fondent leur point de vue.

En somme, les activités valorisées par les futurs répondants varient selon l'ordre d'enseignement auquel ils se destinent. Compte tenu de la nature des activités proposés par les membres des deux groupes, nous pensons que les différences observées sont sûrement déterminées, en partie du moins, par la nature des objectifs pédagogiques au secondaire et au collégial. Toutefois, il ne nous apparaît pas inutile de nous demander si ces choix ne sont pas aussi liés au « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2003) des futurs enseignants. En effet, l'évaluation d'un journal de lecture et d'un pastiche de poème ne repose évidemment pas sur les mêmes critères et ne mobilise pas les mêmes compétences de la part de l'enseignant.

4. L'évaluation du sujet lecteur-scripteur: en quête de critères *objectifs* ?

Considérées de manière globale, les déclarations des répondants des deux groupes montrent qu'ils se sentent en mesure d'évaluer des pratiques de lecture et d'écriture subjectives. Néanmoins, ces réponses révèlent d'importantes disparités entre les groupes.

Ainsi, bien que les futurs enseignants au secondaire et au collégial se déclarent compétents dans des proportions à peu près équivalentes (77% SEC, 81% COLL), l'écart entre les deux groupes est beaucoup plus important lorsque la question porte spécifiquement sur l'évaluation de la lecture subjective: seuls 61.5% des membres du groupe SEC se disent confiants de pouvoir évaluer des lectures subjectives, alors qu'ils sont environ 75% dans le groupe COLL à déclarer être en mesure d'y parvenir.

Les raisons invoquées par les répondants eux-mêmes ne permettent pas d'expliquer complètement ces résultats. Toutefois, elles offrent quelques éléments de réflexion. Ainsi, il n'est pas anodin de relever que près de 40% des répondants du groupe SEC ignorent ce que sont la lecture et l'écriture subjectives ou ont choisi de ne pas répondre. De plus, il semble que les tâches d'écriture soient plus simples à évaluer, selon plusieurs répondants du groupe SEC, parce qu'ils ont appris à concevoir et à utiliser des grilles d'évaluation des productions scripturales durant leur formation universitaire: « il est relativement facile de repérer les arguments que l'élève a choisi [sic] pour expliciter son point de vue subjectif, surtout après avoir reçu un enseignement sur les différentes façons permettant d'étayer un point de vue » (SAM04Y).

Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, la plupart des membres du groupe SEC souhaitent faire écrire à leurs élèves des textes à visée esthétique (contes, poèmes, etc.). Or, les seules réponses qui portent sur ce type de textes sont imprécises ou allusives. L'une des répondantes se contente, par exemple, d'indiquer que « selon [elle], on peut très bien évaluer la créativité » (JIE04Y). Une autre affirme être « toujours intéressée par ce qu'ils [les élèves] écrivent, ce qu'ils [lui] racontent et [s]e trouve[r] capable de suivre l'évolution de leur pensée (critique ou autre) tout au long d'une certaine période de temps » (JAN04Y).

L'écart observé entre les deux groupes semble précisément tenir à la capacité, revendiquée par un plus nombre de répondants du groupe COLL, d'établir des critères objectifs d'évaluation: « En se basant [...] sur des critères préétablis comme la justesse de la langue, l'originalité, le respect du sujet ou du thème, la clarté, etc., il est possible d'évaluer les pratiques d'écriture subjective » (ME03X). À cet égard, plusieurs étudiants

du groupe COLL, inscrits dans le profil en création littéraire, invoquent leur propre pratique d'écriture ou leur propre expérience des ateliers d'écriture (dans le cadre de leur formation universitaire). L'un d'eux considère que l'écriture d'hypertextes permet d'évaluer une forme d'écriture personnelle en se fondant sur le respect des normes esthétiques du texte source:

Étant donné mon expérience en création, je pense qu'il me serait possible d'évaluer de tels travaux avec professionnalisme. Je pense que le pastiche est d'autant plus facile à évaluer, puisqu'on peut dire avec plus d'exactitude (je n'oserais pas parler d'objectivité) si l'étudiant respecte les codes de l'œuvre originale (JIL03X)

L'un de ses collègues formule des propositions similaires et suggère, en plus, comment évaluer la posture critique de l'élève vis-à-vis de sa propre démarche de lecteur-scripteur:

Ayant moi-même une pratique d'écriture, je me sens capable de reconnaître et de mesurer la valeur d'engagement et d'implication qui apparaît dans un processus créateur. Il est aussi possible d'évaluer la réécriture ou de demander à l'étudiant de joindre à son travail un paragraphe faisant part de sa démarche, ou encore de lui faire travailler un texte selon certaines contraintes (pastiche, procédé littéraire, thème, déambulation, etc.) et d'évaluer par exemple le respect des consignes et la mise en application de certaines notions vues en classe (GVE03X)

Si l'on se fie à ces déclarations, les membres du groupe COLL semblent mieux préparés à l'évaluation de textes qui revêtent une dimension subjective, particulièrement, les textes créatifs. Cela les rend-il plus confiants que leurs homologues du groupe SEC dans la possibilité d'amener leurs futurs élèves à développer une posture distanciée à l'égard de leurs propres pratiques de lecture et d'écriture?

5. Former un sujet lecteur-scripteur à l'école: un objectif réaliste?

La totalité des futurs enseignants au collégial affirment effectivement être certains de réussir à faire en sorte que de jeunes lecteurs portent un regard critique sur leur productions scripturales et sur leurs parcours de lecture. En revanche, seuls 63.6% des membres du groupe SEC déclarent pouvoir y parvenir.

Malgré cet écart, les stratégies énoncées par les répondants sont assez semblables. La pratique du « journal réflexif ou dialogué » (PLE04X), notamment, est souvent mentionnée. Plus largement, un remarquable consensus s'établit autour de l'idée qu'une mise en commun, voire une confrontation, des interprétations ou des productions écrites constitue l'un des meilleurs moyens pour favoriser la prise de distance à l'égard de sa propre pratique de lecture ou d'écriture. La nécessité de « travailler avec les pairs » (MIKA04X) peut, selon les répondants, donner lieu à différentes activités: « tables-rondes, débats interprétatifs, lectures de critiques différentes d'une même œuvre » (TINE03Y), comme le propose un membre du groupe COLL. L'un de ses homologues du groupe SEC suggère, quant à lui, d'amener les élèves à confronter leurs propres « textes du lecteur » (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011) à ceux de lecteurs chevronnés « en faisant couramment la lecture de critiques littéraires sérieuses » (AER04X).

À cet égard, il semble que les ateliers d'écriture auxquels doivent participer les étudiants inscrits au profil en création littéraire rendent ces derniers particulièrement

aptes à envisager immédiatement des activités et des contextes d'apprentissage propices à la lecture et à l'écriture subjectives. L'un de ces étudiants déclare, par exemple:

je pense que le contexte d'atelier où chacun commente les textes des autres et où le professeur commente lui aussi à la fin permet aux étudiants de travailler leur sens critique. Reste à voir si le contexte s'y prête au collégial» (JIL03X).

La proposition d'un autre étudiant en création montre, plus précisément encore, comment l'atelier d'écriture peut servir de modèle pour concevoir des interactions fécondes entre lecture et écriture, mais aussi entre sujets lecteurs-scripteurs:

En ce qui concerne les pratiques d'écriture, il peut être intéressant de fonctionner selon un atelier de création, c'est-à-dire de faire lire les différents textes et de discuter de chacun en table ronde ; ou encore, de demander d'écrire, sous la forme d'une préface (faire lire aux étudiants différents exemples de préfaces) un texte réflexif sur leur propre texte de création. (MSA03X)

A contrario, bien qu'elles ne soient pas dépourvues de pertinence, les réponses des membres du groupe SEC sont, dans l'ensemble, moins détaillées et moins élaborées. À cet égard, il serait nécessaire de savoir comment ces répondants envisagent l'interaction avec les pairs. Aucun répondant ne fait référence aux « cercles de lecture » (Hébert, 2004, 2006), par exemple. De même, les apprentissages semblent reposer essentiellement sur « la discussion, les échanges » (PLE04X), mais rien ne permet d'identifier quelles habiletés spécifiques, en lecture ou en écriture, devraient être ciblées.

Plus largement, les membres du groupe SEC, qui ont pourtant une expérience de praticiens grâce aux stages accomplis dans le cadre de leur formation universitaire, n'évoquent quasiment pas le rôle de l'enseignant dans les processus d'apprentissage. L'une des participantes déclare vouloir amener les élèves à adopter une posture réflexive « en leur permettant de prendre du recul sur leur texte » (MIKA04X), mais ne précise pas de quelle manière elle compte y parvenir. L'un de ses collègues propose, quant à lui, de faire « couramment la lecture de critiques littéraires sérieuses» (AER04X) ». Un seul répondant, en fait, livre quelques indications sur ce que pourrait être son rôle en tant qu'enseignant: « favoris[er] la réflexion à l'aide de questions-guide [sic] » et avoir recours à « la modélisation de notre propre posture objective par rapport à notre écriture ou lecture subjective » (PLE04X).

Faut-il tenir ces réponses pour le symptôme d'une formation lacunaire? Compte tenu du caractère exploratoire de notre recherche et de la taille de notre échantillon, il faut se garder de tirer des conclusions hâtives. De plus, des entrevues avec les participants à l'enquête auraient sans doute permis d'obtenir des réponses plus précises et plus argumentées. Il n'en demeure pas moins que les réponses fournies, notamment par les futurs enseignants au secondaire, laissent penser qu'une part non négligeable d'entre eux ne savent vraisemblablement pas comment apprendre à leurs élèves comment porter un regard critique sur leurs propres lectures et leurs propres productions scripturales.

Notre enquête visait à interroger des étudiants ayant reçu une formation universitaire différente et se destinant à des ordres d'enseignement également distincts. Nous voulions observer, en particulier, si la rupture imposée par les programmes ministériels entre la conception de la lecture et de l'écriture littéraires au secondaire et au collégial se manifestait également dans le discours des futurs enseignants. Les réponses obtenues mettent au jour, au contraire, un remarquable consensus parmi tous les répondants autour

de questions fondamentales, telles que celles relatives à la place et au rôle de la subjectivité des élèves dans les cours de littérature. Peu importe qu'ils souhaitent exercer au secondaire ou au collégial, tous les étudiants interrogés se montrent résolument favorables à une prise en compte accrue des élèves en tant que sujets lecteurs et scripteurs. Les membres du groupe COLL se montrent les plus critiques à l'égard des pratiques d'enseignement actuelles, probablement parce qu'ils savent que les programmes ministériels imposent encore, au collégial, une approche techniciste de la littérature.

Cette convergence de vues entre les futurs enseignants du secondaire et du collégial masque, cependant, des différences sensibles qui apparaissent dès lors que l'on sonde ces futurs enseignants sur les objectifs d'apprentissage, les tâches à faire accomplir aux élèves, leur sentiment d'auto-efficacité et leur confiance de parvenir à former de véritables sujets lecteurs et scripteurs. Cet écart entre les réponses des uns et des autres n'est pas nécessairement inquiétant, car il témoigne, en particulier, de représentations en adéquation avec les exigences de leur futur milieu professionnel. Il est possible, également, que certaines réponses du groupe COLL, qui dénotent un certain volontarisme et un grand enthousiasme, trahissent, dans les faits, une méconnaissance des contraintes (manque de temps, niveau des élèves, pressions pour augmenter les taux de réussite à l'Épreuve Uniforme de Français, etc.) qui pèsent sur les enseignants en activité. De la même manière, peut-être que ce qui peut passer pour du pessimisme ou des lacunes, dans le discours des futurs enseignants du secondaire, relève plutôt d'une prise de conscience (grâce, notamment, aux stages réalisés durant leur formation universitaire) des difficultés qui attendent tout jeune enseignant.

Quoi qu'il en soit, notre recherche suscite deux remarques de fond. D'une part, on constate à quel point il est important d'amener les étudiants qui souhaitent enseigner la littérature, aussi bien au secondaire qu'au collégial, à découvrir et à expérimenter eux-mêmes une diversité d'activités en lien avec la lecture et l'écriture subjectives. Les nombreuses références au modèle des ateliers de création sont, à cet égard, particulièrement révélatrices. D'autre part, il serait sans doute souhaitable de privilégier les échanges et les réflexions communes aux disciplines et aux programmes d'enseignement. Cela permettrait notamment d'envisager une plus grande continuité entre les objectifs et les pratiques d'enseignement mis en œuvre au secondaire et au collégial.

Références :

BANDURA, Albert (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck Université, , 859 p.

BEAUDRY, Marie-Christine ; HUNEALD, Mélanie (2010), « Étude de l'écriture d'invention pour développer la posture de lecteur littéraire chez des élèves de cinquième secondaire », *Revue pour la recherche en éducation*, actes de colloque, Acfas, p. 84-97.

Enjeux (2003), « Littérature et écriture d'invention », n°57.

GENETTE, Gérard, (1982), *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 573 p.

GOULET, Marcel (2000), « L'enseignement de la littérature et la technicisation de la lecture littéraire », *Cahiers du CETUQ*, n°16, p. 39-62.

HÉBERT, Manon (2010), « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? », *Repères*, n°42, p. 83-103.

HOUDART-MEROT Violaine, (2004), *Réécriture & écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette éducation, 191 p.

HUYHN, Jeanne-Antide (2004), « Écriture d'invention et 'identité' du sujet lecteur », dans *Le sujet lecteur : lecture subjective en enseignement de la subjectivité*, sous la direction de Gérard Langlade et Annie Rouxel, p. 305-316.

ISER, Wolfgang (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, P. Mardaga, 405 p.

JAUSS, Hans Robert (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 305 p.

JAUSS, Hans Robert (1980), «Au sujet d'une nouvelle défense et illustration de l'expérience esthétique» (Entretien avec Charles Grivel), *Revue des sciences humaines*, n° 177, p. 7-21.

LANGLADE, Gérard (2004), « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le Français aujourd'hui*, 2004, n°145, p. 85-96.

LEBRUN, Monique; LACELLE, Nathalie ; BOUTIN, Jean-François (2012), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses Universitaires de Québec, 251 p.

MAZAURIC, Catherine, FORTANIER, Marie-José ; LANGLADE, Gérard (2011), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, 298 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Progression des Apprentissages au Secondaire. Français, langue d'enseignement*, Québec, 2011, 89 p. Disponible sur : [//www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/FLE/index.asp](http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/FLE/index.asp), consulté le 13/12/2015.

OUELLET, Sébastien, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, Thèse inédite Université du Québec à Rimouski/ Université de Toulouse II-Le Mirail, 2012, 283 p.

PORTELETTE, Annie (2011), *Écrire pour mieux lire*, *Le Français aujourd'hui*, n°174 (Penser à l'écrit) mars 2011, p. 69-78.

Pratiques (1995), « Lecture/écriture », n°86.

Repères (1993), « Lecture et écritures littéraires à l'école », n°27.

REUTER, Yves (2008) (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.

RICŒUR, Paul (1975), *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil, coll. «Points», 414 p.

RICŒUR, Paul, *Temps et récit. , T. II* (1984), Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 233 p.

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard (2004), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, 361 p.

ROY, Max (2000), « Le renouveau scolaire: la recherche d'une culture commune et pratique», dans Denis Saint-Jacques (dir.), *Que vaut la littérature?*, Québec, Nota bene, coll. « Cahiers du CRELIQ », p. 68.

STIERLE, Karlheinz (1979), « Réception et fiction », *Poétique*, n° 39, p. 299-320.