
Rapport des futurs enseignants québécois du primaire, du secondaire et du collégial à la lecture littéraire

Marie-Christine Beaudry, Jill Vandermeerschen, Alexie Miquelon, Sylvie Marcotte et Joannie Dubois



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/4732>

DOI : 10.4000/trema.4732

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2018

Pagination : 81 – 94

ISBN : 979-10-96627-05-9

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Marie-Christine Beaudry, Jill Vandermeerschen, Alexie Miquelon, Sylvie Marcotte et Joannie Dubois, « Rapport des futurs enseignants québécois du primaire, du secondaire et du collégial à la lecture littéraire », *Tréma* [En ligne], 49 | 2018, mis en ligne le 15 octobre 2018, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4732> ; DOI : 10.4000/trema.4732

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.

Trema

Rapport des futurs enseignants québécois du primaire, du secondaire et du collégial à la lecture littéraire

Marie-Christine Beaudry, Jill Vandermeerschen, Alexie Miquelon, Sylvie Marcotte et Joannie Dubois

- 1 La « professionnalité » d'un enseignant (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996) – et nous ajoutons d'un futur enseignant – se construit à partir de plusieurs éléments. Notons entre autres des savoirs professionnels (par exemple, des savoirs à enseigner, des savoirs liés à des pratiques didactiques), des attitudes (par exemple, une ouverture à la collaboration, un engagement professionnel), la connaissance de ses propres représentations, la connaissance de ses propres rapports à différents savoirs (par exemple, le rapport à la littérature, à la lecture littéraire, sujet de ce numéro thématique). Le futur enseignant de français, en processus de professionnalisation, porte en lui notamment des souvenirs et des expériences de lecture marquantes. Il a également des connaissances, des valeurs, des pratiques et des représentations de la lecture, influencées à plus ou moins grand degré par sa formation universitaire. Les travaux de De Beudrap *et al.* (2004) et ceux d'Ulma et Winkler (2010) ont relevé que le rapport à la lecture littéraire influence effectivement les choix réalisés par les futurs enseignants, tant dans les textes donnés à lire aux élèves que dans les pratiques préconisées pour les travailler. Les résultats de la recherche d'Émery-Bruneau (2010) sur les futurs enseignants québécois au secondaire montrent que leurs intentions didactiques en lecture littéraire puisent dans leur vie personnelle de lecteur, notamment dans leurs expériences comme élève au secondaire et au collégial¹.
- 2 L'essentiel des recherches sur le rapport à la lecture littéraire portent sur les futurs enseignants se destinant à travailler au niveau secondaire ; nous en connaissons peu sur le rapport des futurs enseignants du primaire et du collégial, qui auront pourtant à enseigner la lecture littéraire à leurs élèves. Quel(s) type(s) de rapport, au plan personnel

et au plan didactique, ont-ils avec la lecture littéraire ? Quels sont les éléments qui semblent influencer ce rapport ? Ces futurs enseignants se distinguent-ils selon qu'ils se destinent à enseigner au primaire, au secondaire ou au niveau collégial ? C'est afin de répondre à ces questions qu'a été entreprise une recherche descriptive mixte de collectes et d'analyses de données. Nous présentons dans cet article spécifiquement les résultats de notre enquête menée par questionnaire.

I. Le rapport à la lecture littéraire et le futur enseignant de français

- 3 Élaboré à partir des travaux sur le rapport au savoir d'élèves de milieux défavorisés en situation d'échec scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997), sur le rapport à la culture des enseignants (Falardeau et Simard, 2004) et ceux d'Émery-Bruneau (2010, 2011) sur le rapport à la lecture littéraire, nous définissons le rapport à la lecture littéraire comme étant un système organisé, complexe et évolutif de représentations, de pratiques, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de savoirs et de relations qu'entretient un individu, singulier et socialement situé, avec la lecture littéraire. Nous définissons rapidement la lecture littéraire comme une pratique de lecture à la fois subjective, singulière, mais aussi cognitive et critique à l'égard d'un texte littéraire ; elle implique ainsi des postures de participation et de distanciation (Dufays, 1996).
- 4 Les travaux sur le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009) tout comme ceux sur le rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010 ; 2011) identifient quatre dimensions pour décrire le « rapport à » d'un individu. Ces dimensions interagissent entre elles, se complètent, se combinent dans un système dynamique et évolutif. La dimension subjective du rapport à la lecture littéraire inclut les aspects psychoaffectifs et axiologiques du lecteur (Émery-Bruneau, 2010), notamment son intérêt plus ou moins grand envers la lecture littéraire, les finalités qu'il attribue à cette activité et à son enseignement et son histoire personnelle de lecteur. La dimension sociale concerne les relations avec autrui qui ont influencé, structuré ou transformé le rapport à la lecture littéraire de l'individu (Émery-Bruneau, 2010). La dimension épistémique inclut les savoirs et les savoir-faire en relation avec la lecture littéraire que possède un individu, mais aussi la conception et le rôle que cet individu attribue à ces savoirs et savoir-faire (Émery-Bruneau, 2010).

La dimension praxéologique concerne les pratiques de lecture littéraire : les genres de textes lus, les contextes et les lieux dans lesquels l'individu lit, le temps qu'il consacre à cette activité, mais également les postures de lecture (par exemple, la participation, la distanciation ou un va-et-vient entre les deux) qu'il privilégie et son investissement subjectif dans ses lectures. D'autre part, selon le modèle d'Émery-Bruneau (2010, 2011), le rapport à la lecture littéraire du futur enseignant ou de l'enseignant s'articulerait autour de deux plans : le plan personnel, qui concerne la pratique privée de l'individu en matière de lecture littéraire, et le plan didactique, qui comporte entre autres la façon dont le futur enseignant envisage la didactique de la lecture littéraire. Loin d'être figés, ces deux plans peuvent être en adéquation, s'influencer ou, au contraire, se contredire. Ainsi, les dimensions et les plans du rapport à la lecture littéraire constituent des outils d'analyse pour le cerner et sont autant d'éléments qui viennent l'éclairer. Ils permettent de comprendre comment cette pratique de lecture est vécue et, dans le cadre des sujets qui nous préoccupent, comment ceux-ci envisagent l'enseigner.

II. Considérations méthodologiques

- 5 La recherche descriptive menée a adopté une méthode mixte de collecte et d'analyse de données. Afin de décrire le rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants, des entrevues semi-dirigées et un questionnaire ont été employés. Nous nous attardons ici à la collecte de données réalisées par le questionnaire.
- 6 Élaboré à partir de notre définition du rapport à la lecture littéraire, du modèle théorique d'Émery-Bruneau (2010, 2011), des recherches de Ulma et Winkler (2010) et de De Beaudrap *et al.* (2004), le questionnaire se divise en trois parties, la première comportant les questions usuelles pour recueillir les données sociologiques. Pour l'essentiel, les deux autres parties sont constituées de 31 questions fermées (à choix multiples et à échelles de Likert) et d'une question à réponse courte. La deuxième partie (19 items) interroge le plan personnel du rapport à la lecture littéraire. Les questions sont articulées autour des quatre dimensions : subjective (l'intérêt envers la lecture littéraire, les finalités associées à la lecture littéraire), sociale (les gens et les lieux qui ont influencé les sujets), épistémique (les connaissances à l'égard de la littérature, l'utilité de ces connaissances et le plaisir procuré par ces connaissances), praxéologique (les genres de textes préférés, les postures de lecture liées à la participation ou encore à la distanciation). La troisième partie du questionnaire (13 items) se concentre sur le plan didactique du rapport à la lecture littéraire, en fonction des quatre dimensions : subjective (intérêt à enseigner la lecture littéraire, les finalités associées à l'enseignement de la lecture littéraire), sociale (les gens qui influencent la façon dont les sujets envisagent enseigner), épistémique (les connaissances à l'égard de la littérature pour l'enseigner, les connaissances à l'égard des pratiques), praxéologique (les critères pour choisir un texte à faire lire, les genres de textes qu'ils choisiront). Le questionnaire a fait l'objet d'une validation par entretiens métacognitifs (Saris et Gallhofer, 2007) auprès de sept enseignants récemment diplômés en enseignement au primaire, au secondaire et au collégial avant son déploiement officiel.
- 7 Ce sont 154 futurs enseignants se destinant à l'enseignement du français langue première, au primaire, au secondaire et au collégial qui ont complété le questionnaire (taux de participation de 35%). Ces étudiants sont inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (n=65, 64 femmes, 1 homme), au baccalauréat en enseignement du français au secondaire (n=46, 42 femmes, 4 hommes) ou, pour ceux se destinant à enseigner au collégial, dans un programme de maîtrise, un programme court de deuxième cycle en études littéraires ou en formation spécialisée pour enseigner au collégial (n=43, 27 femmes, 16 hommes). Ils proviennent de sept universités francophones québécoises. L'échantillonnage est non probabiliste et non intentionnel. En sollicitant des participants dans sept universités québécoises et dans des programmes différents, nous souhaitons ainsi dresser un portrait réaliste des futurs enseignants en décrivant de multiples formes de rapports à la lecture littéraire.
- 8 Quant aux analyses quantitatives menées, d'abord, afin d'obtenir une connaissance complète de l'échantillon, les données du questionnaire ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives (fréquence, moyennes, écart-type) pour les sujets des trois ordres d'enseignement. Ensuite, afin de créer des profils de rapport sur le plan personnel et sur le plan didactique, des analyses de classes latentes (LCA) ont été effectuées. Il s'agit d'une méthode d'analyse plus appropriée pour les variables binaires que les analyses de

clusters traditionnelles (hiérarchique ou *two-step*) (Magidson et Vermunt, 2004). Il est à noter que lorsque cela était nécessaire, les variables ont été transformées en variables binaires avant de procéder aux analyses par LCA. Le nombre de classes est déterminé par l'indice BIC (Schwartz, 1978) ; le modèle ayant le plus petit BIC est considéré comme le meilleur (Nylund *et al.*, 2007). La méthode du maximum de vraisemblance est utilisée pour estimer le modèle et plusieurs valeurs de départ ont été utilisées pour éviter les maximums locaux. L'hypothèse d'indépendance locale est vérifiée avec les résidus bivariés. Les participants sont assignés dans chaque classe selon leurs probabilités postérieures de s'y retrouver. Ces analyses ont été faites dans le logiciel Mplus version 7.31 (Muthén et Muthén, 1998). Les modèles à 1, 2, 3 ou 4 classes ont été testés.

- 9 Pour chacune des classes identifiées, des test-t, des analyses de Khi-carré et des ANOVAs ont servi à identifier des variables discriminantes (par ex., finalités de lecture, critères pour choisir un texte), permettant ainsi de décrire plus finement les classes. Les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et collégial) ont aussi été utilisés comme variables afin de tester les différences et voir comment se comportent les futurs enseignants du primaire, ceux du secondaire et ceux du collégial. Les analyses ont été effectuées pour les classes des plans personnel et didactique. Enfin, afin de voir si des interactions ont lieu entre les données des plans personnel et didactique, celles-ci ont été mises en relation.

III. Les futurs enseignants du primaire, du secondaire et du collégial et la lecture littéraire

- 10 Des différentes analyses menées, deux types de rapport ont été relevés pour le plan personnel et trois pour le plan didactique. Elles font également ressortir le rôle de quelques variables spécifiques qui permettent de décrire les sujets appartenant à chacun des plans. Dans cette section, sont d'abord présentés les résultats des analyses effectuées, c'est-à-dire les classes qui ont été dégagées des analyses et les variables significatives. Suit ensuite l'interprétation de ces résultats, qui prend la forme de la description des types de rapports identifiés au moyen des analyses. Dans cette description, nous mettons les plans personnel et didactique en relation.

III. 1 Les classes dégagées

- 11 Pour le plan personnel, deux classes ont été identifiées selon le BIC minimum ; ces classes ont été élaborées à partir des genres préférés qui sont lus dans la vie privée (items Q20.1 à Q20.21 du questionnaire). Le Tableau 1 présente les deux classes dégagées. La classe 1 comporte 46 sujets et la classe 2, 108 sujets. Dans la classe 1, nous notons une majorité de sujets qui déclarent préférer lire la poésie, le théâtre, la bande dessinée, la nouvelle, le roman réaliste et l'essai. En revanche, dans la classe 2, nous retrouvons une majorité de sujets qui déclarent préférer lire le roman policier, le roman d'amour, la *chick-litt* (un genre visant spécifiquement un public féminin) et le roman jeunesse.

Tableau 1 – Classes pour les genres de textes préférés (Q20)

Tableau I – Classes pour les genres de textes préférés (Q20)

		Classes		Total
		1 (n=46)	2 (n=108)	(n=154)
Probabilités d'appartenance		0,2987	0,7013	1
Probabilités conditionnelles :				
Q20.1	La poésie	0,719	0,135	0,305
Q20.2	Le théâtre	0,773	0,351	0,474
Q20.3	La bande dessinée	0,671	0,393	0,474
Q20.4	Le manga	0,154	0,074	0,097
Q20.5	La nouvelle	0,747	0,563	0,617
Q20.6	Le roman réaliste	0,637	0,334	0,422
Q20.7	Le roman policier	0,559	0,806	0,734
Q20.8	Le roman de science-fiction	0,397	0,451	0,435
Q20.9	Le roman d'amour	0,132	0,826	0,623
Q20.10	Le roman d'horreur	0,183	0,337	0,292
Q20.11	La fantasy	0,179	0,330	0,286
Q20.12	La nouvelle érotique	0,206	0,245	0,234
Q20.13	L'essai	0,713	0,119	0,292
Q20.14	La biographie / l'autobiographie	0,414	0,343	0,364
Q20.15	La chick-litt	0,072	0,676	0,500
Q20.16	Le récit historique	0,473	0,355	0,390
Q20.17	Le roman jeunesse	0,229	0,758	0,604
Q20.18	L'album jeunesse	0,215	0,526	0,435
Q20.19	Les journaux/revues	0,615	0,746	0,708
Q20.20	Le blogue	0,229	0,300	0,279
Q20.21	Le documentaire	0,433	0,280	0,325

- 12 Les analyses subséquentes visaient à mieux décrire les sujets dans chacune des deux classes trouvées au plan personnel en dégagant les variables significatives. Elles ont fait ressortir l'influence de cinq variables spécifiques dans le plan personnel dans les deux classes identifiées : deux éléments de la dimension épistémique (Q17, estimer avoir de bonnes connaissances et Q18, trouver que ses connaissances sont utiles pour sa lecture littéraire) et certaines postures de lecture qui relèvent de la participation et de la distanciation de la dimension praxéologique (Q21, lire afin de connaître la fin ; Q24, éprouver du plaisir par la lecture d'un beau style littéraire et Q26, émettre un jugement sur les personnages et leurs actions). Le tableau 2 présente ces variables significatives.

Tableau 2 – Résultats aux statistiques des deux classes du plan personnel et aux Test-t

Tableau 2 – Résultats aux statistiques des deux classes du plan personnel et aux Test-t

Question	Statistiques de groupe			Test-t		
	Classe (Q20)	Moyenne	Écart-type	t	ddl	valeur-p
Q.17	Classe 1	3,109	0,5668	3,383	151	0,001
	Classe 2	2,776	0,5547			
Q.18	Classe 1	3,304	0,5914	2,929	149	0,004
	Classe 2	2,990	0,6123			
Q.21	Classe 1	3,326	0,7617	-2,990	69,875	0,004
	Classe 2	3,704	0,6000			
Q.24	Classe 1	3,391	0,7142	3,200	152	0,002
	Classe 2	2,954	0,8017			
Q.26	Classe 1	2,304	0,8398	-3,184	152	0,002
	Classe 2	2,778	0,8465			

- 13 Le test de Khi-carré mené sur les deux classes et les items des informations sociodémographiques a montré qu'il existe une différence significative ($X^2(2)=57.375$, valeur- $p<0.001$) entre les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et collégial). Le tableau 3 présente ces différences.

Tableau 3 – Tableau croisé entre les deux classes du plan personnel (Q20) et les niveaux

Tableau 3 – Tableau croisé entre les deux classes du plan personnel (Q20) et les niveaux

Classes	Classes Q20		Niveau			Total
	1	2	Primaire	Secondaire	Collégial	
1	n		6a	8a	32b	46
	% col.		9,2%	17,4%	74,4%	29,9%
2	n		59a	38a	11b	108
	% col.		90,8%	82,6%	25,6%	70,1%
Total	n		65	46	43	154
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Note. Les lettres dans le tableau 3 désignent où se trouvent les différences

- 14 Pour le plan didactique, trois classes ont été identifiées par l'analyse de classes latentes à partir des genres qui seront privilégiés pour enseigner (items Q38.1 à Q38.20 du questionnaire). Le tableau 4 suivant présente les classes retenues. La classe 1 regroupe 63 sujets, la classe 2, 31 sujets et la classe 3, 59 sujets. Une majorité de sujets de la classe 1 déclarent vouloir surtout enseigner la bande dessinée, le roman jeunesse, l'album jeunesse, les journaux ou encore les revues, le documentaire. En ce qui concerne la classe 2, une majorité déclarent vouloir privilégier la poésie, le théâtre, la bande dessinée, la nouvelle, le roman réaliste et de nombreux autres genres (voir les résultats mis en gras pour la classe 2). Enfin, une majorité de sujets de la classe 3 déclarent vouloir privilégier la poésie, le théâtre et la nouvelle.

Tableau 4 – Classes pour les genres privilégiés pour enseigner (Q38)

Tableau 4 – Classes pour les genres privilégiés pour enseigner (Q38)

	Classes		Total	
	1 (n=63)	2 (n=31)	3 (n=59)	(n=153*)
Probabilités d'appartenance	0,4113	0,2068	0,3819	1
Probabilités conditionnelles :				
Q38.1 La poésie	0,598	0,777	0,749	0,693
Q38.2 Le théâtre	0,511	0,842	0,876	0,719
Q38.3 La bande dessinée	0,736	0,648	0,293	0,549
Q38.4 Le manga	0,064	0,316	0,017	0,098
Q38.5 La nouvelle	0,619	0,967	0,949	0,817
Q38.6 Le roman réaliste	0,138	0,715	0,525	0,405
Q38.7 Le roman policier	0,555	1,000	0,452	0,608
Q38.8 Le roman de science-fiction	0,526	1,000	0,432	0,588
Q38.9 Le roman d'amour	0,160	0,791	0,119	0,275
Q38.10 Le roman d'horreur	0,095	0,756	0,070	0,222
Q38.11 La fantasy	0,252	0,798	0,118	0,314
Q38.12 L'essai	0,094	0,568	0,498	0,346
Q38.13 La biographie/l'autobiographie	0,267	0,665	0,071	0,275
Q38.14 La chick-litt	0,095	0,252	0,018	0,098
Q38.15 Le récit historique	0,470	0,903	0,322	0,053
Q38.16 Le roman jeunesse	0,951	0,906	0,368	0,719
Q38.17 L'album jeunesse	0,920	0,682	0,146	0,575
Q38.18 Les journaux/revues	0,786	0,678	0,173	0,529
Q38.19 Le blogue	0,366	0,515	0,097	0,294
Q38.20 Le documentaire	0,601	0,791	0,088	0,444

*Un participant du primaire a été exclu en raison de données manquantes pour cette question.

- 15 Tout comme pour le plan personnel, les analyses subséquentes ont relevé que seulement quelques variables spécifiques du plan didactique sont significatives pour détailler les trois classes retenues. Ces variables concernent certains des critères (dimension praxéologique) sur lesquels les futurs enseignants comptent se baser pour sélectionner les textes qu'ils feront lire à leurs élèves : l'intérêt de leurs élèves (Q39.1), leurs intérêts selon leurs expériences antérieures comme élèves (Q39.2), leurs intérêts en fonction de leurs lectures actuelles (Q39.3), le fait qu'une œuvre soit représentative de son genre (Q39.7) et la longueur du texte et le temps requis pour la lecture (Q39.9). Le tableau ci-dessous présente les critères de sélection qui sont significatifs.

Tableau 5 – Tableau croisé entre les trois classes du plan didactique et les critères de choix (dimension praxéologique)

Tableau 5 – Tableau croisé entre les trois classes du plan didactique et les critères de choix (dimension praxéologique)

		Classe 1		Classe 2		Classe 3		Khi-deux	valeur-p
		N	% col.	N	% col.	N	% col.		
Q.39.1	Non	1a	1,6%	01	0,0%	9b	15,3%	12,035	0,002
	Oui	62a	98,4%	311	100,0%	50b	84,7%		
Q.39.2	Non	30a	47,6%	7a,b	22,6%	5b	8,5%	23,904	0,000
	Oui	33a	52,4%	24a,b	77,4%	54b	91,5%		
Q.39.3	Non	39a	61,9%	13a,b	41,9%	23b	39,0%	7,186	0,028
	Oui	24a	38,1%	18a,b	58,1%	36b	61,0%		
Q.39.7	Non	46a	73,0%	8b	25,8%	22b	37,3%	24,415	0,000
	Oui	17a	27,0%	23b	74,2%	37b	62,7%		
Q.39.9	Non	29a	46,0%	5b	16,1%	13b	22,0%	12,133	0,002
	Oui	34a	54,0%	26b	83,9%	46b	78,0%		

Note. Pour le premier item (Q39.1), la classe 2 n'est pas comparée aux autres en raison de son faible effectif.

- 16 Également, les données de la dimension épistémique (estimer avoir suffisamment de connaissances pour enseigner la lecture littéraire (Q35) et estimer avoir suffisamment de connaissances sur les pratiques didactiques de la lecture littéraire (Q36)) sont significatives pour mieux détailler les sujets de la classe 3, les sujets de la classe 1 et 2 ne se distinguant pas. Le tableau 6 les présente.

Tableau 6 – Tableau croisé entre les trois classes du plan didactique et les connaissances (dimension épistémique).

Tableau 6 – Tableau croisé entre les trois classes du plan didactique et les connaissances (dimension épistémique).

Questions	Classes	N	Moyenne	Écart type
Connaissances de la lecture littéraire (Q35)	Classe 1	63	3,05	0,66
	Classe 2	31	3,03	0,66
	Classe 3	58	3,14	0,69
	Total	152	3,08	0,67
Connaissances des pratiques didactiques (Q36)	Classe 1	63	2,90	0,64
	Classe 2	31	2,94	0,63
	Classe 3	58	2,59	0,68
	Total	152	2,79	0,67

- 17 Enfin, les dernières analyses menées avec les données sociodémographiques ont montré qu'il existe, tout comme pour le plan personnel, une différence significative entre les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et collégial). Le tableau 7 présente ces différences. Ainsi, plus de sujets du primaire se trouvent dans la classe 1. Davantage de sujets du secondaire figurent dans la classe 2 comparativement à la classe 1. Enfin, une majorité de sujets du collégial sont présents dans la troisième classe.

Tableau 7 – Tableau croisé entre les trois classes du plan didactique et les niveaux

Tableau 7 – Tableau croisé entre les trois classes du plan didactique et les niveaux

Classes	Classes Q38		Niveau			Total
			Primaire	Secondaire	Collégial	
	1	n	48a	15b	0c	63
		% col.	75,0%	32,6%	0,0%	41,2%
	2	n	12a, b	15b	4a	31
		% col.	18,8%	32,6%	9,3%	20,3%
	3	n	4a	16b	39c	59
		% col.	6,3%	34,8%	90,7%	38,6%
Total	Total	n	64	46	43	153
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

- 18 Par ailleurs, les dernières analyses ont permis de relever que des interactions existent entre les sujets dans le plan personnel et le plan didactique. Le tableau 8 montre que plus de sujets de la classe 1 du plan personnel se retrouvent dans la classe 3 au plan didactique. En outre, plus de sujets de la classe 2 au plan personnel se retrouvent dans la classe 1 au plan didactique. Nous détaillons, dans la partie suivante, les interactions identifiées.

Tableau 8 – Tableau croisé entre les classes des plans personnel et didactique

Tableau 8 – Tableau croisé entre les classes des plans personnel et didactique

		Classe 1 (did.)	Classe 2 (did.)	Classe 3 (did.)	Total
		Classe 1 plan personnel	n	5a	
	%	7.9	29	54.2	30.1
Classe 2 plan personnel	n	58a	22b	27c	107
	%	92.1	71	45.8	69.9
Total	n	63	31	59	153
	%	100	100	100	100

III. 2 Les rapports identifiés

- 19 Dans ce qui suit, nous souhaitons décrire, dans la mesure du possible, les classes identifiées aux plans personnel et didactique. Ces classes rendent compte d'une certaine « tendance » chez nos sujets, dont plusieurs se comportent, statistiquement à tout le moins, de manière similaire. Les noms attribués aux classes à la suite des analyses rendent compte d'une certaine tendance observée et servent à illustrer les rapports dégagés ; ils ne sauraient en aucun cas être définitifs et figés. Nous articulons, à notre discussion, le plan personnel au plan didactique.

III. 2. 1 Un rapport personnel de distanciation, un rapport didactique centré sur ses propres expériences de lecture

- 20 Pour 46 répondants, le rapport personnel à la lecture littéraire semble plus de type *distanciation* (classe 1 du plan personnel). Les sujets de cette classe sont plus nombreux à affirmer que la forme littéraire d'un texte leur procure du plaisir (dimension praxéologique), qu'ils sont sensibles à un « beau style » littéraire. Ils sont également plus nombreux à estimer avoir beaucoup de connaissances en littérature et à affirmer qu'elles leur sont utiles lors de leur lecture (dimension épistémique). Les genres privilégiés dans la sphère privée sont la poésie, le théâtre, la bande dessinée, la nouvelle, le roman réaliste et l'essai. Plus de futurs enseignants au collégial se retrouvent dans cette classe. La formation antérieure des sujets du collégial, majoritairement réalisée dans des programmes de littérature (par exemple, une formation de niveau baccalauréat en études françaises ou en études littéraires), peut les avoir amenés à adopter une posture de lecture plus distanciée. Ulma et Winkler (2010) avaient aussi relevé un profil similaire spécifiquement pour les répondants allemands de leur échantillon, marqué par des items tels que les nôtres. Les futurs enseignants se destinant à travailler au lycée étaient plus nombreux à adopter une posture plus distanciée comparativement à ceux se destinant à enseigner au primaire; ce profil était aussi celui qui regroupait le moins de répondants. Des entretiens menés dans son étude multicas auprès des futurs enseignants du secondaire, Émery-Bruneau (2010) note également que certains de ses sujets adoptant davantage une lecture distanciée semblent influencés par leur formation universitaire disciplinaire menée notamment dans un programme littéraire.
- 21 Les sujets ayant un rapport davantage centré sur la distanciation sont plus enclins à avoir un rapport, au plan didactique, *centré davantage sur leurs expériences* (classe 3 du plan didactique). Les sujets regroupés ici se distinguent des autres par le premier critère de choix des textes à enseigner : leurs expériences passées comme élèves. Viennent ensuite comme critère la longueur du texte et le temps requis pour le lire. Ulma et Winkler (2010) dégageaient aussi de leurs résultats un type de futurs enseignants d'abord guidés par leurs expériences personnelles, bien que ce soit le type le plus faiblement représenté de leur échantillon. Un autre élément qui caractérise nos sujets est le genre de textes qui sera privilégié pour enseigner : la nouvelle, le théâtre et la poésie dominant. Par ailleurs, les sujets de cette classe se distinguent nettement des autres pour la dimension épistémique : ils estiment davantage avoir de bonnes connaissances en lecture littéraire pour l'enseigner. Par contre, ils affirment moins que les autres connaître les pratiques didactiques liées à la lecture littéraire. Le fait qu'une plus grande proportion de sujets du collégial se retrouve dans cette classe explique peut-être certains éléments, notamment les critères de choix et la faible connaissance des pratiques didactiques. Plusieurs de nos sujets du collégial n'ont pas une formation approfondie en pédagogie ou en didactique; les exigences pour enseigner au collégial requièrent en effet un diplôme spécialisé en études littéraires et non une formation obligatoire en pédagogie ou en didactique. L'absence ou le peu de références pédagogiques et didactiques les amène peut-être à se reposer essentiellement sur leurs expériences passées comme élèves pour orienter certaines de leurs intentions didactiques, notamment le choix des textes. Par ailleurs, sachant que la formation des futurs enseignants du secondaire comporte au minimum, tout dépendant des universités, un cours de didactique de la lecture, on peut s'interroger

sur le fait que certains d'entre eux se retrouvent dans cette classe. Sous-estiment-ils leurs connaissances des pratiques ou en connaissent-ils effectivement peu ?

III. 2. 2 Un rapport personnel de participation-distanciation, un rapport didactique centré sur les élèves et des considérations pratiques

- 22 Pour 108 répondants, le rapport personnel à la lecture littéraire semble davantage de type *participation-distanciation* à la lecture littéraire (classe 2 du plan personnel). Les futurs enseignants de cette classe sont plus nombreux à lire afin de connaître la fin du récit, mais aussi à émettre un jugement axiologique sur les personnages ou leurs actions (dimension praxéologique). Globalement, ils lisent plus de fiction : romans d'amour, romans policiers, romans jeunesse et *chick-litt* sont les genres les plus fréquents dans cette classe. Les choix de lecture des sujets de cette classe semblent centrés davantage sur le genre romanesque ; Ulma et Winkler (2010) soulèvent également une certaine prégnance du roman, surtout d'un certain type de narratif (romans sentimentaux, thrillers) chez leurs répondants, tous ordres confondus. Par ailleurs, les sujets ayant ce type de rapport estiment avoir de moins bonnes connaissances en littérature, comparativement aux autres sujets. En outre, ils trouvent moins que leurs connaissances sont utiles pour leur propre lecture littéraire. Il est à noter que plus de futurs enseignants du primaire et du secondaire se retrouvent dans ce type de rapport. Les futurs enseignants du collégial sont très faiblement présents.
- 23 Les sujets ayant un rapport personnel de type *participation-distanciation* semblent avoir un rapport, au plan didactique, soit *centré sur les élèves* (classe 1 du plan didactique), soit *centré sur les élèves et des considérations pratiques* (classe 2 du plan didactique). Le rapport au plan didactique *centré sur les élèves* (63 sujets) comporte un nombre plus important de futurs enseignants du primaire que du secondaire. Les futurs enseignants du collégial sont absents de cette classe. Les genres privilégiés pour l'enseignement sont d'abord du côté de la littérature jeunesse, ce qui surprend peu compte tenu qu'ils se destinent majoritairement à enseigner au primaire. On note ainsi le roman jeunesse, l'album jeunesse, puis les journaux/revues, la bande dessinée et le documentaire. L'intérêt de leurs élèves constitue le critère principal sur lequel les sujets de cette classe se baseront pour sélectionner les textes à faire lire. Les autres critères pour sélectionner les textes reçoivent un très faible taux d'adhésion de leur part. Ces sujets semblent ainsi davantage centrés, au plan didactique, sur leurs élèves et moins sur le programme d'enseignement, des considérations pratiques ou littéraires. Ulma et Winkler (2010) avaient également relevé que les étudiants allemands et français de leur échantillon se destinant à enseigner à l'école primaire déclaraient davantage choisir des textes en fonction de l'intérêt des élèves, privilégiant des textes issus de la littérature jeunesse. Par ailleurs, quant à leurs connaissances de la lecture littéraire et des pratiques didactiques, les sujets de cette classe estiment avoir un bon niveau.
- 24 Quant au rapport au plan didactique *centré sur les élèves et sur des considérations pratiques*, il se caractérise par la faible présence des futurs enseignants du collégial. Les futurs enseignants du primaire ne se distinguent pas de ceux du secondaire (voir tableau 5). C'est également la classe qui regroupe le moins de sujets (31). Les genres privilégiés sont nombreux et variés ; deux font cependant l'unanimité : le roman policier et le roman de science-fiction. Le récit historique, le roman jeunesse, la nouvelle et le théâtre figurent également parmi les choix les plus fréquemment sélectionnés. Le critère sur lequel ils se baseront pour effectuer leurs choix est d'abord centré sur leurs élèves ; puis il est d'ordre

pratique (la longueur du texte et le temps requis pour la lecture). Leurs propres expériences comme élèves constitueront également un critère de choix, de même que le fait que l'œuvre soit représentative de son genre. Enfin, ils estiment avoir un bon niveau de connaissances de la lecture littéraire et des pratiques didactiques.

IV. Que retenir de cette enquête ?

- 25 Nos résultats n'ont, somme toute, rien de surprenant. Bien que non généralisables, ils renseignent néanmoins sur les types de rapport des futurs enseignants à un moment précis de leur vie, en amont de leur entrée en fonction dans les écoles ; nos résultats ne sauraient prédire quel sera ce rapport dans quelques années, influencé ou non par l'expérience d'enseignement, la vie privée, le milieu institutionnel... Cela dit, ils pointent quelques éléments qui paraissent structurer le rapport à la lecture littéraire de nos sujets, tant dans son plan personnel que didactique, soit les dimensions praxéologique et épistémique. Des analyses qualitatives réalisées sur les verbatims d'entrevues de nos sujets permettront de confirmer ou d'infirmer l'influence de ces deux dimensions dans les rapports identifiés, mais aussi dans la construction du rapport à la lecture littéraire. L'ordre d'enseignement auquel se destinent les futurs enseignants semble également jouer un rôle important, comme l'avaient également constaté Ulma et Winkler (2010). Ainsi, au niveau personnel, l'ordre d'enseignement, les postures et les pratiques de lecture, l'estimation du niveau de connaissances et de leur utilité dans les lectures personnelles jouent un rôle statistiquement significatif dans le type de rapport qui est en place chez nos sujets. Certains adoptent davantage une posture de distanciation à l'égard de la lecture littéraire, d'autres, la majorité, semblent adopter une posture de participation-distanciation. Au plan didactique, l'ordre d'enseignement, les critères de choix, l'estimation du niveau de connaissances sur la lecture littéraire et sur ses pratiques didactiques sont également des variables significatives dans les rapports que nous avons dégagés. Les futurs enseignants du primaire et du secondaire semblent avoir un rapport à la lecture littéraire centré davantage sur les élèves et des considérations pratiques. Ils semblent en outre plus confiants dans leurs connaissances des pratiques didactiques. Pour les futurs enseignants du collégial, on relève la prégnance des expériences vécues comme élèves pour guider leurs choix didactiques. Ces différences entre nos sujets en fonction des ordres d'enseignement permettent d'interroger l'influence de la formation universitaire dans les rapports identifiés au plan didactique. Le peu de cours, voire l'absence de cours en didactique de la lecture ou de la littérature chez les futurs enseignants du collégial explique-t-il à lui seul cette différence? Peut-on penser que les futurs enseignants du primaire et du secondaire ont adopté, au plan didactique, un discours influencé par leur formation ?
- 26 Nous ne saurions passer sous silence des limites associées au mode d'interrogation du rapport à la lecture littéraire. On peut d'ailleurs s'interroger sur la fiabilité du questionnaire pour interroger le rapport à la lecture littérature en fonction des dimensions et des deux plans, surtout qu'un questionnaire à réponses fermées ne permet de différenciation de type « cela dépend des moments » ou d'apporter des précisions pour expliquer une réponse. De plus, les plans et dimensions sont imbriqués les uns aux autres; les distinguer ainsi pour les fins de l'enquête peut sans contredit réduire la richesse des rapports, voire biaiser les rapports relevés. En outre, si certaines dimensions sont identifiées comme significatives dans nos analyses, cela ne signifie pas pour autant que

les autres ne jouent pas un rôle déterminant dans les rapports de nos sujets. Enfin, nous avons présenté des rapports à la lecture littéraire et à sa didactique telle que nos sujets la conçoivent, puisque nous ne l'avons pas définie pour eux.

- 27 Ces limites soulèvent la complexité de décrire le rapport à la lecture littéraire, de surcroît avec une approche quantitative. Néanmoins, nous croyons que connaître le rapport à la lecture littéraire est utile pour amener les étudiants à réfléchir à leur rapport pendant leur formation, aux éléments qui l'ont construit et qui poursuivent sa construction. Il est également essentiel de les amener à réfléchir sur les impacts de ce rapport sur la formation de leurs élèves, sur la façon dont ils veulent leur faire vivre la lecture littéraire. C'est ainsi que nous pourrions les amener à s'impliquer dans une « formation réfléchie » (Émery-Bruneau, 2010) et à devenir des professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Economica.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartrand, S-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of Education*, 32, 2, pp. 317-343.
- Chartrand, S.G. et Blaser, C. (2008). « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit », In Blaser, C. et Chartrand, S.G. (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Diptyque.
- De Beudrap A., Duquesne, D. et Houssais, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- Dufays, J.-L. (1996). « Culture/Compétence/Plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire ». In Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.
- Émery-Bruneau, J. 2010. Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques. Thèse inédite. Québec : Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, 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. *Revue canadienne de l'éducation*, 34, 2, pp. 34-52
- Falardeau, É. et Simard, D. (2004). « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires ». *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Récupéré de : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre
- Magidson, J and Vermunt, J. K. (2004). Latent class models. In D. Kaplan (Ed.), *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 175-198). Thousands Oakes: Sage.

Muthén, L. and Muthén, B. (1998). *Mplus user's guide*. 7th edn. Los Angeles, CA, USA : Muthén and Muthén.

Nylund, K. L., Asparaouhov, T., and Muthén, B. O. (2007). « Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study ». *Structural equation modeling*, 14(4), pp. 535-569.

Paquay, L., Altet M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Schwartz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, 6, pp. 461-464.

Ulma, D. et Winkler, I. (2010) « L'enquête IMEN-Littérature : vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand - Revue de linguistique et de didactique*, no 28/1, pp. 19-46.

NOTES

1. Le système scolaire québécois est principalement constitué de quatre niveaux, soit l'enseignement préscolaire-primaire, secondaire, collégial et universitaire.

RÉSUMÉS

Cet article fait état d'une recherche visant à décrire le rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants du primaire, du secondaire et du collégial. Nous y présentons spécifiquement les résultats de notre enquête menée par questionnaire. Les analyses de classes latentes (LCA) qui ont été effectuées ont fait ressortir deux principaux rapports. L'un impliquant davantage une posture de lecture de participation-distanciation centré, au plan didactique, sur les élèves et des considérations pratiques; l'autre impliquant une posture de lecture de distanciation centré, au plan didactique, sur les expériences de lecture des futurs enseignants.

This article presents a descriptive research aimed at identifying the relationship to literary reading of future primary, secondary and college teachers. Specifically, we address some of the results of our survey by questionnaire. Quantitative analyzes (Latent Class Analysis) highlight some specific elements to describe the types of relationships identified. They also highlight two relationships to literary reading. One include, on a personal level, a reading posture that implied participation-detachment toward literary text, and on a didactic level, a concern about students and practical considerations. The other one include, on a personal level, a reading posture that implied detachment toward literary text and, on a didactic level, a concern about past reading experiences.

INDEX

Mots-clés : rapport à la lecture littéraire, futurs enseignants, enquête, analyses de classes latentes

Keywords : relationship to literary reading, future teachers, survey, latent class analysis

AUTEURS

MARIE-CHRISTINE BEAUDRY

Professeure, Université du Québec à Montréal

JILL VANDERMEERSCHEN

Université du Québec à Montréal

ALEXIE MIQUELON

Université du Québec à Montréal

SYLVIE MARCOTTE

Université de Montréal

JOANNIE DUBOIS

Université du Québec à Montréal