

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROFILS DE REPRÉSENTATIONS
DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE DE LA LITTÉRATURE ET DE
LA LECTURE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS :
UNE ANALYSE DE CLASSES LATENTES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
ALEXIE MIQUELON

NOVEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

N'ayant pas encore l'âge où l'on invente, je me contente de raconter.

Alexandre Dumas fils, *La Dame aux camélias*



REMERCIEMENTS

L'élaboration et la rédaction de ce mémoire ont été possibles grâce au concours de nombreuses personnes à qui je souhaite aujourd'hui exprimer ma reconnaissance.

Je remercie d'abord Marie-Christine Beaudry, ma directrice, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Marie-Christine, ton écoute, ton souci du détail, tes commentaires judicieux et ton enthousiasme ont été essentiels à la concrétisation de ce projet. Ta présence, à toutes les étapes de sa réalisation, en a fait ce qu'il est aujourd'hui et je te remercie d'avoir rendu ces deux années si enrichissantes intellectuellement et personnellement.

Je remercie également Martin Blais, mon codirecteur, qui a accepté de faire ses premiers pas en didactique du français afin de m'éclairer méthodologiquement. Martin, ta rigueur et ton discernement ont fait de ce mémoire un meilleur mémoire et de moi une meilleure chercheuse.

Je tiens à remercier pour leur participation enthousiaste et essentielle les élèves, les enseignants et les directions d'école qui ont accepté de participer à cette recherche.

Je souhaite remercier les professeurs qui ont contribué de plusieurs façons aux différentes étapes de la réalisation de ce mémoire. D'abord, Nathalie Lacelle et Simon Collin, qui ont gracieusement accepté de former mon jury et qui ont éclairé ce projet de leurs commentaires judicieux. Ensuite, Suzanne-G. Chartrand, Sophie Piron, Isabelle Gauvin et Isaac Bazié, qui m'ont motivée et éclairée, par leur enseignement et lors de nos discussions, et qui ont ainsi marqué ma réflexion et mon travail.

Je remercie également particulièrement Priscilla Boyer, Geneviève Messier, Sébastien Béland et Martine Desjardins, collègues et amis qui m'ont précédée aux

cycles supérieurs en éducation, qui m'ont incitée à les y suivre et qui ont grandement facilité et enrichi mes premiers pas de cet univers.

Je me dois de souligner la contribution du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), du Fonds de recherche québécois en société et culture (FRQSC) et de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Leur soutien financier m'a permis de faire de ce mémoire mon principal projet professionnel depuis deux ans.

Sur le plan personnel, je souhaite remercier mon père pour son amour et son soutien indéfectible ainsi que son intégrité, sa rigueur intellectuelle et son amour du travail bien fait, qui ont toujours été et sont encore une inspiration. Merci aussi, Papa, pour ce refuge familial dans Charlevoix, au calme et à la beauté duquel je dois de très nombreuses heures de rédaction.

Je souhaite également témoigner toute ma gratitude à ma mère ainsi qu'à l'ensemble du clan Miquelon pour l'amour inconditionnel ainsi que la culture de la langue et des lettres, si prégnante dans notre famille. Maman, les efforts que tu as déployés pour me transmettre l'amour de la lecture littéraire relevaient, je m'en rends compte aujourd'hui, du génie didactique, et sont certainement à l'origine de ma propre passion pour la didactique de la lecture littéraire.

Je souhaite remercier quelques personnes pour leur amitié précieuse. Angela et Catherine, mes amies et complices universitaires, qui ont rendu les six dernières années si enrichissantes et agréables. Joannie et Gabrielle, pour leur amitié et leur soutien. David, pour son amitié fidèle et son écoute attentive. Tes conseils et tes questions, toujours posées au bon moment, ont grandement bénéficié à ce mémoire.

Finalement, je souhaite remercier Sylvie, qui a assisté à toutes les étapes de la réalisation de ce mémoire et qui m'a accompagnée dans chacune de celles-ci avec patience et soutien. Tous les projets me semblent réalisables grâce à ton amour et à ta confiance en moi. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La didactique de la lecture littéraire : une discipline en émergence	4
1.2 Des difficultés dans les apprentissages en lecture littéraire au secondaire	7
1.3 Les représentations en didactique de la lecture littéraire	9
1.4 La question et les objectifs de la recherche.....	12
1.5 Les pertinences scientifique et sociale de la recherche	13
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Enjeux théoriques entourant la littérature et la littérarité dans l'enseignement de la littérature	15
2.1.1 La question du littéraire.....	16
2.1.2 La question des corpus littéraires scolaires	19
2.1.3 La question des finalités de l'enseignement de la littérature.....	24
2.2 La lecture littéraire	27
2.2.1 Les modes de lecture en lecture littéraire.....	28

2.2.2 Des modèles de la lecture littéraire conçus pour sa didactique.....	31
2.2.3 Les postures de lecture et l'investissement subjectif des adolescents dans la lecture privée.....	39
2.3 Les représentations et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage.....	42
2.3.1 Le concept de rapport au savoir ou « rapport à »	42
2.3.2 Le concept de représentation.....	43
2.3.3 Des recherches menées sur les représentations et le rapport à la lecture littéraire des enseignants	47
2.3.4 Des recherches menées sur les représentations et le rapport à la lecture littéraire des élèves	58
 CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	68
3.1 Le type de recherche	68
3.2 La population visée	69
3.2.1 Les participants	69
3.3 Le déroulement de la collecte de données.....	73
3.4 L'instrument de collecte de données.....	74
3.5 Le traitement et l'analyse des données.....	79
3.5.1 La description des représentations	79
3.5.2 L'analyse de classes latentes	79
3.5.3 La description des profils	82
3.5.4 L'analyse de contenu.....	83
3.6 Les considérations éthiques de la recherche	84

3.7 Les limites de la recherche	85
---------------------------------------	----

CHAPITRE IV

RÉSULTATS	88
-----------------	----

4.1 L'adhésion aux indicateurs de représentations dans l'ensemble de l'échantillon.....	88
---	----

4.2 La sélection de la solution optimale pour décrire nos données.....	92
--	----

4.2.1 Les covariables dans la solution retenue	94
--	----

4.3 Les patrons de réponse pour la solution à quatre classes	95
--	----

4.3.1 La représentation graphique des patrons de réponse de chacun des profils	97
--	----

4.4 Les portraits sociodémographiques des différents profils.....	108
---	-----

4.5 Les commentaires laissés par les participants sur leur questionnaire	111
--	-----

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS	114
--------------------------------	-----

5.1 Un regard sur l'adhésion globale aux indicateurs de représentations	114
---	-----

5.2 Le Profil 1 <i>La lecture littéraire en classe de français: une lecture scolaire assujettie</i> (42,2%).....	119
--	-----

5.2.1 L'élève type qui endosse le profil <i>La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie</i>	122
---	-----

5.3 Le Profil 2 <i>La lecture littéraire dans la classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel</i> (23,2%).....	122
---	-----

5.3.1 L'élève type qui endosse le profil <i>La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel</i>	127
--	-----

5.4 Le Profil 3 <i>La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective</i> (21,5%)	127
5.4.1 L'élève type qui endosse le profil <i>La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective</i>	131
5.5 Le Profil 4 <i>La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire</i> (13,1%).....	131
5.5.1 L'élève type qui endosse le profil <i>La lecture littéraire en classe de français: un mal nécessaire</i>	134
5.6 Les distinctions et parallélismes entre les quatre profils.....	135
5.6.1 L'influence de la covariable concernant la lecture du père sur l'appartenance à un profil.....	139
5.7 Des implications pour la didactique de la lecture littéraire au secondaire	140
5.7.1. Une valorisation de l'investissement subjectif dans la classe de français	141
5.7.2 Des classes de français qui présentent une grande diversité	143
5.8 Des implications sociales	147
CONCLUSION	150
APPENDICE 1 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ (PARENTS)	154
APPENDICE 2 SCRIPTS	156
APPENDICE 3 QUESTIONNAIRE	160
APPENDICE 4 CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE.....	165
RÉFÉRENCES.....	166

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Représentation graphique des patrons de réponse de chacun des profils	98
4.2 Représentation graphique du patron de réponse du Profil 1	99
4.3 Représentation graphique du patron de réponse du Profil 2	101
4.4 Représentation graphique du patron de réponse du Profil 3	104
4.5 Représentation graphique du patron de réponse du Profil 4	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Tableau comparatif des profils relevés par De Beudrap et al. (2004) et Ulma et Winkler (2010)	53
2.2 Tableau comparatif des profils de futurs enseignants de littérature relevés par De Beudrap et al. (2004) et Ulma et Winkler (2010)	54
2.3 Tableau des profils relevés par van Rees, Vermunt et Verboord (1999)	57
3.1 Caractéristiques des écoles de provenance des participants	71
3.2 Caractéristiques de l'échantillon	72
3.3 Énoncés du questionnaire	78
4.1 Taux d'adhésion aux indicateurs de représentations	89
4.2 Indices d'ajustement	92
4.3 Patrons de réponses de chacun des quatre profils	96
4.4 Portrait sociodémographique des profils pour les covariables significatives	109

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'inscrit dans la foulée des recherches sur la lecture littéraire en contexte scolaire. La question qui le sous-tend est celle-ci : *Quelles sont les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire telles qu'envisagées dans la classe de français ?* La démarche employée pour y répondre est celle de la classification des participants selon leur profil de représentations, qui est réalisée statistiquement par analyse de classes latentes. Les participants (n=484) ont été appelés à se positionner face à des indicateurs de représentations créés aux fins de la recherche, qui concernent la sélection et la prescription des corpus littéraires scolaires, les finalités de l'enseignement de la littérature et les postures de lecture privilégiées dans le cadre de la lecture littéraire en classe de français. L'analyse des réponses des participants a permis de faire émerger quatre profils de représentations au sein de l'échantillon : *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie*, *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel*, *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective* et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire*. Les représentations de chacun de ces profils sont décrites, ainsi que les facteurs sociodémographiques qui prédisent l'appartenance à chacun d'entre eux pour un élève donné, notamment le degré de défavorisation de l'école qu'il fréquente, son genre et la place du livre et de la lecture dans sa famille. Les représentations auxquelles les participants de l'ensemble de l'échantillon adhèrent le plus fortement et le plus faiblement font également l'objet d'une analyse. Les résultats de cette recherche entraînent des implications didactiques et sociales, notamment la pertinence de la valorisation de l'investissement subjectif des élèves en contexte scolaire et de la diversification des corpus littéraires scolaires, ainsi que l'importance des programmes d'éveil à la lecture en milieu défavorisé.

Mots-clés : Lecture littéraire, littérature, représentations, didactique, analyse de classes latentes.

INTRODUCTION

C'est en tant qu'enseignante de français au secondaire que l'idée de cette recherche a pour la première fois germé en notre esprit. Accompagner trente élèves à la fois dans la lecture d'une œuvre littéraire est une expérience déroutante. Les trente-et-un individus, l'enseignant compris, qui vivent cette expérience en groupe apportent chacun tout un bagage dans la classe de français, notamment leurs à-priori sur la façon dont devrait se vivre une expérience littéraire dans la classe de français : une expérience intime, néanmoins vécue et régulée à plusieurs.

En 2010, à l'époque où nous vivions cette expérience avec nos élèves pour la première fois, des articles dans la presse écrite lançaient un débat qui allait susciter, dans les jours qui allaient suivre, beaucoup de lettres ouvertes et autres textes d'opinion. Tous – journalistes, enseignants, parents, chroniqueurs, citoyens – semblaient avoir une opinion sur les lectures scolaires et surtout sur les corpus à prescrire dans le cadre du cours de français au secondaire. C'est en tant que jeune enseignante que nous avons attentivement suivi ce débat. Les discours se polarisaient autour de deux grandes positions, qui nous semblaient relever d'un faux dilemme : accrocher les jeunes à la lecture grâce à la « mauvaise » littérature ou les cultiver grâce à la « bonne » littérature, quitte à ce qu'ils en gardent de mauvais souvenirs de lecture. Nous nous sommes demandée ce que la recherche en didactique de la lecture littéraire pouvait nous apprendre sur la façon dont les élèves se représentaient effectivement les corpus scolaires, l'enseignement de la littérature et la lecture littéraire dans la classe de français. Est-il irréaliste de penser que des adolescents

puissent être enthousiastes face à des canons littéraires? Des livres « accessibles » ou choisis par les élèves eux-mêmes sont-ils garants d'une expérience de lecture satisfaisante? Les élèves lisent-ils de la même façon lorsqu'ils lisent un livre pour l'école et lorsqu'ils lisent un livre dans le cadre de leurs loisirs? Quelle vision les élèves ont-ils des finalités poursuivies par l'enseignement de la littérature? C'est pour tenter de répondre à ces questions et à bien d'autres encore que nous avons entamé nos études de deuxième cycle. Le premier chapitre de ce mémoire situe ces préoccupations dans le champ plus large de la didactique du français et présente la question de recherche, les objectifs poursuivis ainsi que leurs pertinences scientifique et sociale.

Le second chapitre présente les contributions de multiples recherches qui ont cherché à répondre à des aspects de ces vastes interrogations et à la suite desquelles cette recherche s'inscrit. Y sont présentées des recherches théoriques qui nous permettent de définir les concepts que nous employons, dont ceux de littérature, de lecture littéraire et de représentations, concepts qui sont tous caractérisés par une grande polysémie. Y sont également présentées des recherches sur les pratiques et les représentations de la lecture des adolescents du Québec et d'ailleurs et sur les représentations de leurs enseignants de français, dont les résultats nous permettent d'inscrire notre objet d'étude dans une perspective globale.

Le troisième chapitre présente la façon dont nous avons entrepris de répondre aux objectifs de recherche que nous nous étions fixés. La méthode d'analyse retenue, l'analyse de classes latentes, ainsi que la démarche de création et de validation de notre outil de collecte de données y sont notamment décrites.

Les quatrième et cinquième chapitres présentent respectivement les résultats et la discussion des résultats. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les représentations qui suscitent le plus et le moins d'adhésion chez l'ensemble des participants et nous décrivons les patrons de réponse de chacun des quatre profils de représentations qui émergent de notre analyse: *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie*, *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel*, *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective* et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire*. Dans le cinquième chapitre, chaque profil est décrit par les représentations qui le composent, les similitudes et différences qu'il présente avec les autres profils et l'élève type susceptible d'y être classé, en regard aux covariables statistiquement significatives (type d'école fréquentée, genre, etc.). Ce chapitre fait également l'objet d'une analyse de l'adhésion globale aux indicateurs de représentations et des implications didactiques et sociales qu'entraîne notre recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Notre recherche s'inscrit dans la continuité des recherches sur la lecture littéraire et, plus précisément, dans celle des recherches sur la didactique de la lecture littéraire. Ce chapitre brosse le portrait de ce domaine de recherche et de l'angle que nous adoptons pour y apporter des connaissances nouvelles. Il y sera notamment question des difficultés des élèves dans l'apprentissage de la lecture littéraire au secondaire et de la façon dont les représentations de ceux-ci peuvent être éclairantes pour la didactique de la lecture littéraire. Ce chapitre se termine par la présentation de la question de recherche, des objectifs de recherche poursuivis et des pertinences scientifique et sociale de cette recherche.

1.1 La didactique de la lecture littéraire : une discipline en émergence

La didactique de la lecture littéraire est une jeune discipline qui a émergé des premiers travaux sur la lecture littéraire, notamment ceux de Jauss (1978) et Iser (1985) puis Picard (1986), pour devenir un champ didactique au cours des années 1990 (Lacelle, 2009 ; Rouxel, 2007). Si la didactique de la lecture littéraire s'impose depuis comme nécessaire dans l'enseignement du français, c'est qu'elle permet aux élèves de perfectionner, au-delà des connaissances formelles, les habiletés nécessaires pour tirer de la littérature tous les savoirs et savoir-faire dont elle est porteuse

(Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). En effet, la lecture d'œuvres littéraires en classe de français au secondaire doit viser essentiellement à former un lecteur actif, qui soit à la fois amateur et connaisseur de littérature (Richard, 2006). La didactique de la lecture littéraire, focalisée sur l'expérience de l'élève lecteur et centrée autour de l'enseignement de deux postures de lecture complémentaires – la posture de participation et la posture de distanciation¹ – serait le moyen privilégié d'arriver à cette fin (Dufays et al., 2005). L'enseignement de la *littérature*, pour sa part, à savoir un enseignement « centré sur le cadre historique et culturel de l'œuvre, [qui] privilégie des œuvres qui contiennent des données culturelles et historiques, dont les auteurs sont connus [...] et qui ont un style exemplaire » (Lacelle, 2008 : 97), lorsque non jumelé à la didactique de la lecture littéraire, occulte les « enjeux passionnels » (Dufays et al., 2005 : 132) de la littérature. Cela a pour conséquence de diminuer considérablement la richesse de l'apprentissage de l'élève et de mettre en échec le développement d'une posture de sujet lecteur (Langlade, 2001).

Les didacticiens qui se sont intéressés à la lecture littéraire au cours des dernières années ont consacré leurs énergies à la clarification « des savoirs et des compétences investis dans la lecture littéraire » (Langlade, 2001 : 56) ainsi qu'à la mise au point de modèles théoriques et de propositions didactiques (Dufays, 2006). D'abord, des chercheurs, dont Gervais (2006/1993), Dufays (1994) et Falardeau (2003a), ont fait un travail de clarification des concepts clés que sont la compréhension et l'interprétation dans le cadre de la didactique de la lecture littéraire. Le concept de sujet lecteur a ensuite émergé des travaux de didacticiens (Rouxel et Langlade, 2004) et a été introduit dans les nouvelles pratiques de lecture scolaire (Rouxel, 2007). Toutefois, en dépit de ces avancées en didactique de la lecture littéraire, plusieurs considérations centrales à cette discipline nécessitent encore des éclaircissements. D'abord, malgré de nombreuses réflexions menées sur la place des corpus littéraires

¹ Les postures de lecture qui contribuent à la lecture littéraire seront explicitées dans la section 2.2.

dans l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire dans la francophonie, au Québec comme en Europe (Dufays, 2010; Rouxel, 2010), il n'existe toujours pas de consensus, ni chez les enseignants, ni chez les didacticiens, au sujet des corpus littéraires à privilégier dans la classe de français (Todorov, 2007). Malgré de nombreuses nuances, deux grands courants s'opposent² : celui qui privilégie les canons littéraires dans une perspective de transmission culturelle et celui qui favorise une ouverture du corpus dans un souci de donner le goût de la lecture aux élèves et de respecter leurs besoins (Louichon et Rouxel, 2010). Cette question, nous y reviendrons, est une source intarissable de débats publics et politiques (Roy, 2008). La question des finalités à attribuer à la didactique de la lecture littéraire a aussi fait l'objet de nombreux postulats et on note également l'absence de consensus chez les didacticiens sur cette question (Reuter, 2004 ; Richard, 2004). D'après Richard (2004), « une des difficultés majeures de la didactique de la littérature est justement de cerner son objet, ses savoirs et ses savoir-faire à enseigner » (p.18).

Ainsi, des indéterminations subsistent malgré les avancées de la recherche des dernières années en didactique de la lecture littéraire. Cela s'explique en partie par le fait que la lecture littéraire comporte une large part d'éléments « expérientiels » (Canvat, 1999 : 106) et socialement différenciés (Canvat, 1999) et que l'activité subjective du lecteur « n'obéit pas à des lois immuables qu'on pourrait faire appliquer » (Dufays et al., 2005 : 322). De plus, le plaisir et l'émotion, étroitement liés à l'objet enseigné (Canvat, 1999), sont difficiles à didactiser et impossibles à imposer aux élèves (Beaudry et Huneault, 2011; Beaudry, 2009). En effet, « le plaisir et le goût ne peuvent pas être retenus comme des finalités de l'enseignement » (Richard, 2006 : 77); il est pourtant impensable de concevoir un enseignement de la lecture littéraire qui fasse abstraction des spécificités psychoaffectives, cognitives et axiologiques des élèves (Dufays et al., 2005; Langlade, 2004; Richard, 2006).

² Nous expliciterons davantage ces courants dans la section 2.1.2.

1.2 Des difficultés dans les apprentissages en lecture littéraire au secondaire

Les indéterminations théoriques entourant la didactique de la lecture littéraire ont leur pendant empirique : la majorité des élèves du secondaire ne maîtrisent pas les compétences qui sont attendues d'eux en lecture littéraire, à savoir, au-delà de la compréhension du texte, la compétence à s'en distancier suffisamment pour pouvoir l'interpréter et y poser un regard critique, ainsi que la capacité à l'investir de manière à pouvoir l'apprécier (Beaudry, 2009; Dufays et al., 2005, Falardeau, 2003b). En effet, la majorité des élèves du secondaire éprouvent de la difficulté à effectuer des tâches de lecture complexes, dont l'interprétation (Beaudry, 2009). Le cycle d'enquête 2009 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (désormais PISA) nous apprenait que 71.7% des élèves canadiens de 15 ans n'atteignent pas le niveau quatre (sur six) en lecture. Les élèves qui n'atteignent pas le niveau quatre ne peuvent effectuer des opérations telles que « interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité », « comprendre et [...] appliquer des catégories dans un contexte qui [n]'est pas familier », « formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques » et « bien [comprendre] des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme [n]'est pas nécessairement familier » (PISA, 2009 : 19). Le cycle d'enquête PISA 2009 a effectué sa recherche sur la base de textes courants et de textes littéraires, les chercheurs de PISA utilisant les mêmes tâches cognitives lors de l'étude des différents types de textes pour classer les élèves dans les niveaux de leur échelle. Nous avons identifié le niveau quatre de cette échelle comme niveau de compétence nécessaire à la lecture littéraire. En effet, les tâches cognitives (mentionnées précédemment) qui le définissent relèvent de l'interprétation selon la définition qu'en donne Falardeau (2003a). Or, l'interprétation, qui relève d'une lecture de haut niveau (Beaudry, 2009 ; Dufays, 1994), est essentielle à une lecture littéraire (Dufays et al., 2005, Falardeau, 2003b). Si 71,7% des élèves canadiens de 15 ans n'atteignent pas le

niveau quatre de l'échelle PISA, on peut avancer qu'ils éprouvent, analogiquement, des difficultés en lecture littéraire.

Parallèlement à l'enquête PISA, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (désormais ELCA), une enquête à grande échelle menée par les gouvernements de plusieurs pays, dont le Canada, en collaboration avec l'UNESCO et l'OCDE, s'intéresse aux compétences, aussi en lecture, des adultes de 16 à 65 ans. Les informations issues de l'ELCA au sujet des compétences en lecture des adultes canadiens sont présentées par Statistique Canada. L'ELCA fonde son classement des individus sur cinq niveaux de littératie mesurés lors d'activités de compréhension en lecture (OCDE, 2011). Le niveau le plus élevé de cette échelle, le niveau cinq, est atteint par la maîtrise d'une tâche de compréhension : « chercher de l'information dans un texte dense contenant un certain nombre d'éléments de distraction plausibles » (OCDE, 2011 : 15) et de deux tâches d'interprétation : « faire des déductions de haut niveau [et] faire appel à des connaissances spécialisées » (OCDE, 2011 : 15). Le niveau précédent, le niveau quatre, est pour sa part atteint par la maîtrise seule de tâches de compréhension : « faire l'adéquation de plusieurs caractéristiques [et] intégrer ou résumer des éléments d'information présents dans des passages complexes ou longs » (OCDE, 2011 : 15). Précisons que Statistique Canada et l'OCDE conjuguent les pourcentages de la population des adultes canadiens qui atteignent les niveaux quatre et cinq. Ainsi, ce sont 19,5% des adultes canadiens de 16 à 65 ans qui atteignent le niveau quatre *ou* le niveau cinq de l'échelle ELCA. On peut comprendre de ces données que peu d'adultes canadiens en mesure d'interpréter un texte (OCDE, 2011), l'une des compétences requises par la lecture littéraire (Dufays et al., 2005, Falardeau, 2003b)³. Cette statistique appuie ce que des recherches ont déjà montré, à savoir que les difficultés en interprétation, et donc en

³ Nous reviendrons au chapitre 2 sur les différents modes de lectures et leur contribution respective à la lecture littéraire, certains modes de lecture sollicitant des compétences en lecture de plus haut niveau et relevant, notamment, de l'interprétation.

lecture littéraire, des élèves du secondaire se perpétuent au-delà de la cinquième secondaire, notamment au cégep (Falardeau, 2002) et à l'université (Monballin, 1999). Dans un contexte où la compétence à interpréter est non seulement prescrite par le Programme de formation de l'école québécoise (désormais PFEQ) (MELS, 2009), mais également requise dans la lecture littéraire, tandis qu'atteinte par à peine plus du quart des élèves de 15 ans (PISA, 2009) et moins de 19,5% des adultes de plus de 16 ans (OCDE, 2011), il y a lieu d'explorer diverses pistes nous permettant de mieux comprendre les variations importantes dans les apprentissages des élèves en lecture littéraire.

1.3 Les représentations en didactique de la lecture littéraire

La théorie du rapport au savoir postule que la façon d'envisager les contenus scolaires transforme la façon dont ils sont traités par les sujets apprenants (Beillerot, 1989 ; Charlot, 1997). Analogiquement, les représentations qu'ont les apprenants d'un objet scolaire prédisent en partie leurs résultats (Abric, 1994). Or, les élèves ont des représentations des contenus scolaires bien avant d'en commencer l'apprentissage (Abric, 1994; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), ce qui implique que, dans le cas de représentations négatives préexistantes à l'endroit de l'école ou d'une matière en particulier, bien souvent, « les jeux sont faits à l'avance » (Abric, 1994 : 23). Ainsi, la tâche de l'enseignant consisterait d'abord en une restructuration des représentations préexistantes chez ses élèves, sans quoi ceux-ci seraient susceptibles de rencontrer des « résistances (parfois durables) dans [leurs] apprentissages » (Reuter et al., 2010 : 195). La recherche sur les représentations des élèves est donc susceptible d'apporter des éléments d'explications sur les difficultés rencontrées lors de l'exercice de certaines pratiques didactiques. Or, on connaît peu de choses sur la façon dont les élèves articulent leurs représentations de la lecture avec les exigences de l'école et les finalités attribuées à la littérature par et dans l'institution scolaire (Demougin et Massol, 1999). De plus, la didactique de la lecture

littéraire ne peut négliger de se pencher sur les représentations des enseignants et des élèves en raison du « caractère socioculturel de l'activité du sujet lecteur » (Falardeau, Simard, Gagné, Côté, Carrier et Émery-Bruneau, 2009 : 122). Les recherches sur les représentations sont ainsi tout particulièrement pertinentes en didactique de la lecture littéraire. Notre étude, comme toutes les recherches sur les représentations, se fonde sur l'hypothèse générale selon laquelle « les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par [leur] représentation de cette situation » (Abric, 2003/1989 : 207).

En ce sens, quelques récentes recherches se sont intéressées aux représentations qu'ont les enseignants et les futurs enseignants de la littérature et de la lecture littéraire. Ces recherches ont mené au constat que les représentations des enseignants de la littérature influencent fortement leur pratique de sélection des corpus scolaires et leurs pratiques d'enseignement de la lecture littéraire (De Beudrap, Duquesne et Houssais, 2004; Émery-Bruneau, 2010; Falardeau et al., 2009; Ulma et Winkler, 2010). Le caractère révélateur des résultats de ces recherches témoigne de la pertinence de telles études, mais les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire, pour leur part, demeurent largement insondées. En effet, alors que les pratiques de lecture personnelles et scolaires des adolescents ont été étudiées au cours des dernières années, notamment par les études phares de Lebrun (2004) au Québec et de Baudelot, Cartier et Detrez (1999) en France, la recherche menée à ce jour en didactique de la lecture littéraire « s'est centrée davantage sur la mise au point de modèles théoriques, de programmes d'apprentissage ou d'outils didactiques que sur l'étude des pratiques réelles des enseignants et de leurs effets en termes de perceptions et d'apprentissages chez les élèves » (Dufays, 2006 : 80). Ce vide dans la littérature scientifique au sujet des représentations qu'ont les élèves de la lecture littéraire à l'école est appairé au manque d'études au sujet de leurs représentations des

corpus littéraires qui y sont enseignés. Au sujet de la recherche sur la question des corpus, Louichon et Rouxel (2010) énoncent que:

[c]e qu'il semble important de saisir aujourd'hui, c'est ce qu[e] retiennent les élèves [des corpus scolaires], ce qu'ils en font et en particulier la manière dont ils construisent leur bibliothèque intérieure à partir (ou non) des propositions institutionnelles et enseignantes (p. 10).

En effet, à notre connaissance, très peu d'études se sont penchées sur les représentations qu'ont les élèves des corpus littéraires scolaires et en particulier sur ce qu'ils retiennent des propositions de leurs enseignants dans le cadre du cours de français. Actuellement, en l'absence de prescriptions d'œuvres de la part du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009), la sélection des corpus à l'école québécoise se fait largement sur la base d'opinions personnelles des enseignants et de présupposés quant aux préférences des élèves. En effet, les lectures personnelles des enseignants, leurs intérêts alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves et le plaisir que certains ouvrages ont suscité chez eux figurent parmi les raisons qui incitent les enseignants à choisir des œuvres pour leurs élèves (Dezutter, Morrissette, Bergeron, et Larivière, 2005; Ulma et Winkler, 2010). Plusieurs enseignants sont ainsi portés à enseigner les œuvres qu'ils ont fréquentées dans leurs parcours scolaire et universitaire (Rouxel, 2010). De plus, l'enquête menée par Dezutter au Québec en 2002 révélait que les enseignants consultent très peu les bibliothécaires scolaires pour faire leur sélection et que la plupart des écoles ne sont pas dotées d'un programme de lecture qui suive une progression cohérente d'un niveau à l'autre, puisque les enseignants communiquent peu avec leurs collègues des autres niveaux. Enfin, les enseignants disent éprouver des difficultés à faire une sélection d'œuvres qui intéresse leurs élèves (Dezutter, 2004). Dans ce contexte, nous jugeons pertinent d'investiguer les représentations des principaux concernés, les élèves, face aux œuvres lues dans la classe de français.

1.4 La question et les objectifs de la recherche

Ainsi, la didactique de la lecture littéraire pose certains problèmes et les représentations qu'ont les élèves de la littérature et de la lecture littéraire à l'école, largement inconnues à ce jour, pourraient éventuellement permettre de mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent. La question de cette recherche descriptive est donc la suivante : Quelles sont les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire telles qu'envisagées dans la classe de français ?

Puisque, pour répondre à notre question de recherche, il n'est pas viable ni pertinent de détailler les représentations spécifiques de chaque participant, nous choisissons de décrire l'adhésion globale à certains indicateurs de représentations puis, à la suite d'autres études sur les représentations de la littérature et de la lecture littéraire (De Beudrap et al., 2004; Ulma et Winkler, 2010), de procéder à une analyse des profils de représentations présents au sein de notre échantillon, ce qui est une voie fréquemment privilégiée par de telles recherches pour dégager des tendances générales dans une population (Baribeau, 2004). Pour répondre à la question de recherche, nous poursuivons donc les trois objectifs suivants :

1. Identifier et décrire les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français.
2. Identifier les profils de représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français.
3. Décrire les profils de représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français ainsi que les caractéristiques des élèves au sein des profils identifiés.

1.5 Les pertinences scientifique et sociale de la recherche

Cette recherche sur les représentations des élèves vise à alimenter la recherche en didactique de la lecture littéraire, qui s'y est peu intéressée jusqu'ici (Dufays, 2006). Elle permettra notamment de mettre en lumière les finalités attribuées par les élèves à la littérature à l'école, les postures qu'ils jugent souhaitables pour une lecture littéraire menée à l'école et leurs représentations des corpus littéraires choisis pour eux par leurs enseignants. Nous sommes d'avis que les conclusions de cette étude, comme celles de toute recherche qui vise une meilleure connaissance des élèves lecteurs québécois, enrichiront la didactique de la lecture littéraire, en lui permettant notamment de développer des pratiques didactiques qui soient signifiantes aux yeux des apprenants.

Pour les enseignants de français au secondaire, cette recherche permettra la mise en lumière des représentations de leurs élèves sur la lecture littéraire, l'un des objets de l'enseignement du français qui pose le plus de résistances et d'indéterminations. Une recherche sur les profils de représentations qu'ont les élèves de la littérature et de la lecture littéraire est susceptible de faciliter le choix d'œuvres littéraires pour les enseignants grâce à une meilleure connaissance du « profil de lecture de [leur] classe » (Dufays, et al, 2005 : 173). De plus, le fait de connaître les représentations de leurs élèves en matière de lecture littéraire permettra aux enseignants de mieux comprendre leurs réactions et difficultés (Dufays et al., 2005), et de mesurer, comme le dit Rouxel (1996 : 57), « le chemin à parcourir avec eux », facilitant alors la mise sur pied de pratiques didactiques qui soient signifiantes pour les élèves, contribuant ainsi à leurs apprentissages. Une meilleure connaissance des représentations des élèves permettra donc un enseignement de la littérature et de la lecture littéraire qui tienne compte des représentations préalables des élèves et de leur investissement affectif dans cet objet scolaire qui est également éminemment subjectif et personnel (Langlade, 2004). Enfin, pour les élèves, la recherche sur leurs représentations de la

littérature et de la lecture littéraire leur donnera l'occasion de « dire [leur] "vérité" sur la lecture, d'exprimer [leur] rapport personnel aux livres, de dire [leurs] plaisirs, [...] [leurs] difficultés, [...] [leurs] pratiques » (Dufays et al., 2005 : 174).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre question de recherche mobilise plusieurs concepts dont celui de *littérature*, de *lecture littéraire* et de *représentations*. De nombreuses définitions, souvent divergentes, ont été proposées pour les concepts de *littérature* (Eco, 1985/1979 ; Jouve, 1986), de *lecture littéraire* (Daunay, 1999) et de *représentation* (Gauvin, 2005; Lord, 2012). Ces concepts seront donc clarifiés dans ce chapitre, afin d'établir les bases théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour élaborer notre instrument de collecte de données et pour analyser les données recueillies.

2.1 Enjeux théoriques entourant la littérature et la littérarité dans l'enseignement de la littérature

Les débats entourant l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire sont tributaires des questions délicates au sujet des définitions du littéraire et de la littérarité (Reuter, 2004). Une clarification du concept de littérarité ainsi que des enjeux entourant la question des corpus littéraires et des finalités de l'enseignement de la littérature nous permettra ainsi de mieux comprendre les fondements de la question de la littérature à l'école.

2.1.1 La question du littéraire

Il n'existe pas de définition unanime de la littérature, peut-être parce qu'une telle définition ne peut raisonnablement exister (Genette, 1991). Pour certains théoriciens, dont les formalistes russes (Klinkenberg, 1991 ; Todorov, 1965), cependant, il existe une essence du littéraire qui se retrouverait dans les caractéristiques intrinsèques à certaines œuvres, notamment le style ou « le primat de la forme sur la fonction » (Bourdieu, 1992 : 393). Dans cette perspective, pour être littéraire, le texte doit être l'objet d'une littérisation de la part de l'auteur, ce qui lui ajoute de la valeur et lui confère sa littérité (Bourque, 1991). Au nombre des mécanismes de littérisation, Bourque (1991) mentionne l'encodage de symboles ou d'emblèmes, l'articulation de deux niveaux de lecture (« la représentation de base et ce qui la traverse » (p.36)) et une mise à distance de la littérature même. Pour d'autres (Barthes, 1973 ; Genette, 1991 ; Saint-Jacques, 1991), la littérité serait soumise à un contexte de réception donné qui varierait de façon sociale ou culturelle. Genette (1991) désigne la première de ces deux postures idéologiques comme appartenant aux « théories *constitutivistes*, ou *essentialistes* de la littérité » (p.14) et la seconde comme étant une « théorie *conditionaliste* de la littérité » (p.15). Eco (1985/1979), pour sa part, les nomme respectivement les « théories de première et de seconde génération » (p. 13) , puisque le jugement de la valeur littéraire des œuvres était traditionnellement établi en fonction de critères culturels consensuels, ce qui ne serait plus pensable aujourd'hui, en raison de « [l]'éclatement des formes qu'a connu la littérature des dernières années » (Lacelle, 2009 : 70) et de l'importance croissante accordée au relativisme culturel dans les jugements de gout (Genette, 1991).

Le délaissement des critères classiques de définition du littéraire tels qu'envisagés selon les théories constitutivistes de la littérité donne lieu aujourd'hui à une plus grande attention apportée aux effets du texte produits chez le lecteur et à l'attitude de celui-ci envers le texte (Dufays, et al., 2005). Les théories de seconde génération

(Eco, 1985/1979) posent divers critères de littérarité qui se révèlent dans l'expérience du lecteur. Pour Barthes (1973), il s'agit de la jouissance : un texte de jouissance est un texte qui « déconforte [et] fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs [...] » (p. 25). Le texte de jouissance s'oppose ainsi au texte de plaisir, qui est associé à une pratique de lecture agréable et confortable (Barthes, 1973). Pour Genette (1991), le critère d'art, de littérarité, le plus important est celui de satisfaction esthétique : la satisfaction par le « beau ». La satisfaction esthétique est engendrée par divers effets, notamment la densité du signifié et la polysémie (Genette, 1997), effets qui avaient été désignés par les théoriciens de première génération comme des critères de littérarité. Genette (1997) insiste cependant sur le caractère conditionnaliste de la réaction esthétique : « ce n'est pas l'objet qui rend la relation esthétique, c'est la relation qui rend l'objet esthétique » (p. 18). De ce fait, pour Genette (1997), nul besoin de s'en remettre aux spécialistes de la littérature pour définir le littéraire, puisque le jugement esthétique de tous, même néophytes, est « "sans appel", c'est-à-dire autonome et souverain » (p. 77).

D'autres auteurs ont mis en relation les théories constitutivistes et conditionnalistes dans leur définition de la littérarité. Riffaterre (1979), par exemple, fait du critère d'*unicité* sa définition de la littérarité : le texte littéraire est « toujours unique en son genre. Et cette unicité est [...] la définition la plus simple que nous puissions donner de la littérarité » (p. 8). Cette caractéristique intrinsèque au texte convoque également sa réception, puisque le caractère d'unicité d'une œuvre se vérifierait dans une expérience de « dépaysement », de « bouleversement » chez le lecteur (Riffaterre, 1979 : 8). On retrouve une conception analogue chez Barthes, qui oppose à la « grande littérature » la « populaire ». Il décrit ainsi la littérature populaire comme se caractérisant par la « disparition de toute activité magique ou poétique, [...] [par le] règne des stéréotypes » (Barthes, 1973 : 62), ajoutant à ce sujet qu'« [a]ucune signification (aucune jouissance) ne peut se produire [...] dans une culture de masse »

(Barthes, 1973 : 63)⁴. Barthes induit ainsi l'idée selon laquelle les textes littéraires possèdent des particularités intrinsèques qui permettent, lors de leur lecture, une activité « magique », « poétique », entraînant la jouissance, et, de ce fait, la littéarité, ce qui n'est pas le cas de la paralittérature, qui, au contraire, donne dans le cliché, le banal. La paralittérature, qu'on oppose généralement aux textes dits littéraires, est analogue à ce que Barthes, comme plusieurs, qualifie de littérature populaire. Saint-Jacques (2002) définit la paralittérature par les œuvres qui la composent, des œuvres visant la consommation de loisir, notamment les romans sériels, dont les romans sentimentaux, les romans policiers et les romans de science-fiction.

La part jouée par l'institution littéraire compte parmi les critères d'influence de la théorie conditionnaliste de la littéarité (Genette, 1991 ; Viala, 2000), puisqu'elle est basée sur la réception des œuvres par les instances qui forment l'institution littéraire, notamment celles qui octroient des prix et distinctions, certaines collections « phares », et les listes de corpus prescrits par les instances scolaires dans les pays qui en dressent (Dufays, 2010). Le caractère de littéarité est ainsi bien souvent conféré « par certains acteurs autorisés à des discours qu'ils choisissent de reconnaître » (Saint-Jacques, 1991 : 61). C'est ainsi que les textes légitimés le sont généralement en fonction de leur *modernité*, c'est-à-dire de leur correspondance avec les critères de littéarité admis par l'institution littéraire du moment (Rosen, 1991), ce qui renforce la théorie conditionnaliste de la littéarité, puisque les critères de littéarité, variables selon les époques, n'ont rien d'univoque (Barthes, 1966 ; Saint-Jacques, 1991). Les canons consacrés par l'institution littéraire « jouissent d'une importante fortune transtextuelle ⁵ » (Dufays, 2010 : 19) et leur influence apparaît de ce fait comme naturelle, comme en témoignent des expressions comme « *le bovarysme, le spleen*

⁴ Barthes distingue bien « culture de masse » et « culture des masses », ce qu'il importe de souligner ici puisque nous nous intéressons à la littérature à l'école, une institution de démocratisation de la culture.

⁵ En italique dans le texte

*baudelairien, [...] et la mémoire proustienne*⁶ » (Dufays, 2010 : 19). Les textes qui ont résisté au passage du temps sont généralement bien ancrés dans la tradition de l'institution littéraire (et, de ce fait, dans la tradition scolaire) (Arendt, 1972/1961), puisque il est « plus facile [pour] un texte d'entrer dans le champ littéraire que d'en sortir » (Genette, 1991 : 29). Cet état de fait ramène à l'avant-plan la question de la place des œuvres littéraires contemporaines dans l'enseignement de la littérature. En effet, si l'enseignement des œuvres contemporaines peut être un formidable outil pour montrer aux élèves que la littérature est un art actuel et moderne, les enseignants, faute de recul, demeurent prudents à l'égard des œuvres récentes et de leur qualité littéraire, leur préférant donc souvent des œuvres validées par les instances (Langlade, 2001).

2.1.2 La question des corpus littéraires scolaires

D'après la célèbre boutade de Barthes (1969), « [l]a littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout! » (p. 64) ; les débats entourant la littérature à l'école se centrent généralement sur ce qui est lu dans le cadre de la classe de français. Les questions entourant la littérature et la littérarité sont bien sûr au cœur de nombreux débats en didactique de la lecture littéraire (Roy, 2008 ; Todorov, 2007), mais ces questions se traduisent en termes de sélection et de prescription de corpus littéraires scolaires, ce qui est une « préoccupation constante » (Louichon et Rouxel, 2010 : 9) pour la didactique du français. La sélection des œuvres à inclure dans un corpus scolaire est étroitement liée à la valeur supposée de ces œuvres et à leur reconnaissance par l'institution littéraire. En effet, la question de la valeur des œuvres littéraires à faire lire en contexte scolaire remonte à « "l'invention de la discipline" Lettres en 1880 » (Rouxel, 2010 : 115). Quant à la prescription ou non des corpus littéraires, elle constitue un enjeu distinct de celui de leur sélection. À supposer qu'un

⁶ En italique dans le texte

pays constitue un corpus littéraire qu'il souhaite voir lu par l'ensemble des élèves, ce corpus doit-il être imposé aux enseignants ou leur être simplement suggéré? Comme le relève Dufays (2010), si la sélection d'un corpus littéraire scolaire pose de nombreux problèmes relatifs aux choix à faire pour le constituer, la prescription de ce corpus à l'échelle nationale pose d'autres problèmes de taille, dont le fait que les enseignants revendiquent le droit d'établir la liste d'œuvres à faire lire à leurs élèves en vertu de leur autonomie professionnelle et que « [é]tant donné que ce sont eux qui décident *in fine*, imposer un corpus commun ne servirait pas à grand-chose » (p. 10).

Au Québec, les enseignants sont responsables de la sélection des œuvres à faire lire à leurs élèves et le PFEQ ne cite pas la littérarité au nombre des critères devant guider les choix des enseignants (MELS, 2009). Ainsi, dans les catégories d'œuvres identifiées comme pouvant être lues par les élèves du deuxième cycle du secondaire, le PFEQ cite « littérature pour les jeunes de 15 à 17 ans », « littérature pour le grand public » et « classiques de la littérature », n'accordant pas de préséance aux classiques de la littérature face à la littérature jeunesse ou à la littérature populaire (MELS, 2009 : 31). L'absence de prescription du PFEQ au sujet des œuvres à lire, tant pour les genres que pour les provenances, cause un « très grand éclatement du corpus » (Dezutter, 2004 : 86), entraînant des expériences littéraires divergentes chez les élèves selon les choix de leurs enseignants et rendant impossible l'édification d'une culture littéraire commune (Dezutter et al., 2005).

En effet, les questions de la sélection et de la prescription des corpus littéraires scolaires sont intimement liées à la question de la transmission d'un patrimoine culturel. Selon Ulma (2010), on dénote deux visées principales de l'enseignement de la littérature⁷ : la littératie, c'est-à-dire l'amélioration des compétences en lecture et en écriture par la lecture d'œuvres littéraires, ainsi que la transmission d'un

⁷ Nous reviendrons sur les finalités de l'enseignement de la littérature au point 2.1.3.

patrimoine culturel, en l'occurrence littéraire. Or, depuis quelques décennies, la priorité est souvent accordée aux aptitudes fonctionnelles en didactique de la lecture (Dufays et al., 2005), notamment les compétences en lecture et écriture, au détriment du développement de références culturelles (Canvat, 1997). Ce constat fait écho à ceux de Arendt (1972/1961) et de Forquin (1989), qui ont noté dans leur contexte culturel respectif que l'émergence de nouvelles pédagogies prônant la modernité a été à l'origine d'un rejet des œuvres culturelles traditionnelles de la part des institutions d'éducation. Forquin (1989) énonce à ce propos :

De toutes les questions [...] qui ont été suscitées par la réflexion sur les problèmes d'éducation depuis le début des années soixante, celles qui touchent à la fonction de transmission culturelle de l'école sont à la fois les plus confuses et les plus cruciales (p.7).

La sélection d'un corpus est en effet fort polémique. Une première conception qu'on retrouve au cœur du débat est celle selon laquelle la transmission d'une « culture commune » est centrale dans l'enseignement de la littérature. Une idéologie de conservatisme serait essentielle à l'éducation, les éducateurs étant responsables de la transmission du passé (Arendt, 1972/1961). Le sociologue britannique R. Williams (1966/1958), l'un des principaux tenants de cette approche, fait valoir que, la classe dominante étant généralement responsable de la transmission culturelle, il s'est opéré une récupération du terme de « culture » par l'élite, et, ce faisant, une association artificielle de la « masse » à une culture de mauvais goût. Williams souligne l'importance de renverser ce mouvement et de mettre « les masses » en contact avec ce qui est jugé être les meilleures formes de savoir, ce qui permettrait à la population de s'émanciper et de faire des choix culturels éclairés (Williams, 1966/1958). Dufays (2010) fait valoir que cette approche peut être envisagée, en raison de sa préconisation de l'accès aux œuvres communément admises comme incontournables, comme protectrice de l'égalité des chances intellectuelle. Cette approche est, de ce fait, considérée comme une idéologie de gauche (Forquin, 1989). Cette conception est justifiée par Dufays et al. (2005) :

[N]ous pensons que l'enseignement des références littéraires communes aux membres de la société où ils vivent constitue l'un des premiers moyens d'émanciper les élèves des classes les plus démunies, de les rendre moins dépendants. Promouvoir la lecture littéraire nous paraît donc une option fondamentalement *progressiste*. À l'inverse, l'attitude qui consiste à réserver l'enseignement de la littérature aux classes favorisées et à priver de cet enseignement les élèves de l'enseignement professionnel revient à perpétuer la distinction dénoncée par Bourdieu en cautionnant l'idée élitiste selon laquelle la littérature et la culture ne sont importants que pour certains (p. 155-156).

À l'opposé, une deuxième conception des corpus littéraires sélectionnés ou prescrits par l'école se pose comme une façon de prévenir l'« homogénéisation culturelle » (Bantock, 1980: 52) en posant comme postulat que l'enseignement d'une culture commune est illusoire dans la mesure où tous les élèves ne sont pas également aptes à apprendre (Bantock, 1980). Bantock (1980) revendique des corpus différenciés à l'intention des élèves doués pour permettre à ceux-ci d'exploiter leur plein potentiel. Dufays (2010) dit de l'idéologie défendue par Bantock (1980) qu'elle se fonde sur une « dénonciation des impasses de la scolarisation de masse » (p.16). La préconisation de corpus différenciés pour des élèves aux besoins particuliers peut naturellement s'appliquer à d'autres élèves qu'aux doués. Par exemple, Dumortier et Dispy (2009) proposent de faire lire aux élèves des textes de fiction qui mettent en scène la variété de langue caractéristique de milieux modestes. Les œuvres littéraires qui mettent en scène cette variété de langue seront susceptibles, selon Dumortier et Dispy, de déconstruire certaines représentations manichéennes sur ce que serait le « bon français » chez les élèves en difficulté dans les cours de français. En effet, la propension de l'école et de la classe de français à ne tenir compte que du français standard crée de l'insécurité linguistique chez les élèves qui perçoivent un écart important entre le français qu'ils parlent eux-mêmes et le « bon français » au sens où l'école l'entend (Chiss, 2010). Au Québec, par exemple, les œuvres de Michel Tremblay, l'un des auteurs les plus lus dans les écoles secondaires québécoises (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012), qui mettent en scène, pour la plupart, une variété de langue familière dans les dialogues, participeraient ainsi à une

diversification des corpus qui est souhaitable au sens où l'entendent Dumortier et Dispy (2009).

Une autre conception de la sélection des corpus littéraires scolaires prône la diversification, basée, celle-là, sur des critères socioculturels. Cette conception postule que la sélection des œuvres francophones considérées comme incontournables, ou classiques, se base sur les référents culturels de la classe dominante, ici un « universalisme européen » (Mazauric, 2010 : 36), ce qui n'est pas sans portée symbolique (Mazauric, 2010). Une volonté de diversification des corpus qui trouverait écho dans la diversification des origines socioculturelles des élèves s'appuie sur le fait que la culture et l'esthétisme sont « *territorialement* [marqués] » (Zakhartchouk, 1999 : 49). Cette approche, comme la première, se revendique de la gauche, en voulant « soustrai[re] [les élèves issus de milieux populaires] à l'aliénation dont serait porteuse la haute culture traditionnelle » (Dufays, 2010 : 17). C'est cette prémisse qui est mise de l'avant lors des efforts de diversification socioculturelle des corpus, comme en fait état l'apparition, dans les programmes de français pour les collèges en France, d'œuvres facultatives issues de patrimoines étrangers dans lesquels elles ont le statut de classiques : les *Mille et une nuits* ou *Les contes d'Amadou Koumba*, par exemple (Mazauric, 2010).

Puisque, en l'absence de sélection officielle et de prescription de corpus à l'échelle du Québec, l'expérience de la littérature et des œuvres littéraires à l'école est très variable d'un élève à l'autre, nous prenons le parti, dans cette recherche, de sonder les élèves sur leurs représentations des corpus littéraires scolaires plutôt que sur leurs représentations de la littérature au sens large. Les représentations des élèves des corpus littéraires scolaires qui nous intéressent sont précisément celles qui gravitent autour des préoccupations des didacticiens en ce qui concerne la constitution et la prescription des corpus telles que nous les avons décrites.

2.1.3 La question des finalités de l'enseignement de la littérature

Comme c'est le cas pour la définition du littéraire et pour les questions de la sélection et de la prescription de corpus littéraires scolaires, les finalités poursuivies par l'enseignement de la littérature à l'école secondaire sont loin de faire consensus chez les didacticiens (Reuter, 2004 ; Richard, 2004). En ce qui concerne le concept même de *finalité*, à l'instar de Richard (2004), nous le définissons comme étant « le caractère de ce qui a un but ou de ce qui tend vers un but, une fin » (p.56). Il s'agit donc de savoir quels buts sont poursuivis par l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire au secondaire, ce qui est loin d'aller de soi.

À l'issue d'une rencontre de didacticiens membres de l'association Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)⁸, Canvat (1997) a listé les principales finalités se retrouvant dans les programmes officiels du Québec, de la Belgique, de la France et de la Suisse : le développement d'un habitus de lecteur (par l'insistance sur le goût et le plaisir de lire), le développement d'habiletés techniques (notamment des compétences en lecture et en écriture) et la construction de référents culturels communs (pour le développement d'un sentiment d'identité culturelle). Reuter (2004), pour sa part, compte cinq finalités possibles au cœur du débat :

- construire des savoirs sur le champ de littéraire ;
- construire des savoirs sur les modes de lecture socialement élaborés comme littéraires ;
- construire des savoirs sur les modes d'écriture socialement élaborés comme littéraires ;
- construire son positionnement comme Sujet culturel ;
- réussir aux épreuves de littérature, aux examens et aux concours, ce qui suppose des savoirs et savoir-faire

On peut associer la finalité du développement d'habiletés techniques décrite par Canvat (1997) à la dernière des finalités listées par Reuter (2004), « réussir aux épreuves de littérature, aux examens et aux concours, ce qui suppose des savoirs [...] »

⁸ Aujourd'hui Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF).

et savoir-faire » (p. 240). Cette tendance, dans les écoles de la francophonie, à l'heure des approches par compétences, à prioriser les aptitudes fonctionnelles (Dufays et al., 2005) est décrite par Canvat (1997), qui la qualifie d'instrumentalisation de la littérature. D'autre part, on peut associer la finalité de construction de référents culturels communs décrite par Canvat (1997) aux trois premières finalités décrites par Reuter (2004), qui détaillent différents pans du savoir sur la culture littéraire socialement élaborée. Quant à la finalité du développement d'un habitus de lecteur, elle pourrait recouper, mais seulement en partie, celle du positionnement comme « Sujet culturel » de Reuter (2004 : 240). L'autre finalité qui nous semble entrer dans la construction du positionnement de l'élève comme « Sujet culturel » est celle que Thérien (1997) considère comme la première finalité de la lecture littéraire et de son enseignement: la quête de sens, tant au sujet du monde que de soi-même. Pour Thérien (1997), grâce à la quête de sens, la compréhension de l'univers des œuvres littéraires permet de mieux comprendre le monde réel, notamment en vivant diverses expériences lors de la lecture, souvent entièrement étrangères à notre quotidien, et en s'attachant et s'identifiant à différents types de personnages. Cela est tout particulièrement vrai pour les récits de voyages ou la littérature étrangère (Thérien, 1997). La lecture littéraire, parce qu'elle permet la quête de sens, est également une « école naturelle de construction de la personnalité, moins prégnante certes que la réalité, mais par le fait même moins souffrante et souvent plus riche en possibilités » (p. 26). Les trois autres finalités de la lecture littéraire mentionnées par Thérien (1997) recourent les trois grandes finalités dégagées par Canvat (1997) et Reuter (2004). Thérien (1997) les nomme « rêve encyclopédique », « plaisir hédoniste » et « apprentissage linguistique » (p.28).

Richard (2004) a réalisé une recension de 269 textes parus au Québec, en France et en Belgique dans des périodiques destinés aux didacticiens du français. Les articles étudiés par Richard traitent tous des finalités à poursuivre par l'enseignement de la littérature ou de la lecture littéraire. Quatre grandes catégories ont émergé de

l'analyse de contenu conduite sur ce corpus. Premièrement, les finalités d'ordre psychoaffectif concernent « le plaisir et le goût de lire ainsi que la fonction cathartique de la lecture de textes littéraires » (Richard, 2004 : 110). Les textes du corpus de Richard (2004) qui préconisent une finalité d'ordre psychoaffectif pour l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire misent sur l'expérience du lecteur et le plaisir qui en découlera pour le développement de la motivation à lire d'autres textes, ce que Canvat (1997) appelle l'« habitus » du lecteur. Deuxièmement, les finalités d'ordre esthétique-culturel « font de la classe de français un lieu spécifique d'acquisition de connaissances sur la littérature et la lecture de textes littéraires » (p.119). Cela regroupe les « savoirs sur le champ littéraire » ainsi que les « savoirs sur les modes de lecture [et d'écriture] socialement élaborés comme littéraires » (Reuter, 2004 : 240), ce que Canvat (1997) appelle les référents culturels communs. Troisièmement, les finalités d'ordre cognitivo-langagier concernent principalement l'acquisition de connaissances et compétences linguistiques et langagières (Richard, 2004). Les textes littéraires, par leur complexité et le registre de langue élevé qu'ils possèdent, tout comme la lecture littéraire, en raison des activités cognitives de haut niveau qu'elle mobilise, seraient tout désignés pour le développement d'habiletés de lecture supérieures (Canvat, 1999 ; Rouxel, 1996). Ce groupe de finalités est analogue à celui que Canvat (1997) désigne comme le développement d'habiletés techniques. Finalement, le dernier groupe de finalités représenté dans le corpus étudié par Richard (2004) est celui des finalités d'ordres social et philosophique, qui « concernent tout ce qui touche la formation du citoyen pensant et responsable » (p. 80). La lecture de textes littéraires viserait donc à présenter différentes visions du monde à l'élève pour l'aider à se forger des opinions et une personnalité. La finalité de « quête de sens » de Thérien (1997) correspond à ce groupe.

Ces finalités sont les groupes de finalités potentielles de l'enseignement de la littérature. Certaines personnes sont susceptibles d'adhérer à certaines d'entre elles

seulement. Dans le cadre de ce mémoire, nous retenons la nomenclature de Richard (2004) pour nous référer aux différentes finalités de l'enseignement de la littérature susceptibles d'être endossées par les élèves. En ce qui concerne le groupe de finalités d'ordre social et philosophique, cependant, à la suite de Rouxel (1996) et de Thérien (1997), nous distinguons la compréhension du monde de la compréhension de soi, pour apporter cette précision à l'analyse de nos données. En effet, même si ces deux finalités entrent dans le même groupe dans la classification de Richard (2004), comme c'est également le cas pour De Beudrap et ses collaborateurs (2004), qui listent au nombre des représentations de la littérature « [la littérature comme accès à] la connaissance et à la compréhension du monde et de soi-même » (p. 93), Thérien (1997) distingue nettement les finalités du développement d'une meilleure compréhension du monde et du développement d'une meilleure compréhension de soi-même, comme c'est le cas de Rouxel (1996) dans son enquête sur les représentations de la lecture littéraire des adolescents. Nous opérons, comme eux, cette distinction.

2.2 La lecture littéraire

La lecture littéraire est « une notion constamment évoquée, mais dont le caractère pluriel et problématique est tantôt simplifié tantôt tout simplement ignoré » (Dufays et al., 2005 : 89). La lecture littéraire apparaît d'emblée à plusieurs comme étant la lecture de textes littéraires, ce qui suppose déjà de pouvoir identifier leur littéarité. Cette conception, la plus simple, de la lecture littéraire pose le problème majeur de négliger le contexte de réception et l'activité du lecteur (Dufays et al., 2005), alors que « la littérature, après tout, sinon avant tout, relève aussi de l'expérientiel, de l'affectif et de l'existential » (Canvat, 1999 : 106).

À cette conception répandue s'oppose celle d'une approche « intégrationniste » qui postule que la lecture littéraire peut avoir pour objet plusieurs types de textes, et que

sa qualité réside non dans la littérarité des textes, mais plutôt dans la pratique de lecture elle-même (Dufays et al., 2005).

2.2.1 Les modes de lecture en lecture littéraire

Pour définir la pratique de la lecture littéraire, plusieurs théoriciens, dont Barthes, Eco, Picard et Riffaterre, ont proposé des théories sur des modes de lecture. Les théories de ces chercheurs ont en commun de définir la lecture littéraire comme une lecture visant à extraire la signifiante d'un texte et s'opposant à une lecture « ordinaire », qui, pour sa part, vise à en extraire le sens (Daunay, 1999). Pour les concepts de sens et de signifiante, nous retenons les définitions opératoires de Riffaterre (1983/1978) : le sens est dégagé à partir de l'information explicite transmise par le texte, tandis que la signifiante est une « unité formelle et sémantique » (p. 13) qui est constituée par l'ensemble du texte et recouverte par le lecteur après qu'il eut surmonté les obstacles contenus dans le texte littéraire. Les textes littéraires, dont certains sont qualifiés de textes réticents (Tauveron, 2001), posent en effet des obstacles au lecteur et, à plus forte raison, au lecteur en formation. Parmi ces obstacles, on compte notamment la complexité de la langue, la polysémie, la structure du texte et les références socioculturelles qui y figurent (Falardeau, 2003b). La désambiguïsation de la signifiante du texte, rendue possible par la levée des obstacles contenus dans celui-ci, serait donc réalisable grâce à la lecture littéraire.

Barthes (1973) décrit deux lectures :

l'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage [...] l'autre lecture ne passe rien, elle pèse, colle au texte, elle lit, si l'on peut dire, avec application et emportement, saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages – et non l'anecdote : ce n'est pas l'extension (logique) qui la captive, l'effeuillage des vérités, mais le feuilleté de la signifiante (p.22-23).

La lecture littéraire selon Barthes est ainsi le lot du deuxième régime de lecture uniquement, qui est clairement posé comme supérieur au premier et atteint par un lecteur plus compétent ou appliqué. Quant à Eco (1992/1990), il définit la lecture

littéraire en articulant deux postures de lecture comme deux lecteurs modèles : le lecteur naïf est celui qui s'attarde à la sémantique du texte, qui recouvre le sens inscrit littéralement, tandis que le lecteur critique est celui qui s'attarde à l'ambiguïté des énoncés, à la structure du texte et à la signifiante du texte. Picard (1986), pour sa part, postule que « *tout lecteur serait triple* »⁹ (p. 214), composé d'un *lu*, d'un *liseur* et d'un *lectant*. Le *lu*, analogue au lecteur naïf (Eco, 1992/1990), s'abandonne à l'illusion référentielle et au fantasme au cours de la lecture, notamment en s'identifiant au texte et à ses personnages. Le *lu* est l'instance participative qui se laisse aller à ses pulsions et aux émotions que le texte lui fait vivre. Le *lectant*, analogue au lecteur critique (Eco, 1992/1990) ainsi qu'au Surmoi psychanalytique (Freud, 1992/1946), joue un « rôle de garde-fou » (Picard, 1986 : 208) en maintenant une posture rationnelle pour envisager, toujours par plaisir, la lecture de façon intellectuelle et réflexive. Le *liseur* est une troisième instance, sans équivalent dans les théories de Barthes et d'Eco qui s'articulent selon un modèle binaire. Le *liseur* est l'instance du lecteur qui demeure ancrée dans sa réalité physiologique et qui doit arrimer, pour ainsi dire, la fiction et la réalité. Picard (1986) dit du *liseur* qu'il « voit les mains qui manipulent les pages dont il entend le léger bruit, il pèse le poids du livre dans les doigts, ou sur les genoux [...] » (p. 113). L'instance du *liseur* a un grand intérêt dans un contexte didactique, la classe de français étant une situation de lecture littéraire particulière, vécue à plusieurs, selon des périodes de temps définies, encadrée par un enseignant et, le plus souvent, soumise à l'évaluation. L'élève lecteur est donc toujours assujéti à sa réalité matérielle (les chuchotements des autres élèves, le bois de sa chaise droite, la cloche qui marque la fin de la période), ce qui renforce l'impact de l'instance du *liseur* dans son expérience de lecteur littéraire. À cet effet, une étude de Rouxel (1999) montre précisément que les élèves préconisent la lecture au lit (70%) et pendant les congés (25%), ce qui est corroboré par les études de Baudelot et al. (1999) et de Lebrun (2004), et que les conditions de lecture optimales

⁹ En italique dans le texte original.

pour eux incluent le calme, un fond musical et la solitude, ce qui est bien loin des conditions de lecture vécue en classe.

Pour Riffaterre (1983/1978), la lecture littéraire s'articule selon les définitions du sens et de la signifiante. Ainsi, la première lecture, la lecture *euristique*, vise le recouvrement du *sens* et le discernement de la mimésis, c'est-à-dire la représentation de la réalité. Sont sollicitées dans cette lecture la fonction référentielle du langage et la compétence linguistique du lecteur. Au cours de cette première lecture, le lecteur prend connaissance du texte, le déchiffre, établit des liens entre ses parties, élucide ses figures de style. C'est également lors de la lecture euristique que le lecteur met d'abord en œuvre sa compétence littéraire pour comprendre les thèmes, saisir les traces d'intertextualité et réagir adéquatement au texte. La seconde lecture du modèle de Riffaterre est la lecture *herméneutique*. Il s'agit, pour Riffaterre, de la lecture littéraire. Elle se réalise grâce à la compétence littéraire et se traduit, au long de la lecture, par un réexamen des éléments précédemment lus auxquels les informations nouvelles (en particulier celles de la fin du texte) donnent un éclairage nouveau. La lecture herméneutique vise à tirer du texte une signifiante sémiotique, à savoir relative à l'étude des symboles et des signes. Les lectures euristique et herméneutique sont successives, du fait que la mimésis doit être dépassée pour que le lecteur ait accès à la signifiante. Cela ne signifie en aucun cas que le texte doit être lu deux fois : la seconde lecture survient au cours de la première, ce qui explique que Riffaterre la dénomme également *lecture rétroactive*. Pour Riffaterre, la sémiologie, qui régit la lecture herméneutique, est supérieure à la mimésis, qui régit la lecture euristique. Il parle ainsi de « deux niveaux (ou phases) de la lecture » (Riffaterre, 1983/1978 : 15) qui font appel à des compétences différentes. Dans cette conception, il est donc envisageable qu'un lecteur donné soit à même de réaliser une bonne lecture euristique sans pour autant avoir les compétences requises pour réaliser une lecture herméneutique et avoir accès à la signifiante. Les appellations de « lecture euristique » et de « lecture herméneutique » comportent l'avantage de ne pas induire

de jugement sur la légitimité des lectures en question (contrairement, par exemple, à l'appellation de *naïve*, versus *critique* (Eco, 1992/1990), qui comporte une connotation très péjorative), même si l'établissement d'une opposition binaire entre ces deux modes de lecture est « indissociable d'une dévalorisation de certains rapports au texte » (Daunay, 1999 : 34). Or, il est souhaitable, dans le cadre de la didactique, de considérer les différents modes de lecture susceptibles d'être mobilisés par les lecteurs, et ce, sans les hiérarchiser (Sauvaire, 2013).

2.2.2 Des modèles de la lecture littéraire conçus pour sa didactique

À ce propos, des chercheurs en didactique de la lecture littéraire ont conçu, pour la didactique de la lecture littéraire, des modèles de la lecture littéraire alternatifs aux modèles de la lecture littéraire issus des études littéraires. Nous définissons ici ces principaux modèles, ceux de Dufays (1994, 2005) et de Langlade (2001, 2004, 2007, 2008), dont les concepts respectifs sont la base théorique sur laquelle nous nous appuyons pour l'analyse des données de cette recherche.

2.2.2.1 Le modèle de la lecture littéraire de Dufays

Dufays (1994, 2005) a développé un modèle de la lecture littéraire pour la didactique de la lecture littéraire. Tout en soulignant l'apport nécessaire des chercheurs et des théoriciens des études littéraires, il souligne que « [c]omprendre comment fonctionne la lecture est sans doute intéressant en soi; mais cette connaissance reste vaine si elle ne permet pas d'apprendre à mieux lire, à développer chez les apprenants lecteurs les compétences dont la théorie a montré la nécessité » (2005 : 10). La définition de la lecture littéraire de Dufays reprend ainsi certaines des lignes directrices des travaux énoncés précédemment, mais est, à leur contraire, opérationnalisable pour la didactique de la lecture littéraire. Conséquemment, le modèle de la lecture littéraire de Dufays (2005) est celui que nous retenons dans le cadre de cette recherche.

D'abord, Dufays (1994) a élaboré un modèle de lecture qui comprend deux compréhensions et une interprétation facultative, dont les balises correspondent au modèle de la lecture littéraire de Riffaterre. La première compréhension décrite par Dufays en est une de décryptage, durant laquelle le lecteur associe les signes du texte et ses connaissances préalables des schémas textuels pour comprendre le sens premier du texte, mettant ainsi en œuvre ce que Riffaterre appelle la compétence linguistique. La deuxième compréhension renvoie à la mise en œuvre, lors de la lecture euristique, de la compétence littéraire du lecteur. C'est alors que le lecteur évalue l'efficacité de sa première compréhension et envisage le texte dans sa globalité, selon ses thèmes et sa structure. L'interprétation telle qu'envisagée par Dufays vient en troisième lieu et est entièrement facultative, puisque la compréhension du texte est achevée grâce aux deux étapes précédentes. L'interprétation vise à « approfondir » le texte et à « enrichir la première signification qui en a été dégagée, et produire ainsi une signification du second degré » (Dufays, 1994 : 165). Elle correspond à la lecture herméneutique de Riffaterre. Le modèle de Dufays (1994) est ainsi analogue à celui de Riffaterre (1983/1978), mais convient mieux à une opérationnalisation didactique, notamment puisqu'il reprend les termes « compréhension » et « interprétation » qui sont ceux employés par l'institution scolaire et la didactique de la lecture pour traiter des composantes de la lecture (Falardeau, 2003a).

Dufays propose d'envisager la lecture littéraire, dans un modèle à intention didactique, selon deux postures de lecture complémentaires (Dufays et al., 2005). Il s'agit des postures de lecture de participation et de distanciation, qui peuvent grossièrement être assimilées aux postures naïve et critique (Eco, 1992/1990), à la lecture euristique et à la lecture herméneutique (Riffaterre, 1983/1978) ou encore au *lu* et au *lectant* (Picard, 1986), à la différence – importante – qu'elles ne se définissent pas hiérarchiquement, l'une n'étant pas préférable à l'autre. La posture de participation comporte l'identification du lecteur aux personnages, son désir de voir progresser l'intrigue et d'en connaître la fin. Il s'agit d'une lecture tributaire de

l'émotion et de l'imagination, qui est « privilégi[ée] [pour] l'éveil du goût de lire » (Dufays et al., 2005 : 93). La posture de distanciation, basée sur une lecture rationnelle du texte, a recours à la « suspension de la valeur anecdotique (ou référentielle) du texte » (Dufays et al., 2005 : 91) au profit d'une lecture symbolique. Cette posture permet de toucher à la poéticité des textes et fournit un éclairage critique qui donne accès aux contenus culturels des œuvres. Pour Dufays, la véritable lecture littéraire ne peut se passer de l'une ou l'autre de ces postures. En effet, une lecture qui serait uniquement participative « n[e serait] pas, en soi, porteu[se] d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles » (Dufays et al., 2005 : 93), tandis qu'une lecture uniquement distanciée serait trop éloignée du plaisir et des affects, risquant de devenir un artifice scolaire, désancré de toute pratique de lecture réelle. Ce serait donc en mettant en relation le sens et la signification (Riffaterre, 1983/1978), le *lu* et le *lectant* (Picard, 1986), la participation et la distanciation, sur le mode du « continuum plutôt que de la rupture » (Dufays et al., 2005 : 97) que Dufays propose de penser la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique qui met en œuvre tour à tour « la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel » (Dufays et al., 2005 : 94).

2.2.2.2 Les mécanismes de l'activité fictionnalisante de Langlade

Le concept de l'activité fictionnalisante est issu du modèle de Langlade (2001, 2004, 2007, 2008) de la lecture littéraire pour la didactique et a, depuis, été utilisé par de nombreux chercheurs en didactique de la lecture littéraire. Il s'appuie sur quatre composantes qui sont autant de mécanismes de cette activité fictionnalisante et qui procèdent de la subjectivité du lecteur. Évidemment, le sens de l'œuvre ne se réduit pas au jugement subjectif de l'élève (Jouve, 2011 ; Todorov, 2007), mais cette subjectivité est un formidable outil pédagogique et didactique (Jouve, 2004). En effet, la lecture subjective de l'élève, nourrie de ses références culturelles (Sauvaire, 2011), lui permet de se représenter l'univers de l'œuvre de manière cohérente et d'établir les

inférences nécessaires à sa compréhension et à son interprétation du texte grâce à ses connaissances du monde (Langlade, 2008 ; Sauvaire, 2011). Plus spécifiquement, selon Langlade (2008), on ne peut parler de véritable lecture littéraire sans que le lecteur intègre l'univers de l'œuvre et insère à son tour dans celle-ci son propre imaginaire. Cette « activité fictionnalisante » (p. 46) réalisée par le sujet lecteur est engendrée par divers mécanismes, soit l'activité imageante et auditive, l'investissement axiologique, la production fantasmatique et la réaction esthétique, qui nourrissent tantôt une posture de participation et tantôt une posture de distanciation, entrant ainsi dans le va-et-vient dialectique de la lecture littéraire.

L'activité imageante (Rouxel, 2011) et auditive (Lacelle, 2009; Lacelle et Langlade, 2007), procède par des visualisations et associations d'images mentales et de sons façonnés par le lecteur lors de la lecture du texte. Ce mécanisme d'investissement subjectif participe à l'illusion référentielle, en permettant au lecteur de s'immerger dans sa lecture. Une élève de 17 ans interrogée par Roy (2011 : 45) dans le cadre d'une recherche s'exprime ainsi à ce sujet :

Comme je suis quelqu'un de visuel, que j'aime le cinéma, que les couvertures de livres m'attirent, je pense que c'est comme des mini-films qui se passent dans ma tête... je vois vraiment, j'imagine vraiment les personnages, l'environnement. Je m'imagine « dans ma tête », la pièce ou la rue. Souvent, quand je vais lire un roman dans lequel la ville n'est pas nommée, bien je vois Montréal dans ma tête. Je pense que c'est plus une représentation visuelle qui se passe.

Si cette élève associe des images personnelles (ici, des images de sa ville) à sa lecture de textes de fiction, d'autres lecteurs transposent dans leurs lectures des images et des sons, non pas issus de leurs propres expériences, mais de l'imaginaire collectif : de l'actualité, de leurs représentations d'évènements historiques ou de la culture cinématographique, par exemple. Rouxel (2011 : 120) témoigne de tels résultats engendrés par une étude sur la lecture de *Mort au ralenti*, un texte dont l'histoire se déroule dans une ville en guerre. À la lecture du même extrait, cinq différents lecteurs rendent ainsi compte des images et sons mentaux provoqués par leur lecture :

1. Image d'une ville dévastée après un bombardement, gravas dans la rue déserte, longs bâtiments gris sans vitres et désertés (début du texte).
2. Images de désolation et d'un environnement meurtri par le conflit extérieur.
3. Images de rues désertées pour cause de guerre.
4. Image forte : celle d'une jeune femme courant *de dos* dans un paysage ravagé.
5. La rue en ruine Images d'un trottoir / d'une jeune femme assise / d'une rue où passe un autobus / des bombardements.

Les connaissances du monde du lecteur peuvent également nourrir son activité imageante et sonore en ce qui concerne les descriptions des personnages, que chaque lecteur imagine différemment, à partir des informations fournies sur eux par l'auteur. Émery-Bruneau (2010), à ce propos, explique qu'à la lecture de *Les Mains sales* de Sartre, les stéréotypes qu'a le lecteur au sujet des jeunes intellectuels communistes de l'Europe de l'Est suffiront peut-être à faire se représenter par le lecteur un Hugo, le protagoniste du récit, qui soit « grand, maigre, blond et blême » (p.54), alors que ces adjectifs ne sont pas employés par l'auteur.

L'investissement axiologique dans le texte est un autre mécanisme, qui survient notamment lorsque le lecteur confronte le contenu du texte avec son propre système de valeurs ou porte des jugements moraux sur les actions de certains personnages. L'élève qui se livre à un investissement axiologique réfléchit sur le texte et y donne une signification en partie tirée de ses valeurs et de connaissances extrinsèques à l'œuvre. Séoud (2011) témoigne de ce mécanisme en exposant le fait que certains de ses élèves, très croyants, jugent condamnables les propos du personnage du poème *Le lac* d'Alphonse de Lamartine, qui selon eux, par des vers comme « Ô temps! suspends ton vol, et vous, heures propices! / Suspendez votre cours », adopte une attitude immorale en faisant « concurrence à Dieu » (p. 245).

La production fantasmagorique consiste en l'investissement des fantasmes – érotiques ou non – des lecteurs dans leur lecture. Émery-Bruneau (2010) décrit ce mécanisme

comme étant des scénarios à travers lesquels le lecteur exprime des peurs, rêves et désirs tirés de son inconscient. Langlade (2008) cite en exemple le roman *Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay dans lequel l'auteur raconte la façon dont, adolescent, il investissait ses fantasmes homosexuels dans les récits d'aventures, pourtant dépourvus de contenu érotique objectif, qu'il lisait. Jouve (2011) souligne les dérives relativistes qu'est susceptible d'engendrer la valorisation de ce genre de production fantasmatique. Il affirme en effet qu'au-delà d'un certain seuil de subjectivité, la lecture n'est plus légitime, puisque qu'elle ne vise plus l'élucidation du sens contenu dans le texte : « toutes les lectures sont donc légitimes du moment – mais cela en exclut un certain nombre – qu'elles ne violentent pas le texte (qu'elles ne sont pas obligées de le transformer) » (p. 61). Ainsi, « dire n'importe quoi » d'un texte (Picard, 1965 : 66) en dépit de son sens littéral relèverait moins de l'investissement subjectif du lecteur que du « délire » (Barthes, 1966 : 64). Langlade soutient au contraire que « [c]es réactions subjectives loin de faire tomber les œuvres "hors de la littérature" seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive » (Langlade, 2004 : 85).

Enfin, la réaction esthétique est la résultante de l'appréciation, par les lecteurs, des *effets* de l'œuvre (Langlade, 2007). Genette (1991), nous l'avons vu, parlait pour sa part de « satisfaction esthétique » engendrée par les effets que le texte produit sur le lecteur. Cette réaction ou satisfaction esthétique requiert une mise à distance du texte, contrairement à l'émotion spontanée (Genette, 1997); elle compte donc selon nous au nombre des réactions qui contribuent à une posture de distanciation. Évidemment, comme le souligne Beaudry (2009), la réaction esthétique de l'élève est, du moins en partie, tributaire de ses connaissances préalables sur les procédés littéraires utilisés dans le texte. Pour Beaudry (2009), « [l]'appréciation esthétique ne résulte donc pas uniquement des propriétés du texte littéraire, mais également de la relation que le

lecteur entretient avec lui » (p. 42). En effet, elle origine toujours du lecteur; jamais du texte (Genette, 1997).

L'activité fictionnalisante, rendue possible par l'ensemble de ces mécanismes, engendre la cohérence mimétique, qui est la cohérence que le lecteur tire de l'œuvre à partir de son horizon d'attente (Jauss, 1978) et de sa lecture subjective du texte (Émery-Bruneau, 2010). En effet, en remplissant les blancs du texte en puisant dans ses propres connaissances du monde, le lecteur fait du texte un « texte du lecteur » qui soit cohérent à ses yeux (Langlade, 2007, 2008). Le lecteur établit une cohérence mimétique en animant le texte de ses réactions et de sa subjectivité, en « puisant dans ses représentations du réel » (Langlade et Fourtanier, 2007 : 109), par exemple en attribuant un sens au comportement d'un personnage qui, sinon, lui semblerait incohérent ou impénétrable (Langlade et Fourtanier, 2007).

Malgré une compréhension accrue des mécanismes à l'œuvre dans l'activité fictionnalisante, il demeure que l'investissement subjectif dans la lecture n'est pas directement observable et qu'« il n'est donc pas aisé de décrire le sujet lecteur » (Rouxel, 2007 : 68). En effet, mesurer son investissement est très difficile, tout spécialement lorsque celui-ci est contraint par le contexte didactique (Beaudry et Huneault, 2011).

Il est important de préciser que, dans le cadre de cette recherche, et bien que nous considérons que les mécanismes de l'investissement subjectif nourrissent tantôt une posture de participation et une posture de distanciation, nous référerons à l'investissement subjectif comme à une troisième posture de lecture contributive à la lecture littéraire, afin d'affiner notre analyse des résultats de notre recherche. Il est aussi à noter qu'à la lumière des définitions qu'en donnent Genette (1997), Dufays et ses collaborateurs (2005), Langlade (2007) et Beaudry (2009), nous considérons la réaction esthétique comme entrant dans la posture de distanciation (Dufays et al.,

2005) dans le cadre de cette recherche, tant pour la construction de l'outil de collecte de données que pour l'analyse des résultats à la lumière du cadre théorique.

2.2.2.2.1 Le sujet lecteur

Du modèle de la lecture littéraire pour la didactique de Langlade et des travaux qui en ont découlé a émergé le concept de *sujet lecteur* (Langlade, 2004; Rouxel et Langlade, 2004). L'attention accordée depuis au sujet lecteur en recherche en didactique de la lecture littéraire s'accompagne d'un renouvellement des pratiques didactiques (Rouxel, 2007), ce qui tranche avec la tradition en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture littéraire. En effet, l'école a traditionnellement favorisé une lecture des textes centrée sur leur structure objective (Eco, 1985/1979) et disqualifié les pratiques de lecture subjective des enfants et adolescents (Daunay, 2004 ; Langlade, 2004). À ce jour, malgré le fait que les notions de goût et de plaisir soient intrinsèquement liées à la lecture d'œuvres littéraires (Canvat, 1999), l'« exclusion du lecteur en tant que sujet marque encore profondément l'enseignement de la littérature » (Langlade, 2001 : 55). Cet état de fait a certainement contribué à ce que beaucoup d'adolescents considèrent la lecture scolaire comme un exercice désancré de leurs pratiques réelles (Demougin & Massol, 1999; Rouxel, 1996; 2007). Même si, aujourd'hui, l'importance de la prise en compte de l'expérience du lecteur n'est plus à prouver, l'équilibre est encore instable entre la reconnaissance de la subjectivité de l'élève et les contraintes scolaires (Beaudry et Huneault, 2011; Tauveron, 2004).

La lecture littéraire étant éminemment subjective et expérientielle (Canvat, 1999), la didactique de la lecture littéraire ne peut faire l'impasse sur la conception de l'élève comme sujet lecteur (Langlade, 2004). En effet, s'il est illégitime de faire dire à un texte ce qu'il ne dit pas (Eco, 1992/1990 ; Tauveron, 2004), chaque texte comporte néanmoins de nombreux blancs qui sont appelés à être remplis par le lecteur au fil de

sa lecture (Eco, 1985/1979), ce qui convoque une « subjectivité nécessaire [...] structurellement appelée par le texte » (Jouve, 2004 : 106). Ce mécanisme de l'imagination de nouvelles données fictionnelles par le lecteur est nécessaire à l'actualisation de l'œuvre littéraire (Langlade, 2008), puisque celle-ci a besoin de ce travail du lecteur pour s'incarner (Eco, 1985/1979). La lecture devient alors personnelle, chacun remplissant les blancs d'une manière unique, ce qui crée un « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011).

La lecture littéraire de l'élève, qui se nourrit des postures de participation et de distanciation qu'il adopte face au texte (Dufays et al., 2005), s'enrichit considérablement de ses connaissances antérieures et de ses expériences culturelles (Jouve, 2004 ; Rosier, 2004) ainsi que de son investissement subjectif dans l'œuvre (Langlade, 2008; Rouxel et Langlade, 2004). Cette conception renforce l'idée selon laquelle l'élève doit être au centre de la réflexion en didactique de la lecture littéraire, puisque le sujet lecteur est d'abord un sujet social et socioculturel (Émery-Bruneau, 2010 ; Sauvaire, 2013).

2.2.3 Les postures de lecture et l'investissement subjectif des adolescents dans la lecture privée

Rouxel (1996) relève de son enquête que les adolescents se représentent la lecture privée et la lecture scolaire comme étant en opposition : la première, tributaire du plaisir, visant à comprendre le texte, et la seconde, de l'ordre de la contrainte, visant à étudier celui-ci. Ceci étant dit, pour les participants à cette étude, comprendre un texte dans le cadre d'une lecture privée signifie « entrer dans le texte », « vivre une autre histoire » et « se faire un film dans sa tête » (p.60), postures et mécanismes que nous assimilons à la participation et à l'activité imageante d'après les définitions qu'en donnent Dufays (2005) et Rouxel (2011). Rouxel (1996) écrit en effet que la lecture littéraire « représente d'abord pour les élèves une forte rupture avec leurs propres

pratiques de lecture » (p. 39), c'est-à-dire qu'aux pratiques de lecture spontanées des élèves, il manque une articulation avec la posture de distanciation (Dufays et al., 2005) pour que celles-ci deviennent des lectures littéraires.

Lebrun (2004) note aussi que les adolescents privilégient une posture de participation, en soutenant que « l'adolescence est l'âge des lectures d'identification » (p.98) et ce, pour les lectures privées comme pour les lectures scolaires. Lebrun (2004) tire en effet de son étude les constats selon lesquels les adolescents désirent avant tout s'identifier aux personnages des romans et qu'ils se livrent à une lecture motivée par le désir de connaître la fin de l'intrigue. Dans l'enquête de Lebrun (2004), cette préférence affichée pour la participation s'exprime dans les discours des participants par l'expression de plaisirs de lecture liés à l'identification et à l'illusion référentielle, dont le suspense semble être une manifestation particulièrement appréciée. C'est ainsi qu'un garçon affirme : « Je lis des romans de suspense policiers ou d'aventure où j'ai hâte de connaître la fin » (p.64) et qu'une fille affirme : « Moi, il faut qu'il y ait de l'aventure, quelque chose qui accroche. Il faut que je puisse entrer facilement dans le livre » (p.66). Cette notion « d'entrer », « d'embarquer » dans le livre revient régulièrement dans les témoignages des adolescents rencontrés dans le cadre de cette étude. Comme pour les participants à l'enquête de Rouxel (1996), les participants à l'enquête de Lebrun (2004) lient cette posture de lecture à l'activité imageante, comme cette jeune fille qui affirme : « J'aime les livres où il y a une intrigue et où tu peux prédire ce qui va se passer, où les descriptions sont tellement bonnes que je peux m'imaginer l'histoire et presque entrer dedans » (p.68). Certains évoquent également le mécanisme d'investissement axiologique (« J'aime les livres qui ont un caractère social, une morale, ou des valeurs qui sont transmises » (p. 66)). Lebrun (2004) soutient en effet que, via l'identification aux personnages, l'investissement axiologique fait partie des mécanismes de lecture privilégiés par les adolescents : « Vivre la vie des personnages, c'est faire un apprentissage éthique. On juge le

personnage à l'aune de sa propre morale contemporaine. On cherche des résonances à soi dans l'expérience des héros » (p.75).

Baudelot et ses collaborateurs (1999) font des constats similaires. Les adolescents français qu'ils ont interrogés lisent spontanément par recherche de divertissement. Ensuite, la seconde motivation à lire leur viendrait du désir d'identification, « qui renvoie en premier lieu au phénomène de participation du lecteur à l'histoire racontée » (p. 146). La lecture privilégiée des collégiens interrogés est, de plus, marquée par l'illusion référentielle, étant « tendue vers la fin, alimentée par la curiosité et l'envie de savoir » (p. 141). Plusieurs participants à cette étude, comme d'autres cités précédemment, déclarent rechercher le suspense, ce qui les pousse vers les genres fantastique et policier. Aux dires de Baudelot et de ses collaborateurs (1999), la lecture spontanée des adolescents diffère « d'une lecture "productive" [qui prendrait] la forme de la contemplation esthétique ou de l'interprétation savante » (p. 140). On retrouve un propos semblable chez Lebrun (2004), qui soutient que les adolescents ne s'attardent pas au style et sautent les descriptions pour connaître la fin plus rapidement.

En somme, ces trois études arrivent au même constat : la participation semble être la posture de prédilection des adolescents, au moins pour leurs lectures privées. Cependant, ces études (Baudelot et al., 1999; Lebrun, 2004; Rouxel, 1996) s'attardent moins à la description des postures de lecture privilégiées des adolescents pour les lectures scolaires. Certains participants à l'étude de Rouxel (1996) mentionnent néanmoins que les textes à lire dans le cadre des lectures scolaires doivent être « étudiés » et que cela signifie « chercher ce qu'essaye de nous dire l'auteur, décortiquer [le texte] paragraphe par paragraphe, lire entre les lignes » (p.60). Pourtant, la chercheuse mentionne également que la dimension réflexive est loin d'être centrale dans l'expérience de lecture scolaire des lycéens, même si ceux-ci font davantage que les collégiens allusion à la distanciation. Lebrun (2004) souligne pour

sa part que « ce n'est qu'au collégial (cégep, 17 à 19 ans) que les adolescents accéderont véritablement à la littérature, à la lecture savante de contemplation esthétique, remplie de références littéraires, et qu'ils comprendront véritablement la notion de patrimoine culturel » (p.98), ce que Baudelot et ses collaborateurs corroborent en qualifiant la lecture scolaire des adolescents de plus « ordinaire » que « savante » (p.154).

2.3 Les représentations et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage

Les représentations font partie du rapport que l'individu entretient avec une question ou une thématique, au même titre que, par exemple, ses attitudes ou ses pratiques (Reuter et al., 2010). Afin de cerner ce que sont les représentations et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage, nous expliciterons dans un premier temps la notion de « rapport au savoir », puis celle de « représentation » et présenterons ensuite des recherches en didactique menées sur les représentations ou le rapport à la littérature ou à la lecture littéraire des enseignants et des élèves.

2.3.1 Le concept de rapport au savoir ou « rapport à »

Le rapport au savoir, ou rapport à tout contenu, est la disposition du sujet face à ce contenu, ce qui fait du sujet un être actif dans l'élaboration de ses savoirs (et savoir-faire), avec une prise sur ses apprentissages et, éventuellement, ses succès (Beillerot, 1989). Les théories du rapport au savoir expliquent pourquoi et comment un même facteur social, intellectuel ou éducatif a de l'influence sur un apprenant et pas sur un autre, les explications habituelles, comme la provenance socioéconomique des enfants, étant insuffisantes pour expliquer leur succès ou leur échec scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Des explications peuvent être trouvées du côté des individus, en explorant précisément le rapport qu'ils entretiennent à l'école et aux apprentissages qu'ils y font (Charlot, 1997). Charlot (1997), l'un des fondateurs du

concept de rapport au savoir, en privilégiant une optique de *sociologie du sujet*, s'inscrit en faux face à l'idéologie du déterminisme social (Bourdieu, 1964). C'est ainsi que des recherches en sociologie ont permis d'étudier la façon dont les comportements sont déterminés par les représentations des sujets et non uniquement par les situations objectives dans lesquelles ils évoluent (Abric, 2003/1989). En éducation, et plus spécifiquement en didactique, les recherches menées sur le rapport au savoir et sur les représentations ont permis d'étudier le sujet et la façon dont il construit lui-même ses apprentissages (Reuter et al., 2010), notamment en posant des questions comme : « quel sens l'enfant attribue-t-il au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, quel sens donne-t-il à ce qu'on y apprend et aux façons d'apprendre ? » (Barré-de-Miniac, 2000 : 49). Quant au rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010), il se définit comme la disposition du sujet face à la lecture littéraire. Il englobe plusieurs facteurs, dont

« la mémoire intertextuelle du lecteur, ses connaissances et ses représentations de la langue, du langage, des textes et de la littérature, son engagement dans ses pratiques de lecture, ses référents culturels, son histoire personnelle et son histoire scolaire, ses conceptions du monde, ses réseaux de socialisation, etc. » (Émery-Bruneau, 2011 : 35).

Les représentations qu'a un sujet d'un objet font ainsi partie de son rapport à cet objet, qui est partiellement tributaire de l'histoire personnelle, sociale et scolaire, du sujet, en relation avec cet objet.

2.3.2 Le concept de représentation

Le concept de représentation a été et est encore un objet de recherche dans plusieurs sciences humaines, notamment la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la linguistique et les sciences de l'éducation (Jodelet, 2003/1989a). Cependant, comme Fisher (2004) le note, il y a lieu de s'étonner que les représentations aient été l'objet de si peu d'études jusqu'ici en didactique du français. Le fait que ce concept ait par ailleurs été l'objet d'étude de multiples disciplines est probablement en partie responsable de la grande polysémie qui l'entoure aujourd'hui (Lord, 2012). Il est

fréquent de voir le terme de représentation utilisé comme synonyme de conception, de connaissance ou d'attitude, comme l'ont relevé Doise (2003/1989), Gauvin (2001; 2005) et Lord (2012).

En effet, les termes « représentation » et « conception » sont souvent utilisés comme des synonymes ou quasi-synonymes dans la littérature scientifique en éducation (Lord, 2012), alors qu'ils sont bien distincts. Les représentations, reliées, notamment, à l'idéologie, aux affects, aux connaissances, à la culture et aux expériences personnelles, structurent la vision du monde d'un individu (Abric, 2003/1989 ; Jodelet, 2003/1989a). Les conceptions, pour leur part, ratissent moins large et se concentrent plutôt sur la dimension épistémique des objets qu'elles concernent. D'après Gauvin (2005), la conception est un « état d'élaboration d'une connaissance déclarative, procédurale ou conditionnelle, d'un individu donné, à un moment donné et tel qu'actualisé en mémoire dans un contexte donné » (p.84). La notion de « conception » n'est cependant pas analogue à celle de « connaissance » : comme Gauvin (2005) l'explique, « [le terme "conception"] renvoie explicitement à l'idée d'une construction, d'une élaboration constante » (p.84). Comme les connaissances sont impossibles à observer (Gauvin, 2005), les conceptions sont en quelque sorte les représentations de ces connaissances, qui témoignent de l'état de leur élaboration. La distinction entre les termes « représentation » et « attitude » pose également problème parce que ceux-ci ont des sens très proches, voire imbriqués (Doise, 2003/1989). Les recherches sur les attitudes sont orientées vers les personnes et visent à déterminer les attitudes personnelles d'un individu face, par exemple, à la religion ou aux étrangers (Doise, 2003/1989). Lorsque les études sur les attitudes se centrent plutôt sur l'ancrage de celles-ci dans les rapports sociaux, elles deviennent alors analogues aux représentations sociales (Doise, 2003/1989). En didactique de la lecture, les chercheurs ont traditionnellement pris le parti d'utiliser le terme de « représentation » plutôt que celui d'« attitude » (De Beaudrap et al., 2004; Émery-Bruneau, 2010; Falardeau et al., 2009; Fourtanier, 2004; Rouxel, 1996, 1999), comme c'est le cas

dans d'autres domaines de la didactique du français (Barré-de-Miniac, 2000; Fisher, 2004; Lefrançois et Montesinos-Gelet, 2004; Roy-Mercier et Chartrand, 2010). À la suite des chercheurs qui contribuent au champ de la didactique du français, nous adoptons également le terme « représentation ».

Durkheim a été le premier, en 1898, à définir le concept de représentation. C'est cependant Moscovici, en 1961, qui a renouvelé l'intérêt pour cette notion et l'a approfondie. Durkheim et Moscovici étant respectivement au nombre des fondateurs de la sociologie et de la psychologie sociale, le concept de représentation est encore aujourd'hui profondément marqué par son héritage de ces disciplines et ce, quel que soit le champ d'étude dans lequel il est étudié. La représentation est d'ailleurs souvent appelée représentation sociale (Abric, 1994 ; Jodelet, 2003/1989a), ce qui s'explique par le fait que les représentations collectives, à savoir les représentations qui sont largement partagées au sein d'un groupe d'appartenance, ont été l'objet de plusieurs études en sociologie. Une représentation, ou représentation sociale, peut néanmoins appartenir à un seul individu, ce qui ne signifie pas pour autant qu'une représentation individuelle soit dépourvue d'influence sociale (Jodelet, 2003/1989a). En effet, il est inadéquat de considérer les représentations sociales comme étant strictement consensuelles, puisque cela camoufle une part importante de la réalité : les représentations, même dites « sociales », diffèrent d'un individu à l'autre au sein d'un même groupe, selon qu'elles sont plus ou moins endossées par chacun (Doise, 2003/1989). Dans le cadre de ce mémoire, nous retenons le terme de représentation, parce que nous ne nous intéressons qu'aux représentations individuelles des sujets, tout en admettant que ceux-ci sont évidemment influencés par leur milieu. Pour notre définition opératoire de ce concept, nous faisons appel aux travaux de sociologues, de psychologues sociaux et de didacticiens.

Ainsi, nous définissons les représentations comme des « ensemble[s] organisé[s] de cognitions relatives à un objet » (Flament, 1994 : 47), qui sont « reliées à des

systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus » (Jodelet, 2003/1989b : 52). Elles sont préalables à l'apprentissage, ce qui implique que l'apprenant a déjà des représentations au sujet d'une discipline avant même d'en commencer l'apprentissage (Flament, 1994; Reuter et al., 2010).

Selon Abric (1994), les représentations produisent un « *système d'anticipations et d'attentes*¹⁰ » (p.22) qui modulent directement la perception qu'a le sujet de la finalité de la situation qui est l'objet de la représentation. Les implications pédagogiques et didactiques de cet état de fait sont patentes : les représentations qu'a un élève d'un contenu scolaire influencent directement la valeur qu'il attribue à cette activité et la façon dont il l'abordera conséquemment (Abric, 1994). En effet, les représentations ont une fonction prescriptive, qui transforme les actions de l'individu qui les possède. Le caractère prescriptif d'une représentation est évident dans des représentations qui prennent des formes comme : « il faut faire... »; « il est souhaitable de faire... » ou « on ne peut pas faire ... » (Abric, 1994 : 48). Cependant, les représentations affirmatives, ou descriptives, comme « en français, l'important, c'est la production écrite de fin d'année » revêtent également une fonction prescriptive. En effet, dans l'exemple que nous avons donné, la représentation mentionnée sous-tend aussi celle-ci : « on doit réussir la production écrite de fin d'année en français ». Ces représentations, énoncées distinctement, seraient donc une seule représentation sur le plan cognitif; la descriptive induit ainsi, elle aussi, une prescription sur la façon d'agir (Abric, 1994), ici, face au français à l'école.

Puisque les représentations des élèves sont préalables aux apprentissages, la tâche de l'enseignant ne serait pas tant de transmettre de la matière que d'accompagner l'élève

¹⁰ En italique dans le texte.

dans une « réorganisation intellectuelle » (Reuter et al., 2010 : 195). Cela aurait pour effet de transformer ses représentations initiales en représentations davantage fonctionnelles et propres aux apprentissages, en éliminant par exemple les représentations-obstacles (Fisher, 2004), comme celles voulant que certaines habiletés relèvent davantage du « don » que du travail (Reuter et al., 2010), qui entraînent un faible sentiment de compétence et de contrôle chez l'élève (Barré-De Miniac, 2000). Ainsi, il est important de se pencher sur les représentations des élèves pour identifier celles qui sont susceptibles de nuire à leur sentiment de compétence, leur motivation et, de ce fait, leurs apprentissages.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les représentations font partie du rapport à un objet d'enseignement. Les représentations des élèves de la lecture littéraire entrent ainsi dans leur rapport à la lecture littéraire. Une recherche sur les représentations vise la centration sur le sujet, dans la même optique qu'une recherche sur le « rapport à ». Il convient aujourd'hui de s'intéresser aux représentations des élèves, dans la mesure où d'autres pans de leur rapport à la lecture, notamment leurs pratiques, ont déjà été étudiés (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999; Lebrun, 2004; Szpakowska, 1970).

2.3.3 Des recherches menées sur les représentations et le rapport à la lecture littéraire des enseignants

La recherche sur les représentations est devenue dans les dernières années un objet central dans plusieurs sciences humaines, notamment les sciences de l'éducation (Jodelet, 2003/1989a). La recherche en didactique du français se penche depuis quelques années sur les représentations des enseignants et des futurs enseignants (De Beudrap et al., 2004; Émery-Bruneau, 2010; Falardeau et al., 2009; Ulma et Winkler, 2010) puisque, pour pouvoir développer un rapport aux contenus positif chez les élèves et s'intéresser à leurs représentations, il est nécessaire de d'abord

envisager celui de leurs enseignants (Falardeau et Simard, 2004). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux résultats de ces études parce que nombre d'entre elles portent précisément sur les représentations de la lecture littéraire et ont entrepris de dénombrer et de décrire les représentations existantes au sein de leur échantillon, dont certaines en procédant à une analyse par profils, comme nous avons choisi de le faire. Il est légitime de penser que certains recoupements peuvent être faits entre les représentations présentes au sein d'un échantillon d'enseignants et celles endossées par leurs élèves, d'où le grand intérêt de ces recherches dans l'élaboration de la nôtre.

De Beudrap et ses collaborateurs (2004) ont étudié les représentations de 600 étudiants à l'Institut universitaire de formation des maîtres (désormais IUFM) des Pays de la Loire au sujet de la littérature, de l'enseignement de la littérature, de la formation reçue à l'université, de la formation reçue à l'IUFM et du rôle de l'enseignant de français/lettres. Les chercheurs ont sondé leurs participants au moyen d'entretiens individuels et ont dégagé chez ceux-ci deux grands profils de représentations de la littérature : la littérature comme un objet extérieur et définissable et la littérature comme une expérience subjective. Dans le premier profil de représentations, les chercheurs ont discerné quelques sous-ensembles de représentations, dont la littérature comme patrimoine (« Pour moi, la littérature c'est un grand monument », « Quelque chose de vaste, qu'on mettra toute sa vie à parcourir. » (p. 90)), la littérature comme histoire (« Pour moi, ce sont des clichés, des photographies d'une époque, des courants de pensée, des mouvements littéraires liés à l'histoire. » (p. 91)) et la littérature comme signe de reconnaissance sociale (« Il y a une ambiguïté sociologique, encore, parce que la littérature, c'est un signe de reconnaissance sociale, et puis il y a cette notion de plaisir. » (p. 92)). Dans le second profil de représentations, on trouve également des sous-ensembles de représentations, dont la littérature comme accès à la connaissance et à la compréhension du monde, de soi-même (« Pour moi, la littérature, c'est d'abord une expérience, c'est-à-dire un

support à la réflexion. » (p. 93)), la littérature comme outil de structuration du « moi » (« La littérature, ça permet une décentration de soi en fait. [...] Quand j'ai lu, c'est de dire que quand je lis l'histoire de quelqu'un d'autre, ça me permet d'accepter que les gens soient différents, simplement parce qu'ils vivent autre chose. Je pense que c'est une source de richesse. » (p. 95)), la littérature comme source de plaisir (« Il y a une espèce de plaisir, de jouissance au contact des textes. » (p. 96)) et la littérature comme une activité requise du lecteur (« [Dans un roman] il y a des symboles, plein de choses qui se font écho [et qu'il faut] aller chercher plus loin. » p. 97-98)). En ce qui concerne les représentations de la littérature à enseigner de ces participants, les chercheurs ont discerné six profils de représentations, mais tous plus ou moins en lien avec le premier profil de représentations de la littérature. Ils dénombrent ainsi :

- « l'enseignement de la littérature comme patrimoine à transmettre » (p. 100);
- « l'enseignement de la littérature comme un ensemble d'œuvres à étudier » (p. 101);
- « l'enseignement de la littérature comme un ensemble de textes à lire » (p.101);
- « l'enseignement de la littérature en lien avec "autre chose que la littérature" » (p.102);
- « l'enseignement de la littérature, c'est l'enseignement du français » (p. 103);
- « l'enseignement de la littérature : enseignement d'un objet paradoxal » (p.103).

Les chercheurs définissent le dernier profil comme signifiant, pour certains participants, que bien enseigner la littérature signifie accepter de ne pas l'enseigner. Cela signifierait en effet pour eux de devoir accepter de ne pas enseigner les visées esthétiques ou herméneutiques de la littérature aux élèves, de peur que celles-ci les éloignent de l'objet étudié. Paradoxalement, lorsque les chercheurs ont demandé aux participants d'identifier les attitudes caractéristiques d'enseignants de français qui

étaient, selon eux, garants d'un enseignement de qualité, les participants ont largement favorisé les pratiques et attitudes susceptibles de susciter le plaisir chez les élèves plutôt que celles, plus traditionnelles, qui viseraient, par exemple, la connaissance formelle des courants, des auteurs et des contextes de production d'œuvres données. Les représentations des participants au sujet des corpus à enseigner reflètent bien leurs représentations de l'« enseignement de la littérature comme patrimoine à transmettre » et comme « ensemble d'œuvres à étudier » ou de « textes à lire » : les grands gagnants sont les auteurs traditionnellement privilégiés en France par l'institution scolaire. Les auteurs qui remportent la palme du plus de citations sont Molière (301 mentions), Zola (200 mentions) et Balzac (194 mentions). De Beudrap et ses collaborateurs (2004) ont tiré des hypothèses interprétatives de l'ensemble de leur étude, notamment que la hiérarchisation des contenus littéraires à enseigner privilégiée par les participants reflète celle de l'université et qu'« un enseignant se définit et définit [...] sa pratique en fonction de l'image qu'il se fait de ses zones de compétence et d'incompétence » (p.49), ce qui souligne la prégnance de la formation initiale sur les représentations des futurs enseignants au sujet de l'enseignement.

Ulma et Winkler (2010) ont mené une enquête en Allemagne, en France et en Roumanie sur le rapport au canon littéraire d'étudiants qui se destinent à devenir enseignants de langue première dans leur pays respectif. Cette recherche a sondé 544 participants, dont 104 en France. Les chercheurs ont divisé le rapport au canon littéraire en deux parties : les pratiques et les représentations. Les chercheurs ont questionné les participants français sur leurs pratiques et attitudes lors de leurs lectures personnelles et sur leurs pratiques et attitudes projetées d'enseignants de littérature. L'analyse des résultats a permis de dégager des profils de lecteurs ainsi que des types de futurs enseignants. Les lectures personnelles semblent marquées par un investissement subjectif : les profils de lecture-fusion (« [Ces lecteurs] s'impliquent fortement dans la lecture, s'immergent dans le texte » (p. 29)), de

lecture-épanouissement (« [Ces lecteurs] se caractérisent par une forte implication dans la lecture. La lecture de textes littéraires leur apporte des satisfactions personnelles, des prises de conscience et les renvoie à leur propre vie » (p. 30)) et de lecture centrée sur le personnage (« [Pour ces lecteurs], lire de la littérature, c'est d'abord s'attacher, s'identifier au personnage, suivre leurs aventures » (p. 30)) sont les mieux représentés. Quant aux types de futurs enseignants, les plus représentés sont le type 1, qui accorde d'abord l'importance à l'intérêt de l'élève pour la lecture dans le respect des programmes, et le type 3, qui privilégie l'adaptabilité des œuvres au contexte scolaire et la transmission du patrimoine culturel, notamment par le critère d'exemplarité des œuvres choisies (précisons que le futur enseignant de type 2 se caractérise par l'importance accordée à sa propre expérience de lecteur pour effectuer sa sélection de corpus littéraires scolaires). Les chercheurs concluent que les futurs enseignants semblent avoir été influencés par leur parcours scolaire, ce qui teinte leur image du métier, mais davantage comme un contre-exemple : ils auraient le souci de ne pas reproduire chez leurs élèves leurs propres mauvaises expériences des cours de littérature. Lorsque questionnés sur leurs propres lectures récentes, les étudiants sont nombreux à citer J.K. Rowling, Marc Lévy, Anna Gavalda, Dan Brown et Mary Higgins Clarke, des auteurs de littérature populaire, traduits pour certains. Paradoxalement, lorsque questionnés sur leurs préconisations pour la classe de français, ils citent d'abord Saint-Exupéry et Zola, puis Rowling, Hugo et Voltaire. Ils manifestent ainsi, par leur priorisation des classiques de la littérature française, leur perception d'un clivage très clair entre la littérature qui est bonne à lire à l'école et à littérature qui est bonne à lire dans la sphère privée, à l'exception de l'auteur de la série *Harry Potter*, qui semble trouver grâce dans les deux contextes. Ce paradoxe illustre bien l'importance de la tradition littéraire dans l'institution scolaire (Rouxel, 2010), ainsi que la différence claire que les futurs enseignants font entre les corpus propres à la lecture privée et ceux propres à la lecture scolaire, distinction qui est aussi très marquée dans l'esprit des élèves (Demougin et Massol, 1999; Rouxel, 1999). Ces résultats trouvent écho dans les résultats de la recherche de De Beudrap

et al. (2004) : comme nous l'avons mentionné précédemment, malgré la présence d'un profil de représentations de la littérature comme expérience subjective, les futurs enseignants de français envisagent massivement la littérature à enseigner comme un objet extérieur, souvent patrimonial, comme en témoignent les œuvres qu'ils privilégient pour la classe de français.

Tableau 2.1. Tableau comparatif des profils de lecteurs relevés par De Beaudrap et al. (2004) et Ulma et Winkler (2010)

Population étudiée et échantillon	Objet d'étude	Nombre de profils	Nom des profils
De Beaudrap et al. (2004)			
Étudiants à l'IUFM 600 participants	Représentations de la littérature et de son enseignement	Profils de représentations de la littérature : 2 (divisibles en 7)	<ul style="list-style-type: none"> - La littérature comme un objet extérieur et définissable <ul style="list-style-type: none"> · comme patrimoine · comme histoire · comme signe de reconnaissance sociale - La littérature comme une expérience subjective <ul style="list-style-type: none"> · comme accès à la connaissance et à la compréhension du monde et de soi-même · comme outil de structuration du « moi » · comme source de plaisir · comme une activité requise du lecteur
Ulma et Winkler (2010)			
Étudiants à l'IUFM 104 participants	Rapport au canon littéraire	Profils de rapport au canon littéraire en tant que lecteur : 6	En ordre décroissant de taux d'adhésion : <ul style="list-style-type: none"> - Lecture-fusion - Lecture-épanouissement - Lecture centrée sur le personnage - Lecture utilitaire - Lecture-actualité - Lecture ciblée

Tableau 2.2. Tableau comparatif des profils de futurs enseignants de littérature relevés par De Beudrap et al. (2004) et Ulma et Winkler (2010)

Population étudiée et échantillon	Objet d'étude	Nombre de profils	Nom des profils
De Beudrap et al. (2004)			
Étudiants à l'IUFM 600 participants	Représentations de la littérature et de son enseignement	Profils de représentations de l'enseignement de la littérature : 6	- L'enseignement de la littérature... · comme patrimoine à transmettre · comme un ensemble d'œuvres à étudier · comme un ensemble de textes à lire · comme un enseignement en lien avec « autre chose que la littérature » · comme enseignement du français · comme enseignement d'un objet paradoxal
Ulma et Winkler (2010)			
Étudiants à l'IUFM 104 participants	Rapport au canon littéraire	Profils de rapport au canon littéraire en tant que futur enseignant : 3	- Type 1 : Se préoccupe surtout de l'intérêt des élèves, dans le respect des programmes - Type 2 : Se fie à ses propres expériences d'élève et de lecture privée, en s'appuyant sur les programmes pour effectuer sa sélection - Type 3 : Se préoccupe surtout de la faisabilité en classe et du caractère d'exemplarité des œuvres étudiées.

Au Québec, Falardeau, Simard, Gagné, Côté, Carrier et Émery-Bruneau (2009) se sont penchés sur les postures de sujet lecteur personnelle et professionnelle

d'enseignants ainsi que sur leur rapport à la culture. Les chercheurs ont mené 18 entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants du français au secondaire au Québec. L'analyse des données récoltées s'est centrée sur les facteurs sociaux qu'évoquent les enseignants en parlant de leurs lectures littéraires personnelles et de leurs pratiques enseignantes.

L'une des personnes interviewées exprime un rapport à l'enseignement semblable à celui discerné par Ulma et Winkler (2010) dans leur étude, à savoir la volonté d'offrir à ses élèves un contre-exemple de l'enseignement que le participant avait lui-même reçu dans sa jeunesse :

[En classe préparatoire], on se faisait traiter de crétins, d'imbéciles, d'ignorants, de ramassis d'ignares. En tout cas, c'était épouvantable, on avait des lectures à faire... Moi je comprends pas comment j'ai pas eu une écoeurite aigüe de tout ça, parce que dans ces deux années-là, ça a été deux années, vraiment de... de baigne, et puis de bourrage de crâne. On te lit la Bible au complet, puis des interrogations écrites sur la Bible tous les jeudis matins. Puis après, c'est Shakespeare au complet. Puis après, c'est Claudel au complet. [...] Et puis elles m'ont dit un truc qui m'a vraiment sidérée. C'est que, à l'examen par exemple, elles m'ont dit : « Mais on n'est pas sûres de réussir, parce qu'on sait pas ce que vous, vous voulez. » Et puis quand j'ai discuté avec les élèves en question, parce que j'avais l'impression qu'elles, elles construisaient pas un savoir pour elles, mais pour le prof. [...] Alors que moi, je ne veux pas des perroquets savants, des singes savants. Je me sens super mal [par rapport à ça dans mon travail d'enseignante]. Parce que je veux des gens qui pensent, moi. Je veux des gens qui sachent se servir finalement des outils que moi je leur apporte pour être capables de se débrouiller avec, après (p. 117).

Dans l'ensemble, ces chercheurs ont relevé une forte incidence du rapport personnel à la culture des enseignants dans leurs choix didactiques et concluent donc à la nécessité d'amener les étudiants en formation initiale en enseignement du français à réfléchir sur leur propre rapport à la culture.

Émery-Bruneau (2010) s'est elle aussi intéressée à l'articulation entre la posture personnelle de sujet lecteur de futurs enseignants de français et leur choix, parfois inconscients, en didactique de la lecture littéraire. En étudiant les deux plans du

rapport à la lecture littéraire de chacun des 15 participants, le plan personnel et le plan didactique, Émery-Bruneau a été en mesure de montrer la relation étroite qui les unit. Par exemple, la grande majorité des participants disaient souhaiter :

« faire vivre à leurs élèves des expériences semblables de lecture qu'ils ont eux-mêmes vécues et [projeter] de reproduire les mêmes pratiques et modèles d'enseignement qu'ils ont connus lorsqu'ils étaient élèves au secondaire ou étudiants de littérature au cégep et à l'université » (p. 364)

Ce discours témoigne de la prégnance du vécu de lecteur des futurs enseignants sur la façon dont ceux-ci envisagent leur enseignement, ce qui offre un pendant positif à l'influence de l'expérience d'élève sur les pratiques didactiques telle que décrite dans les exemples tirés des études de Falardeau et ses collaborateurs (2009) ainsi que d'Ulma et Winkler (2010). De plus, Émery-Bruneau a relevé que les futurs enseignants qui idéalisent une vision de l'enseignant de littérature comme un « motivateur-animateur » privilégient la posture de participation (Dufays et al., 2005) dans leur lecture privée, tandis que les futurs enseignants qui privilégient la posture de distanciation (Dufays et al., 2005) pour leurs lectures personnelles désirent devenir des « guides interprétatifs » pour leurs élèves (Émery-Bruneau, 2011).

Ces quatre études (De Beaudrap et al., 2004; Émery-Bruneau, 2010; Falardeau et al., 2009, Ulma et Winkler, 2010) nous semblent marquantes et incontournables, notamment en raison de la pertinence des résultats qu'elles ont engendrés sur la relation étroite entre les représentations de la littérature et de la lecture littéraire des enseignants et leur enseignement. Les principaux profils de représentations décelés par De Beaudrap, et ses collaborateurs (2004) et Ulma et Winkler (2010) nous permettent notamment d'appréhender quelques profils de représentations susceptibles d'émerger dans notre recherche, bien que celle-ci soit menée auprès d'une clientèle différente.

Une autre étude, menée par van Rees, Vermunt et Verboord (1999) sur les choix culturels en matière de types de textes privilégiés des participants, ne concernait pas que des enseignants, mais plutôt un échantillon représentatif de la population néerlandaise. Nous l'avons cependant incluse dans cette section parce qu'il s'agit de la seule étude à notre connaissance qui se soit attachée à discerner des profils de lecteurs en employant la méthodologie que nous avons également choisie : l'analyse de classes latentes¹¹. Les chercheurs ont privilégié une solution à quatre classes (ou profils) pour expliquer les variations dans leur échantillon en termes de types de lectures privilégiées. Les quatre classes présentes au sein de leur échantillon sont les suivantes : les non-lecteurs (67% de l'échantillon), les lecteurs de textes de culture d'élite (15% de l'échantillon), les lecteurs de textes de culture populaire (13% de l'échantillon) et les lecteurs éclectiques (4% de l'échantillon).

Tableau 2.3. Tableau des profils relevés par van Rees, Vermunt et Verboord (1999)

Population étudiée et échantillon	Objet d'étude	Nombre de profils	Nom des profils
van Rees, Vermunt et Verboord (1999)			
Échantillon représentatif de la population néerlandaise 3500 participants	Les choix culturels en matière de lecture (les types de textes)	Profils de lecteurs : 4	<ul style="list-style-type: none"> - Les non-lecteurs (67%) - Les lecteurs de textes de culture d'élite (15%) - Les lecteurs de textes de culture populaire (13%) - Les lecteurs éclectiques (4%)

¹¹ L'analyse de classes latentes sera définie au point 3.5.2.

2.3.4 Des recherches menées sur les représentations et le rapport à la lecture littéraire des élèves

La recherche sur les représentations des élèves, tout spécialement en didactique de la lecture, a été et est encore beaucoup moins prolifique que celle sur les représentations des enseignants et des futurs enseignants. Néanmoins, l'étude de Rouxel (1996; 1999) menée en France auprès de collégiens et de lycéens ainsi que quelques recherches exploratoires parues dans les dernières années, notamment par Dezutter et Morrissette (2010) au Québec et par Fourtanier (2004) en France ont produit des résultats intéressants. De plus, l'enquête sur l'État des lieux de l'enseignement du français (ÉLEF), dirigée par Chartrand (Chartrand et Lord, 2010 ; Lord, 2012 ; Senéchal, 2001 ; Roy-Mercier et Chartrand, 2010), a engendré des résultats au sujet des représentations des élèves de l'ensemble des contenus du cours de français.

Rouxel (1996) a mené une étude pour laquelle elle a sondé les élèves de plusieurs classes (12) de collège et de lycée de l'académie de Rennes sur leurs représentations de la littérature, notamment à l'école. L'analyse des réponses des élèves au questionnaire a permis de révéler plusieurs informations intéressantes, surtout une forte conscience chez les élèves de la distinction entre la lecture scolaire et la lecture privée. De plus, la chercheuse souligne que la conception essentialiste (Genette, 1991) de la littérarité est la plus prégnante chez les élèves. Lorsque questionnés sur la nature de la littérature (« Qu'est-ce que c'est? »), les élèves ont donné deux types de réponses, grosso modo les mêmes que celles données par les enseignants sondés dans le cadre de l'étude de De Beudrap et al. (2004). D'abord, la représentation de la littérature comme un domaine extérieur, réservé aux « héritiers » capables d'y avoir accès. Ensuite, la représentation de la littérature comme un acte de communication. Les postures de lecture privilégiées par les élèves sondés semblent dépendre de leur niveau de scolarisation : les élèves du collège privilégient la posture de participation, tandis que davantage d'élèves du lycée font allusion aux plaisirs de la distanciation.

Enfin, lorsque questionnés sur leurs représentations des finalités de la lecture scolaire, les élèves ont été majoritaires à identifier « Comprendre un texte » comme principale finalité (57,9%). La finalité « Mieux comprendre le monde et les hommes » a remporté 28,4% d'adhésion, tandis que « Apprendre à mieux lire soi-même » et « Découvrir sa personnalité » se sont révélées les moins importantes aux yeux des adolescents (respectivement 10,4% et 3,3%). Une suite à cette étude de Rouxel portait sur les représentations qu'ont les élèves des titres à inclure dans une pratique privée et ceux à inclure dans une pratique scolaire, ainsi que sur des recoupements éventuels entre ces corpus (Rouxel, 1999). Il en ressort que 205 titres sont mentionnés pour la lecture scolaire et 662 pour la lecture privée (sans compter les bandes-dessinées et revues), dont 105 titres communs : il semble ainsi que les collégiens établissent bien une frontière assez nette entre les deux corpus. La lecture privée semble donc permettre un corpus plus éclaté et nombreux, tandis que les titres jugés propres à la lecture scolaire sont relativement stables et beaucoup moins nombreux : les mêmes titres sont cités par plusieurs élèves, et près de la moitié de ceux-ci ne sont jugés propres qu'à la lecture scolaire.

Dezutter et Morrissette (2010), quant à eux, ont mené une étude exploratoire sur les perceptions qu'ont les élèves des œuvres à lire en contexte scolaire auprès de 44 élèves de première secondaire dans une école québécoise privée et mixte, qu'ils ont soumis à un questionnaire composé de réponses ouvertes et fermées. Les résultats de cette recherche indiquent que le taux d'élèves motivés à s'engager dans des lectures scolaires dont les titres sont imposés par l'enseignante est de 45,6%, taux qui bondit à 81,3% pour les lectures au choix, même dans le cadre scolaire. Cette grande influence de l'autonomie comme source de motivation dans le cadre de la lecture scolaire a d'ailleurs été relevée par d'autres chercheurs (Lebrun, 2004 ; Poslaniec, 2007 ; Sweet, Guthrie et Ng, 1998). Les élèves sondés dans le cadre de l'étude de Dezutter et Morrissette (2010) estiment néanmoins pour la plupart (62,0%) que les œuvres qu'on

leur impose à l'école correspondent à leurs intérêts et jusqu'à 77,2% d'entre eux jugent que les activités imposées autour de ces œuvres sont utiles ou très utiles.

Fourtanier (2004) a mené une étude en collaboration avec le GREL (le Groupe de Recherche sur l'Enseignement de la Littérature) dans laquelle s'insère ce qu'elle appelle un test de représentations, visant à faire émerger les représentations d'élèves sur la littérature et la place que celle-ci occupe dans leurs cours de français. Ce dernier a été administré à sept classes, dont trois classes de collège, deux classes de lycée d'enseignement général et deux classes de lycée d'enseignement professionnel. Le test comportait deux consignes, à savoir : « Écrivez les mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez : "cours de français". Soulignez les trois plus importants. » (p.10) et « Écrivez les mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez : "littérature" » (p.10). Interrogés sur leurs représentations du cours de français, les élèves mentionnent beaucoup le mot « travail », qui est parfois souligné. L'analyse de leurs réponses au test des représentations laisse comprendre que, pour eux, le cours de français rime beaucoup avec dictée, grammaire et conjugaison, et bien peu avec lecture. Leurs représentations de la littérature sont « plus complexes » (p.5). Les termes et les noms les plus communs sont évidemment mentionnés : le livre, la lecture, l'écrivain, entre autres Hugo, Zola et Racine. On retrouve aussi des allusions à la philosophie et aux genres littéraires. Un élève mentionne « les vieux livres qui sentent bon » (p.5). Pour d'autres, on retrouve sans grande surprise l'expression de l'ennui, ainsi que des termes comme « barbant » (p.5) et « vide intersidéral » (p.5). Au-delà des prises de position positives ou négatives émergent l'imagination, l'ouverture d'esprit, la culture, la réflexion, la passion, la tristesse, « l'envie de se mettre dans la peau des personnages » (p.6). Un élève mentionne que la littérature, c'est « des choses incompréhensibles, mais intéressantes » (p.6). Il ressort également de ces résultats qu'aucun élève interrogé n'est indifférent à la littérature.

Enfin, l'enquête sur l'État des lieux de l'enseignement du français (désormais Enquête ÉLEF), pilotée par Chartrand et son équipe (Chartrand et Lord, 2010 ; Lord, 2012 ; Sénéchal, 2001 ; Roy-Mercier et Chartrand, 2010), a entrepris, en 2008, de décrire les pratiques et représentations des élèves et des enseignants québécois au sujet de l'enseignement du français au secondaire. Quelques résultats des représentations des enseignants ont été rendus publics à ce jour, notamment au sujet de l'appréciation par les enseignants du rendement de leurs élèves et des compétences à privilégier pour chacun des volets de l'enseignement du français (Chartrand et Lord, 2010) ainsi que, plus précisément, au sujet de l'enseignement de la grammaire (Lord, 2012) et de l'enseignement de l'oral (Sénéchal, 2011). Par exemple, l'Enquête ÉLEF nous apprend que 45% des garçons québécois en âge de fréquenter le secondaire sont d'accord pour dire que « dans le cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses » (Roy-Mercier et Chartrand, 2010 : 46) et que, lorsque vient le temps d'élire l'activité la plus utile du cours de français, le tiers des élèves désignent la production écrite; 26% des élèves, les exercices de grammaire; 18% des élèves, la dictée et à peine 10% d'entre eux, la compréhension en lecture. Les autres composantes de la compétence en lecture – l'interprétation, l'appréciation et la réaction (MELS, 2009), nécessaires à une lecture littéraire (Dufays et al., 2005) – ne figuraient pas parmi les choix du questionnaire, mais on peut raisonnablement penser que les élèves ne les auraient pas jugées plus utiles que la compréhension, qui est traditionnellement, des quatre, la plus valorisée à l'école (Beaudry, 2009 ; Falardeau, 2003a ; Tauveron, 2001). Fait intéressant à noter, malgré cette dévalorisation manifeste de la lecture à l'école (ou peut-être en réponse à celle-ci), 92% des élèves sondés disent comprendre facilement ou très facilement les textes à lire en classe.

Aucune de ces précédentes études, au contraire des études sur les enseignants (voir Tableaux 2.1 et 2.2), n'a présenté ses résultats sous forme de profils de représentations ou de profils d'élèves. C'est par contre le cas de la recherche de Baribeau (2004), qui s'insère dans l'étude de Lebrun (2004) et qui concerne les

pratiques de lecture des adolescents québécois. Cette recherche, menée auprès de 127 élèves québécois de la première à la quatrième année du secondaire, a permis à la chercheuse de dégager six profils de lecteurs chez les garçons de son échantillon, soit le passionné, le psychosociologue en herbe, le sociable, le sportif, l'hédoniste solitaire et le récalcitrant, ainsi que cinq profils de lectrices chez les filles de son échantillon, soit la boulimique, l'impulsive, la sélective, la rêveuse et l'active. L'auteure n'explique cependant pas pourquoi elle a séparé l'analyse des profils de garçons de l'analyse des profils de filles, bien qu'elle mentionne qu'il aurait été possible d'en jumeler certains (« le passionné se rattachant à la boulimique, par exemple » (p. 228)). Dans le cadre de notre recherche, nous choisissons, au contraire, d'éviter toute séparation préalable des participants sur quelque base que ce soit. En ce qui concerne le genre des élèves, nous nous contenterons de détailler l'appartenance respective des garçons et des filles à chacun des profils relevés. L'objet de l'étude de Baribeau (2004), les pratiques, et sa méthodologie la font différer de la nôtre, mais nous en avons néanmoins indiqué les résultats puisqu'il s'agit d'une étude québécoise qui s'est attachée à déceler des profils d'adolescents lecteurs.

Les études sur les représentations des élèves (Chartrand et Lord, 2010 ; Dezutter et Morrissette, 2010 ; Fourtanier, 2004 ; Lord, 2012 ; Rouxel, 1996, 1999 ; Roy-Mercier et Chartrand, 2010 ; Senéchal, 2001) se sont intéressées aux représentations de la lecture littéraire à l'école dans le cadre de recherches aux objectifs plus larges, qui s'intéressaient également aux représentations des enseignants de l'objet étudié, ainsi qu'à leurs pratiques scolaires et privées – et à l'ensemble des volets de l'enseignement du français, dans le cas de l'Enquête ÉLEF. Ainsi, malgré l'intérêt des données fournies par ces études, les résultats qu'elles présentent au sujet des représentations des élèves de la lecture littéraire à l'école sont loin de prétendre à l'exhaustivité et laissent encore la place à beaucoup de questions, hormis l'enquête de Rouxel, dont les objectifs étaient plus près des nôtres, mais dont la population étudiée est différente de la nôtre (les élèves français) et dont certaines données remontent à

plus de 15 ans. De ces quatre recherches, nous retenons notamment que les résultats de Dezutter et Morrissette (2010) et ceux de l'Enquête ÉLEF (2010) sont en contradiction au sujet de la valeur de la lecture scolaire aux yeux des élèves sondés, ce qui pourrait potentiellement être expliqué par le caractère exploratoire et l'échantillon spécifique de l'étude de Dezutter et Morrissette (2010). Par ailleurs, l'étude de Rouxel (1996, 1999) montre que les finalités que les élèves attribuent à la lecture scolaire sont surtout utilitaires. Pour sa part, l'étude de Fourtanier (2004) n'offre pas de réponse à la question de la valeur de la lecture et de la littérature à l'école aux yeux des élèves, puisque la chercheuse n'a pas questionné les élèves sur ce sujet spécifique. Son étude témoigne néanmoins de l'éclectisme et de la divergence des représentations des élèves au sujet de la littérature à l'école.

2.3.4.1 Les facteurs d'influence sur le rapport à la lecture des enfants et adolescents

Privilégier une sociologie du sujet (Charlot, 1997) plutôt que de recourir à la théorie du déterminisme social (Bourdieu, 1964) ne signifie pas qu'il faille nier l'influence des facteurs sociaux dans l'élaboration des « rapports à » d'un individu. Le rapport au savoir d'un individu, comme ses représentations, s'élabore socialement, notamment grâce aux réseaux de socialisation du sujet (Émery-Bruneau, 2011). À cet effet, plusieurs études (Baudelot et al., 1999; Dubois, Dubois et Kahn, 1992; Lebrun, 2004; Maga et Méron, 1990; Nadeau, 2004; Robine, 2005; Szpakowska, 1970) ont montré le rôle joué par différents facteurs d'influence sur le rapport à la lecture littéraire et, plus largement, sur le rapport à la lecture, des enfants et adolescents. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux représentations qu'ont les élèves de la littérature et de la lecture littéraire dans la classe de français, mais nous savons que ces représentations sont influencées par des facteurs personnels et sociaux. Nous jugeons important de documenter ceux-ci afin de discerner leur impact potentiel sur les résultats de notre recherche.

Pour plusieurs chercheurs (Baudelot et al., 1999; Dubois et al., 1992; Lebrun, 2004), le genre est un facteur déterminant, souvent considéré comme le facteur principal d'influence sur le rapport à la lecture et à la lecture littéraire. Dubois et ses collaborateurs (1992) affirment que « c'est vrai, même si ça dérange, les filles constituent un meilleur public de lecteurs que les garçons » (p.29), et Lebrun (2004) appuie ces dires, chiffres à l'appui : questionnés sur leur amour de la lecture, 78,0% des filles participant à son étude ont déclaré aimer « beaucoup » ou « moyennement » la lecture, contre 55,9% des garçons interrogés (p.84).

Pour Baudelot et ses collaborateurs (1999), d'après un état des lieux qu'ils dressent des grandes enquêtes françaises, le genre apparaît également comme un facteur d'influence déterminant, quoique étroitement imbriqué avec le niveau d'éducation. Ainsi, selon eux, « les deux facteurs les plus clivants sont le sexe et le diplôme. Les filles et les femmes lisent plus que les garçons et les hommes. Les plus diplômés davantage que les moins diplômés » (p.16). Ces constats reviennent également dans leur propre échantillon de 1200 élèves français, au sein duquel les filles et les élèves issus de milieux culturellement favorisés sont surreprésentés dans le groupe des élèves qui déclarent être de grands lecteurs.

Il semble en effet que le milieu socioculturel ait également un impact important sur le rapport à la lecture des élèves. Selon Robine (2005), une majorité des élèves français issus des « classes culturellement défavorisées » (p. 22) ou « classes populaires » (p. 26) résisteraient à la lecture. Au Québec, pour Szpakowska (1970), qui s'est livrée, il y a plus de 40 ans, à une enquête sur les profils culturels des jeunes Montréalais, le milieu socioculturel, caractérisé dans sa recherche par le niveau d'instruction et l'emploi du père, possède un impact sur les choix culturels et littéraires des adolescents qui « prend des proportions démesurées » (p.254). Il ressort de cette recherche qu'il s'agit du facteur d'influence le plus important, loin devant le genre

(Szpakowska, 1970). Plus récemment, toujours au Québec, Lebrun (2004) observe également que les élèves qui lisent plus de six heures par semaine dans le cadre de leurs loisirs font généralement partie d'une famille qui « jouit d'une certaine aisance économique »¹² (p.35), mais sont aussi issus de familles où les deux parents sont lecteurs, ce qui constitue un troisième facteur d'influence.

En effet, il ressort d'une étude menée par Dubois, Dubois et Kahn (1992) que « les enfants qui lisent le plus sont les enfants dont les parents lisent également le plus » (Dubois et al., 1992 : 98). Les recherches de Robine (2005) la mènent à la même conclusion, qui la pousse à affirmer que « les lecteurs sont ceux qui voyaient lire un de leurs parents » (p.4). Dans l'étude de Nadeau (2004), menée dans le cadre de la plus vaste recherche dirigée par Lebrun (2004), 73% des jeunes qui lisent régulièrement ont également des parents qui ont la lecture comme loisir. Il faut cependant noter que, dans le cadre de cette même recherche, Lebrun (2004) relevait qu'une majorité claire d'adolescents déclare avoir des parents lecteurs : 92% des mères et 78% des pères lisaient, lectures de journaux, de revues, de magazines et de livres confondues. Selon Dubois et ses collaborateurs (1992), qui se sont penchés sur la question de l'influence des parents en ce qui a trait à la lecture, il semblerait toutefois que ce soit la mère dont les habitudes de lecture aient le plus d'influence sur les enfants (Dubois et al., 1992). Selon ces chercheurs, l'influence du père apparaîtrait seulement lorsque celui-ci est un grand lecteur (Dubois et al., 1992). Selon Lebrun (2004), cependant, relativement peu d'adolescents affirment s'intéresser aux lectures de leurs parents (27%) ou encore de leur fratrie (40%).

¹² L'aisance économique (Lebrun, 2004) et le fait d'être culturellement favorisé (Baudelot et al., 1999; Robine, 2005) ne renvoient pas au même facteur d'influence. Au Québec, les écoles publiques se voient attribuer deux codes en fonction de leur clientèle. L'IMSE (Indice de milieu socio-économique) et le SFR (Seuil de faible revenu) permettent de rendre compte distinctement de ces deux réalités. Nous y revenons dans la section 3.2.1.

L'influence des lectures des membres de leur famille apparaît pourtant clairement dans le discours de plusieurs élèves interrogés dans le cadre de cette étude (Lebrun, 2004): « Mes parents lisaient des documentaires, alors j'ai commencé à en lire moi aussi » (p.66); « Ma mère lit le même style de roman que moi, des romans psychologiques. Elle me parle de ses lectures et ça m'intéresse » (p.67); « À trois ans, je feuilletais des *Tintin*, comme mon frère et ma sœur, je faisais semblant de lire » (p.69); « Quand j'étais petite, j'entendais mes frères me parler d'Alexandre Dumas : j'ai été influencée » (p.70). On constate l'importance, dans ces témoignages, de l'interaction entre les membres de la famille autour du livre. C'est, plus encore que le fait d'avoir une famille de lecteurs, ce qui susciterait le goût de lire chez les enfants. Dubois et ses collaborateurs (1992) font remarquer à ce sujet que le fait d'avoir une mère, même très grande lectrice, qui lirait dans son lit ou dans son bain une fois les enfants couchés ne serait pas un facteur favorisant le développement d'un rapport positif à la lecture.

L'« exposition vivante au livre » serait en effet, d'après Dubois et ses collaborateurs (1992 : 11), le premier des facteurs d'influence du rapport à la lecture chez l'enfant. Cette exposition implique la présence de livres à la maison, mais également le fait que ces livres soient utilisés par les membres de la famille et créent des occasions de conversation et d'interaction (Dubois et al., 1992, Nadeau, 2004). En effet, le fait que des livres, même non-littéraires (livres de cuisine, guides de voyages) soient manipulés devant les enfants et par les enfants eux-mêmes aurait beaucoup plus d'influence positive sur le rapport à la lecture de ceux-ci que la présence de canons littéraires ou d'encyclopédies dans le haut des bibliothèques faisant office de décoration, ce que soulignent Dubois et ses collaborateurs (1992) ainsi que Maga et Méron (1990). La présence de livres dans la maison est ainsi un facteur d'influence positif, dans la mesure où ces livres sont manipulés par les membres de la famille et par l'enfant (Dubois et al., 1992; Maga et Méron, 1990; Szpakowska, 1970). Or, il est rare, aujourd'hui, que des foyers ne possèdent aucun livre. Dans l'échantillon de

Lebrun (2004), qui compte 1737 élèves de deux régions du Québec, à savoir Montréal et la Mauricie, seulement 21% des foyers disposent de moins de 50 livres, tandis que la majorité des foyers (63%) en possèdent entre 50 et 500 (Lebrun, 2004). Précisons que selon Maga et Méron (1990), les livres qui sont non seulement dans la maison, mais dans la chambre de l'enfant ont plus tendance à être manipulés et lus, voir relus, et leur présence constitue de ce fait un facteur d'influence positif supplémentaire. Finalement, dans le cadre d'une exposition vivante aux livres pour le développement d'un rapport à la lecture positif, le fait de s'être régulièrement fait lire des histoires durant l'enfance est un facteur d'influence connu depuis longtemps, qui agit positivement sur le rapport à la lecture et à la lecture littéraire des enfants et adolescents (Dubois et al., 1992; Nadeau, 2004).

Même si aucun de ces facteurs n'entraîne assurément un rapport positif à la lecture et à la lecture littéraire, le genre, le milieu socioéconomique d'origine, l'aisance économique de la famille, le fait d'avoir des parents lecteurs, le fait d'avoir des livres à lire et à manipuler à la maison (et dans sa chambre) ainsi que le fait de s'être fait lire des histoires durant l'enfance comptent au nombre des facteurs d'influence susceptibles de contrer un rapport négatif à la lecture identifiés par des recherches en didactique de la lecture. De ce fait, même s'ils appartiennent à la sphère privée de la vie des adolescents, ils sont susceptibles d'influencer ce qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, à savoir les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les bases méthodologiques de cette recherche en didactique de la lecture littéraire. Il y est notamment précisé le type de la recherche, la population étudiée, l'échantillon retenu, les instruments choisis pour la cueillette des données et leur analyse, ainsi que les considérations éthiques et les limites de cette recherche.

3.1 Le type de recherche

La recherche que nous avons réalisée est de nature descriptive, puisque les trois objectifs de notre recherche sont de décrire les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français (objectif 1), d'identifier les profils de représentations des élèves (objectif 2) et de décrire les profils de représentations ainsi que les caractéristiques des élèves au sein des profils identifiés (objectif 3). La recherche de type descriptif s'attache à l'identification des caractéristiques d'un phénomène; en ce sens, elle s'oppose à la recherche de type expérimental puisqu'elle ne recourt pas à l'expérimentation scientifique (Gaudreau, 2011).

3.2 La population visée

Cette recherche s'intéresse aux élèves montréalais du deuxième cycle du secondaire scolarisés en français langue d'enseignement. Puisque les représentations se construisent et se restructurent tout au long du processus d'apprentissage (Reuter et al., 2010), nous nous intéressons aux élèves dans la deuxième partie de leur parcours au secondaire dans une perspective où leurs représentations, à cet âge, sont en partie tributaires de leurs expériences du premier cycle du secondaire.

3.2.1 Les participants

Nous avons sollicité la participation des élèves de 30 classes, dans cinq écoles francophones de Montréal, pour un total de 813 élèves. Les élèves devaient, pour pouvoir participer à la recherche, faire signer un formulaire de consentement libre et éclairé par un parent ou un tuteur (Appendice 1) et signer eux-mêmes un formulaire de consentement libre et éclairé (Appendice 3). Au final, 484 élèves ont participé à la recherche, ce qui représente un taux de participation de 59,5%. Gaudreau (2011) mentionne que le taux de participation des recherches en sciences de l'éducation dépasse rarement les 50%.

Pour sélectionner les participants, nous avons planifié un échantillonnage non probabiliste intentionnel « par quotas », choisissant ainsi les élèves sollicités de manière à ce que notre échantillon possède les mêmes caractéristiques que notre population (Gaudreau, 2011 ; Van der Maren, 1996). Comme caractéristiques pertinentes (Van der Maren, 1996) pour déterminer les quotas de notre échantillon, nous avons sélectionné le genre des élèves (masculin ou féminin), les indices de défavorisation de l'école qu'ils fréquentent (MELS, 2011a) et le fait que les écoles sélectionnent ou non leurs élèves à l'entrée. En effet, les enseignants des écoles fréquentées par des élèves doués, notamment dans les Programmes d'éducation

internationale (PEI), dépassent systématiquement les exigences du MELS en ce qui concerne le nombre de livres à faire lire aux élèves (Dezutter et al., 2005) et ces attentes au sujet de leur performance sont susceptibles d'influencer les représentations des élèves au sujet de la lecture littéraire à l'école. Nous voulions ainsi éviter un biais dans nos résultats qui proviendrait du fait qu'une trop grande proportion d'élèves soit issue de programmes de douance, puisque même si notre recherche n'est pas généralisable, nous tenons à ce que ses résultats soient réalistes. Pour représenter un plus grand nombre d'élèves, nous avons tout de même tenu à inclure dans notre échantillon des élèves fréquentant une école dotée d'un Programme d'éducation internationale, afin que ceux-ci soient représentés dans notre étude. Pour la même raison, nous n'avons sollicité que des élèves fréquentant des classes mixtes : nous désirions interroger autant de garçons que de filles, pour respecter les proportions de chaque sexe dans la population, puisque de nombreuses études (Baudelot et al., 1999; Dubois et al., 1992; Lebrun, 2004; Szpakowska, 1970) tendent à montrer que les garçons et les filles ont des représentations différentes de la lecture à l'école, ce qui serait en lien avec leurs performances scolaires et leur engagement envers cette activité (PISA, 2009). Enfin, en ce qui concerne les indices de défavorisation, ils nous ont permis de nous assurer que les élèves qui participaient à notre recherche fréquentaient des écoles qui appartenaient à l'ensemble du spectre des écoles montréalaises. Le MELS publie deux indices de défavorisation pour chaque école. Le premier, l'indice de milieu socio-économique (IMSE), est constitué à partir de l'absence de diplôme de la mère (ce qui compte pour les deux tiers du poids de l'indice) et de l'inemploi des deux parents de la famille durant le dernier recensement canadien (MELS, 2011a). Le second est l'indice du seuil de faible revenu (SFR). Les rangs déciles pour l'indice du seuil de faible revenu (SFR) des écoles que nous avons choisies semblent très haut, mais cela reflète la réalité montréalaise : dans les deux commissions scolaires montréalaises auxquelles appartiennent les quatre écoles publiques de notre échantillon, aucune école n'a de SFR inférieur à 7 (MELS, 2011a).

Tableau 3.1. Caractéristiques des écoles de provenance des participants

Écoles	Public/Privé	Sélection des élèves (tests d'admission)	IMSE (rang décile) ¹³	SFR (rang décile)
École 1	Public	Non	4	10
École 2	Public	Oui	3	8
École 3	Privé	Oui	N-D ¹⁴	N-D
École 4	Public	Non	9	10
École 5	Public	Non	10	10

Alors que les écoles avaient été sélectionnées pour représenter différentes réalités, ces différences ont contribué à influencer les taux de participation et de désistement des enseignants et des élèves des différentes écoles, modulant ainsi considérablement le nombre d'élèves de chaque école représenté dans l'échantillon. C'est ainsi que les deux écoles les plus représentées dans l'échantillon, l'école 2 et l'école 3, sont des écoles qui sélectionnent leurs élèves; l'une – l'école 2 – est un établissement public qui a instauré le Programme d'éducation internationale, tandis que l'autre – l'école 3 – est un établissement privé. Au total, l'échantillon est composé de 70,0% d'élèves fréquentant une école publique, 58,7% d'élèves fréquentant une école qui impose des tests de classement à l'entrée, 34,7% d'élèves fréquentant une école qui affiche un indice de milieu socio-économique très élevé (IMSE de 9 ou 10) et 41,3% d'élèves fréquentant une école qui affiche un indice du seuil de faible revenu très élevé (SFR de 10). Les élèves issus d'un milieu culturellement et socioéconomiquement privilégié sont ainsi légèrement surreprésentés dans notre échantillon.

¹³ « Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. » (MELS, 2011 : 29)

¹⁴ Il est à noter que, bien que les écoles privées ne figurent pas au classement du SFR et de l'IMSE, nous pouvons légitimement penser que les indices de défavorisation seraient bas dans une école qui facture des frais de scolarité. Dans le cadre de cette étude et pour les analyses statistiques, nous avons donc considéré l'école 3 comme une école ayant un IMSE et un SFR inférieurs à 5.

En ce qui concerne le nombre de participants de chaque sexe, notre échantillon comporte 60,3% de participants de sexe féminin et 39,7% de participants de sexe masculin. Cela s'explique en partie par la plus grande rétention de filles que de garçons au deuxième cycle du secondaire (MELS, 2011b), mais également en partie par le fait que plus de filles que de garçons ont rapporté le formulaire de consentement parental nécessaire pour participer à notre étude. Ce phénomène s'est vérifié dans toutes les écoles incluses dans l'échantillon.

Tableau 3.2. Caractéristiques de l'échantillon

Écoles	Nombre de participants sollicités	Taux de participation	Garçons	Filles
École 1	54	59,3% (32)	15 (46,9%)	17 (53,1%)
École 2	205	67,8% (139)	48 (34,5%)	91 (65,5%)
École 3	299	48,5% (145)	53 (36,6%)	92 (63,4%)
École 4	202	67,8% (137)	62 (45,3%)	75 (54,7%)
École 5	53	58,5% (31)	14 (45,2%)	17 (54,8%)
Total	813	59,5% (484)	192 (39,7%)	292 (60,3%)

Au-delà du sexe et du type d'école fréquentée, la diversité linguistique des participants témoigne de la réalité plurilinguistique et pluriethnique des classes montréalaises. Notre échantillon compte 321 participants (66,3%) qui ont identifié le français comme langue maternelle. Les autres participants ont identifié vingt-huit langues en tant que leur langue maternelle respective : l'espagnol (33), l'anglais (27), les langues chinoises – chinois, mandarin, cantonnais – (27), l'arabe (14), le vietnamien (9), le russe (7), le roumain (6), le créole (6), le portugais (4), les langues berbères – berbère, kabyle – (3), l'italien (2), le coréen (2), le khmer – ou cambodgien – (2), les langues iraniennes – iranien, farsi – (2), le lingala (2), le polonais (2), le bengla – ou bengali – (2), le bulgare (2), le tagalog (1), l'hébreu (1), le punjabi (1), le

japonais (1), l'albanais (1), l'ourdou (1), l'allemand (1), le grec (1), la langue des signes du Québec (1) et le wolof (1).

Finalement, nous avons cherché à inclure dans l'échantillon les élèves les plus avancés dans leur parcours au secondaire pour des raisons que nous avons explicitées précédemment. C'est ainsi que 11,4% de nos participants fréquentent la troisième secondaire, 34,7% de nos participants fréquentent la quatrième secondaire et plus de la moitié de nos participants, 53,9% d'entre eux, fréquentent la cinquième secondaire. L'âge moyen des participants est de 15,9 ans, l'âge médian est de 16 ans.

3.3 Le déroulement de la collecte de données

Nous nous sommes présentée, après nous être entendue avec les enseignants, dans chacune des 30 classes à deux reprises. La première visite visait à présenter la recherche aux élèves, leur expliquer le déroulement de la collecte de données à venir, répondre à leurs questions et leur remettre le formulaire de consentement parental. La seconde visite visait la passation du questionnaire par les élèves qui avaient rapporté le formulaire de consentement parental signé. Les autres élèves se voyaient assigner une tâche par leur enseignant pour la durée de la collecte de données.

Avant que les élèves participants ne commencent à répondre au questionnaire, ils étaient eux aussi appelés à signer un formulaire de consentement libre et éclairé. Pour nous assurer que tous les élèves prennent connaissance du formulaire en question, nous l'avons lu à voix haute dans chaque classe avant que ne débute la participation des élèves.

Pour éviter les biais qui auraient pu survenir en raison de la façon dont nous avons présenté le projet de recherche dans les différentes classes, nous avons rigoureusement suivi un script (Appendice 2) lors de nos interventions.

3.4 L'instrument de collecte de données

Nous avons déjà abordé le fait que les représentations sont souvent partagées au sein de groupes (Jodelet, 2003/1989a). À l'instar de quelques études précédentes sur les pratiques et sur les représentations de la lecture et de la lecture littéraire (De Beudrap et al., 2004; Baribeau, 2004; Ulma et Winkler, 2010), nous avons donc jugé pertinent de regrouper les résultats au sujet des représentations des élèves par profils de représentations. Cette recherche a donc été réalisée grâce à un instrument de collecte de données qui nous permettait de remplir nos objectifs : un questionnaire à énoncés créé aux fins de la recherche (Appendice 3).

Avant la collecte de données, le questionnaire a été soumis à la consultation d'experts de différents domaines (Presser et Blair, 1994), une spécialiste de la didactique de la lecture littéraire et un spécialiste de l'analyse de classes latentes, sociologue de formation, ainsi qu'à une passation de validation par le biais d'entretiens métacognitifs (Saris et Gallhofer, 2007) auprès de six élèves de 13 à 17 ans qui ne fréquentent aucune des écoles de notre échantillon. Ces deux étapes de validation nous ont permis, à la lumière des commentaires des experts et participants à la validation, de désambiguïser certains énoncés pour nous assurer qu'ils se rapportaient bien aux représentations que nous désirions sonder et qu'ils étaient compris comme tel par les participants (Saris et Gallhofer, 2007).

Conformément aux trois objectifs visés, le questionnaire comporte, outre la première partie « données sociodémographiques », une deuxième partie « représentations de la littérature à l'école » et une troisième partie « représentations de la lecture littéraire à l'école ». Au total, les trois sections du questionnaire comportent 26 questions et énoncés.

En ce qui concerne la première partie du questionnaire, elle a été construite en tenant compte du fait que plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer les représentations des élèves sur la littérature et la lecture littéraire scolaires. Afin de cerner ces influences potentielles, la section « données sociodémographiques » comporte des questions sur les facteurs d'influence du rapport à la lecture et à la lecture littéraire, tels que détaillés dans la section 2.3.3.1. Les réponses des élèves à ces questions servent à vérifier l'influence potentielle de facteurs personnels et sociaux, notamment relatifs à l'éducation familiale, sur les représentations qu'ont les élèves de la littérature et de la lecture littéraire à l'école.

La deuxième section du questionnaire, intitulée « représentations de la littérature à l'école », est composée de huit énoncés pour lesquels les participants étaient appelés à dire s'ils adhéraient aux représentations énoncées en encerclant « oui » ou « non ». Un mode de réponse dichotomique permet une passation simple et rapide du questionnaire et suscite des données qui peuvent aisément être regroupées en patrons de réponses, ce qui permet le regroupement en profils par l'analyse de classes latentes¹⁵. Il était bien indiqué dans les consignes du questionnaire, et nous l'avons répété de vive voix dans chaque classe, que « [s]i ton opinion est partagée, tu dois dire si elle penche plus du côté du oui ou du côté du non. Tu ne peux pas encercler les deux ». Devant ce choix parfois difficile à faire, certains élèves ont écrit des commentaires pour nuancer leur choix; ces commentaires ont fait l'objet d'une analyse de contenu présentée ultérieurement (section 3.5.4).

Des huit énoncés de la deuxième section du questionnaire, trois sont des représentations des corpus scolaires et de la façon dont ceux-ci devraient être sélectionnés. Les participants ont donc dû exprimer s'ils endossaient ou non certaines représentations qu'on retrouve au cœur des préoccupations des didacticiens en ce qui

¹⁵ Plus de détails sur l'analyse des données seront fournies dans la section 3.5.2.

concerne la constitution et la prescription des corpus (voir section 2.1.2). Les indicateurs de représentations que nous avons formulés s'attachent aux représentations des élèves de la littérature à l'école sur trois plans : les corpus qui ont été choisis pour eux depuis le début de leur scolarisation secondaire, la présence ou non de classiques de la littérature dans leur corpus « idéal » et leur représentation du rôle de l'enseignant en tant que sélecteur de corpus. Un exemple d'énoncé portant sur les corpus scolaires est *L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français*. Cinq autres énoncés concernaient les finalités de l'enseignement de la littérature endossées par les participants. Nous avons créé cinq indicateurs de représentations qui présentaient une finalité clé de chaque groupe de finalités attribués à l'enseignement de la littérature (voir section 2.1.3). Lors des entretiens métacognitifs visant la validation de notre questionnaire, les participants ont eu tendance à endosser presque toutes les finalités de la littérature. Certains ont dit d'un énoncé ou d'un autre : « Oui, ça sert aussi à ça ». Dans la version finale, nous avons ainsi ajouté l'adverbe « principalement » à la formulation des énoncés (« La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à [...] ») pour augmenter le pouvoir discriminant de certains de ceux-ci. Un exemple d'énoncé portant sur les finalités de l'enseignement de la littérature est *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale*.

La troisième section du questionnaire, « Représentations de la lecture littéraire à l'école » est composée de sept énoncés sur les postures de lecture décrites à la section 2.2.2. « Des modèles de la lecture littéraire conçus pour sa didactique » du présent mémoire. Les participants ont ainsi été questionnés sur leurs représentations de différentes postures de lecture et de l'intérêt ou de l'importance que celle-ci revêt pour eux dans le cadre de la lecture d'œuvres littéraires pour l'école. Deux énoncés décrivent la posture de participation (Dufays et al., 2005), par exemple, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de*

l'intrigue. Deux énoncés renvoient à la posture de distanciation (Dufays et al., 2005), par exemple, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre*. Trois énoncés renvoient à des mécanismes de l'investissement subjectif (Langlade, 2008; Rouxel & Langlade, 2004). La formulation « l'important pour moi est de... » a été incluse aux énoncés sur les postures de participation et de distanciation pour éviter que les élèves n'endossent systématiquement toutes les représentations, ce qui aurait nui à l'analyse des données. Pour les énoncés relatifs à l'investissement subjectif, cependant, nous avons jugé prudent d'éviter une telle formulation. En effet, les énoncés relatifs à l'investissement subjectif apparaissent spontanément comme qualifiant une lecture personnelle, subjective, ce qui a traditionnellement été disqualifié par les enseignants et l'est encore partiellement aujourd'hui (voir section 2.2.2.2.1). Nous avons craint que si l'élève doit dire si les mécanismes de l'investissement subjectif sont « l'important pour lui » dans un contexte de lecture scolaire, ceux-ci ne remportent que très peu d'adhésion. Pour savoir si les élèves jugent que l'investissement subjectif a sa place dans la lecture à l'école, nous avons plutôt ajouté la formulation « c'est une bonne chose de » aux énoncés sur l'investissement subjectif, puisque c'est la formulation qui a été la mieux comprise au sens où nous l'entendions par les participants lors des entretiens métacognitifs de validation. Voici, à titre d'exemple, l'un des énoncés d'investissement subjectif, celui qui concerne l'activité imageante : *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente*.

Tableau 3.3. Énoncés du questionnaire**Énoncés****Corpus scolaires**

L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français.

Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts.

Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français.

Finalités de l'enseignement de la littérature

La lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.

La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.

La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde.

La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

Posture de participation

Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue.

Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

Posture de distanciation

Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre.

Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français.

Mécanismes de l'investissement subjectif

Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente.

Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place.

Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties.

3.5 Le traitement et l'analyse des données

Les données issues des réponses fournies au questionnaire par les participants ont été compilées et le taux d'adhésion à chaque énoncé a été calculé. Les données ont ensuite été analysées par la méthode d'analyse de classes latentes, conduite grâce au logiciel Latent GOLD 5.0 développé par Vermunt et Magidson (2005). Les commentaires laissés par certains élèves sur le questionnaire ont quant à eux fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1996).

3.5.1 La description des représentations

Des statistiques descriptives ont permis d'établir la proportion de participants endossant chacune des représentations. Nous sommes ainsi en mesure de décrire les taux d'adhésion de l'ensemble des participants à chacun des énoncés, considérés, dans le cadre de l'analyse des résultats, comme des indicateurs de représentations. Cela nous permet de voir quelles représentations de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français sont globalement les plus endossées au sein de notre échantillon.

3.5.2 L'analyse de classes latentes

L'analyse de classes latentes est une méthode d'analyse statistique qui permet de discerner des classes de participants qui présentent des profils de réponses similaires au sein d'un échantillon hétérogène (Laska, Pash, Lust, Story & Ehlinger, 2009). L'analyse de classes latentes s'appelle ainsi parce que cette méthode présuppose l'existence de différentes classes, ou profils, d'individus au sein d'un groupe (Althoff, Rettew, Boomsma & Hudziak, 2009). Le regroupement des participants en classes est basé sur la similarité des patrons de réponses données par ceux-ci aux énoncés du questionnaire de recherche (Oser, Hooghe & Marien, 2012). Cette méthode d'analyse

a été utilisée pour identifier des classes d'individus partageant des comportements ou des attitudes par de nombreuses disciplines au cours des dernières années, notamment la psychologie et la psychiatrie (Althoff et al., 2009), les sciences de la santé (Laska et al., 2009), les sciences politiques (Oser et al., 2012), les arts et la culture (van Rees, Vermunt & Verboord, 1999) et les sciences de l'éducation (Üstünlüoğlu & Güngör-Culha, 2012).

L'analyse de classes latentes est de plus en plus préférée aux autres types d'analyse de « clusters » (désormais analyse de classification) et à l'analyse factorielle, en raison des nombreux avantages qu'elle présente (Magidson & Vermunt, 2002). Au nombre de ceux-ci, mentionnons que les classements erronés de participants sont significativement moins fréquents avec l'analyse de classes latentes qu'avec d'autres méthodes d'analyse de classification. Par exemple, Magidson et Vermunt (2002) exposent que la méthode d'analyse de classification autour d'un centroïde produit 8% plus de mauvais classements que l'analyse de classes latentes, ce qui est substantiel. De plus, dans l'analyse de classes latentes, plusieurs indices d'ajustement permettent de déterminer le nombre de classes statistiquement optimal pour décrire l'échantillon, alors que le chercheur doit déterminer lui-même le nombre de classes de façon arbitraire dans les analyses de classification traditionnelles (Magidson & Vermunt, 2002; Oser et al., 2012). Ces indices d'ajustement comprennent le log de vraisemblance (LL), le rapport de vraisemblance (L^2), le nombre de paramètres (Npar), les degrés de liberté (dl), la valeur du p ainsi que, surtout, les très utilisés critère d'information d'Akaike (AIC) et critère d'information bayésien (BIC) (Vermunt & Magidson, 2005).

Certaines données issues des réponses des participants à la section « données sociodémographiques » sont identifiées dans le cadre de l'analyse de classes latentes comme ayant un impact statistiquement significatif sur l'appartenance à une classe. Ces variables sont alors intégrées au modèle comme covariables actives. D'autres

données sociodémographiques fournies par les participants peuvent permettre de comparer, dans un second temps, les classes entre elles, sans qu'elles soient toutefois activement utilisées dans la constitution même des classes (covariables inactives).

3.5.2.1 La sélection d'une solution optimale

Le chercheur qui conduit une analyse de classes latentes doit tester les modèles comportant de une à x classes, communément entre cinq et sept (Oser et al., 2012), et chacune de celles-ci doit être soumise à un « bootstrap » (désormais « rééchantillonnage ») pour lui assurer une plus grande fiabilité. Il est alors possible, par l'examen des différents indices d'ajustement, d'évaluer dans quelle mesure chacune des solutions testées s'ajuste aux observations ou les reproduit adéquatement. Chaque indice d'ajustement comporte sa signification spécifique et possède ses particularités. Par exemple, l'indice BIC performerait mieux que l'AIC, qui aurait tendance à surestimer le nombre de classes optimal (Laska et al., 2009, Üstünlüoğlu & Güngör-Culha, 2012). Une solution optimale présente un AIC et un BIC plus faibles que les autres solutions étudiées. Un L^2 faible est également souhaitable, tout comme un petit nombre de paramètres (N_{par}), tandis qu'une valeur élevée est préférable pour les degrés de liberté (dl). À la lumière des informations apportées par l'ensemble des indices d'ajustement au sujet des solutions disponibles, le chercheur choisit une solution en cherchant l'équilibre entre les différents indices. Il est également possible d'effectuer un calcul de rééchantillonnage différentiel basé sur l'indice d'ajustement $-2LL$ pour vérifier pour chaque solution si la solution suivante ($k + 1$) offre un avantage statistiquement significatif pour expliquer les résultats. Si plus d'une solution semble adéquate, le chercheur utilise son jugement pour choisir la solution la plus adaptée à ses résultats (Oser et al., 2012), notamment en évaluant le caractère interprétable des solutions à la lumière de son cadre théorique (Laska et al., 2009).

Au contraire de certaines méthodes d'analyse, l'analyse de classes latentes ne présuppose pas d'homogénéité dans l'échantillon et vise plutôt l'identification de classes distinctes de comportements, d'attitudes ou, dans le cas qui nous occupe, de représentations. Même s'il s'agit d'une méthode qui s'attache à identifier des groupes, Üstünlüoğlu et Güngör-Culha (2012) la qualifient de « person-oriented » (« axée sur l'individu », traduction libre) (p.56) et soulignent que, grâce à ses spécificités, elle peut être très utile à la recherche en sciences de l'éducation.

Puisque la méthode s'appelle « analyse de classes latentes », les regroupements d'individus formés par cette méthode sont généralement spontanément appelés « classes ». Nous utiliserons cependant désormais le terme « profil » pour présenter les regroupements de participants issus de l'analyse de classes latentes dans notre recherche et ce, pour deux raisons. D'abord, pour nous inscrire dans la foulée des recherches précédentes en didactique de la lecture et de la lecture littéraires, qui ont présenté leurs données par profils de participants (Baribeau, 2004; De Beudrap et al., 2004; Ulma et Winkler, 2010). Ensuite, parce que dans le champ disciplinaire de la didactique, le terme « classe » renvoie à une réalité bien précise, celle du groupe-classe, et nous souhaitons éviter toute ambiguïté, puisque les groupes-classes desquels sont issus les participants ne sont en aucun cas assimilables aux profils que l'analyse a permis de faire émerger.

3.5.3 La description des profils

Afin de décrire les profils de représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français ainsi que les caractéristiques des élèves au sein des profils identifiés, des analyses de Chi-carré ont été réalisées. La statistique du Chi-carré de Pearson permet de comparer la distribution observée des variables catégorielles au sein de profils à une distribution attendue (déterminée à partir de la distribution observée dans l'échantillon total). Cette valeur du Chi-carré est associée à

une valeur p qui permet d'établir si les deux distributions comparées se distinguent significativement l'une de l'autre. Un seuil de 0,05 a été utilisé comme seuil critique, toute valeur $p < 0,05$ signalant une différence significative entre les distributions, cela signifiant qu'il y a moins de 5% de probabilité de rejeter à tort l'hypothèse nulle, donc 95% de probabilité que la différence observée soit bien réelle (Ouellet, 2004). Afin de repérer les croisements de variables spécifiquement responsables de cette différence entre les distributions (le croisement genre par profils, par exemple), les résidus standardisés ajustés ont été calculés. Les résidus standardisés ajustés (RSA) sont un indice de l'ampleur de la déviation observée. Toute valeur résiduelle inférieure à -1,96 ou supérieure à 1,96 signale une déviance significative en regard de la distribution attendue.

3.5.4 L'analyse de contenu

Puisque certains élèves exprimaient de la difficulté à trancher entre « oui » et « non » pour certains indicateurs, nous avons invité les élèves désireux d'exprimer une précision à écrire un commentaire dans la marge du questionnaire pour clarifier leur pensée. Trente-et-un élèves (6,4% de l'échantillon) ont ainsi laissé des commentaires ($n=55$). Ces commentaires ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1996) réalisée à partir de catégories fixes (« Nuance », « Amplification » et « Division de l'énoncé (adhésion à une partie de l'énoncé seulement) ») et émergentes (Savoie-Zajc, 2004). Le contre-codage¹⁶ révèle que l'accord inter-juge est à hauteur de 94,0%. La formulation des énoncés et des choix de réponses dans le questionnaire ayant principalement entraîné des commentaires relatifs à la force de l'adhésion aux indicateurs de représentations et non des commentaires relatifs aux indicateurs eux-mêmes, l'analyse des commentaires ne nous permet pas de répondre à notre question de recherche (quelles sont les représentations des élèves?). Elle permet cependant une

¹⁶ Réalisé par une autre étudiante à la maîtrise (qui détient un baccalauréat en enseignement du français au secondaire et qui complète une maîtrise en linguistique).

meilleure compréhension de la façon dont les participants répondent à l'outil de collecte de données, notamment selon le profil de représentations auquel ils adhèrent. En outre, cette analyse a permis de voir dans quelle mesure et comment certains élèves précisaient leurs représentations.

3.6 Les considérations éthiques de la recherche

Cette recherche respecte les règles d'éthique de la recherche avec des humains. Elle s'est, à cet effet, vu octroyer un certificat de déontologie (Appendice 4) par le sous-comité à l'admission et à l'évaluation de l'unité des programmes d'études de cycles supérieurs du Département de didactique des langues de l'UQAM.

Les participants de la recherche ont tous fait signer un formulaire de consentement éclairé (Appendice 1) par un parent ou un tuteur, informant ceux-ci de la nature, du but et des modalités de la recherche ainsi que de leurs droits et de ceux de leurs enfants en tant que participants. Les participants ont également signé un formulaire de consentement libre et éclairé qui reprend les informations du formulaire de consentement parental, mais qui a été vulgarisé pour en assurer une bonne compréhension par les participants. Celui-ci était joint au questionnaire (Appendice 3), dont il faisait la première page. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons également lu le formulaire en entier de vive voix dans chaque classe avant que ne débute la passation du questionnaire par les élèves pour nous assurer que tous les participants prennent effectivement connaissance du formulaire de consentement et le signent de façon libre et éclairée. De plus, le traitement des données s'est fait de façon entièrement confidentielle, aucune information nominative ne permettant d'identifier les répondants.

3.7 Les limites de la recherche

Certaines limites de cette recherche doivent être soulignées. D'abord, cette recherche s'appuyant sur un échantillon non-probabiliste, ses résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population visée (les élèves du deuxième cycle du secondaire scolarisés en français langue d'enseignement). Il existe des biais dans notre échantillon, qui a été déséquilibré par certaines réalités du milieu scolaire. Dans les écoles fréquentées par un plus grand nombre d'élèves en difficulté, moins d'enseignants ont été disposés à nous accueillir dans leurs classes, ce que nous pouvons peut-être attribuer à un manque de temps de leur part ou à une crainte de jugement de la part d'une chercheuse universitaire. Il est impossible d'évaluer l'ampleur de ce biais de sélection ou d'en connaître les causes exactes, mais il influence assurément la surreprésentation d'élèves favorisés dans notre échantillon et, de ce fait, la composition des profils ainsi que leur poids relatif les uns par rapport aux autres. En outre, une plus grande proportion de garçons que de filles a omis de rapporter le formulaire de consentement parental à temps pour la collecte de données. Encore une fois, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses à ce propos. Nous pourrions notamment supposer que le fait qu'une plus faible proportion de garçons ait rapporté le formulaire de consentement parental pour participer à l'étude soit corrélé avec le plus faible degré d'engagement envers la lecture observé chez les garçons (PISA, 2009). En omettant de rapporter le formulaire de consentement parental, ces garçons se sont exclus de l'étude et nous ont privée de leurs réponses. Ce fait traduirait un biais d'autosélection et de motivation : les élèves les plus motivés par rapport à la lecture – possiblement des filles dans une plus grande proportion – seraient probablement les plus enclins à faire signer un formulaire de consentement à leur parent en vue de participer à une recherche universitaire sur la lecture. Les garçons qui ont répondu à l'étude ne sont ainsi vraisemblablement pas représentatifs des garçons qui s'en sont exclus, qu'on peut croire plus en difficulté et moins motivés

par la lecture à l'école, et qui auraient de ce fait pu constituer un nouveau profil de représentations ou augmenter le poids de certains profils que nous avons identifiés.

Ensuite, dans la mesure où les élèves sont interrogés sur leurs représentations d'un contenu scolaire à l'école par une chercheuse en éducation, il est difficile de prévoir l'impact que peut avoir la désirabilité sociale sur leurs patrons de réponse (Gaudreau, 2011). Par exemple, il est possible que certains participants aient exagéré leur adhésion aux énoncés qui correspondent aux postures traditionnellement favorisées par l'institution scolaire ou à un grand engagement envers la lecture scolaire en croyant à tort que nous souhaitons qu'ils adhèrent à ces énoncés plus qu'à d'autres. À notre connaissance, il n'existe pas d'échelle de désirabilité sociale spécifique à ce contexte qui aurait pu être utilisée pour pallier cette limite. Il est plausible que certains profils puissent ainsi témoigner à la fois d'un univers de représentations et d'une tendance à y adhérer en raison de la volonté de paraître avantageusement comme bon élève ou, au contraire, d'éviter d'être associé à certaines postures valorisées dans le cadre scolaire et ce, pour diverses raisons qui ne relèvent pas strictement de l'objet étudié, à savoir les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français.

Certaines limites de notre instrument de collecte de données, qui n'a pas été conçu pour mesurer toutes les représentations possibles des élèves de la littérature ou de la lecture littéraire en classe de français ni l'ensemble des facteurs d'influence de ces représentations, doivent être soulignées. Entre autres, les pratiques de lecture privées des élèves et les représentations et pratiques effectives de leurs enseignants n'ont pas fait l'objet de cette recherche. De plus, les représentations sont des objets difficiles à cerner, même si nous avons tenté de pallier cette limite en procédant à des entretiens métacognitifs de validation avant de recruter des participants.

Enfin, il existe des limites liées à l'analyse des données. D'abord, notre outil d'analyse principal, l'analyse de classes latentes, bien que comportant moins de limites que les autres méthodes d'analyse de classification¹⁷, présente certaines limites inhérentes aux méthodes quantitatives. Ici, les représentations étant prédéterminées par les énoncés auxquels les participants doivent dire s'ils adhèrent ou non, l'univers de contenu couvert par le questionnaire est non-exhaustif et les élèves sondés ne sont ainsi pas en mesure d'exprimer d'autres représentations que celles que nous avons incluses au questionnaire. D'autres représentations auraient pu être plus significatives pour certains d'entre eux que celles que nous avons sélectionnées. De plus, pour optimiser le regroupement par profils, nous avons forcé les participants à dire si, « oui » ou « non », ils adhéraient aux représentations figurant dans le questionnaire, ce qui a pu les empêcher d'exprimer des nuances sur l'une ou l'autre des représentations, par exemple un endossement partiel ou à certaines conditions. Nous avons tenté de pallier cette limite en proposant aux élèves qui présentaient des difficultés à trancher sur un énoncé d'inscrire des commentaires dans la marge du questionnaire pour préciser leur pensée. Ce besoin ressenti par certains participants (n=31) témoigne d'une limite inhérente à notre questionnaire à énoncés dichotomiques. Enfin, l'analyse de contenu des commentaires laissés par certains participants comporte elle aussi des limites, notamment la subjectivité du chercheur, les limites de la capacité des élèves à exprimer leurs commentaires par écrit, le choix de leur part d'en écrire ou non, qui est indépendant des propos qu'ils auraient tenus si on leur avait explicitement demandé de commenter les énoncés, le biais de motivation qui caractérise les élèves qui choisissent de laisser des commentaires ainsi que le petit nombre de données, les élèves ayant laissés des commentaires étant extrêmement minoritaires par rapport au nombre total de participants.

¹⁷ Voir section 3.5.2.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données collectées dans le cadre de notre recherche. Y seront d'abord présentés les résultats de l'adhésion aux indicateurs de représentations dans l'ensemble de l'échantillon, puis la solution retenue pour décrire les résultats grâce à l'analyse de classes latentes, la description et la représentation graphique des patrons de réponses de chaque profil et les résultats de l'analyse de contenu conduite sur les commentaires que certains élèves ont écrits sur leur questionnaire.

4.1 L'adhésion aux indicateurs de représentations dans l'ensemble de l'échantillon

Avant de classer les représentations des participants en profils au moyen de l'analyse de classes latentes, nous avons calculé le taux d'adhésion à chaque indicateur pour l'ensemble de l'échantillon. Bien qu'aucune représentation ne fasse l'unanimité, certaines se révèlent relativement consensuelles, alors que d'autres présentent une plus grande variabilité des réponses. Les taux d'adhésion présentés dans le Tableau 4.1 représentent la proportion de participants qui ont répondu « oui » à savoir si l'énoncé représentait leur pensée.

Tableau 4.1. Taux d'adhésion aux indicateurs de représentations

Indicateurs de représentations	Adhésion
Corpus scolaires	
C1. L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français.	55,8%
C2. Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts.	35,7%
C3. Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français.	35,1%
Finalités de l'enseignement de la littérature	
F1. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.	84,7%
F2. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.	74,6%
F3. La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde.	48,6%
F4. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.	46,7%
F5. La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.	19,2%
Posture de participation	
P1. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue.	55,8%
P2. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.	27,3%
Posture de distanciation	
D1. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre.	63,4%
D2. Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français.	58,5%
Mécanismes de l'investissement subjectif	
IS1. (activité imageante) Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente.	72,1%
IS2. (investissement axiologique) Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place.	66,1%
IS3. (activité fantasmatique) Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties.	35,7%

L'indicateur qui, toutes catégories confondues, remporte le plus d'adhésion dans l'ensemble de l'échantillon est celui voulant que *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves* (84,7%). L'indicateur qui, toutes catégories confondues, remporte le moins d'adhésion dans l'ensemble de l'échantillon est également un indicateur de représentation au sujet d'une finalité, celui à l'effet que *La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même* (19,2%). Les trois autres indicateurs portant sur les finalités de la lecture à l'école sont endossés par 74,6% (*La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale*), 48,6% (*La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde*) et 46,7% (*La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture*) des participants. Les finalités concernant le développement de la compétence en lecture et le développement d'une bonne culture générale sont donc endossées par une forte majorité de répondants, alors que celles concernant la compréhension du monde et le développement du goût de lire remportent à peu de chose près l'adhésion de la moitié des répondants. Une seule finalité est principalement rejetée par les participants et il s'agit de la finalité au sujet de la compréhension de soi-même.

Les indicateurs de représentations des corpus scolaires présentent une moins grande variabilité en ce qui a trait à leur endossement. Une seule de ces représentations est endossée par plus de la moitié des participants, à 55,8%. Il s'agit de celle voulant que *L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français*. Paradoxalement, seulement 35,7% des participants estiment que *Les livres [qu'ils doivent] lire pour le cours de français correspondent généralement à [leurs] goûts et intérêts*. Finalement, seulement 35,1%

d'entre eux croient qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français.

Du côté des représentations des postures de lecture à adopter pour la lecture de livres dans le cours de français, la seule posture dont tous les indicateurs sont endossés par une majorité de participants est la posture de distanciation (63,4% et 58,5%). Les deux autres postures, la posture de participation et l'investissement subjectif, présentent une plus grande variabilité entre leurs indicateurs, avec un ou deux indicateurs endossés par une majorité de participants et un qui remporte environ 30% moins d'adhésion, passant ainsi sous la barre du 50%. Pour la posture de participation, c'est l'indicateur *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue* qui remporte 55,8% d'adhésion, alors que *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages* n'est endossé que par 27,3% des participants. Du côté de l'investissement subjectif, l'activité imageante (*Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente*) et l'investissement axiologique (*Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place*) sont endossés par respectivement 72,1% et 66,1% des répondants, tandis que l'activité fantasmagique (*Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties*) semble, à 35,7% d'adhésion, être considérée par les élèves comme étant moins appropriée pour la lecture à l'école.

4.2 La sélection de la solution optimale pour décrire nos données

Le Tableau 4.2 présente les résultats du calcul des indices d'ajustement pour chacune des solutions testées.

Tableau 4.2. Indices d'ajustement

Modèles testés	LL	BIC(LL)	AIC(LL)	Npar	L ²	dl	valeur de p boot.	-2LL Diff. tests (k-1)	Class err.
1 classe	-4277,4832	8641,3994	8582,9664	14	6040,6010	466	0,4140	-	0,0000
2 classes	-4157,3378	8524,5843	8382,6756	34	5800,3102	446	0,4060	0,0000	0,1280
3 classes	-4103,1617	8539,7078	8314,3233	54	5691,9580	426	0,3480	0,0000	0,1612
4 classes	-4066,1529	8589,1661	8280,3059	74	5617,9405	406	0,1060	0,0000	0,1881
5 classes	-4034,6474	8649,6308	8257,2949	94	5554,9295	386	0,0940	0,0020	0,1914
6 classes	-4000,7300	8705,2715	8229,4599	114	5487,0945	366	0,0400	0,0020	0,1920
7 classes	-3975,1238	8790,2331	8230,9457	134	5448,5804	346	0,0120	0,5260	0,1867

La solution à quatre classes est celle qui semble décrire le plus fidèlement nos données. En effet, on observe une diminution du BIC pour les solutions à deux, trois et quatre classes : à partir de cinq classes, la valeur du BIC grimpe au-delà de sa valeur pour la solution à une classe, pour laquelle la valeur du BIC est également plus élevée que pour les solutions à deux, trois et quatre classes. Cet abaissement du BIC indique que les solutions à deux, trois et quatre classes sont les meilleures pour décrire les données, notamment parce que le BIC est reconnu pour être le plus performant de l'ensemble des indices d'ajustement pour identifier les solutions optimales (Laska et al., 2009; Üstünlüoğlu & Güngör-Culha, 2012). Entre ces trois solutions, la valeur de l'AIC est au plus bas pour la solution à quatre classes, ce qui tend à indiquer qu'elle est la meilleure des trois. On peut noter que la valeur de l'AIC continue à diminuer pour les solutions à cinq et six classes, ce qui est normal, puisque nous savons que l'AIC a tendance à surestimer le nombre de classes optimal (Laska et al., 2009). Sélectionner l'une des solutions à cinq ou à six classes serait cependant une erreur en regard à la valeur élevée du BIC pour chacune de celles-ci. De surcroît, la solution à six classes est à rejeter, comme la solution à sept classes, en raison de la valeur de p (boot) qui y est associée ($p < 0.05$), qui suggère que ces solutions ne

reproduisent pas adéquatement les données observées (une valeur p inférieure à 0,05 devant être interprétée comme soulignant l'existence d'une différence statistiquement significative entre la solution proposée et les données observées).

Une fois les modèles rééchantillonnés, la valeur du p pour chacun d'entre eux indique en effet que les solutions de une à cinq classes sont statistiquement valides ($p > 0.05$) pour décrire l'échantillon. Le calcul de rééchantillonnage différentiel basé sur l'indice d'ajustement $-2LL$ indique également qu'entre les quatre premiers modèles (k_1 , k_2 , k_3 et k_4), l'ajout d'une classe améliore de façon statistiquement significative la description de l'échantillon. Bien que les solutions à plus de quatre classes offrent également une amélioration significative du modèle, elles n'ont pas été retenues par souci de parcimonie : elles présentent un plus grand nombre de paramètres (N_{par}) et un nombre moindre de degrés de liberté (dl). La solution à quatre classes offre ainsi l'équilibre souhaitable entre les différents indices d'ajustement du modèle.

De plus, la solution à quatre classes est celle qui retient le plus d'indicateurs (14/15) comme statistiquement significatifs pour décrire les patrons de réponse. Du point de vue didactique, chacune des autres solutions nous auraient privée de l'éclairage de certains indicateurs pour interpréter nos données. L'indicateur qui a dû être retiré de la solution est l'indicateur F1 *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves*, qui est endossé à hauteur de 84,7% dans l'échantillon. Dans toutes les solutions testées, il s'est avéré non-statistiquement significatif pour prédire l'appartenance à une classe, puisque fortement et également endossé dans toutes les classes. Il a donc été retiré de l'analyse statistique des patrons de réponses. Il a cependant été conservé comme covariable (inactive).

4.2.1 Les covariables dans la solution retenue

Pour la solution à quatre classes, des données issues des réponses des participants à la section « données sociodémographiques » ont été identifiées par le logiciel Latent Gold 5.0 comme ayant un impact statistiquement significatif sur l'appartenance des participants à une classe. Il s'agit du sexe de l'élève, de l'IMSE (indice de milieu socio-économique) de son école, de la fréquence déclarée à laquelle il a vu ses parents lire à la maison depuis l'enfance, du fait de s'être fait lire fréquemment ou non des histoires à haute voix durant l'enfance et de la présence ou non d'une bibliothèque dans sa chambre. Ces variables ont été intégrées au modèle comme covariables actives.

D'autres données sociodémographiques ont été intégrées au modèle comme covariables inactives, et ce, pour différentes raisons. De ces catégories de données, mentionnons d'abord l'âge et l'année scolaire, parce que la collecte de données n'a pas été réalisée pour chaque école dans tous les niveaux du deuxième cycle. Par exemple, l'École 4 est la seule où nous avons rencontré des élèves de troisième secondaire, tandis que dans les Écoles 1 et 5, nous n'avons rencontré que des élèves de cinquième secondaire. Ainsi, l'impact découlant des données sur l'âge ou sur le niveau scolaire serait donc fortement tributaire de l'impact des données sur l'école fréquentée par le participant, qui est une covariable différente. Ensuite, l'école, la sélection ou non des élèves à leur entrée à l'école et l'indice SFR (seuil de faible revenu) variaient de façon statistiquement significative entre les classes, mais ces informations recoupaient largement celle déjà fournie par l'IMSE. Des quatre, l'IMSE était le plus discriminant, et c'est donc celui qui a été conservé dans le modèle. De la même façon, « s'être fait lire des histoires dans l'enfance » recouvrait « présence d'une bibliothèque dans la chambre », dont l'impact était plus significatif. Enfin, la langue maternelle et le nombre de langues parlées n'ont pas été incluses

dans le modèle comme covariables actives parce qu'elles ne présentaient pas d'impact statistiquement significatif sur le modèle.

4.3 Les patrons de réponse pour la solution à quatre classes

Le Tableau 4.3 présente la probabilité d'appartenir à chacune des classes au sein de notre échantillon, à savoir la représentation en pourcentage de chacune des classes dans notre échantillon. Ainsi, la classe 1 regroupe 42,2% des participants; la classe 2, 23,2%, la classe 3, 21,5% et la classe 4, 13,1%. Le Tableau 4.3 détaille également le pourcentage d'adhésion à chacun des indicateurs de représentations pour les participants de chaque classe, ce qui permet de voir, par exemple, que les participants classés dans le Profil 4 n'endossent pas les deux dernières représentations sur les corpus, au contraire des participants classés dans le Profil 2, qui y adhèrent en majorité.

Tableau 4.3. Les patrons de réponses de chacun des quatre profils

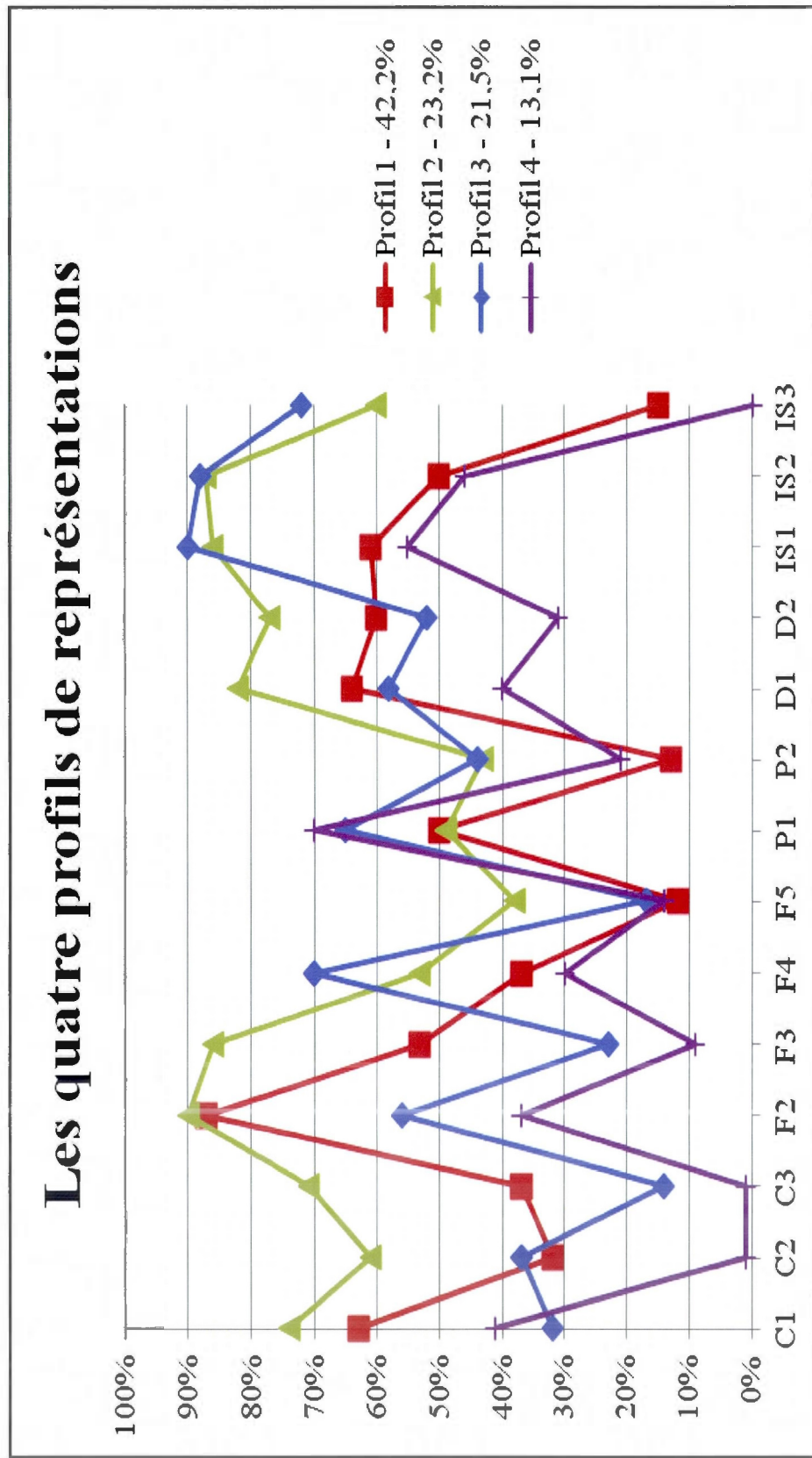
	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
Probabilité d'appartenir à un profil	42,2%	23,2%	21,5%	13,1%
Corpus scolaires				
C1. L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français.	63,0%	73,6%	32,4%	40,6%
C2. Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts.	32,3%	61,2%	37,5%	0,6%
C3. Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français.	37,4%	70,8%	13,6%	0,5%
Finalités de l'enseignement de la littérature				
F2. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.	86,5%	90,1%	56,3%	37,4%
F3. La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde.	53,4%	85,9%	23,1%	9,2%
F4. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.	36,7%	53,1%	70,4%	29,7%
F5. La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.	12,2%	37,6%	17,3%	14,0%
Posture de participation				
P1. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue.	49,7%	48,9%	65,1%	69,6%
P2. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.	12,5%	43,1%	43,8%	20,4%
Posture de distanciation				
D1. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre.	63,8%	82,0%	57,5%	40,0%
D2. Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français.	60,0%	76,5%	52,4%	30,6%
Mécanismes de l'investissement subjectif				
IS1. (activité imageante) Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente.	61,1%	85,5%	89,8%	54,8%
IS2. (investissement axiologique) Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place.	50,2%	87,0%	88,0%	45,7%
IS3. (activité fantasmatique) Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties.	14,7%	60,4%	71,8%	0,3%

4.3.1 La représentation graphique des patrons de réponse de chacun des profils

Les patrons de réponses de chacun des profils peuvent aussi être représentés graphiquement, ce qui permet de voir comment ils se distinguent les uns des autres. Sur les graphiques suivants, l'axe vertical présente la valeur en pourcentage du taux d'adhésion aux indicateurs de représentations pour chacun des profils, tandis que l'axe horizontal présente les indicateurs en question.

Les indicateurs sont nommés C1, C2 et C3 pour *Corpus 1*, *Corpus 2* et *Corpus 3*, F2 à F5 pour *Finalité 2* à *5*, P1 et P2 pour *Participation 1* et *Participation 2*, D1 et D2 pour *Distanciation 1* et *Distanciation 2* et IS1 à IS3 pour *Investissement subjectif 1* à *3*.

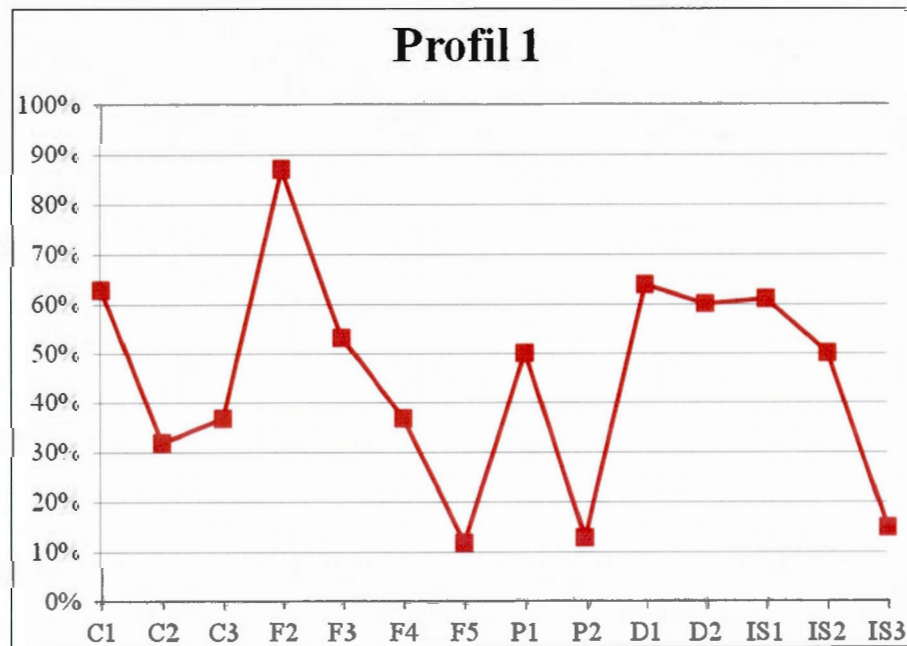
Figure 4.1. Représentation graphique des patrons de réponse de chacun des profils



4.3.1.1 La description du patron de réponse du Profil 1

La Figure 4.2 présente le patron de réponse isolé du Profil 1, qui regroupe 42,2% des participants.

Figure 4.2. Représentation graphique du patron de réponse du Profil 1



On remarque, dans ce profil, que la représentation C1, *L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français*, est endossée par une majorité de participants (63,0%), tandis que l'adhésion aux représentations C2 et C3, *Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts* et *Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français* est relativement faible (respectivement 32,3% et 37,4%). En ce qui concerne les représentations des finalités de l'enseignement de la littérature, on remarque une adhésion très forte à la représentation F2, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale* (86,5%). Les participants

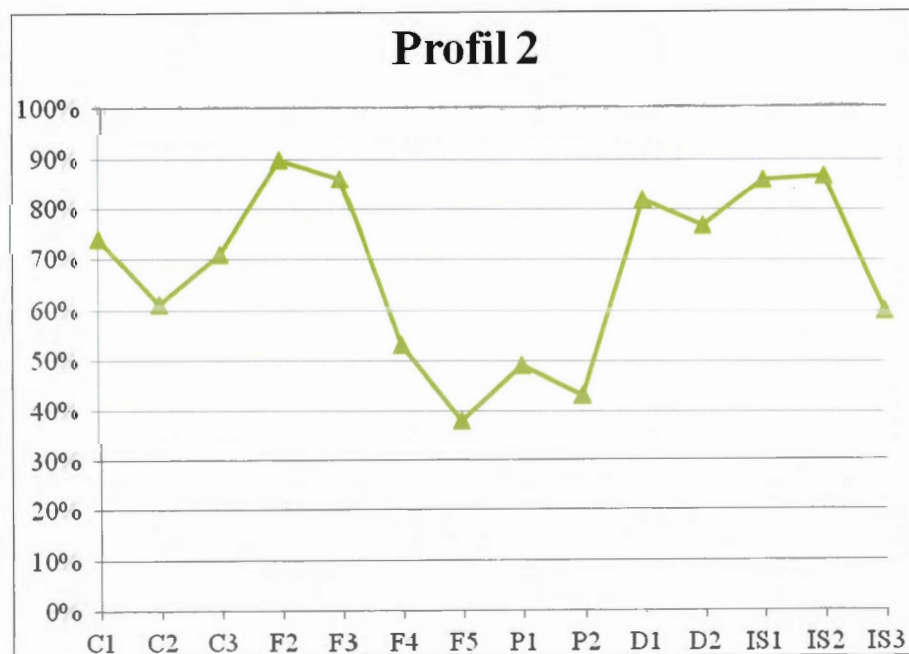
de ce profil sont partagés sur la représentation F3, *La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde* (53,4%), tandis que les représentations F4 et F5, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture* et *La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même* sont faiblement endossées (respectivement 36,7% et 12,2%). Enfin, en ce qui concerne les représentations de l'importance et de la pertinence des différentes postures de lecture dans le cadre de la lecture de livres dans le cours de français, les deux représentations de la posture de distanciation, D1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre* et D2, *Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français*, tout comme la représentation de l'activité imageante, IS1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente*, sont assez fortement endossées (respectivement 63,8%, 60,0% et 61,1%). Les participants sont partagés (49,7% et 50,2%) sur la première représentation de la posture de participation (P1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue*) ainsi que sur la représentation de l'investissement axiologique (IS2, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place*), tandis que la seconde représentation de la posture de participation (P2, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages*) ainsi que la dernière représentation de l'investissement subjectif, celle concernant la production fantasmatique (IS3, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties*) sont très faiblement endossées (respectivement 12,5 et 14,7%).

En somme, les participants regroupés dans ce profil partagent un univers de représentations marqué par l'adhésion aux indicateurs concernant la valeur du jugement de l'enseignant pour sélectionner les corpus, la finalité du développement d'une bonne culture générale, la posture de distanciation et l'activité imageante. Ce profil de représentations se caractérise également par le rejet des indicateurs concernant l'intérêt envers les classiques de la littérature et les corpus littéraires scolaires en général, les finalités du développement du goût de la lecture et de la découverte de soi par la littérature, l'identification aux personnages et la production fantasmagique.

4.3.1.2 La description du patron de réponse du Profil 2

La Figure 4.3 présente le patron de réponse isolé du Profil 2, qui regroupe 23,2% des participants.

Figure 4.3. Représentation graphique du patron de réponse du Profil 2



Les trois représentations sur les corpus scolaires sont assez fortement endossées par les participants de ce profil : C1, *L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français* (73,6%), C3, *Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français* (70,8%) et C2, *Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts* (61,2%). En ce qui concerne les représentations des finalités de l'enseignement de la littérature, on remarque une adhésion très forte à deux des quatre représentations : F2, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale* (90,1%) et F3, *La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde* (85,9%). Les participants sont partagés sur la représentation F4, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture* (53,1%). La dernière représentation des finalités de l'enseignement de la littérature, F5, *La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même*, est relativement peu endossée, mais à 37,6% d'adhésion, elle est plus endossée dans ce profil que dans les trois autres (voir Figure 4.1). Enfin, en ce qui concerne les représentations de l'importance et de la pertinence des différentes postures de lecture dans le cadre de la lecture de livres dans le cours de français, toutes les représentations de la posture de distanciation et de l'investissement subjectif sont endossées par une – parfois forte – majorité de participants. Voici ces cinq représentations en ordre décroissant d'adhésion : IS2, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place* (87,0%), IS1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente* (85,5%), D1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre* (82,0%), D2, *Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le*

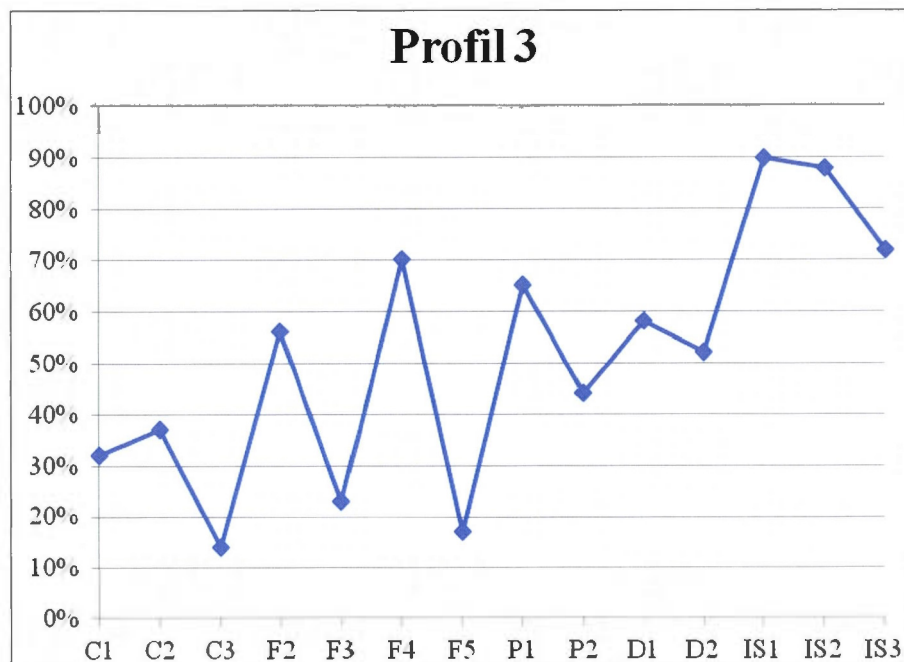
cours de français (76,5%) et IS3, Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties (60,4%). Les deux représentations de la posture de la participation, P1, Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue et P2, Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages, remportent, quant à elles, près de la moitié de l'adhésion des participants (respectivement 48,9 et 43,1%).

En somme, les participants regroupés dans ce profil partagent un univers de représentations marqué par l'adhésion aux indicateurs concernant la valeur du jugement de l'enseignant pour sélectionner les corpus, l'intérêt envers les classiques de la littérature et les corpus littéraires scolaires en général, les finalités du développement d'une bonne culture générale et de la découverte du monde par la littérature, la posture de distanciation et l'investissement subjectif.

4.3.1.3 La description du patron de réponse du Profil 3

La Figure 4.4 présente le patron de réponse isolé du Profil 3, qui regroupe 21,5% des participants.

Figure 4.4. Représentation graphique du patron de réponse du Profil 3



Des trois représentations des corpus scolaires, deux sont relativement peu endossées par les participants de ce profil : C2, *Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts* (37,5%), et C1, *L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français* (32,4%), tandis que la troisième, C3, *Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français*, est très peu endossée (13,6%). Parmi les quatre représentations des finalités de l'enseignement de la littérature, une seule est fortement endossée par les participants : F4, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture* (70,4%). Une autre, F2, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale*, est endossée par un peu plus de la moitié des participants (56,3%), tandis que les deux autres, F3, *La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde* et *La lecture de livres dans le cours de français*

permet de se comprendre soi-même, F5, sont très faiblement endossées (respectivement 23,1% et 17,3%). En ce qui concerne les représentations de l'importance et de la pertinence des différentes postures de lecture dans le cadre de la lecture de livres dans le cours de français, toutes les représentations relatives à l'investissement subjectif sont très fortement endossées. Voici ces trois représentations, en ordre décroissant de taux d'adhésion pour le Profil 3 : IS1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente* (89,8%), IS2, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place* (88,0%) et IS3, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties* (71,8%). La première représentation de la posture de participation, P1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue*, est également assez fortement endossée (65,1%). La seconde représentation de la posture de participation, P2, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages*, est endossée par moins de la moitié des participants de ce profil mais, avec 43,8% de taux d'adhésion, il s'agit du profil qui y adhère le plus fortement (voir Figure 4.1). Les deux représentations de la posture de distanciation, D1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre*, et D2, *Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français*, sont endossées par un peu plus de la moitié des participants classés dans ce profil (respectivement 57,5 et 52,4%).

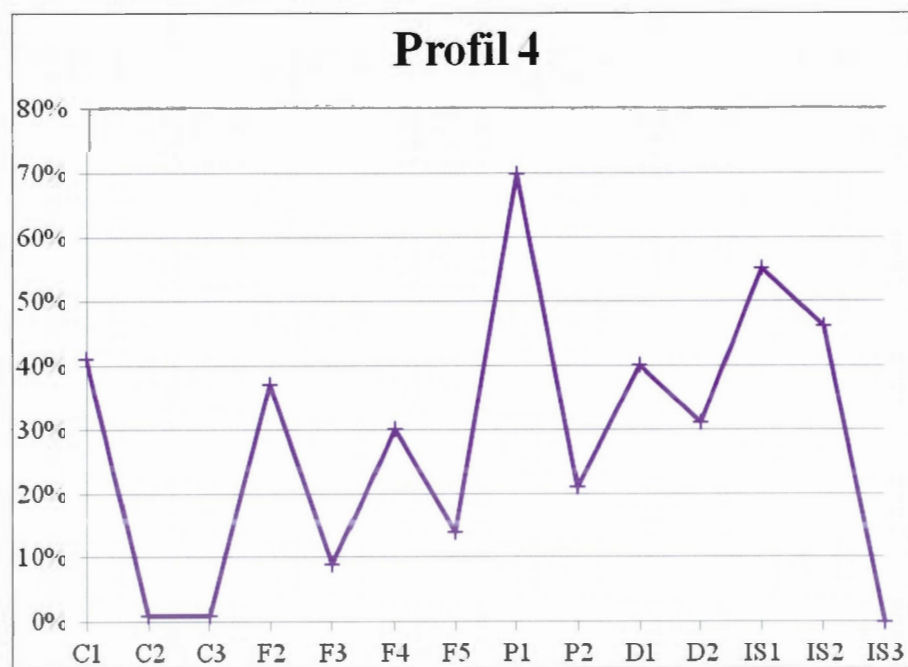
En somme, les participants regroupés dans ce profil partagent un univers de représentations marqué par l'adhésion aux indicateurs concernant la finalité du

développement du goût de lire, la posture de participation et l'investissement subjectif. Ce profil de représentations se caractérise également par le rejet des indicateurs concernant la valeur du jugement de l'enseignant pour sélectionner les corpus, l'intérêt envers les classiques de la littérature et les corpus littéraires scolaires en général et les finalités de la découverte du monde et de soi par la littérature.

4.3.1.4 La description du patron de réponse du Profil 4

La Figure 5 présente le patron de réponse isolé du Profil 4, qui regroupe 13,1% des participants.

Figure 4.5. Représentation graphique du patron de réponse du Profil 4



Deux des représentations des corpus scolaires, C2, *Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts*, et C3, *Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français*, sont presque intégralement rejetées par les participants de ce profil (0,6% et 0,5%).

L'autre représentation des corpus, C1, *L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français*, remporte plus d'adhésion (40,6%). Aucune des représentations des finalités de l'enseignement de la littérature présentées dans le patron de réponse n'est endossée par plus de 50% des participants regroupés dans ce profil. Voici ces quatre représentations en ordre décroissant d'adhésion : F2, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale* (37,4%), F4, *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture* (29,7%), F5, *La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même* (14,0%), et F3, *La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde* (9,2%). Enfin, du côté des représentations de l'importance et la pertinence des différentes postures de lecture dans le cadre de la lecture de livres dans le cours de français, la première représentation de la posture de participation, P1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue*, est assez fortement endossée (69,6%). La seule autre représentation de posture qui remporte plus de la moitié de l'adhésion (54,8%) est celle sur l'activité imageante, IS1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente*, largement endossée par tous les profils (voir Figure 1). Les autres représentations des différentes postures sont faiblement endossées. Voici, en ordre décroissant de taux d'adhésion dans ce profil, la représentation de l'investissement axiologique, les deux représentations de la posture de distanciation, la seconde représentation de la posture de participation et la représentation de la production fantasmatique : IS2, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place* (45,7%), D1, *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre* (40,0%), D2, *Un beau style littéraire et une langue soignée*

sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français (30,6%), P2, Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages (20,4%) et IS3, Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties (0,3%).

En somme, les participants regroupés dans ce profil partagent un univers de représentations marqué par l'adhésion à l'indicateur concernant l'importance accordée au désir de connaître la fin de l'intrigue lors des lectures en classe de français. Ce profil de représentations se caractérise également par le rejet des indicateurs concernant l'intérêt envers les classiques de la littérature et les corpus littéraires scolaires en général, l'ensemble des finalités de l'enseignement de la littérature, l'identification aux personnages et la production fantasmatique.

4.4 Les portraits sociodémographiques des différents profils

Comme nous l'avons mentionné précédemment, certaines données issues des réponses à la section « Données sociodémographiques » du questionnaire se sont avérées statistiquement significatives pour prédire l'appartenance d'un participant à un profil et ces indicateurs ont été ajoutés au modèle à titre de covariables actives. Ces indicateurs avaient été choisis à l'étape de l'élaboration du questionnaire précisément parce que des recherches préexistantes avaient témoigné de leur influence sur le rapport à la lecture (Baudelot et al., 1999; Dubois et al., 1992; Lebrun, 2004; Maga et Méron, 1990, Nadeau, 2004; Szpakowska, 1970). Nous sommes ainsi en mesure de dresser le portrait sociodémographique de chacun des profils pour les covariables actives, ce qui nous permet de savoir quelles sont les caractéristiques sociodémographiques pertinentes des élèves présents dans chacun des profils.

Tableau 4.4. Portrait sociodémographique des profils pour les covariables significatives

Covariables	Total %	Profil 1 % (RSA)	Profil 2 % (RSA)	Profil 3 % (RSA)	Profil 4 % (RSA)	Statistique Chi-carré	Valeur p
Genre							
Filles	60,1	59,6 (-0,2)	75,9 (3,9)	47,6 (-2,9)	54,0 (-1,1)	19,40 (dl=3)	< 0,001
Garçons	39,9	40,4 (0,2)	24,1 (-3,9)	52,4 (2,9)	46,0 (1,1)		
IMSE							
> 5 (école socioéconomiquement défavorisée)	35,0	21,8 (-5,2)	19,6 (-3,9)	62,1 (6,5)	60,3 (4,5)		
< 5 (école socioéconomiquement favorisée)	65,0	78,2 (5,2)	80,4 (3,9)	37,9 (-6,5)	39,7 (-4,5)	78,21 (dl=3)	< 0,001
Lecture de la mère							
Jamais	4,6	4,4 (-0,1)	2,7 (-1,1)	4,9 (0,1)	8,1 (1,4)		
Rarement	17,3	14,3 (-1,5)	14,4 (-0,9)	17,5 (0,0)	32,3 (3,3)	18,62 (dl=9)	0,029
Parfois	30,1	31,5 (0,6)	26,1 (-1,0)	34,0 (1,0)	25,8 (-0,8)		
Souvent	48,0	49,8 (0,7)	56,8 (2,1)	43,7 (-1,0)	33,9 (-2,4)		
Lecture du père							
Jamais	19,5	11,8 (-3,6)	10,7 (-2,7)	25,2 (1,6)	50,8 (6,7)		
Rarement	19,1	18,7 (-0,2)	10,7 (-2,6)	23,3 (1,2)	28,6 (2,0)	83,18 (dl=9)	< 0,001
Parfois	25,8	27,6 (0,8)	28,6 (0,8)	28,2 (0,6)	11,1 (-2,9)		
Souvent	35,6	41,9 (2,5)	50,0 (3,6)	23,3 (-2,9)	9,5 (-4,6)		
Présence d'une bibliothèque dans la chambre							
Non	21,2	18,2 (1,4)	13,4 (-2,3)	20,4 (-0,2)	46,0 (5,2)		
Pas en ce moment	17,0	18,7 (0,8)	7,1 (-3,2)	20,4 (1,0)	23,8 (1,5)	47,60 (dl=6)	< 0,001
Oui	61,7	63,1 (0,5)	79,5 (4,4)	59,2 (-0,6)	30,2 (-5,5)		
Lecture d'histoires à haute voix par un tiers durant l'enfance							
Non	13,5	11,3 (-1,2)	10,8 (-0,9)	15,5 (0,7)	21,9 (2,1)		
Parfois	34,3	33,5 (-0,3)	28,8 (-1,4)	35,0 (0,2)	45,3 (2,0)	14,73 (dl=6)	0,022
Souvent	52,2	55,2 (1,1)	60,4 (2,0)	49,5 (-0,6)	32,8 (-3,3)		

RSA : Résidus standardisés ajustés (voir section 3.5.3 pour plus de détails)

Les covariables retenues dans le Tableau 4.4 sont celles qui ont été incluses dans l'analyse parce que leur influence était statistiquement significative ($p < 0,05$) pour prédire l'appartenance d'un participant à un profil. La comparaison des profils deux à deux ne révèle pas toujours de différence statistiquement significative en regard des covariables. Par exemple, en ce qui concerne la répartition des participants selon le genre dans chacun des profils, les distributions des garçons et des filles dans le Profil 1 et dans le Profil 4 ne sont pas statistiquement différentes de celle observée dans l'échantillon. Dans les Profils 2 et 4, les distributions des garçons et des filles varient significativement de la distribution attendue; on observe une surreprésentation des filles dans le Profil 2 et une surreprésentation des garçons dans le Profil 3. En effet, même s'il y a à peine quatre pourcents de différence entre la proportion de garçons (52,4%) et celle de filles (47,6%) dans le Profil 3, ce profil compte significativement plus de garçons que de filles, toutes proportions gardées, en fonction des caractéristiques de notre échantillon. Dans le Tableau 4.4, les cellules contenant des caractères gras sont celles qui contribuent à expliquer la différence significative entre les distributions observées et attendues. Par exemple, il est possible de constater en consultant le Tableau 4.4 que le fait qu'une école ait un IMSE plus faible ou plus haut que cinq¹⁸ est statistiquement significatif dans chacun des profils : les Profils 1 et 2 comptent donc significativement plus d'élèves provenant d'écoles privilégiées, tandis que les Profils 3 et 4 comptent significativement plus d'élèves provenant d'écoles défavorisées. On constate également que la lecture du père a plus d'impact significatif que la lecture de la mère et ce, dans tous les profils. Cela s'explique par le nombre très élevé d'élèves de tous les profils qui déclarent avoir vu leur mère lire « parfois » ou « souvent » depuis l'enfance, alors que la fréquence de lecture du père est beaucoup plus variable d'un profil à l'autre. Seuls les Profils 2 et 4 présentent des distributions qui s'écartent significativement de la distribution échantillonnale en

¹⁸ La valeur de l'IMSE pour chaque école de l'échantillon est indiquée au Tableau 3.1.

regard à la présence d'une bibliothèque dans la chambre et au fait de s'être fait lire des histoires par un tiers dans l'enfance.

4.5 Les commentaires laissés par les participants sur leur questionnaire

Au total, 55 commentaires ont été laissés par 31 participants (6,4% de l'échantillon) sur leur questionnaire. Ce petit nombre de données n'est pas étonnant, dans la mesure où l'outil de collecte de données ne visait pas à recueillir des commentaires des élèves, et il peut témoigner notamment du fait que le mode de réponse dichotomique n'a posé problème qu'à une faible minorité d'élèves pour l'expression de leurs représentations. Bien que ces données soient marginales et accidentelles, nous avons jugé pertinent de les analyser pour voir dans quelle mesure elles éclairent les représentations des élèves et les profils constitués par l'analyse de classes latentes.

Parmi les commentaires laissés par ces participants, 74,5% (n=41) visent à exprimer une nuance à une réponse dichotomique. De ces 41 commentaires, 17 ont été laissés par des participants appartenant au Profil 2, 13 par des participants appartenant au Profil 1, 10 par des participants appartenant au Profil 3 et un par un participant appartenant au Profil 4¹⁹. Ces commentaires prennent des formes variées, qui permettent généralement de situer la réponse entre un « oui » (29) et un « non » (12) tranchés : « Mais pas toujours », « Pas nécessairement », « Parfois oui », « Pas vraiment », « En partie », « Ça dépend », « En quelque sorte », par exemple. Ces nuances ne fournissent pas d'éclairage supplémentaire sur l'adhésion aux représentations, puisque l'objectif de recherche n'était pas de détailler des représentations individuelles, mais des profils de représentations. Elles suggèrent cependant des changements pertinents à apporter à notre instrument de collecte de données pour une utilisation future, afin de mieux saisir les nuances des élèves en regard de leur adhésion aux représentations proposées et pour étendre l'univers de contenu des représentations mesurées. Cela dit, notre outil d'analyse statistique nous

¹⁹ Certains participants ont laissés plus d'un commentaire.

permet déjà de percevoir des nuances : l'adhésion à chaque indicateur est nuancée par le pourcentage d'adhésion qui y est attribué pour chaque profil. Cette nuance, exprimée par l'ensemble des participants classés dans un même profil, est l'équivalent des commentaires comme « Mais pas toujours » ou « En partie » qui ont été laissés par certains participants. De plus, les commentaires laissés par un individu rejoignent généralement le portrait de son profil d'appartenance, les participants ayant été classés selon leur patron de réponse avec des participants aux représentations similaires. Par exemple, un participant classé dans le Profil 2 a endossé tous les indicateurs de représentations des différentes postures de lecture, mais a inscrit le commentaire « sa dépend! » (sic) à propos de deux de ces indicateurs, soit *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue* et *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties*, ce qui indique qu'il les endosse, mais moins fortement que les cinq autres indicateurs de représentations au sujet des postures de lecture. Or, ces deux indicateurs sont parmi les trois moins fortement endossés dans le patron de réponse du Profil 2. Les commentaires de ce participant nous permettent ainsi non seulement de confirmer son appartenance au Profil 2, mais également les caractéristiques du Profil 2, témoignant de la pertinence de l'analyse de classes latentes pour dresser des profils de représentations, et ce, malgré un mode de réponse dichotomique.

Certains énoncés ont particulièrement généré des commentaires visant l'expression d'une nuance : pour les indicateurs *Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts* et *La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde*, qui ont tous deux été l'objet de sept commentaires, quatre participants ont nuancé un « oui » et trois participants ont nuancé un « non ». Pour les indicateurs *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des*

élèves et La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture, qui ont été l'objet de quatre commentaires chacun, trois participants ont nuancé un « oui » et un participant a nuancé un « non ». Il semble donc qu'il ait été difficile pour ces participants d'adhérer ou non, de façon dichotomique, à ces quatre énoncés, tandis que les neuf autres indicateurs ont suscité moins de commentaires visant l'expression d'une nuance. Nous relevons également que les participants tendent davantage à nuancer un « oui » qu'un « non » et que les participants qui sont classés dans le Profil 2 sont les plus enclins à laisser des commentaires pour préciser leur pensée.

Les autres types de commentaires ne présentent pas suffisamment d'occurrences pour qu'il soit possible d'établir une tendance pour expliquer quels élèves les laissent, sur quels énoncés et pour préciser quel type de réponse. Certains d'entre eux laissent cependant émerger de nouvelles représentations (n=4) (« Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est d'avoir de bons résultats ») ou permettent d'affiner notre compréhension du profil dans lequel est classé son auteur (n=5). C'est notamment le cas de certains commentaires (n=4) qui visent, plutôt qu'à nuancer, à amplifier la réponse donnée : certains participants ajoutent des points d'exclamation ou soulignent des termes de l'énoncé à gros traits pour en marquer l'importance. Dans la discussion des résultats, seuls les commentaires qui laissent émerger de nouvelles représentations ou qui permettent une meilleure compréhension des profils (n=5) feront l'objet d'une présentation intégrée à même les descriptions de chaque profil et serviront à affiner celles-ci.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous analysons d'abord l'adhésion globale aux indicateurs de représentations sur lesquels les participants ont été sondés et ce, à la lumière des résultats d'autres recherches. Ensuite, puisque les participants ont été sondés sur leur endossement de 15 indicateurs de représentations, notre analyse nous a permis de constituer des profils de représentations associées entre elles et endossées ou rejetées par les mêmes individus, à partir des patrons de réponses de ceux-ci. Si les profils dégagés grâce à l'analyse des données en sont de représentations et non de participants, nous présentons néanmoins dans cette section, en plus des profils de représentations, les caractéristiques sociodémographiques des participants qui tendent à adhérer à chacun des profils de représentations. Finalement, nous décrivons les implications didactiques et sociales de nos résultats.

5.1 Un regard sur l'adhésion globale aux indicateurs de représentations

La hiérarchisation des finalités attribuées à la lecture scolaire dans l'ensemble de l'échantillon, des finalités les plus scolaires aux finalités les plus personnelles, est cohérente avec les situations que nous avons dépeintes aux sections 2.1.3 et 2.2.3, à savoir que la valorisation des aptitudes fonctionnelles (Dufays et al., 2005), notamment visant la réussite « aux épreuves de littérature aux examens et aux

concours » (Reuter, 2004 : 240), entraîne une instrumentalisation de la littérature (Canvat, 1997), ce qui est associé avec une dévalorisation des finalités les plus personnelles de l'enseignement de la littérature, les finalités d'ordre psychoaffectif et d'ordre social et philosophique (Richard, 2004). Cette priorité accordée par les participants aux finalités les plus scolaires devant les finalités personnelles corrobore les résultats de Rouxel (1996). En effet, la finalité la plus endossée dans l'ensemble de notre échantillon est celle selon laquelle la lecture de livres dans le cours de français vise le développement de la compétence en lecture (84,7%), de même que la finalité la plus endossée par les participants interrogés par Rouxel (1996) est celle selon laquelle la lecture en classe vise à « comprendre un texte » (57,9%). Quant à la finalité la moins endossée dans notre recherche, il s'agit de celle voulant que la lecture en classe de français permette une meilleure compréhension de soi (19,2%) ; dans l'enquête de Rouxel, il s'agit de celle à l'effet que la lecture en classe vise à découvrir sa personnalité (3,3%²⁰). La chercheuse en tire des conclusions analogues aux nôtres, à savoir que la grande majorité des élèves ne perçoivent pas d'enjeux liés à la quête identitaire dans les lectures scolaires et que la majorité d'entre eux partagent le sentiment de « n'être pas ou que très peu concernés par la littérature, hormis l'objectif immédiat de la réussite à l'examen » (p. 66). Nous croyons que, paradoxalement, la valorisation quasi exclusive des finalités centrées sur les compétences chez certains élèves risque de nuire à leurs apprentissages en lecture littéraire. En effet, l'occultation des autres finalités de l'enseignement de la littérature par les élèves est susceptible d'influencer leurs attentes face à ce contenu, de diminuer sa valeur à leurs yeux et, de ce fait, de diminuer leur engagement dans leurs apprentissages (Abric, 1994). Par ailleurs, la forte adhésion, par les participants à notre étude, à la finalité selon laquelle la lecture de livres en classe de français viserait le développement d'une bonne culture générale (74,6%) contredit les propos

²⁰ Les plus faibles pourcentages d'adhésion – 57,9% pour la finalité la plus endossée et 3,3% pour la finalité la moins endossée – sont dus au fait que les participants à l'étude de Rouxel (1996) ne pouvaient sélectionner qu'une finalité, alors que les participants pouvaient en sélectionner plusieurs dans le cadre de notre recherche.

de Baudelot et de ses collaborateurs (1999), selon lesquels « se cultiver » compterait au nombre des raisons de lire pour une « faible part » (p.154) d'adolescents.

La valorisation accordée par les participants aux finalités les plus scolaires de l'enseignement de la littérature au détriment des finalités les plus personnelles est corroborée par les représentations des corpus scolaires : alors qu'une minorité de participants exprime de l'intérêt pour les livres lus dans le cadre du cours de français et pour des corpus composés de classiques de la littérature, une majorité d'entre eux croit néanmoins que les enseignants sont les mieux placés pour constituer et prescrire les corpus littéraires scolaires. Cet état de fait est surtout propre à deux profils de représentations, mais caractérise néanmoins les taux d'adhésion globale aux indicateurs.

Le fait qu'une minorité de participants (35,7%) de notre échantillon affirment que les lectures réalisées dans le cadre du cours de français correspondent à leurs goûts et intérêts est par ailleurs en contradiction avec le constat fait par Dezutter et Morrissette (2010). En effet, 62,0% des élèves interrogés par ces chercheurs avaient déclaré que les livres lus dans le cours de français correspondaient à leurs intérêts. Ce renversement entre les résultats de l'étude de Dezutter et Morrissette (2010) et les nôtres tient peut-être aux caractéristiques propres à nos échantillons spécifiques, ces chercheurs ayant interrogé 44 élèves de première secondaire d'une école privée. Les élèves de première secondaire seraient en effet, de tous les élèves du secondaire, ceux qui présentent le plus d'enthousiasme pour la lecture (Lebrun, 2004). De plus, les élèves de notre échantillon fréquentant des écoles publiques socioéconomiquement défavorisées sont plus enclins à se retrouver dans le quatrième profil de représentation, et ainsi, nous y reviendrons, à présenter un grand désintérêt pour les lectures scolaires. La diversité de notre échantillon et le fait que nos participants fréquentent le deuxième cycle du secondaire sont donc les facteurs les plus

susceptibles d'expliquer la disparité entre les résultats de Dezutter et Morrissette (2010) et les nôtres.

Par ailleurs, le fait qu'une minorité de participants de notre échantillon considèrent que les corpus littéraires scolaires devraient être composés de classiques de la littérature pourrait être expliqué par le constat de Lebrun (2004) selon lequel les adolescents ne tendent pas à établir de hiérarchisation culturelle des livres et des auteurs. Elle affirme également à cet effet que « la notion de classique littéraire est quasi absente entre 12 et 16 ans » (p.98), ce que nos résultats contredisent cependant : des corpus principalement composés de classiques sont souhaités par 35,1% de nos participants.

Des trois principales postures de lecture, la plus valorisée est la posture de distanciation, ce qui est cohérent avec les observations faites précédemment au sujet des représentations de la littérature à l'école, puisque la posture de distanciation est la posture la plus valorisée par l'institution scolaire (Dufays et al., 2005), surtout en ce qui concerne le discernement du message de l'auteur, et qu'il semble que les participants soient, nous y reviendrons, sensibles aux discours institutionnels et aux attentes de leurs enseignants. Le deuxième indicateur de la posture de distanciation est moins endossé que le premier, mais l'est néanmoins par une majorité d'élèves, ce qui est très intéressant, compte tenu de la teneur de l'indicateur en question. En effet, l'adhésion de plus de la moitié des participants à l'indicateur *Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français* ne saurait être attribuée uniquement à la soumission à des contraintes scolaires, puisque la formulation de cet indicateur renvoie explicitement à l'expérience personnelle. Cet indicateur est endossé à plus de 50% dans trois profils sur quatre, jusqu'à 76,5% dans le second profil et à 30,6% dans le quatrième profil, le profil qui l'endosse le moins. Ce résultat est étonnant, considérant les constats de l'enquête de Lebrun (2004), pour qui « il semble évident [...] que les

adolescents de 12 à 16 ans n'adoptent pas la posture de contemplation esthétique de l'œuvre » (p.122). Nos résultats montrent le contraire, et nous croyons que les enseignants de français ne devraient pas hésiter à miser sur cet aspect de la lecture littéraire, qui est garant d'un plaisir réel et durable de lire (Canvat, 1999, Tauveron, 2001).

L'activité imageante et l'investissement axiologique sont, par ailleurs, très valorisés dans l'ensemble de l'échantillon. Il semble donc que, dans la présente étude, la disqualification de l'investissement subjectif des élèves (Daunay, 2004 ; Langlade, 2004) touche uniquement l'activité fantasmatique. Cela n'est guère étonnant dans la mesure où l'investissement axiologique des élèves, de par la réflexivité qu'il convoque (Sauvaire, 2013), est au moins autant tributaire de la posture de distanciation que de l'investissement subjectif et que l'activité imageante est spontanée et fréquente chez la plupart des lecteurs, le code écrit des œuvres littéraires contraignant les lecteurs à imaginer les images et les sons qui composent son univers (Lacelle, 2009). Nous pouvons poser l'hypothèse que les élèves ont plus tendance à censurer la production fantasmatique dans un contexte scolaire où elle ne fait généralement pas partie de la tâche de lecture qui est explicitement attendue d'eux.

Finalement, les résultats les plus surprenants proviennent d'une assez faible adhésion à la posture de participation, généralement considérée comme la posture de prédilection des adolescents (Baudelot et al., 1999 ; Lebrun, 2004 ; Rouxel, 1996). Les enquêtes qui se sont penchées sur les postures de lecture privilégiées par les adolescents s'intéressaient cependant davantage aux postures de lecture adoptées pour la lecture privée. La dévalorisation de la posture de participation relevée dans la présente étude pourrait ainsi indiquer des représentations négatives des élèves à l'égard de la participation en contexte scolaire, possiblement dues aux nombreuses pratiques didactiques convoquant la distanciation. Elle pourrait également indiquer que les élèves considèrent effectivement la lecture à l'école comme une pratique

désancrée de leurs pratiques littéraires personnelles, ce qui pourrait diminuer leur engagement envers cette activité et, conséquemment, nuire à leurs apprentissages.

5.2 Le Profil 1 *La lecture littéraire en classe de français: une lecture scolaire assujettie* (42,2%)

Malgré un intérêt relativement faible pour les corpus de textes littéraires qui leur sont proposés à l'école, une majorité des participants qui adhèrent à ce profil de représentations considèrent que l'enseignant est mieux placé qu'eux-mêmes pour choisir les livres à lire dans le cadre du cours de français, ce qui est paradoxal et indique une certaine résignation à l'endroit des corpus littéraires scolaires. Cette résignation trouve écho dans les finalités de l'enseignement de la littérature qu'ils endossent, les finalités les plus associées à l'institution scolaire : l'amélioration de la compétence en lecture et le développement d'une bonne culture générale. Au chapitre des représentations des finalités de l'enseignement de la littérature, ce profil se distingue également par son rejet important de la finalité de la compréhension de soi-même par la lecture à l'école. Il s'agit en effet du profil qui présente le plus faible taux d'adhésion à cette représentation, déjà la plus impopulaire des représentations au sujet des finalités chez l'ensemble des participants. Les participants qui endossent ce profil endossent également assez faiblement la finalité selon laquelle l'enseignement de la littérature vise le développement du goût de la lecture. Le rejet des deux représentations de finalités qu'on peut qualifier de personnelles et l'endossement élevé des deux représentations de finalités les plus scolaires vont de pair avec l'attitude de résignation face à l'enseignement de la littérature à l'école, qui semble pour ces élèves être un exercice strictement scolaire. Certains commentaires laissés par des participants classés dans ce profil en marge de leur questionnaire corroborent également ce constat : en réponse à l'énoncé *La lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves*, un participant classé dans le Profil 1 a répondu « non » et a écrit : « L'écriture aussi »,

alors que nous n'avions pas inclus l'amélioration de la compétence à écrire aux finalités interrogées par le questionnaire. Cette finalité est cependant incluse par Richard (2004) dans les finalités d'ordre cognitivo-langagier, ensemble de finalités auquel les participants classés dans le Profil 1 accordent effectivement beaucoup d'importance. Un autre participant classé dans le Profil 1 a par ailleurs précisé sa réponse « oui » au même énoncé en écrivant « *Uniquement pour épreuves du MELS », ce qui témoigne d'une préoccupation première pour les évaluations. Dans le même esprit, un autre participant classé dans ce profil a écrit, en marge de la section sur les finalités de l'enseignement de la littérature : « Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est d'avoir de bons résultats », faisant ainsi émerger une nouvelle représentation, qui témoigne fort bien d'un assujettissement aux contraintes scolaires vécu par ce participant et possiblement par d'autres participants qui présentent un patron de réponse similaire au sien.

En ce qui concerne les représentations des postures de lecture à privilégier dans le cadre de la lecture littéraire à l'école, ce profil se distingue par sa préférence accordée à la posture de distanciation. La représentation à l'effet que l'activité imageante soit souhaitable dans le cadre des lectures scolaires est également endossée dans ce profil, mais il ne s'agit pas d'une de ses caractéristiques spécifiques : cette représentation est endossée par la majorité des participants de chaque profil de représentations, ce qui en fait l'une des représentations les plus consensuelles dans l'échantillon. En ce qui concerne l'investissement subjectif, ce profil se caractérise principalement par son rejet marqué de la représentation selon laquelle l'activité fantasmatique est appropriée pour les lectures effectuées dans le cadre du cours de français. Il en va de même pour la représentation au sujet de l'identification aux personnages, incluse dans la posture de participation : il s'agit, des quatre profils, de celui qui y adhère le moins. Il semble donc que ce profil de représentations rejette en général les postures tributaires d'une lecture subjective, lui préférant les postures valorisées par l'école, notamment

celles qui relèvent de la distanciation, ce qui est cohérent avec la résignation observée en ce qui a trait aux représentations de la littérature à l'école endossées dans ce profil.

Les élèves qui endossent ce profil de représentations semblent, à la fin de leur scolarité obligatoire, globalement assujettis au discours de l'institution scolaire, comme en témoignent leur adhésion à des finalités de l'enseignement de la littérature qui sont scolaires et peu axées sur l'expérientiel, leur résignation en ce qui concerne leur intérêt pour les lectures menées dans le cadre du cours de français et leur rejet de postures de lecture personnelles et subjectives au profit de postures généralement valorisées par l'école. Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons nommé ce profil de représentations « La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie ».

Les représentations caractéristiques de ce profil laissent croire que les nombreux élèves qui endossent ce profil envisagent la lecture littéraire à l'école comme un artifice scolaire. Bien que nous n'ayons pas nous-même investigué les représentations et pratiques des élèves en ce qui concerne la lecture privée, les études de Baudelot et al. (1999), Lebrun (2004) et Rouxel (1996, 1999) nous permettent de savoir qu'il s'agit d'abord d'une lecture de divertissement et de détente, principalement motivée par la posture de participation. Cette description de la lecture privée des adolescents tranche particulièrement avec les représentations de la lecture littéraire à l'école des participants de notre étude qui endossent ce premier profil de représentations. Cette opposition appuie les constats de Demougin et Massol (1999) et de Rouxel (1996 ; 1999), à savoir que pour de nombreux élèves, dont les élèves qui endossent ce profil – 42,2% des élèves que nous avons sondés –, il semble exister un important clivage entre la lecture privée et la lecture scolaire. Les représentations de ces élèves de la lecture littéraire à l'école tendent également à corroborer les propos de Daunay (2004) et de Langlade (2004) à l'effet que la disqualification par l'institution scolaire de la lecture subjective des adolescents contribue à faire de la lecture scolaire une

pratique désancrée des affects des élèves. Nous posons l'hypothèse que cela a un impact non négligeable sur la valeur qu'accordent ces élèves à l'apprentissage de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français.

5.2.1 L'élève type qui endosse le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie*

D'abord, l'élève type qui endosse ce profil de représentations est aussi bien fille que garçon : il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les proportions de chaque sexe représentées dans ce profil. Ce qui distingue particulièrement ces élèves du reste de l'échantillon, c'est qu'ils fréquentent en majorité une école dont l'IMSE est inférieur à cinq, donc une école socioéconomiquement privilégiée. Ensuite, l'élève type qui endosse ce profil de représentations a un père lecteur, ce qui le distingue de l'élève type de certains autres profils : 41,9% des élèves classés dans ce profil affirment voir leur père lire « souvent » à la maison depuis l'enfance, et seulement 11,8% d'entre eux déclarent avoir un père qui ne lit « jamais » à la maison. Ces élèves ont également des mères lectrices : 81,3% d'entre eux affirment voir leur mère lire « parfois » ou « souvent » à la maison depuis l'enfance et à peine 4,4% d'entre eux déclarent ne « jamais » la voir lire à la maison.

5.3 Le Profil 2 *La lecture littéraire dans la classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel (23,2%)*

Ce profil se distingue résolument des autres par des représentations favorables aux corpus scolaires : les élèves qui endossent ce profil de représentations estiment en majorité que les lectures faites dans la classe de français correspondent à leurs intérêts et une majorité encore plus forte d'entre eux estime que les corpus scolaires devraient être principalement composés de classiques de la littérature. Considérant qu'aucun des trois autres profils n'endosse à plus de 50% l'une ou l'autre de ces

représentations, toutes deux globalement impopulaires, il s'agit d'une caractéristique déterminante de ce profil. Sans surprise, les élèves qui l'endossent croient également que les enseignants sont mieux placés qu'eux-mêmes pour choisir les livres à lire dans le cadre du cours de français. Au contraire des élèves du Profil 1, cela ne saurait, chez eux, être interprété comme de la résignation, puisqu'ils semblent satisfaits dans l'ensemble des livres qui ont été choisis pour eux au cours de leur scolarité. Puisqu'ils désirent lire des classiques, il est cohérent qu'ils laissent le soin à leur enseignant de les identifier pour eux. Les représentations des finalités de l'enseignement de la littérature les plus endossées dans ce profil sont celles concernant le développement d'une bonne culture générale et d'une meilleure compréhension du monde. Bien que les finalités concernant le développement du goût de la lecture et la compréhension de soi ne soient pas très fortement endossées, ce profil est le second qui endosse le plus fortement la première et de très loin celui qui endosse le plus la seconde. En effet, à 37,6% d'adhésion, il s'agit du profil qui accorde le plus d'importance à la représentation la moins endossée de l'ensemble des représentations sondées, *La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même*, globalement endossée à 19,2%. En ce qui concerne la finalité relative au développement de la compétence à lire, ce profil l'endosse fortement, comme l'ensemble des profils, mais à 82,0%, il s'agit du profil qui l'endosse le moins. L'adhésion relativement forte à l'ensemble des finalités de l'enseignement de la littérature laisse croire que les élèves qui endossent ce profil attribuent une haute valeur à l'enseignement et à l'apprentissage de ce contenu, ce qui conditionne certainement positivement leur engagement dans leurs apprentissages (Abric, 1994). Malgré une grande importance accordée au développement de la compétence à lire, dans la mesure où ce profil adhère fortement à d'autres finalités, il est moins soumis que les autres à ce que Canvat (1997) qualifie d'instrumentalisation de l'enseignement de la littérature. À cet effet, un participant classé dans le Profil 2, qui endosse la finalité de l'amélioration de la compétence en lecture, nuance sa réponse avec le commentaire : « Mais aussi culture, etc. », ce qui suggère la présence

accordée au développement de la culture devant cette finalité. Le commentaire de ce participant se traduit effectivement par une plus forte adhésion à l'indicateur concernant la finalité du développement d'une bonne culture générale qu'à celui du développement de la compétence en lecture dans ce profil. Un autre commentaire d'un participant permet de constater cette importance prépondérante du développement de la culture générale dans l'enseignement de la littérature pour ce profil de représentations. Ce participant a inscrit à la fin de son questionnaire : « On devrait lire plutôt des classiques littéraires comme des Edgar Allan Poe, Camus, etc. pas des livres modernes... ça développerait tellement une meilleure culture générale et je cesserais d'avoir honte de ma génération » (sic). Cette représentation de la culture générale et de son importance est cohérente avec plusieurs représentations fortement endossées dans le Profil 2, comme celles concernant la finalité du développement d'une bonne culture générale et l'importance des classiques dans la composition des corpus scolaires.

En ce qui concerne les représentations des postures de lecture à privilégier dans le cadre de la lecture littéraire à l'école, ce profil se distingue par sa forte adhésion aux deux représentations incluses dans la posture de distanciation, toutes deux plus endossées dans ce profil que dans tout autre, ce qui n'est guère étonnant, en regard à la faveur accordée au jugement de l'enseignant. Ce profil se distingue cependant nettement du premier par sa forte adhésion aux représentations incluses dans l'investissement subjectif. Il conjugue ainsi l'importance accordée à la distanciation, la posture la plus valorisée par l'école (Dufays et al., 2005), et à l'investissement subjectif, qui a traditionnellement été jugé impropre aux lectures scolaires (Daunay, 2004 ; Langlade, 2004). Dans la mesure où, comme l'écrit Langlade (2004), « [l]'exclusion, ou à tout le moins, la marginalisation, de la subjectivité du lecteur est couramment affichée comme une condition de réussite de la lecture littéraire scolaire » (p.81), il est fort intéressant de noter que les participants qui adhèrent à ce profil, même s'ils semblent valoriser la tradition scolaire et les postures qui s'y

rattachent, ne tentent pas d'exclure leur propre subjectivité des lectures scolaires, et semblent plutôt la valoriser. Il est également intéressant de noter qu'il s'agit du profil qui adhère le moins à la représentation selon laquelle l'important lors des lectures scolaires est de connaître la fin de l'intrigue. Cela s'explique probablement par le fait que les élèves qui endossent ce profil de représentations trouvent du plaisir dans leur lecture autrement que par l'illusion référentielle, qui est remplacée par d'autres plaisirs, notamment ceux de la distanciation, à mesure que les lecteurs deviennent experts (Poslaniec, à paraître).

Les élèves qui endossent ce profil de représentations semblent enthousiastes envers la lecture scolaire dans ce qu'elle a de plus traditionnel : des enseignants qui choisissent pour leurs élèves des classiques de la littérature dans une perspective de développement de la culture générale et de découverte du monde. Leurs représentations très positives de la posture de distanciation sont cohérentes avec leurs représentations de l'enseignement de la littérature. Des représentations tout aussi positives de l'investissement subjectif dans les lectures scolaires, cependant, trouvent écho dans une adhésion plus marquée que celle de leurs condisciples à l'intérêt de la découverte de soi par les lectures scolaires, et met en lumière le caractère diversifié et engagé, non pas résigné ou assujéti, des représentations des élèves qui adhèrent à ce profil. Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons nommé ce profil de représentations « La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel ».

Les élèves classés dans ce profil ne sont pas vraiment décrits, à notre connaissance, dans d'autres études sur les adolescents lecteurs. En effet, alors que ce profil est le deuxième en importance dans notre échantillon (23,2%), Baudelot et ses collaborateurs (1999) relèvent pour leur part que la lecture visant à se cultiver ne semble valorisée que par une minorité d'adolescents de leur échantillon et Lebrun (2004) affirme que les jeunes sondés dans le cadre de son étude ne deviennent

sensibles à l'esthétisme et à la littérature « savante » qu'après le secondaire. Force est pourtant de constater que ces adolescents sont bien présents dans notre échantillon, dont ils constituent près du quart. En dehors d'un possible biais de motivation dont nous avons déjà fait mention, le nombre élevé d'élèves se retrouvant dans ce profil dans notre étude pourrait aussi être expliqué en partie par les caractéristiques spécifiques de notre échantillon (voir section 3.2.1). Cela dit, des profils de lecteurs qui se rapprochent de ce profil peuvent être trouvés du côté d'études qui ont détaillé des profils de représentations de la littérature et de la lecture littéraire chez de futurs maîtres d'après les représentations (De Beaudrap et al., 2004) et le rapport au canon littéraire (Ulma et Winkler, 2010) de ceux-ci. Le profil de représentations de la littérature que De Beaudrap et ses collaborateurs (2004) nomment *La littérature comme un objet extérieur et définissable ; comme patrimoine* présente des représentations analogues à celles des élèves qui adhèrent au profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel* en ce qui a trait à l'importance de la prescription des corpus par les enseignants et de la place réservée aux classiques de la littérature dans les corpus en question. Le profil de *lecture-épanouissement* tel que défini par Ulma et Winkler (2010) présente également des similitudes avec ce profil de représentations. En effet, le profil de *lecture-épanouissement* regroupe les participants qui valorisent leur propre investissement axiologique dans leurs lectures et qui conçoivent leurs lectures personnelles comme un moyen d'accéder à une meilleure compréhension du monde, ce qui recoupe certaines représentations importantes dans la définition du profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel*.

5.3.1 L'élève type qui endosse le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel*

L'élève type qui endosse ce profil de représentations est une fille qui fréquente une école dont l'IMSE est inférieur à 5, donc une école socioéconomiquement privilégiée. À l'instar de l'élève type du Profil 1, l'élève type du Profil 2 a des parents lecteurs : plus de la moitié des élèves classés dans ce profil affirment voir leurs deux parents lire « souvent » à la maison depuis l'enfance. Les valeurs de ces données pour ce profil sont significativement plus élevées que dans les trois autres profils et ces covariables contribuent ainsi à prédire l'appartenance au Profil 2. À cet effet, les participants classés dans le Profil 2 présentent des données sociodémographiques caractéristiques d'un niveau élevé de favorisation économique et culturelle. En effet, l'élève type de ce profil a une bibliothèque dans sa chambre et s'est souvent fait lire des histoires dans l'enfance.

5.4 Le Profil 3 *La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective (21,5%)*

Il s'agit du deuxième profil de représentations pour lequel les participants accordent le plus d'intérêt aux lectures scolaires. Les participants qui adhèrent à ce profil de représentations se distinguent cependant nettement des autres par un rejet marqué des classiques de la littérature et, plus que tout autre profil, par une grande importance accordée à l'autonomie des élèves dans le choix des livres : seulement 32,4% des élèves qui endossent ce profil croient que l'enseignant est mieux placé qu'eux-mêmes pour choisir les livres à lire dans le cadre du cours de français, une représentation qui remporte pourtant l'adhésion d'une majorité de participants dans l'ensemble de l'échantillon. Ce profil de représentations se caractérise donc par un certain intérêt envers les lectures scolaires (37,5%), mais les participants qui y adhèrent ne désirent pas lire principalement des classiques de la littérature pour la classe de français et sont d'ailleurs d'avis qu'ils devraient choisir eux-mêmes les livres à lire en contexte

scolaire. En ce qui concerne les représentations des finalités de l'enseignement de la littérature, les participants qui endossent ce profil adhèrent d'abord, à l'instar des participants de l'ensemble de l'échantillon, à la représentation selon laquelle l'enseignement de la littérature vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture. Ce profil se distingue cependant des autres par sa deuxième finalité la plus fortement endossée : le développement du goût de la lecture chez les élèves, alors que le développement d'une bonne culture générale²¹ fait office de seconde (voire de première) finalité endossée dans l'ensemble de l'échantillon et dans tous les autres profils. Cette priorisation du développement du goût de la lecture devant le développement d'une bonne culture générale est cohérente, d'abord avec l'intérêt relatif pour la lecture scolaire présenté dans ce profil, mais surtout avec le désir d'autonomie des élèves dans la sélection d'œuvres à lire et le rejet des classiques. Les élèves qui endossent ce profil semblent en effet privilégier la lecture d'œuvres contemporaines choisies par les élèves dans une perspective de développement du goût de la lecture, plutôt que la lecture de classiques de la littérature choisis par leurs enseignants dans une perspective de développement d'une bonne culture générale. Ils se distinguent ainsi des élèves qui endossent les deux profils précédents, en affichant des représentations de la littérature à l'école moins traditionnelles que ceux-ci.

Au contraire des profils précédemment présentés, ce profil de représentations se caractérise par une valorisation; pour la lecture à l'école, de postures de lecture qui sont spontanément adoptées par les adolescents pour la lecture privée (Baudelot et al., 1999; Lebrun, 2004; Rouxel, 1996). Ainsi, ce profil est celui qui endosse systématiquement le plus fortement les indicateurs pour les postures de participation

²¹ L'emploi du terme « bonne culture générale » n'implique pas ici un jugement de notre part sur l'existence ou la constitution d'une « bonne culture générale ». Il s'agit plutôt du libellé de la représentation à laquelle les élèves devaient ou non adhérer.

et d'investissement subjectif²². Un participant classé dans ce profil a d'ailleurs souligné le terme « invente » dans l'énoncé *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente*, corroborant ainsi possiblement la prégnance de la valorisation des représentations de la subjectivité et de l'imagination dans le Profil 3, ou soulignant qu'il se livre particulièrement à l'invention lors de ses lectures. Cette valorisation marquée de l'investissement subjectif et de la posture de participation trouve écho dans la priorisation accordée dans ce profil à la finalité du développement du goût de la lecture. Bien que les deux indicateurs de la posture de distanciation soient moins fortement endossés dans ce profil que dans les deux profils précédemment présentés, ils le sont néanmoins, dans ce profil, à 52,4 et 57,5%. Cela fait du Profil 3 le seul profil à endosser à plus de 50% la quasi-totalité des indicateurs de représentations sur les postures de lecture, à l'exception de l'identification aux personnages ; à 43,8% d'adhésion, cependant, il s'agit du profil qui valorise le plus cette posture de lecture, la moins endossée dans l'ensemble de l'échantillon.

Ce profil de représentations est défini par des représentations de la littérature à l'école non traditionnelles, centrées autour du goût et du plaisir de lire, ainsi que par des représentations de la lecture littéraire à l'école comme une lecture se rapprochant d'une lecture privée, très marquée par l'investissement subjectif et la participation. Ces caractéristiques expliquent possiblement l'intérêt plus marqué pour les lectures scolaires chez ce profil que chez certains autres et pourraient également influencer positivement l'engagement des élèves qui l'endossent envers les activités de littérature et de lecture littéraire dans le cadre de la classe de français. On peut croire que les élèves qui endossent ce profil sont moins sensibles que ceux qui endossent les profils 1 et 2 aux discours scolaires traditionnellement admis (Daunay, 2004 ;

²² À l'exception d'un indicateur, légèrement plus endossé dans le quatrième profil. Nous y reviendrons dans la description de celui-ci, à la section 5.5.

Langlade, 2004) sur les finalités de l'enseignement de la littérature et les postures qui seraient à adopter pour la lecture littéraire à l'école. Il est également possible que les élèves qui endossent ce profil n'aient tout simplement pas été exposés à des discours ou des pratiques de ce genre au cours de leur scolarisation, ce que cette recherche n'a pas les moyens de vérifier. En raison des représentations qui caractérisent ce profil, résolument centrées sur le plaisir de lire et la subjectivité des élèves, nous avons nommé ce profil de représentations « La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective ».

Les caractéristiques de ce profil trouvent écho dans les propos de Baudelot et ses collaborateurs (1999) et de Lebrun (2004) à l'effet que les adolescents, en général, lisent davantage pour connaître la fin, s'identifier et s'évader que pour vivre une expérience de lecture savante ou esthétique dans le cadre de leurs lectures privées. Il est également possible de trouver des analogies entre le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnel et subjectif* et certains des profils de représentations relevés par De Beudrap et ses collaborateurs (2004) et Ulma et Winkler (2010), même si ces études ont sondé un échantillon de futurs maîtres, et non d'élèves du secondaire. De Beudrap et ses collaborateurs (2004) ont identifié un profil de représentations de la littérature qu'ils ont nommé *La littérature comme expérience subjective ; comme source de plaisir*. Pour les participants classés dans ce profil, le plaisir représente l'essence de la littérature, ce qui trouve écho à la fois dans les postures de lectures privilégiées par le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnel et subjectif*, qui sont les plus généralement associées au plaisir de lire (Dufays et al., 2005), et dans la représentation caractéristique de ce profil concernant l'importance de la lecture à l'école pour le développement du goût de lire. Parmi les profils d'Ulma et Winkler (2010), ceux qui ont des points communs avec le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnel et subjectif* sont les profils *Lecture-fusion* et *Lecture centrée sur le personnage*, le premier se caractérisant par une grande implication,

voire une immersion dans les textes littéraires et le second se caractérisant principalement par l'adoption de la posture de participation.

5.4.1 L'élève type qui endosse le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective*

L'élève type qui endosse ce profil est un garçon : 52,4% des participants qui endossent ce profil sont des garçons, mais même si cette majorité semble mince, cette tendance est statistiquement significative, puisque les garçons sont surreprésentés dans ce profil alors qu'ils sont sous-représentés dans l'échantillon total. L'élève type de ce profil fréquente en outre une école socioéconomiquement défavorisée (IMSE supérieur à 5). Comme les élèves types des profils précédents, l'élève type de ce profil a une mère qui lit « souvent » ou « parfois ». L'élève type de ce profil se distingue cependant des élèves types des Profils 1 et 2 par la fréquence à laquelle il a vu son père lire à la maison, qui est moindre. Seulement 23,3% des participants qui endossent ce profil affirment avoir « souvent » vu leur père lire à la maison, ce qui est significativement inférieur à la fréquence observée dans les autres profils.

5.5 Le Profil 4 *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (13,1%)

Ce profil de représentations se démarque nettement des autres par une quasi-absence d'adhésion à deux des indicateurs de représentations sur les corpus littéraires scolaires, qui traduit un désintérêt de tous les participants qui endossent ce profil pour les lectures littéraires scolaires réalisées durant leur parcours scolaire ainsi que pour la lecture de classiques dans le cadre du cours de français. Il peut être surprenant, dans ce contexte, de constater une adhésion de 40,6% à l'indicateur de représentation selon lequel les enseignants sont mieux placés que les élèves pour choisir les livres à lire dans le cadre du cours de français. Cet état de fait traduit une passivité ou une

résignation face aux corpus littéraires scolaires : la volonté que l'enseignant choisisse les livres malgré un grand manque d'intérêt face aux choix qui ont été faits par le passé et un rejet des corpus classiques, ou encore un désintérêt complet pour la lecture scolaire et, de ce fait, pour le choix des livres à lire dans le cadre de du cours de français. Cette réaction, aussi présente dans le Profil 1, pourrait s'expliquer par un assujettissement à la figure de l'enseignant, par une passivité issue de leur désintérêt ou par un manque de confiance des élèves en leur capacité de choisir des livres pour leurs lectures scolaires. L'analyse des données de cette recherche ne permet cependant pas de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. L'endossement des indicateurs de représentations au sujet des finalités de l'enseignement de la littérature semble néanmoins confirmer l'hypothèse de l'assujettissement à la figure de l'enseignant et aux contraintes scolaires: la seule finalité reconnue à l'enseignement de la littérature par une majorité d'élèves qui endossent ce profil est celle de l'amélioration de la compétence en lecture, et elle est très fortement endossée. Le développement d'une bonne culture générale, l'autre finalité typiquement scolaire, est d'ailleurs la deuxième plus endossée, quoiqu'assez faiblement, à 37,4%. Les élèves classés dans ce profil rejettent particulièrement la représentation selon laquelle la lecture de livres dans le cadre du cours de français permet de comprendre le monde. Il est donc probable que les élèves classés dans ce profil qui adhèrent à la finalité du développement d'une bonne culture générale ne conçoivent pas celle-ci comme tributaire d'une meilleure compréhension du monde, et qu'ils valorisent donc davantage l'« avoir culturel » que le fait de devenir un « être culturel » (Zakharouchouk, 1999 : 31), ce qui se traduirait par une représentation d'eux-mêmes comme étant relativement passifs dans l'acquisition de cette culture générale (Zakharouchouk, 1999). Finalement, comme les participants qui adhèrent au Profil 1 ainsi qu'une majorité des participants dans l'échantillon, ils rejettent également l'énoncé voulant que *La lecture de livre dans le cours de français permette de se comprendre soi-même*.

En ce qui concerne les représentations des postures de lecture à privilégier dans le cadre de la lecture littéraire à l'école, il s'agit du profil qui, des quatre, endosse le moins les indicateurs décrivant la posture de distanciation et ceux décrivant l'investissement subjectif. Il s'agit cependant, de tous les profils, de celui dans lequel l'indicateur de représentation concernant la volonté de connaître la fin de l'intrigue est le plus fortement endossé. Nous pouvons poser l'hypothèse que ces élèves vivent plus que les autres cette posture de lecture, la plus spontanée (Canvat, 1999 ; Dufays et al., 2005 ; Poslaniec, à paraître), parce qu'ils sont peut-être moins en mesure d'éprouver des plaisirs de lecture issus de la distanciation, qui demande notamment une plus grande expertise en lecture (Dufays, 1994 ; Poslaniec, à paraître, Riffaterre, 1983/1978). Leur rejet de l'investissement subjectif pourrait quant à lui être expliqué par la disqualification traditionnelle de cette posture de lecture dans le cadre des lectures scolaires (Daunay, 2004 ; Langlade, 2004).

Ce profil de représentations se caractérise par un grand désintérêt pour les lectures faites dans le cadre du cours de français, une passivité et une résignation face à la sélection de celles-ci, la reconnaissance d'une seule finalité, utilitaire, à l'enseignement de la littérature et le rejet de presque toutes les postures de lecture. Ces élèves semblent désengagés face aux lectures scolaires, ce qui a, à n'en pas douter, de l'influence sur leur « *système d'anticipations et d'attentes*²³ » (Abric, 1994 : 22) face à la littérature et à la lecture littéraire en classe de français. Des représentations aussi négatives de ces contenus sont susceptibles de provoquer des difficultés dans leurs apprentissages de ceux-ci (Reuter et al., 2010). Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons nommé ce profil de représentations « La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire ».

²³ En italique dans le texte.

Ce profil de représentations présente des points communs avec les profils de lecteurs « récalcitrants » et « réfractaires » identifiés par Baribeau (2004). Selon cette chercheuse, les adolescents qui se retrouvent dans ces profils ont « une vision instrumentale de l'école » et « considèrent la lecture comme une activité scolaire » (p.232), ce qui correspond tout à fait à la vision des finalités de la littérature dépeinte dans ce profil de représentations dans le cadre de notre étude. Baribeau (2004) décrit ces deux profils comme étant composés de lecteurs qui parlent peu ou pas de leurs lectures et qui leur préfèrent d'autres activités, notamment le sport et la télévision. La chercheuse caractérise aussi ces profils en écrivant que les élèves qui s'y retrouvent lisent seulement s'ils y sont contraints et quand la lecture est l'objet d'une évaluation sommative. Ils se distinguent de différentes façons : alors que les récalcitrants voient des avantages purement utilitaires à la lecture scolaire, les réfractaires n'en voient pas, ou alors seulement pour les autres, ce qui nuit à leur motivation. De plus, alors que les récalcitrants n'aiment pas lire, ils possèdent néanmoins les aptitudes nécessaires, ce qui n'est pas le cas du réfractaire, qui « perd le sens facilement » (p.238), ce qui contribue à son désengagement. Ne possédant pas de données sur les compétences en lecture des élèves, nous ne saurions dire si les élèves du profil *La lecture littéraire en classe de français* sont davantage récalcitrants ou réfractaires au sens où l'entend Baribeau (2004), mais nous estimons qu'ils s'apparentent aux deux, en raison des points communs de ceux-ci.

5.5.1 L'élève type qui endosse le profil *La lecture littéraire en classe de français*: un mal nécessaire.

L'élève type qui endosse ce profil de représentations est aussi bien fille que garçon : il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les proportions de chaque sexe représentées dans ce profil et la distribution échantillonnale. Du reste, les élèves qui endossent ce profil ont des caractéristiques sociodémographiques distinctives d'une défavorisation socioéconomique et culturelle. L'élève type qui endosse ce

profil fréquente une école socioéconomiquement défavorisée (IMSE supérieur à 5). L'élève type de ce profil se démarque également des autres par le fait d'avoir peu vu ses deux parents lire à la maison depuis l'enfance, au contraire des élèves types des trois autres profils. L'élève type qui endosse ce profil n'a pas ou n'a jamais eu de bibliothèque dans sa chambre et ne s'est que parfois fait lire des histoires durant l'enfance. Ce portrait est très éloquent pour illustrer la prégnance de certains facteurs familiaux (Dubois et al., 1992; Lebrun, 2004; Maga et Méron, 1990; Nadeau, 2004) en ce qui concerne la lecture à la maison sur les représentations qu'ont les adolescents de la lecture à l'école.

5.6 Les distinctions et parallélismes entre les quatre profils

Les profils *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie* (1) et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4) comptent, ensemble, plus de la moitié des participants. Ils présentent la même résignation face à la littérature et à la lecture littéraire à l'école : un manque d'intérêt marqué pour les lectures scolaires, accompagné d'une volonté de voir l'enseignant sélectionner les corpus, un endossement des finalités utilitaires ou institutionnellement valorisées de l'enseignement de la littérature au détriment des finalités d'ordre psychoaffectif ou social et philosophique (Richard, 2004) ainsi qu'une disqualification de la subjectivité des élèves pour les lectures littéraires en classe de français. Ces profils se distinguent cependant l'un de l'autre par la façon dont cette résignation s'exprime : les élèves qui endossent le Profil 1 semblent « jouer le jeu » de l'école et endosser les représentations souvent valorisées par l'institution scolaire, notamment la posture de distanciation ainsi que les finalités concernant l'amélioration de la compétence en lecture et le développement d'une bonne culture générale. Les élèves qui endossent le Profil 4, au contraire, sont en marge de la plupart des représentations traditionnellement valorisées par l'institution scolaire, surtout en ce qui concerne les postures de lecture. Ils endossent cependant fortement la finalité selon laquelle

l'enseignement de la littérature permet d'améliorer sa compétence en lecture. Ces distinctions trouvent possiblement leur explication dans le profil sociodémographique des élèves qui endossent chacun de ces profils. En effet, le Profil 1 est endossé par une majorité d'élèves fréquentant une école socioéconomiquement privilégiée, dont deux sur trois dans notre échantillon imposent un test de classement à l'entrée, tandis que les élèves qui endossent le profil *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4) fréquentent en majorité (60,3%) une école socioéconomiquement défavorisée. Pour expliquer cette distinction, nous posons l'hypothèse selon laquelle les élèves de ces deux profils sont fortement influencés par les discours institutionnels, mais que ces discours varient d'une institution à l'autre. Par exemple, les écoles axées sur la performance des élèves et fréquentées par des élèves doués mettent probablement davantage l'accent sur le développement d'une bonne culture générale, l'importance des classiques et la posture de distanciation, dans la mesure où les élèves qui les fréquentent n'ont pas de difficultés en lecture. Les enseignants peuvent donc prioriser ces aspects dans leur enseignement de la littérature et de la lecture littéraire. Dans les écoles publiques sans test de classement à l'entrée et, à plus forte raison, présentant des indices de défavorisation élevés, l'accent est probablement davantage mis sur le développement de la compétence en lecture, qui est conçu comme l'enjeu prioritaire pour les élèves en difficulté en lecture et risquant d'échouer aux épreuves. Le développement de la compétence en lecture passe en effet souvent par le développement de la compréhension, qui est généralement considérée, à tort ou à raison, par les enseignants comme préalable au développement de l'interprétation (Beaudry, 2009; Falardeau, 2003a, Tauveron, 2001), donc préalable à la distanciation et, possiblement, à l'édification d'une culture générale.

L'école fréquentée par un élève ne saurait cependant expliquer à elle seule le classement de cet élève dans un profil de représentations ou dans un autre. D'abord, près de 40% des élèves classés dans le profil *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4) fréquentent une école socioéconomiquement

privilegiée. Ensuite, et surtout, même si l'origine socioéconomique est un facteur d'influence pour le développement des pratiques et des représentations de la lecture (Baudelot et al., 1999; Lebrun, 2004), nous croyons, à l'instar de Charlot et ses collaborateurs (1992), que les représentations d'un élève ne sauraient être expliquées uniquement par son milieu socioéconomique d'appartenance. En effet, des études ont montré que, malgré l'influence du milieu socioéconomique sur le rapport à la lecture des adolescents, certains facteurs, dont la motivation (Campbell, Voelkl et Donahue, 1997) et l'engagement (Guthrie & Wigfield, 2000; PISA, 2009) envers cette activité étaient plus déterminants encore. L'influence de plusieurs facteurs familiaux en lien avec la lecture sur le classement des participants dans différents profils apporte aussi une part importante de la réponse, et ces facteurs ne sauraient être assimilés exclusivement à l'appartenance à un milieu socioéconomique donné. Les élèves du profil *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4), par exemple, sont beaucoup moins nombreux que les élèves du profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie* (1) à vivre une « exposition vivante au livre » (Dubois et al., 1992) à la maison : leurs parents, leur père en particulier, ne sont pas de grands lecteurs, les élèves ne possèdent pas de bibliothèque dans leur chambre et ne se sont pas souvent fait lire d'histoire durant leur enfance. L'association de l'ensemble de ces facteurs ainsi que de l'IMSE de l'école fréquentée par les participants avec les différents profils nous permet d'envisager que se trouve là une partie de l'explication sur les distinctions entre ces deux profils de participants, qui, d'autre part, sont similaires sur plusieurs points.

Les profils *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel* (2) et *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective* (3) se caractérisent, au contraire des Profils 1 et 4, par un enthousiasme au sujet de la littérature et de la lecture littéraire à l'école. Ces deux profils se distinguent l'un de l'autre par des représentations contrastantes au sujet du rôle traditionnel du cours de français en ce qui concerne la littérature et la

lecture littéraire. Les élèves classés dans le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel* (2) accordent une très grande importance à la bonne culture générale, à la lecture de classiques, à la sélection et à la prescription des corpus littéraires scolaires par les enseignants et à la découverte du monde par les livres. Ils se livrent à une lecture principalement analytique, esthétique et réflexive. Les élèves classés dans le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective* (3) préconisent plutôt la lecture dans une perspective du développement du goût de lire et se livrent à une lecture principalement marquée par l'imaginaire. Ils accordent beaucoup d'importance à leur autonomie dans le choix des corpus et préfèrent les livres contemporains. Bien que l'enthousiasme présenté soit très différent d'un profil à l'autre, ces deux profils se caractérisent néanmoins par certains points communs, notamment par un certain intérêt pour les lectures scolaires et l'adhésion à des finalités de l'enseignement de la littérature diversifiées. En ce qui concerne les postures de lecture valorisées, les Profils 2 et 3, au contraire des Profils 1 et 4, ne rejettent fortement aucune posture de lecture. Bien que le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel* (2) accorde plus d'importance à la distanciation qu'à la participation et que le contraire soit observé pour le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective* (3), tous deux accordent de l'importance aux deux postures. De surcroît, tous deux valorisent l'investissement subjectif, notamment la production fantasmatique, dans le cadre des lectures scolaires, ce qui les distingue des deux autres profils. Ces deux profils de représentations sont donc les plus équilibrés, en regard à notre définition de la lecture littéraire dans un contexte didactique, à savoir un va-et-vient dialectique entre les postures de participation et de distanciation, qui s'enrichit des mécanismes de l'investissement subjectif.

Il est fort intéressant de relever que les deux profils de représentations présentant un désintérêt et une résignation envers la littérature et la lecture littéraire à l'école, *La*

lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie (1) et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4), ne présentent pas de différence significative entre les genres pour l'adhésion, ce qui contredit les constats de plusieurs recherches, menées tant en France qu'au Québec selon lesquels les garçons sont plus nombreux que les filles à se désintéresser de la lecture à l'école (Baudelot et al., 1999; Dubois et al., 1992; Lebrun, 2004). En revanche, les deux autres profils, *La lecture littéraire en classe de français: une lecture d'épanouissement culturel et personnel* (2) et *La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective* (3), se caractérisent tous deux par un enthousiasme des élèves envers les lectures scolaires, bien que celui-ci se manifeste très différemment. Ces deux profils présentent tous deux une différence significative entre les genres des participants qui les endossent, le premier étant plus endossé par des filles et le second, plus endossé par des garçons. Nous constatons ainsi que, dans notre échantillon, c'est le type d'enthousiasme envers la lecture scolaire, et non le désintérêt, qui est genré.

5.6.1 L'influence de la covariable concernant la lecture du père sur l'appartenance à un profil

Le facteur concernant spécifiquement la lecture qui a le plus d'impact pour prédire l'appartenance d'un élève à un profil de représentation est la fréquence à laquelle il ou elle déclare avoir vu son père lire à la maison depuis l'enfance. Le facteur « parents lecteurs » a été relevé par plusieurs études (Dubois et al., 1992; Lebrun, 2004; Nadeau, 2004; Robine, 2005), mais l'influence du père est généralement considérée comme marginale par rapport à celle de la mère, dont les habitudes de lecture auraient plus d'impact sur ses enfants (Dubois et al., 1992; Lebrun, 2004). Or, dans notre étude, seuls 4,3% des élèves déclarent n'avoir jamais vu leur mère lire à la maison, contre 14,5% qui déclarent la même chose au sujet de leur père. Ces données ne sont pas surprenantes : dans la recherche de Lebrun (2004), il a été relevé que 92%

des mères lisent, contre 78% des pères. C'est possiblement parce que la lecture du père est plus variable d'un élève à l'autre qu'elle est un meilleur indice pour prédire l'appartenance à un profil. La fréquence de lecture de la mère a également une influence, mais sur certains profils seulement, à savoir ceux qui présentent les représentations les plus extrêmes (très positives ou très négatives), tandis que la fréquence de lecture du père a une influence sur chacun des profils²⁴. En regard à nos résultats, nous nous inscrivons donc en faux par rapport aux recherches précédentes : les habitudes de lecture du père à la maison ont une influence sur les représentations de la lecture de leurs enfants, et cette influence est au moins aussi prégnante que celle des habitudes de lecture de la mère

5.7 Des implications pour la didactique de la lecture littéraire au secondaire

Les résultats de cette recherche entraînent des implications pour la didactique de la lecture littéraire au secondaire. Certaines de ces implications proviennent des profils de représentations que nous avons discernés, tandis que d'autres prennent appui sur l'adhésion globale aux indicateurs de représentations dans l'ensemble de l'échantillon. Dans cette section, nous revenons sur certains postulats théoriques énoncés précédemment et évoquons de nouvelles recherches, qui permettent d'ancrer théoriquement les implications didactiques qui émergent de nos résultats.

L'un des intérêts des recherches sur les représentations en didactique est l'identification de représentations-obstacles des élèves, nuisibles à leurs apprentissages (Fisher, 2004). Dans notre recherche, en raison de la méthode d'analyse statistique que nous avons employée, les représentations sur lesquelles les élèves devaient se prononcer étaient prédéfinies. À l'exception des représentations qui ont émergé de quelques rares commentaires d'élèves sur leur questionnaire, nous ne pouvons donc pas affirmer avoir décelé l'adhésion à des représentations-obstacles,

²⁴ Voir le Tableau 4.4 pour plus de détails.

aucun de nos indicateurs de représentations ne constituant une représentation-obstacle en lui-même. Nous avons cependant décelé des combinaisons de représentations qui, partagées par une majorité d'élèves ou au sein d'un profil donné, posent certainement des obstacles aux apprentissages et à la pratique en classe de la lecture littéraire.

5.7.1. Une valorisation de l'investissement subjectif dans la classe de français

D'abord, et nous l'avons déjà évoqué, les représentations endossées par une majorité d'élèves au sujet des corpus littéraires scolaires traduisent une certaine résignation envers les lectures faites dans le cadre du cours de français, qui, semble-t-il, pour les élèves, sont vouées à ne pas être intéressantes, parce que choisies par quelqu'un d'autre en dépit de leurs goûts et intérêts. Cette représentation, combinée à celle, révélée par notre analyse, de la hiérarchisation des finalités de l'enseignement de la littérature aux yeux des élèves, qui dépeint l'enseignement de la littérature comme principalement utilitaire, traduit une représentation générale de la littérature dans la classe de français comme une littérature soumise à des contraintes et étrangère aux intérêts des élèves, au goût de lire et au regard sur soi. Tauveron (2001), considère que l'école est responsable de cette vision de la littérature, qui contribue à rendre les élèves lecteurs « inactifs ou mécaniquement actifs » (p.7) et à empêcher l'initiation au plaisir de lire qui est pourtant, selon elle, la mission des cours de littérature. Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas étudié les pratiques didactiques effectives des enseignants, mais nous jugeons que cette hypothèse mériterait d'être explorée de manière à mesurer l'importance des discours et des pratiques enseignantes sur les représentations qu'ont les élèves de la littérature et de la lecture littéraire en contexte scolaire.

Pour deux profils d'élèves sur quatre dans notre échantillon, les profils *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie* (1) et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4), cette représentation de la

littérature est appairée à une représentation de la lecture littéraire à l'école comme étant une lecture qui doit censurer l'investissement subjectif du lecteur. Cette dernière représentation contribue à faire de la lecture à l'école, pour ces élèves, une pratique de lecture littéraire incomplète, dont une dimension est évacuée. Cependant, les élèves classés dans les deux autres profils, *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel* (2) et *La lecture littéraire dans la classe de français : une lecture de plaisir personnel et subjectif* (3), valorisent leur investissement subjectif dans le cadre de la lecture littéraire à l'école. Cela ne saurait être expliqué uniquement par des facteurs d'influence personnels, familiaux et sociaux, ces deux profils (2 et 3) ayant des caractéristiques sociodémographiques très différentes, en regard, notamment, au genre des élèves et au degré de favorisation socioéconomique des écoles qu'ils fréquentent. En plus de la valeur qu'ils accordent à l'investissement subjectif, les élèves qui adhèrent à ces deux profils (2 et 3) présentent également des représentations de la littérature à l'école beaucoup plus harmonieuses, ce qui nous semble être une conséquence d'une pratique de lecture scolaire plus signifiante et complète.

Cet état de fait montre qu'il est important, comme plusieurs chercheurs l'ont souligné (Daunay, 2004; Jouve, 2004; Langlade, 2004; Sauvaire, 2013), de valoriser l'investissement subjectif des élèves, dont les manifestations sont un tremplin pour la réflexivité et la mise à distance des textes par les élèves (Langlade, 2004; Sauvaire, 2013) et, de ce fait, un formidable outil didactique (Jouve, 2004). Il importe ainsi de mettre en place des pratiques et des outils didactiques susceptibles de susciter et de valoriser la subjectivité des élèves, et non de la considérer comme une donnée marginale, voire nuisible (Langlade, 2004). Le développement de tels outils didactiques n'est pas l'objet de cette recherche, mais d'autres chercheurs se sont penchés sur leur élaboration et leur évaluation et ont montré, comme c'est le cas avec le carnet de lecture, pour ne mentionner que celui-là, que leur utilisation avait souvent

pour effet de réconcilier lecture privée et lecture scolaire (Dufays, 2007; Joole, 2010), ce qui est au cœur des préoccupations issues des constats de notre recherche.

5.7.2 Des classes de français qui présentent une grande diversité

Notre recherche nous a permis de déceler des profils distincts de représentations, ce qui était son objectif principal. L'analyse de nos données par l'analyse de classes latentes aurait cependant pu nous conduire au constat qu'il n'existait qu'un profil au sein de notre échantillon, qui aurait alors été considéré homogène, ou encore que notre échantillon se constituait d'un profil principal regroupant une grande majorité de participants et de quelques profils marginaux. Or, il n'en est rien. Les quatre profils comportent chacun une proportion substantielle de participants. Avant même que nous détaillions ces profils de représentations, l'analyse de nos données laissait donc émerger un résultat intéressant : la diversité des représentations des élèves au sein de l'échantillon, et plus encore, au sein de chaque école. En effet, les écoles fréquentées par les participants, bien que très différentes les unes des autres (voir section 3.2.1), comptent toutes des élèves dans chaque profil. La diversité des représentations des élèves est tributaire, bien sûr, de la diversité d'origines socioéconomiques, de genres, d'origines culturelles, mais surtout, de la diversité des rapports à la lecture littéraire (Charlot et al., 1992), qui sont eux-mêmes en évolution constante. Cette diversité des représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire à l'école témoigne bien de l'impossibilité d'envisager l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire à l'école comme un enseignement homogène.

Analogiquement, l'identité des sujets lecteurs est « "plurielle", mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (Rouxel et Langlade, 2004 : 15). Nous croyons que si les participants avaient répondu au questionnaire quelques mois plus tard, ou encore à la suite d'une lecture scolaire plus ou moins appréciée que celle

qui a précédé leur participation à notre recherche, les résultats auraient pu être différents. À la suite de Sauvaire (2013), nous pensons que la diversité tant au sein du groupe-classe que chez un individu unique permet de questionner et de penser l'enseignement de la lecture littéraire « dans le sens d'une plus grande adaptation à la diversité subjective » (p.59).

5.7.2.1 Une diversification des corpus littéraires scolaires

Les implications didactiques qui découlent de ce constat touchent notamment les choix de corpus littéraires scolaires : pour répondre à la diversité des représentations des élèves, nous sommes d'avis que les corpus littéraires scolaires devraient être sélectionnés de manière à proposer aux élèves des lectures littéraires diversifiées – différents genres, différentes plateformes de lectures, textes issus de différents continents, de différentes époques –, augmentant ainsi les possibilités pour chaque élève de vivre des expériences de lecture littéraire significatives. Nous ne préconisons cependant pas une différenciation des corpus littéraires scolaires selon les capacités jugées plus ou moins grandes des élèves ou leur milieu socioéconomique d'appartenance (Bantock, 1980). Nous croyons, à l'instar de Dufays et de ses collaborateurs (2005), que l'édification d'une culture commune à l'échelle nationale est un moyen privilégié qu'a l'école d'éviter la perpétuation des distinctions entre les héritiers (Bourdieu, 1964), qui ont accès aux formes de savoir les plus valorisées, et les autres, pour qui on déciderait que les « meilleures » manifestations de la culture ne sont pas accessibles ou importantes. Il est cependant évident que la sélection d'un corpus littéraire pour la classe de français, en raison de la diversité manifeste des classes, devrait s'ouvrir à des littératures aux formes (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) et aux origines (Mazauric, 2010) multiples.

Il n'est en effet ni possible ni souhaitable, dans le cadre de l'école montréalaise d'aujourd'hui, de légitimer uniquement « la lecture canonique de textes patrimoniaux,

en postulant une connivence culturelle » (Sauvaire, 2013 : 45). La sélection d'un corpus en fonction de la diversité des œuvres qui s'y retrouvent permettrait, à notre avis, l'expression d'une plus grande diversité des lectures subjectives des œuvres, qui pourrait ainsi être utilisée à juste titre comme un formidable outil pour la didactique de la lecture littéraire, servant de tremplin pour une lecture littéraire qui permette à chaque élève une meilleure réflexion sur les textes, le monde et soi (Jouve, 2004; Langlade, 2004; Sauvaire, 2013).

L'hétérogénéité des classes d'aujourd'hui trouve également écho dans les textes littéraires, toujours plus diversifiés, ce qui devrait se refléter dans les corpus littéraires scolaires. Lebrun, Lacelle et Boutin (2012) constatent en effet que « le sens relativement homogène des messages écrits d'hier et d'autrefois n'a plus grand-chose à voir avec celui, de plus en plus hétérogène, dense et métissé des messages écrits d'aujourd'hui et probablement de demain » (p.1). Ces chercheurs s'inscrivent en faveur d'une didactique de la multilecture littéraire, basée sur les multilittératies, des littératies « déployées à partir de plusieurs modes de représentations, outre le seul langage textuel ou oral » (p. 4) et visant la formation de lecteurs « aptes à comprendre et à produire des messages constitués de plusieurs modes » (p. 4). D'après eux, les multilittératies se distinguent avantageusement de la littératie traditionnelle « en raison de leur ouverture à la pluralité grandissante des formes, des supports et des modes médiatiques » (p. 4). La multilecture littéraire (une lecture littéraire intégrant et prenant appui sur les multilittératies) nous apparaît comme une avenue intéressante pour répondre aux deux principales préoccupations didactiques qui émergent des résultats de notre recherche, à savoir la nécessité d'une diversité dans les corpus littéraires scolaires pour faire écho à la diversité des lecteurs et la nécessité d'une didactique de la lecture littéraire qui réconcilie les pratiques littéraires privées des élèves et celles que leur propose l'école. Or, l'exclusivité accordée par l'école aux supports de lecture et aux contenus traditionnels (Lebrun et al., 2012) est en grande partie responsable du fossé entre la lecture scolaire et les pratiques de lecture privées

des jeunes d'aujourd'hui (Boutin, 2012; Cheung, 2001; Vandendorpe, 2012). En effet, d'après Boutin (2012), « les – trop nombreux – pédagogues exclusivement préoccupés de littérature traditionnelle [...] risquent même de se retrouver totalement *incommunicado* avec leurs élèves » (p.41). La multilecture littéraire, via les littératies médiatiques multimodales (Lebrun et al., 2012), nous semble donc porteuse de nombreuses potentialités didactiques pour diversifier les expériences de lecture littéraire dans la classe de français et, ainsi, pour favoriser des expériences positives pour un plus grand nombre d'élèves. Pour les profils *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie* (1) et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4), la littératie médiatique multimodale pourrait contribuer à rétablir les ponts entre la classe de français et les pratiques culturelles réelles de ces élèves en intégrant dans la classe de français des formes littéraires qui n'y ont pas traditionnellement fait l'objet d'un enseignement de la lecture littéraire. L'intégration dans les classes de français d'adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires (Lacelle, 2009), de bandes dessinées (Boutin, 2012) et de slam (Boultif, 2012), par exemple, pourrait diversifier les corpus scolaires et créer un rapprochement entre ceux-ci et les pratiques culturelles des adolescents, ce qui serait susceptible de rendre signifiante à leurs yeux la lecture littéraire à l'école, qui leur apparaît aujourd'hui comme un artifice scolaire. Pour le profil *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir subjective et personnelle* (3), la littératie médiatique multimodale pourrait présenter l'avantage de nourrir l'enthousiasme pour la lecture littéraire de ces élèves, qui sont néanmoins rebutés par les corpus traditionnels. Enfin, l'intégration dans la classe de français de la littératie médiatique multimodale ne signifie en aucun cas d'oublier les élèves qui se plaisent dans la littérature traditionnelle telle que proposée par l'école, comme les élèves du profil *La lecture littéraire dans la classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel* (2). La littératie médiatique multimodale n'exclut pas le livre, au contraire (Lebrun et al., 2012) : elle se définit précisément par l'intégration « des médias traditionnels et des médias issus des nouvelles technologies » (Lebrun, 2012 : 143).

Elle signifie donc, pour les élèves qui trouvent leur compte dans la littérature traditionnelle, non pas un changement de support de lecture vers les supports technologiques, mais l'intégration de plusieurs modes, pour susciter autant de potentialités d'apprentissages.

5.8 Des implications sociales

Les résultats de cette recherche montrent l'impact significatif de certains facteurs familiaux sur les représentations de la lecture littéraire des adolescents. D'abord, le milieu socioéconomique d'appartenance des élèves est un facteur qui joue un rôle significatif dans l'appartenance d'un élève à un profil de représentations. La prégnance de ce facteur d'influence a été relevé par d'autres enquêtes, en France (Baudelot et al., 1999; Robine, 2005) comme au Québec (Lebrun, 2004; Szpakowska, 1970).

Ensuite, nous l'avons vu, les habitudes de lecture de leur père influencent significativement l'appartenance des adolescents à un profil de représentations ou à un autre. Considérant que le fait d'avoir vu son père lire à la maison depuis l'enfance est associé à des représentations positives de la lecture à l'école, nos résultats appuient la pertinence de projets de lecture père-enfant, comme le projet *Lire avec fiston* (Beauregard et Carignan, 2010). Ces projets devraient être largement mis en place, et pas uniquement au bénéfice des jeunes garçons, mais également au bénéfice des jeunes filles, qui sont aussi nombreuses que les garçons dans le Profil 4, dont les représentations sont les plus négatives. Cependant, nos résultats suggèrent également que les habitudes de lecture du père ont un impact important sur les représentations de leurs enfants dans un contexte où les mères lisent déjà. Dans les familles où les mères ne lisent pas, les activités de lecture parent-enfant avec les mères seraient donc certainement tout aussi bénéfiques, les élèves ayant les représentations les plus

positives de la lecture littéraire en classe de français étant ceux dont les deux parents lisent à la maison.

En outre, le fait, pour l'adolescent, de s'être fait lire des histoires durant l'enfance ainsi que la présence d'une bibliothèque dans sa chambre sont également des facteurs d'influence prégnants dans notre recherche, quoique dans une moindre mesure. Cependant, c'est surtout l'absence de ces facteurs d'influence qui a une influence significative sur un profil de représentations en particulier : *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4). Ces résultats appuient la pertinence de programmes gouvernementaux comme le Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (PAÉLÉ), mis sur pied en raison de « l'importance d'introduire le plus tôt possible la découverte du langage écrit dans la vie de l'enfant et de sa famille, d'encourager cet aspect et d'accompagner les parents dans leur rôle auprès de leurs enfants, particulièrement en milieux défavorisés » (Myre-Bisaillon, 2010 : 16). Ce programme appuie la réalisation d'activités efficaces pour un rapport positif à la lecture chez les jeunes enfants. Il cible les territoires où se trouvent les écoles primaires ayant un IMSE de 9 et 10, précisément des écoles comme celles que fréquentent les élèves de notre échantillon qui sont les plus susceptibles d'adhérer au profil de représentation *La lecture littéraire dans la classe de français : un mal nécessaire* (4). L'efficacité de ce programme pour outiller les parents et les sensibiliser à l'importance des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture a été montrée, tant dans la petite-enfance qu'après l'entrée à la maternelle (Myre-Bisaillon, 2010). Les activités du PAÉLÉ comprennent le don de livres et de trousseaux de lectures, les bibliothèques roulantes et les activités de lecture parents-enfant, où les parents peuvent développer des compétences liées à la lecture de contes aux tout-petits, comme « poser des questions sur l'histoire » et « pointer les mots avec le doigt lors de la lecture à voix haute » (Myre-Bisaillon, 2010 : 84). L'évaluation des effets du programme a également montré que celui-ci augmentait de 50,0% le sentiment de compétence des parents à accompagner leur enfant dans l'entrée dans la lecture et

changeait également (de 20,0% à 34,7%) la pratique personnelle de lecture des parents, ce qui rejoint notre préoccupation énoncée précédemment.

Enfin, nous croyons que la recherche collaborative dans les milieux défavorisés auprès des jeunes lecteurs et de leurs parents, éducateurs et enseignants est fondamentale pour favoriser un rapport positif à la lecture littéraire grâce aux différents facteurs d'influence positifs puisque, comme nos résultats le montrent, ceux-ci ont un impact important sur les représentations qu'ont les adolescents de la littérature et de la lecture littéraire à l'école, ce qui conditionne leurs apprentissages de ces contenus (Abric, 1994).

CONCLUSION

Cette recherche est née du désir de mieux connaître les représentations des élèves de la lecture littéraire et de la littérature à l'école, de mieux savoir comment ceux-ci envisagent ces contenus dans le cadre du cours de français au secondaire. Dans le premier chapitre, nous avons situé notre recherche dans le champ de la didactique de la lecture littéraire. Nous avons notamment montré qu'il s'agit d'une jeune discipline et que, bien que ses assises théoriques et didactiques aient été l'objet de plusieurs recherches par le passé, il s'agit d'une discipline qui peut encore bénéficier de nombreuses recherches descriptives, notamment au sujet de la façon dont la lecture littéraire est vécue par les enseignants et les élèves dans le contexte de la classe. Nous avons aussi relevé des difficultés dans les apprentissages des élèves du secondaire en lecture littéraire et postulé que la recherche sur les représentations était une avenue à explorer pour tenter de comprendre les difficultés des élèves, puisque les représentations des apprenants transforment la façon dont ils réalisent leurs apprentissages. Nous avons clos ce chapitre sur la présentation des objectifs de cette recherche, à savoir (1) identifier et décrire les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire dans la classe de français, (2) identifier les profils de représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français et (3) décrire les profils de représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français ainsi que les caractéristiques des élèves au sein des profils identifiés. Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté le résultat d'une revue des écrits scientifiques. Nous avons présenté, dans un premier temps, les résultats de recherches théoriques sur les principaux enjeux théoriques qui sous-

tendent la didactique de la lecture littéraire, à savoir la littérarité, les corpus littéraires scolaires et les finalités de l'enseignement de la littérature. Nous avons ensuite présenté les résultats de recherches empiriques sur les représentations et le rapport à la lecture littéraire des enseignants et des futurs enseignants de français ainsi que sur les pratiques de lecture et les représentations de la lecture littéraire des adolescents. Les résultats de ces études ont été la base sur laquelle nous nous sommes appuyés pour le développement de notre outil de collecte de données, un questionnaire à énoncés. Dans le troisième chapitre, nous avons présenté ce questionnaire ainsi que les étapes de sa création et de sa validation, puis de sa passation auprès de 484 élèves dans cinq écoles montréalaises. Nous avons également présenté dans ce chapitre les caractéristiques de l'échantillon étudié et les méthodes choisies pour l'analyse des données. Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté les résultats issus de l'analyse des données, soit les quatre profils au sein de l'échantillon que l'analyse de classes latentes a permis de faire émerger. Ces quatre profils ont fait l'objet d'une description détaillée dans le cinquième chapitre. Dans ce dernier chapitre, nous avons aussi présenté un regard sur l'adhésion globale aux représentations pour l'ensemble des participants et établi des liens entre les quatre profils ainsi qu'entre chacun d'entre eux et les résultats d'autres recherches qui corroborent ou contredisent nos résultats. Le cas échéant, nous avons émis des hypothèses sur les causes de cette disparité entre notre recherche et celles d'autres chercheurs. Nos résultats permettent une meilleure compréhension de la façon dont les élèves montréalais du deuxième cycle du secondaire envisagent la littérature et la lecture littéraire en classe de français. En réponse à nos trois objectifs de recherche, nous avons d'abord identifié et décrit les représentations les plus partagées par les élèves de notre échantillon, à savoir les représentations les plus scolaires : l'importance du développement de la compétence en lecture et du développement d'une bonne culture générale ainsi que la valorisation de la posture de distanciation. Nous avons ensuite identifié les profils de représentations des élèves, à savoir *La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie* (1), *La lecture littéraire en classe de français : une lecture*

d'épanouissement culturel et personnel (2), *La lecture littéraire en classe de français : une lecture de plaisir personnelle et subjective* (3) et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire* (4), et l'importance relative de ceux-ci dans l'ensemble de notre échantillon (42,2%; 23,2%; 21,5% et 13,1%). Nous avons finalement décrit les caractéristiques de ces profils et des élèves qui adhèrent à chacun de ceux-ci. L'exploration des facteurs socioéconomiques, familiaux et individuels associés aux profils a principalement permis de montrer l'importance, pour prédire l'appartenance à un profil de représentations, du degré de défavorisation de l'école fréquentée par un élève et de l'exposition au livre et à la lecture dans sa famille. Notre recherche montre également qu'en ce qui concerne les profils de représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire dans la classe de français, le genre des élèves n'est pas le premier facteur d'influence, au contraire de ce qui est généralement admis. Les enseignants de français et les didacticiens de la lecture littéraire gagneraient donc, à notre avis, à s'attarder aux représentations de leurs élèves, sans a priori, afin de déconstruire les représentations-obstacles de ceux-ci et à accorder plus d'importance à la diversité subjective de leurs élèves plutôt qu'aux distinctions présupposées entre les genres. En répondant à nos objectifs de recherche, nous espérons avoir fourni un éclairage intéressant pour qui s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture littéraire au secondaire. Ces données, conjointement à celles fournies par d'autres recherches universitaires et des enquêtes de plus grande envergure (telles que PISA), nous apparaissent comme une contribution nécessaire à la didactique de la lecture littéraire, qui requiert de telles données pour penser la relation didactique entre ses contenus, les enseignants et les apprenants. Le cinquième chapitre se clôt sur des implications didactiques et sociales entraînées par les résultats que nous avons présentés, notamment la nécessité de diversifier les corpus littéraires scolaires, de valoriser l'investissement subjectif des élèves dans le cadre des lectures faites en classe de français et d'encourager la mise sur pied et le maintien de programmes qui favorisent l'exposition au livre pour les enfants et les adolescents dans les familles socioéconomiquement défavorisées.

Des pistes de recherches à explorer

Les résultats de cette recherche laissent place à de nombreux questionnements à partir desquels il serait intéressant d'entreprendre de nouvelles recherches. Au premier chef, nous pensons qu'il serait pertinent de rencontrer des élèves représentatifs de chacun de nos quatre profils et de mener avec eux des entrevues afin de mieux comprendre leurs représentations et, conséquemment, les profils que notre analyse nous a permis de dégager. Notre méthode de recherche, utilisant des indicateurs de représentations, a présenté l'avantage de questionner un grand nombre d'élèves, de traiter leurs réponses de façon statistique et, ainsi, de répondre à notre question de recherche avec précision. Cependant, l'apport des méthodes qualitatives pour étudier les représentations ne peut être nié, et nous sommes d'avis qu'une recherche qui combinerait les approches quantitatives et qualitatives serait idéale pour cerner avec précision l'objet de notre intérêt.

Il serait également pertinent de colliger des données sur les représentations et les pratiques de lecture privée des participants, leur compétence en lecture ou encore les représentations de leurs enseignants, pour voir dans quelle mesure ces facteurs prédisent ou conditionnent l'appartenance à un profil ou à un autre. Ces informations nous permettraient de développer une meilleure connaissance du phénomène que nous avons décrit, et nous espérons qu'elles feront l'objet de recherches subséquentes.

APPENDICE 1

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ (PARENTS)

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet mineur)
Version parents

Sujet de la recherche : Les représentations qu'ont les élèves du deuxième cycle du secondaire de la littérature et de la lecture littéraire à l'école

IDENTIFICATION

Responsable du projet :
Alexie Miquelon, étudiante à la maîtrise, sous la supervision de Marie-Christine Beaudry, Ph. D.

Département de didactique des langues
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél. : 514-987-3000 poste 3514

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Votre enfant est invité à participer à une recherche qui a pour but d'étudier les représentations de la littérature et de la lecture littéraire des élèves du deuxième cycle du secondaire. Cette recherche vise à accroître nos connaissances sur les représentations que les élèves de 15 à 17 ans ont de la lecture littéraire, ce qui permettra d'améliorer les pratiques d'enseignement de la littérature au secondaire.

PROCÉDURES

Au cours d'une période de français, votre enfant sera appelé à remplir un questionnaire de 24 questions. Ce questionnaire porte sur les habitudes et les opinions de votre enfant en ce qui a trait à la lecture littéraire à l'école.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque connu associé à la participation de votre enfant à ce projet. Néanmoins, soyez assuré que la chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à son questionnaire. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires, ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce qu'il participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé pour participer à cette recherche.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la chercheuse à l'adresse miquelon.alexie@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes ou sur vos droits ou sur ceux de votre enfant en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant va participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 #7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer la chercheuse ou son enseignant. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant réponde à un questionnaire dans le cadre de cette recherche

OUI NON

Signature du parent : _____

Date : _____

Nom du parent (lettres moulées) : _____

Coordonnées (facultatif) : _____

Signature de la chercheuse responsable du projet : _____

Date : _____



APPENDICE 2

SCRIPTS

Script suivi lors de la première visite

Bonjour, mon nom est Alexie Miquelon et je suis enseignante de français au secondaire de formation. En ce moment, je poursuis mes études à la maîtrise. Si vous êtes familiers avec le concept de maîtrise, vous savez que je dois mener une recherche en deux ans. Ce que j'ai choisi d'étudier, ce sont les représentations, c'est-à-dire les perceptions, conceptions et opinions, que les élèves du deuxième cycle du secondaire ont au sujet de l'enseignement de la littérature. Si je suis ici aujourd'hui, c'est pour vous proposer de participer à ma recherche. Ce n'est absolument pas obligatoire et ce n'est aucunement lié à votre cours de français. Évidemment, Madame (Monsieur) X, votre enseignant, ne connaîtra pas vos réponses. D'ailleurs, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse : je veux vraiment connaître vos opinions. Il n'y a pas de compensation non plus, ni en argent ni en points boni! Ceux qui participeront le feront donc uniquement pour contribuer à mon projet et à la science. En effet, ce genre d'étude sert à améliorer l'enseignement du français. Lorsque j'aurai terminé et que j'aurai analysé mes résultats, je les publierai dans la revue des enseignants de français et aussi dans des revues destinées aux universitaires, notamment ceux qui sont en en formation pour devenir enseignants. C'est comme ça que j'espère que les gens qui liront mes résultats seront en mesure de développer des nouvelles pratiques

d'enseignement de la littérature, qui tiennent en compte ce que les élèves en pensent. Vous, vous êtes à la fin du parcours, mais si vous participez, vous pouvez vous dire que c'est votre contribution pour les élèves qui s'en viennent.

À ceux et celles d'entre vous qui ont moins de 18 ans et qui désirent participer à la recherche, je remettrai dans quelques minutes un formulaire de consentement parental. Vous devez le faire signer par un parent ou un tuteur pour participer à l'école; c'est une exigence de mon université pour les études avec les mineurs. D'ailleurs, sur cette feuille, il y a les réponses à plusieurs des questions que vos parents ou vous-mêmes pourriez vous poser. Évidemment, puisque c'est vous qui êtes principalement concernés, vous devrez également signer un formulaire de consentement. Il sera agrafé à votre questionnaire et vous devrez le lire et le signer avant de commencer à répondre aux questions.

Si vous acceptez de participer à l'étude, vous répondrez donc à 26 questions. Les premières concerneront ce qu'on appelle vos informations sociodémographiques, à savoir votre sexe, votre âge, le métier de vos parents, etc. Je vous poserai ces questions pour me faire une idée des élèves qui participent au projet. Les quinze dernières questions sont celles qui concernent le sujet de la recherche. Il s'agira de quinze affirmations pour lesquelles vous devrez dire si « oui » ou « non », elles représentent votre pensée.

Avez-vous des questions, que ce soit sur le projet de recherche comme tel ou sur la collecte de données?

Je vous remercie grandement pour votre accueil et votre écoute. À bientôt!

Script suivi lors de la deuxième visite

Bonjour,

Ceux et celles d'entre vous qui avez rapporté le formulaire de consentement, mettez-le bien en évidence sur le coin de votre bureau, je passerai vous distribuer les questionnaires dans un instant. Les autres, vous pouvez faire ce que Madame (Monsieur) X vous a dit de faire, mais je vous demanderais de rester silencieux pendant que je m'adresse à vos collègues.

Je veux vous dire quelques petites choses avant que vous ne commenciez à répondre au questionnaire. D'abord, vous devez répondre aux questions en pensant à tous les livres que vous vous rappelez avoir lus dans votre cours de français depuis le début de votre secondaire. Pas seulement cette année et pas les livres que vous lisez dans vos temps libres.

Je vous rappelle qu'il n'y a aucune bonne ni aucune mauvaise réponse. Je vous rappelle aussi que vous devez répondre par « oui » ou par « non » et que vous ne pouvez pas encercler les deux ou faire un X entre les deux. Si vous souhaitez

absolument exprimer une nuance, tranchez quand même entre « oui » et « non », mais laissez-moi un petit mot dans la marge pour que je saisisse mieux votre pensée.

Distribution des questionnaires

Je vais maintenant lire à voix haute le formulaire de consentement. Si vous êtes d'accord avec ce que j'aurai lu, vous pouvez écrire votre nom en lettres lisibles au bas de la feuille. Je vous demande d'écrire votre nom pour être en mesure d'associer votre questionnaire avec le formulaire de consentement de votre parent ou tuteur. Ce n'est donc pas anonyme, puisque je connaîtrai votre identité, mais ce sera confidentiel, parce que je m'engage à en garder le secret. Lors de l'analyse des données et de la rédaction des résultats, vous serez toujours identifiés par un code, jamais par votre nom. Il sera impossible de lier vos réponses à votre identité.

Lecture à voix haute du formulaire

Lorsque vous aurez terminé, levez la main et je viendrai chercher les documents. Si vous avez des questions, je suis évidemment disponible pour y répondre.

Passation du questionnaire par les élèves

Je vous remercie infiniment pour votre généreuse participation. Je reviendrai d'ici la fin de l'année pour vous parler des résultats de la recherche, ou j'enverrai une description des résultats à votre enseignant(e).

APPENDICE 3

QUESTIONNAIRE

Les représentations de la littérature et de la lecture littéraire à l'école des élèves du deuxième cycle du secondaire

Je te remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce projet.

Tu dois savoir que tu es entièrement libre de participer à cette recherche et que tes réponses demeureront entièrement confidentielles, c'est-à-dire que tes informations personnelles ne seront divulguées à personne. La chercheuse sera la seule à connaître ton identité et elle s'engage à en garder le secret.

Tu es entièrement libre d'interrompre ta participation à tout moment sans avoir à te justifier et sans être pénalisé-e. D'ailleurs, tu ne recevras pas de note pour ce questionnaire dans le cadre de ton cours de français.

Il n'y a aucun risque à répondre à ce questionnaire et tu ne recevras aucune compensation.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre environ quinze minutes.

Alexie Miquelon,
étudiante à la maîtrise et
chercheuse principale de ce projet

Je, (nom :) _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à répondre à ce questionnaire.

Ecole : _____

Date : _____

Les représentations de la littérature et de la lecture littéraire à l'école des élèves du deuxième cycle du secondaire

Première section – données sociologiques

1. Quel est ton sexe?

Féminin 1

Masculin 2

2. Quel est ton âge ?

_____ ans.

1. En quelle année es-tu présentement en français?

Première secondaire 1

Deuxième secondaire 2

Troisième secondaire 3

Quatrième secondaire 4

Cinquième secondaire 5

2. Quelle est ta langue maternelle (la première langue que tu as apprise dans l'enfance et que tu maîtrises toujours) ?

Français 1

Anglais 2

Autre : (_____) 3

3. Quelles autres langues parles-tu ou écris-tu régulièrement ?

Note :

Si ta famille ne correspond pas au modèle présenté dans les deux prochaines questions (questions 4 et 5), tu peux rayer les mots « mère » et « père » et les remplacer par des termes qui correspondent mieux à ta situation familiale.

Ex. : Tu vis avec un seul parent, avec les grands-parents, avec l'un de tes parents et son (sa) conjoint(e), tu as deux pères ou deux mères, tu vis en famille d'accueil, etc.

4. Quels sont les métiers de tes parents?

Ta mère :

Ton père :

5. Depuis l'enfance, vois-tu tes parents lire à la maison?
(Encerle ton choix)

Ta mère :

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Ton père :

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

6. As-tu le souvenir de t'être fait lire des histoires, étant petit-e?

Oui, souvent 1

Oui, parfois 2

Non 3

7. As-tu une bibliothèque dans ta chambre?

Oui 1

Pas en ce moment, mais j'en ai déjà eu une 2

Non 3

8. Lisais-tu pour le plaisir dans ton enfance? (Encerle ton choix.)

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

9. Et aujourd'hui?

Beaucoup moins

Moins

Autant

Plus

Beaucoup plus

Dans les prochaines sections, tu dois dire si, oui ou non, les affirmations représentent ce que tu penses. Si ton opinion est partagée, tu dois dire choisir si elle penche plus du côté du oui ou du côté du non. Tu ne peux pas encercler les deux.

Ta réponse doit tenir compte de tes opinions et de tes expériences vécues pendant l'ensemble de ton secondaire, pas seulement cette année.

Dans les deux prochaines questions, nous souhaitons connaître ton opinion seulement sur les livres lus dans le cours de français, pas sur les livres que tu lis dans tes temps libres. Par « livres », nous voulons dire toutes les œuvres complètes que tu lis pour le cours de français, tant les romans que les poèmes, les pièces de théâtre, etc.

Rappelle-toi que nous voulons vraiment connaître ton opinion personnelle et qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

Deuxième section – Représentations de la littérature à l'école

Encerle ta réponse (OUI ou NON)		
1. Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent généralement à mes goûts et intérêts.	OUI	NON
2. Je crois qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français.	OUI	NON
3. L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir les livres qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français.	OUI	NON
4. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.	OUI	NON
5. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.	OUI	NON
6. La lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.	OUI	NON
7. La lecture de livres dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.	OUI	NON
8. La lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde.	OUI	NON

Rappelle-toi que nous voulons vraiment connaître ton opinion personnelle et qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

Troisième section – Représentations de la lecture littéraire à l'école

Encerle ta réponse (OUI ou NON)		
9. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue.	OUI	NON
10. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre.	OUI	NON
11. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de juger les personnages ainsi que leurs actions et de me demander ce que j'aurais fait à leur place.	OUI	NON
12. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose d'imaginer les personnages qui agissent dans des lieux que j'ai déjà vus, dont j'ai déjà entendu parler ou que j'invente.	OUI	NON
13. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.	OUI	NON
14. Lorsque je lis un livre pour le cours de français, c'est une bonne chose de m'imaginer dans le roman en train de vivre l'histoire et d'en inventer moi-même de nouvelles parties.	OUI	NON
15. Un beau style littéraire et une langue soignée sont des qualités qui me procurent du plaisir lorsque je lis un livre pour le cours de français.	OUI	NON

Un immense merci pour ta généreuse participation à cette recherche!

APPENDICE 4
CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE

UQÀM

Département de didactique des langues

Certificat de déontologie

Nom de l'étudiant(e): Alexie Miquelon

Titre du projet de recherche

Le rapport à la lecture littéraire des élèves
du deuxième cycle du secondaire.
(Titre préliminaire)

Le SCAE reconnaît que le projet de recherche présenté par l'étudiant(e) satisfait aux conditions déontologiques requises et invite l'étudiant(e) à respecter le protocole présenté pour cette demande.



France Boutin, Ph. D.,

le 9 août 2011

Date

Responsable du SCAE
Directrice, Unité des programmes d'études de cycles supérieurs
Département de didactique des langues
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal H3C 3P8
Tél. : 514-987-3000 poste 4829
Bureau : N-6124 et N-4780

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France, 303 p.
- Abric, J.-C. 2003/1989. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, D. Jodelet (dir.), p. 205-222. Paris: Presses universitaires de France.
- Althoff, R. R., Rettew, D. C., Boomsma, D. I. & Hudziak, J. J. 2009. « Latent class analysis of the Child Behavior Checklist Obsessive-Copulsive Scale ». *Comprehensive Psychiatry*, vol. 50, p. 584-592.
- Arendt, H. 1972/1961. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 380 p.
- Bantock, G.H. 1980. *Dilemmas of the curriculum*. Oxford: Martin Robertson, 146 p.
- Bardin, L. 1996. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France, 291 p.
- Baribeau, C. 2004. « Les profils d'adolescents lecteurs ». In *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, M. Lebrun (dir.), p. 219-245. Sainte-Foy: Éditions MultiMondes.
- Barré-De Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris: Presses universitaires du Septentrion, 138 p.
- Barthes, R. 1966. *Critique et vérité*. Paris: Éditions du Seuil, 79 p.

- Barthes, R. 1969. *Réflexions sur un manuel: L'enseignement de la littérature. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française* (Cerisy). A. De Boeck Duculot, 64-71 p.
- Barthes, R. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 105 p.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. 1999. *Et pourtant ils lisent...* Coll. « L'épreuve des faits ». Paris: Éditions du seuil, 246 p.
- Beaudry, M.-C. 2009. « Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner ». Montréal, Université de Montréal, 289 p.
- Beaudry, M.-C. & Huneault, M. 2011. « Étude de l'écriture d'invention pour développer la posture de lecteur littéraire chez des élèves de la cinquième secondaire ». *Revue pour la recherche en éducation*, p. 84-97.
- Beauregard, F. et Carignan, I. (2010). « Lire avec fiston : un projet novateur! » *Vie pédagogique*. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/154/index.asp?page=horsDos_3>.
- Beillerot, J. 1989. *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques* Editions universitaires. Begedis, 240 p.
- Boultif, A. 2012. « L'intégration de littératies populaires de type slam et rap dans un cours de français. Apports et perspectives. ». In *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), p. 157-170. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Coll. « Le sens commun ». Paris: Éditions de Minuit, 189 p.
- Bourdieu, P. 1992. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Éditions du Seuil, 480 p.

- Bourque, G. 1991. « La littérisation ». In *La littérisation*, L. Milot et F. Roy, p. 31-43. Ste-Foy: Les presses de l'Université Laval.
- Boutin, J.-F. 2012. « De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. ». In *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), p. 33-44. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Campbell, J. R., Voelkl, K. E. et Donahue, P. L. 1997. *NAEP 1996 trends in academic progress*. Ministère de l'Éducation, Washington, D.C: publication n° 97-985, NCES, 35 p.
- Canvat, K. 1997. « Discours normatifs et "obscur objet du désir" ». *La Lettre de l'Association DFLM*, no 20, p. 11-13.
- Canvat, K. 1999. « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires ». *Enjeux*, no 46, p. 93-115.
- Charlot, B. 1997. *Du rapport au savoir*. Paris: Ed. Economica, 103 p.
- Charlot, B., Bautier, É., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Enseigner. Paris: 253 p
- Chartrand, S.-G. & Lord, M.-A. 2010. « Compétences langagières des élèves et enseignement du français: représentations des enseignants de français et des élèves ». *Québec français*, no 157, p. 22-23.
- Cheung, C.-K. 2001. « The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong ». *ELT Journal*, vol. 55, no 1, p. 55-61.

- Chiss, J.-L. 2010. « Quel français enseigner? Question pour la culture française du langage ». In *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), p. 11-18. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.
- Daunay, B. 1999. « La "lecture littéraire": les risques d'une mystification ». *Recherches*, no 30.
- Daunay, B. 2004. « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique ». In *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), p. 233-243. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- De Beudrap, A. R., Duquesne, D. & Houssais, Y. 2004. *Images de la littérature et de son enseignement*. Coll. « Argos Références ». Nantes: Services Culture éditions ressources pour l'Éducation nationale CRDP Pays de la Loire, 268 p.
- Demougin, P. & Massol, J.-F. 1999. *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 186 p.
- Dezutter, O. 2004. « La lecture d'oeuvres complètes au secondaire. Étude des pratiques des enseignants québécois quant à la sélection et à l'exploitation du corpus. ». In *Convergences aventureuses. Littérature, langue, didactique.*, K. Canvat, M. Monballin & M. van der Brempt (dir.), p. 79-88. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Dezutter, O. & Morrissette, C. (2010). « Que pensent les élèves québécois des oeuvres à lire en contexte scolaire et des activités imposées autour de ces lectures? » In *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. B. Louichon & A. Rouxel (dir.). Rennes, Presses universitaires de Rennes: 244 p
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. & Maisonneuve, L. 2012. « Un état des lieux relatif à la lecture des oeuvres complètes en contexte scolaire au Québec ». *La littérature à l'école - Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 61, p. 111-120.

- Dezutter, O., Morrissette, C., Bergeron, M. D., Larivière, I. 2005. « Quel programme de lectures pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? ». *Québec français*, no 139, p. 83-85.
- Doise, W. 2003/1989. « Attitudes et représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, D. Jodelet (dir.), p. 240-258. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubois, J., Dubois, R. et Kahn, M. 1992. *Votre enfant deviendra-t-il lecteur? Une étude Cofremca-Savoir livre*. Paris: Les Cahiers de Savoir livre, 182 p.
- Dufays, J.-L. 1994. *Stéréotype et lecture*. Coll. « Philosophie et langage ». Liège: Mardaga, 375 p.
- Dufays, J.-L. 2006. « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles du discours ». *Lidil*, no 33, p. 79-101.
- Dufays, J.-L. 2007. « Le pluriel des réceptions effectives ». *Recherches*, vol. 46, p. 71-90.
- Dufays, J.-L. 2010. « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. ». In *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon et A. Rouxel (dir.), p. 15-24. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire, 2e édition*. Bruxelles: De Boeck, 370 p.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M. 2009. « Proposition pour donner un surcroît d'unité et de sens au cours de français compte tenu des dispositions culturelles des élèves issus de milieux modestes. ». In *Didactique du français: le socioculturel en question*, B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (dir.), p. 235-246. Villeneuve d'Ascq: Éditions Universitaires du Septentrion.
- Durkheim, É. 1967/1898. « Représentations individuelles et représentations collectives ». In *Sociologie et philosophie*, É. Durkheim (dir.), p. 1-38. Paris: Presses universitaires de France.

- Eco, U. 1985/1979. *Lector in fabula*. Paris: Grasset & Fasquelle, 315 p.
- Eco, U. 1992/1990. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset, 413 p.
- 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 ». Québec, Université Laval, 416 p.
- 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*, vol. 34, no 2, p. 34-52.
- Falardeau, É. 2002. « Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial ». Québec, Université Laval, 358 p.
- Falardeau, É. 2003a. « Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 3, p. 673-694.
- Falardeau, É. 2003b. « Pour une mise à distance des stéréotypes socioculturels: l'exemple de *l'Écume des jours* ». *Pratiques*, no 117/118, p. 165-170.
- Falardeau, É. & 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 9e colloque de l'AIRDF* (Québec, 26-28 août).
- Falardeau, É., Simard, D., Gagné, J.-C., Côté, H., Carrier, L.-P. et Émery-Bruneau, J. 2009. « Rapport à la culture et formation du sujet lecteur ». In *Didactique du français: le socioculturel en question*, B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (dir.), p. 111-122. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

- Fisher, C. 2004. « La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire ». In *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, C. Vargas (dir.), p. 383-393. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Flament, C. 1994. « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». In *Pratiques sociales et représentations*, J.-C. Abric (dir.), p. 47-72. Paris: Presses universitaires de France.
- Forquin, J.-C. 1989. *École et culture*. Coll. « Pédagogies en développement ». Bruxelles: De Boeck-Wesmal, 247 p.
- Fourtanier, M.-J. 2004. *La littérature est-elle soluble dans le cours de français? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français: Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale? : Actes du 9e colloque de l'AIRDF (Québec, 26-28 aout 2004)*.
- Freud, S. 1992/1946. *Abrégé de psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France, 84 p.
- Gaudreau, L. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Coll. « Le défi éducatif ». Montréal: Guérin, 297 p.
- Gauvin, I. 2001. « Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés ». Montréal, Université de Montréal, 115 p.
- Gauvin, I. 2005. « Conceptions d'élèves sur l'accord du participe passé au terme de leur scolarité obligatoire ». *Enjeux*, no 63, p. 79-97.
- Genette, G. 1991. *Fiction et diction*. Coll. « Poétique ». Paris: Édition du Seuil, 151 p.
- Genette, G. 1997. *L'oeuvre de l'art. La relation esthétique*. Coll. « Poétique ». Paris: Éditions du Seuil, 293 p.

- Gervais, B. 2006/1993. *À l'écoute de la lecture*. Québec: Éditions Nota bene, 294 p.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. 2000. « Engagement and motivation in reading ». In *Handbook of reading research, vol. III*, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), p. 403-425. Mahwah: LEA.
- Iser, W. 1985. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: P. Mardaga, 405 p.
- Jauss, H. R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 305 p.
- Jodelet, D. 2003/1989a. *Les représentations sociales*. Coll. « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris: Presses universitaires de France, 447 p.
- Jodelet, D. 2003/1989b. « Représentations sociales: un domaine en expansion ». In *Les représentations sociales*, D. Jodelet (dir.), p. 47-78. Paris: Presses universitaires de France.
- Joole, P. 2010. *Quoi écrire dans un carnet de lecture?: 11e rencontre des chercheurs en didactique des littératures* (Genève, mars 2010). 5 p.
- Jouve, V. 1986. *La littérature selon Barthes*. Coll. « Arguments ». Paris: Les Éditions de Minuit, 108 p.
- Jouve, V. 2004. « La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. ». In *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), p. 105-114. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Jouve, V. 2011. « Du miroir au mirage ». In *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir), p. 51-62. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Klinkenberg, J.-M. 1991. « La définition linguistique de la littérarité: un leurre? ». In *La littérarité*, L. Milot et F. Roy, p. 1-30. Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval.

- Lacelle, N. 2008. « Intervention à une table ronde intitulée: "quelle littérature au secondaire et au collégial?" ». *Québec français*, vol. 149, no 97-98.
- Lacelle, N. 2009. « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique ». Montréal, Université du Québec à Montréal, 467 p.
- Lacelle, N. et Langlade, G. 2007. « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des oeuvres ». In *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?*, J.-L. Dufays (dir.), p. 55-64. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Langlade, G. 2001. « Et le sujet lecteur dans tout ça? ». *Enjeux*, no 51-52, p. 53-62.
- Langlade, G. 2004. « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'oeuvre ». In *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), p. 81-91. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. 2007. « La lecture subjective ». *Québec français*, no 145, p. 71-73.
- Langlade, G. 2008. « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. ». *Figura*, no 20, p. 45-65.
- Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. 2007. « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.*, É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), p. 101-123. Lévis: Les Presses de l'Université Laval.
- Laska, M. N., Pasch, K. E., Lust, K., Story, M. & Ehlinger, E. 2009. « Latent Class Analysis of Lifestyle Characteristics and Health Risk Behaviors among College Youth ». *Prevention Science*, vol. 10, no. 4, p. 376-386.
- Lebrun, M. 2004. *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy: Éditions MultiMondes, 313 p.

- Lebrun, M. 2012. « Le développement des compétences multimodales en préparant une exposition virtuelle en français ». In *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.*, M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), p. 141-155. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. 2012. *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.* Québec: Presses de l'Université du Québec, 274 p.
- Lefrançois, P. & Montesinos-Gelet, I. 2004. *L'évolution des représentations des futurs enseignants du primaire sur la langue et son enseignement.: Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale? : Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (Québec, 26-28 août).
- Lord, M.-A. 2012. « L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français ». Québec, Université Laval, 538 p.
- Louichon, B. & Rouxel, A. 2010. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure.* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 244 p.
- Maga, J.-J. & Méron, C. 1990. *Le défi lecture. Pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet.* Coll. « Synthèse ». Lyon: Chronique Sociale, 188 p.
- Magidson, J. & Vermunt, J. K. 2002. « Latent class models for clustering: A comparison with K-means ». *Canadian Journal of Marketing Research*, vol. 20, p. 37-44.
- Mazauric, C. 2010. « Une littérature en commun? Corpus prescrit et mises en frontières ». In *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon et A. Rouxel (dir.), p. 35-43. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. 2011. « Présentation. Le texte du lecteur. ». In *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), p. 19-25. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.

- MELS. 2009. « Programme de formation de l'école québécoise ». Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2011a). Indices de défavorisation 2010-2011: 89 p. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>>.
- MELS (2011b). Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement, et par commission scolaire, 2009-2010. Québec: 2 p. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/TauxDecrochageFGJ2009-2010.pdf>>.
- Monballin, M. 1999. « La compréhension des textes littéraires: attitudes "à risque" et procédures régulatrices ». *Enjeux*, no 46, p. 57-74.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Coll. « Bibliothèque de psychanalyse ». Paris: Presses universitaires de France, 506 p.
- Myre-Bisaillon, J. (2010). Évaluation des impacts du PAÉLÉ dans les milieux défavorisés. Rapport scientifique intégral. Québec, Action concertée FRQSC: 271 p.
- Nadeau, M. 2004. « La lecture chez les adolescents et les adolescentes vue par les parents ». In *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, M. Lebrun (dir.), p. 193-218. Sainte-Foy: Éditions MultiMondes.
- OCDE, Statistique Canada (2011). La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes. Éditions OCDE. En ligne. <<http://dx.doi.org/9789264091283-frfr>>.
- Oser, J., Hooghe, M. & Marien, S. 2012. « Is Online Participation Distinct from Offline Participation? A Latent Class Analysis of Participation Types and Their Stratification ». *Political Research Quarterly*, vol. 65, no 4, p. 1-11.

- Ouellet, G. 2004. *Méthodes quantitatives en Sciences humaines, 2e édition*. Mont-Royal: Modulo-Griffon, 449 p.
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris: Les éditions de Minuit, 312 p.
- Picard, R. 1965. *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*. Coll. « Libertés ». Amsterdam: Jean-Jacques Pauvert, éditeur, 149 p.
- PISA, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (2009). Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves - Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I). Recherches. Paris, OCDE: 93 p.
- Poslaniec, C. 2007. « Aux seuils de la lecture » In *Lire à l'adolescence*, B. Moreau (dir.), p. 53-81. Montréal: ASTED.
- Poslaniec, C. à paraître. *Lire pour construire sa machinerie interprétative: Autour de l'adulte de demain. Développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*. (Montréal). Portail de BAnQ (Bibliothèque et Archives nationales du Québec), 12 p.
- Presser, S. & Blair, J. 1994. « Survey Pretesting: Do Different Methods Produce Different Results? ». *Sociological Methodology*, vol. 24, p. 73-104.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. 2010. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 280 p.
- Reuter, Y. 2004. « Les "vertus" d'un retour sur la didactique de la littérature ». In *Convergences aventureuses: Littérature, langue, didactique*, K. Canvat, M. Monballin & M. van der Brempt (dir.), p. 240-251. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Richard, S. 2004. « Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire. ». Québec: Université Laval, 259 p.

- Richard, S. 2006. « Former un sujet-lecteur au secondaire ». *Québec français*, no 143, p. 76-77.
- Riffaterre, M. 1979. *La production du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 285 p.
- Riffaterre, M. 1983/1978. *Sémiotique de la poésie*. Paris: Éditions du Seuil, 243 p.
- Robine, N. 2005. *Les obstacles à la lecture des jeunes en milieu populaire: Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage: difficultés et résistances* (Aix-en-Provence). Actes du Colloque international de Didactique de la littérature, 20-32 p.
- Rosen, E. 1991. « Littérarité et stratégies de légitimation d'un genre ». In *La littérarité*, L. Milot et F. Roy, p. 46-58. Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Rosier, J.-M. 2004. « Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation ». In *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), p. 245-251. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 198 p.
- Rouxel, A. 1999. « Lecture privée, lecture scolaire, frontières mentales, frontières réelles. ». In *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école.*, P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), p. 103-113. Grenoble: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble.
- Rouxel, A. 2007. « Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? ». *Le Français aujourd'hui*, vol. 2, no 157, p. 65-73.
- Rouxel, A. 2010. « Usure et renouvellement des corpus: l'école comme instance de classicisation ». In *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), p. 244. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Rouxel, A. 2011. « Mobilité, évanescence du texte du lecteur ». In *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), p. 115-128. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Rouxel, A. & Langlade, G. 2004. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 361 p.
- Roy-Mercier, S. & Chartrand, S.-G. 2010. « Les représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français ». *Québec français*, no 158, p. 46-47.
- Roy, M. 2008. « Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs ». *Figura*, no 20, p. 17-30.
- Roy, M. 2011. « De la lecture comme invention ». In *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), p. 41-50. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Saint-Jacques, D. 1991. « La reconnaissance du littéraire dans le texte ». In *La littérarité*, L. Milot et F. Roy (dir.), p. 59-69. Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Saint-Jacques, D. 2002. « Paralittérature ». In *Le dictionnaire du littéraire*, D. Saint-Jacques, P. Aron, A. Viala et M.-A. Beaudet (dir.). Paris: Presses universitaires de France.
- Saris, W. E. & Gallhofer, I. N. 2007. *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 377 p.
- Sauvaire, M. 2011. « Traces et tracées des diversités culturelles dans les textes de lecteurs. ». In *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), p. 277-288. Bruxelles: Peter Lang. Collection Théo'Crit.

- Sauvaire, M. 2013. « Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers? ». Université Laval: Québec et Université de Toulouse Le Mirail: Toulouse, 613 p.
- Savoie-Zajc, L. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *La recherche en éducation: étapes et approches*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), p. 316. Sherbrooke: Édition du CRP, Faculté d'éducation.
- Sénéchal, K. 2011. « État des lieux de l'enseignement de l'oral dans la classe de français au secondaire québécois ». *Formation et Profession*, vol. 18, no 2, p. 44-46.
- Séoud, A. 2011. « Lire la lecture. Libres propos sur la liberté du lecteur. ». In *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), p. 241-247. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Szpakowska, J.-K. 1970. *Profil culturels des jeunes Montréalais; livres, lectures et loisirs: une enquête sociologique auprès des filles et garçons de quinze, seize et dix-sept ans de la région de Montréal*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 314 p.
- Tauveron, C. 2001. « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation: un autre "drame très parisien" ». In *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école au au-delà*, C. Tauveron (dir.), p. 5-24. Paris: INRP - Institut national de recherche pédagogique.
- Tauveron, C. 2004. « Droits du texte et droits des jeunes lecteurs: un équilibre instable ». In *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Thérien, M. 1997. « Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire ». *Québec français*, no 104, p. 26-28.
- Todorov, T. 1965. *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes réunis, présentés et traduits par Tzvetan Todorov*. Paris: Éditions du Seuil, 315 p.

- Todorov, T. 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 95 p.
- Üstünlüoğlu, E. & Güngör-Culha, D. 2012. « Investigating Student Evaluation of Teachers by Using Latent Class Analysis: A Case Study at a Tertiary Level ». *International Journal of Education*, vol. 4, no 3, p. 147-159.
- Ulma, D. 2010. « "Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure" : vers une comparaison internationale ». In *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon et A. Rouxel (dir.), p. 221-231. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Ulma, D. & 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, p. 19-46.
- Van der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 502 p.
- van Rees, K., Vermunt, J. & Verboord, M. 1999. « Cultural classifications under discussion. Latent class analysis of highbrow and lowbrow reading ». *Poetics*, vol. 26, p. 349-365.
- Vandendorpe, C. 2012. « Les nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école ». In *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), p. 17-32. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. 2005. *Latent GOLD 4.0 User's Guide*. Belmont: Statistical Innovations Inc., 274 p.
- Viala, A. 2000. « Théories littéraires, théorie du texte et histoire des théories littéraires ». In *Où en est la théorie littéraire?*, J. Kristeva & E. Grossman (dir.). Paris: Revue de l'UFR de Lettres. Conseil scientifique de l'Université Paris 7 - Denis Diderot.

Williams, R. 1966/1958. *Culture and Society, 1780-1950*. Coll. « Harper Torchbook ». New York: Harper and Row, 363 p.

Zakhartchouk, J.-M. . 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ». Paris: ESF éditeur, 127 p.