

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xvii
Liste des graphiques	xix
Liste des figures.....	xx
Liste des abréviations et sigles	xxi
Remerciements	xxii
Introduction	1
I. Problématique de la recherche	4
1. Mise en contexte.....	4
1.1. Les textes et programmes officiels d'enseignement du français	4
1.2. De la lecture méthodique à la lecture littéraire	6
1.3. La formation des enseignants : difficultés rencontrées	7
1.3.1. Analyse du plan de formation de l'ENS	7
1.3.2. Enjeux didactiques de la formation des FEF au Gabon	8
1.3.3. Difficultés rencontrées pour la formation des enseignants.....	9
1.3.4. Tensions entre tradition pédagogique et avancée de la recherche.....	10
2. La nécessité de l'enseignement de la lecture littéraire	13
2.1. Quelle conception de la lecture littéraire au Gabon ?	13
2.2. La remise en question des approches traditionnelles.....	13
2.3. Finalités de l'enseignement de la lecture littéraire	14
3. Question de recherche	15
4. Objectif de la recherche.....	16
4. 1. Objectif général	16
4. 2. Objectifs spécifiques	17
5. Pertinence de la recherche	17

5.1. Pertinence sociale	17
5.2. Pertinence scientifique.....	18
II. Cadre théorique.....	20
1- Les modèles d'enseignement des textes littéraires au secondaire au Gabon	20
1.1. La lecture expliquée.....	20
1.1.1. La prégnance de l'intention de l'auteur.....	20
1.1.2. Une démarche objective	21
1.2. La lecture méthodique	21
1.2.1. Qu'est-ce que la lecture méthodique ?.....	22
1.2.2. La lecture méthodique et la place du lecteur	23
2- La lecture littéraire	25
2. 1. Les fondements théoriques de la lecture littéraire	25
2.1.1. Les théories de la lecture	25
2.1.2. Compréhension et interprétation du texte littéraire	27
2.1.3. Les lecteurs réels à travers le concept de lecture littéraire	28
2. 2. La dialectique distanciation participation.....	30
2.2.1. La distanciation	30
2.2.2. La participation.....	31
2.2.3. Le modèle du va-et-vient-dialectique de Dufays.....	31
2.2.4. Les limites du va-et-vient dialectique de Dufays	32
2.2.5. De la distanciation à la réflexivité	34
2. 3. La lecture subjective	34
2.3.1. Les caractéristiques de la lecture subjective.....	35
2.3.2. Intérêt des ressources subjectives dans l'interprétation du texte par le lecteur	36
2.3.3. Les textes singuliers des lecteurs.....	36
3. Les sujets lecteurs enseignants	37

3. 1. Un préalable à l'enseignement de la lecture littéraire	38
3.1.1. Les sujets lecteurs enseignants... pour quoi faire ?	38
3.1.2. Se comprendre comme sujet lecteur.....	38
3.1.3. Enjeux et difficultés didactiques liés à la notion de sujet lecteur enseignant.....	39
3.2. Des enseignants formés à la réflexivité	40
3.2.1. Qu'est-ce que la réflexivité ?	40
3.2.2. La réflexivité du lecteur et de l'enseignant	42
3.2.3. Les activités permettant le développement de la réflexivité.....	42
4. Le concept de posture	43
4.1. Les postures de lecture	45
4.2. Les postures des enseignants	45
III. Méthodologie.....	47
1. Le devis de recherche qualitative	47
1.1. Caractéristiques	47
1.2. Orientations de la recherche qualitative en didactique du français	48
1.3. Position épistémologique.....	48
2. Types de recherche en didactique.....	49
2.1. La recherche formation.....	51
2.1.1. Justification et limites	51
2.1.2. Structure de la recherche formation.....	53
2.2. Recrutement des participants.....	54
2.2.1. Population cible	54
2.2.2. Choix du type d'échantillon	54
3. Le choix de l'œuvre intégrale.....	56
3.1. Corpus littéraire du secondaire au Gabon	56
3.2. La lecture de la poésie au lycée	57
3.3. Justification du choix de l'œuvre.....	58

3.4. Le contexte religieux au Gabon	59
3.5. Présentation du recueil <i>Les temps déchirés</i>	61
3.5.1. Aperçu de l'œuvre	61
3.5.2. Repères pour l'interprétation	62
4. Quel dispositif mettre en œuvre pour former des sujets lecteurs enseignants ?	63
4.1. Définition du dispositif d'enseignement	63
4.2. Activités prévues pour la formation des SLE	63
4.3. Visées de formation et de recherche des activités proposées	65
5. La séquence didactique	65
5.1. Présentation de la séquence didactique	66
5.1.1. Activités de l'enseignant formateur et de la chercheuse	66
5.1.2. Déroulement des activités	67
5.2. Les outils de lecture	72
5.2.1. Les carnets des lecteurs	72
5.2.2. Les cercles de lecture	73
6. La collecte des données	74
6.1. Stratégie de collecte des données	75
6.2. Les outils de collecte des données	75
6.2.1. L'observation participante	76
6.2.2. L'entretien semi-dirigé collectif	78
6.3. Codage des données	83
6.3.1. Définition	83
6.3.2. Présentation du livre de codes adapté d'après la recherche de Sauvaire	84
6.3.3. Explication des thèmes du livre de codes adapté	94
6.3.4. La transformation des données	101
IV. Présentation et analyse des données	104

1. Un aperçu des données recueillies.....	106
1.1. Les données principales.....	106
1.2. Les données complémentaires	109
2. Sujet Libreville	111
2.1. Présentation du sujet.....	111
2.1. 1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Libreville.....	111
2.1.2. Les données du carnet de lecteur	112
2.1.3. Les données du cercle de lecture	114
2.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif.....	116
2.2. Résultats de l'analyse des données du sujet Libreville.....	117
2.2.1. Maitrise des savoirs et des pratiques enseignés.....	118
2.2.2. Une lecture subjective sommaire.....	119
2.2.3. Les effets du dispositif sur le lecteur.....	121
2.3. Conclusion partielle.....	121
3. Sujet Ntoum.....	123
3.1. Présentation du sujet Ntoum.....	123
3.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecture de Ntoum	123
3.1.2. Les données du carnet de lecteur du sujet Ntoum	124
3.1.3. Les données du cercle de lecture	126
3.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif.....	127
3.2. Résultats d'analyse des données du sujet Ntoum	128
3.2.1. La mobilisation des ressources subjectives	129
3.2.2. Le questionnement du lecteur.....	131
3.2.3. La figure de l'auteur impliqué	132
3.2.4. La mise à distance des savoirs et des pratiques	134
3.2.5. Le retour sur soi comme SLE	135

3.3. Conclusion partielle.....	136
4. Sujet Oyem	137
4.1. Présentation du sujet Oyem	137
4.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur d’Oyem	137
4.1.2. Les données du carnet d’Oyem	138
4.1.3. Les données du cercle d’Oyem.....	139
4.1.4. Les données de l’entretien semi-dirigé collectif.....	141
4.2. Résultats de l’analyse des données d’Oyem.....	142
4.2.1. Des ressources à la mise à distance des interprétations.....	143
4.2.2. Mise à distance des savoirs et des pratiques.....	145
4.2.3. Du retour sur soi comme lecteur au retour sur soi comme enseignant.....	146
4.3. Conclusion partielle.....	147
5. Sujet Gamba	148
5.1. Présentation du sujet Gamba	148
5.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Gamba	148
5.1.2. Les données du carnet de Gamba	149
5.1.3. Les données du cercle de Gamba	150
5.1.4. Les données de l’entretien semi-dirigé collectif.....	152
5.2. Résultats de l’analyse des données du sujet Gamba.....	153
5.2.1. Mobilisation des ressources subjectives	153
5.2.2. La figure de l’auteur impliqué	154
5.2.3. Le questionnement du lecteur.....	155
5.2.4. La réflexivité du sujet lecteur Gamba.....	156
5.3. Conclusion partielle.....	158
6. Sujet Makokou.....	160
6.1. Présentation de Makokou	160

6.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Makokou	160
6.1.2. Les données du carnet de lecteur de Makokou.....	161
6.1.3. Les données du cercle de lecture	163
6.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif.....	164
6.2. Résultats de l'analyse des données du sujet Makokou	165
6.2.1. La mobilisation des ressources subjectives	166
6.2.2. Mise à distance de ses interprétations.....	167
6.2.3. Compréhension de soi comme sujet lecteur	168
6.2.4. Mise à distance des savoirs et des pratiques.....	168
6.3. Conclusion partielle.....	169
7. Sujet Mouila	171
7.1. Présentation du sujet Mouila	171
7.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Mouila.....	171
7.1.2. Les données du carnet de lecteur de Mouila.....	172
7.1.3. Les données du cercle de lecture	174
7.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif.....	175
7.2 Résultats de l'analyse des données du sujet Mouila.....	177
7.2.1. Mise à distance de ses interprétations.....	177
7.2.2. La figure de l'auteur impliqué	178
7.2.3. Mise à distance des savoirs et des pratiques.....	179
7.3. Conclusion partielle	180
8. Sujet Lambaréné	182
8.1. Présentation du sujet Lambaréné	182
8.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Lambaréné.....	182
8.1.2. Les données du carnet de lecteur de Lambaréné	183
8.1.3. Les données du cercle de lecture	186

8.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif	187
8.2. Résultats de l'analyse des données du sujet Lambaréné	188
8.2.1. L'enseignement, une vocation	189
8.2.2. Le questionnement du lecteur	189
8.2.3. La compréhension de soi comme sujet lecteur	190
8.2.4. Mise à distance des savoirs et des pratiques	192
8.3. Conclusion partielle	193
9. Sujet Mitzic	194
9.1. Présentation du sujet Mitzic	194
9.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Mitzic	194
9.1.2. Les données du carnet de lecteur de Mitzic	194
9.1.3. Les données du cercle de lecture	196
9.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif	197
9.2. Résultats de l'analyse des données de Mitzic	199
9.2.1. Mobilisation de ressources subjectives	200
9.2.2. Le questionnement du lecteur	201
9.2.3. Dimension intersubjective de l'apprentissage	202
9.2.4. Une interprétation singulière du recueil	202
9.3. Conclusion partielle	205
V. Interprétation des données	206
1. Être FEF : une posture contradictoire	207
1.1. Les représentations de l'enseignement par les FEF	207
1.1.1. Relations conflictuelles	207
1.1.2. Relations passionnelles	210
1.2. L'enseignant de français : des postures diverses	211
1.2.1. L'enseignant de français, un « transmetteur de connaissances »	212

1.2.2. L'enseignant de français, un accompagnateur.....	213
1.3. La figure de l'auteur impliqué	214
2. Investissement subjectif des lecteurs	216
2.1. La domination des ressources épistémiques.....	217
2.1.1. Le respect de la norme.....	217
2.1.2. La fréquence des ressources épistémiques pour l'interprétation des textes	218
2.2. Les ressources cognitives	219
2.2.1. Le processus cognitif.....	220
2.2.2. Le rapport des ressources cognitives sur l'investissement des lecteurs	221
2.3. Les ressources psychoaffectives	222
2.3.1. Le rôle des ressources psychoaffectives dans le processus de la lecture.....	223
2.3.2. L'impact des ressources psychoaffectives sur la formation des SLE.....	225
2.4. Les ressources axiologiques et socioculturelles	225
2.4.1. Les ressources axiologiques	226
2.4.2. Les ressources socioculturelles.....	226
3. La réflexivité du lecteur.....	229
3.1. Les modalités observées de la réflexivité du lecteur	229
3.1.1. La mise à distance de ses interprétations.....	230
3.1.2. Le retour sur soi comme lecteur	232
3.1.3. La dimension intersubjective de l'apprentissage.....	234
3.2. L'apport des pairs à la compréhension de soi comme lecteur	236
4. La réflexivité du SLE	238
4.1. La mise à distance de la lecture littéraire par les FEF	239
4.2. Les degrés de la mise à distance des savoirs et des pratiques didactiques	248
4.3. Les autres modalités de la réflexivité du SLE	250
4.3.1. Le retour sur soi comme futur enseignant	250

4.3.2. Le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité.....	252
4.4. Conclusion partielle.....	253
5. Quels outils pour quels résultats ?	255
5.1. Les carnets des lecteurs	255
5.2. L'entretien semi-dirigé collectif	258
5.3. Les cercles de lecture.....	261
5.4. Conclusion partielle.....	263
6. Analyse transversale	264
6.1. Subjectivité et réflexivité du lecteur	264
6.2. Réflexivité du lecteur (D) et Réflexivité du SLE (E)	266
Conclusion générale	268
1. Apports théoriques et didactiques.....	269
2. Les contraintes du contexte institutionnel	270
3. Les limites de la recherche	272
4. Perspectives	274
Bibliographie	277
Annexe.....	283

Liste des tableaux

Tableau 1 : Objectifs de la recherche	17
Tableau 2 : Types de recherche	49
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon	56
Tableau 4 : Activités prévues pour la formation des SLE	64
Tableau 5 : Activités du formateur et de la chercheuse durant la séquence	66
Tableau 6 : Récapitulatif de la séquence didactique.....	68
Tableau 7 : Collecte des données	75
Tableau 8 : Grille d'observation de la chercheuse	77
Tableau 9 : Guide d'entretien	81
Tableau 10 : Livre de codes adapté de Sauvaire (2013, 2017).....	84
Tableau 11 : Variantes du livre de codes	93
Tableau 12 : Traitement des données	101
Tableau 13 : Occurrences des données collectées dans les carnets de lecteurs.....	106
Tableau 14 : Occurrences des données collectées dans l'entretien	108
Tableau 15 : Occurrences des thèmes par sujet dans les cercles	110
Tableau 16 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Libreville	112
Tableau 17 : Occurrences des thèmes chez Libreville dans le cercle 1.....	115
Tableau 18 : Occurrences des thèmes chez Libreville dans l'entretien.....	116
Tableau 19 : Occurrences des thèmes par outil de collecte chez Libreville	117
Tableau 20 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Ntoum.....	124
Tableau 21 : Occurrences des thèmes chez Ntoum dans le cercle 2	126
Tableau 22 : Occurrences des thèmes chez Ntoum dans l'entretien	127
Tableau 23 : Occurrences des thèmes par outil de collecte chez Ntoum	128
Tableau 24 : Occurrences des thèmes dans le carnet d'Oyem	138
Tableau 25 : Occurrences des thèmes chez Oyem dans le cercle	140
Tableau 26 : Occurrences des thèmes chez Oyem dans l'entretien.....	141
Tableau 27 : Occurrences des thèmes par outil de collecte chez Oyem.....	142
Tableau 28 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Gamba	149

Tableau 29 : Occurrences des thèmes chez Gamba dans le cercle 3	151
Tableau 30 : Occurrences des thèmes chez Gamba dans l’entretien	152
Tableau 31 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Gamba	153
Tableau 32 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Makokou	161
Tableau 33 : Occurrences des thèmes chez Makokou dans le cercle 3	163
Tableau 34 : Occurrences des thèmes chez Makokou dans l’entretien	164
Tableau 35 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Makokou	165
Tableau 36 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Mouila	172
Tableau 37 : Occurrences des thèmes chez Mouila dans le cercle 1	174
Tableau 38 : Occurrences des thèmes chez Mouila dans l’entretien	175
Tableau 39 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Mouila	177
Tableau 40 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Lambaréné	183
Tableau 41 : Occurrences des thèmes chez Lambaréné dans le cercle 3	186
Tableau 42 : Occurrences des thèmes chez Lambaréné dans l’entretien	187
Tableau 43 : Occurrences des thèmes par outil de collecte chez Lambaréné	188
Tableau 44 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Mitzic	194
Tableau 45 : Occurrences des thèmes chez Mitzic dans le cercle 3	196
Tableau 46 : Occurrences des thèmes chez Mitzic dans l’entretien	198
Tableau 47 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Mitzic	199

Liste des graphiques

Graphique 1 : Cartographie religieuse du Gabon	59
Graphique 2 : Occurrences des thèmes par sujet dans les carnets.....	107
Graphique 3 : Occurrences des thèmes par sujet dans l'entretien	109
Graphique 4 : Cercle 1 Fréquence des interventions des FEF	114
Graphique 5 : Cercle 2 Fréquence des interventions	126
Graphique 6 : Cercle 3 Fréquence des interventions des FEF.....	150
Graphique 7 : Occurrences des ressources subjectives des FEF dans les trois outils	216
Graphique 8 : Part des ressources de l'activité des SLE	217
Graphique 9 : Nombre d'occurrences des ressources épistémiques par sujet	219
Graphique 10 : Nombre d'occurrences des ressources cognitives par sujet	220
Graphique 11 : Nombre d'occurrences des ressources psychoaffectives par sujet	223
Graphique 12 : Réflexivité des lecteurs.....	229
Graphique 13 : Mise à distance de ses interprétations.....	231
Graphique 14 : Retour sur soi comme lecteur	232
Graphique 15 : Réflexivité des SLE	238
Graphique 16 : Comparaison de la mise à distance des savoirs et des pratiques	248
Graphique 17 : Degrés du retour sur soi comme futur enseignant	251
Graphique 18 : Degrés du rôle des pairs.....	252
Graphique 19 : Occurrences des thèmes dans les cercles par sujet	261

Liste des figures

Figure 1 : Recherche formation	54
Figure 2 : Illustration du poème « Il est un Dieu qui sommeille » par Mitzic	204
Figure 3 : Carnets des lecteurs.....	256

Liste des abréviations et sigles

- A : Ressources subjectives
AED : Aide à l'église en détresse
CAPES : Certificat d'aptitude pour l'enseignement secondaire
CAPC : Certificat d'aptitude pour l'enseignement au collège
CÉRUL : Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval
CL : Cercle de lecture
D : Réflexivité du lecteur
E : Réflexivité du sujet lecteur enseignant
ENS : École normale supérieure
ENT : Entretien
F : Formation et orientation
FEF (FSF) : Futur enseignant de français
FSE : Faculté des sciences de l'éducation
IPN : Institut pédagogique national
LL : Lecture littéraire
MEN : Ministère de l'Éducation nationale
PAN-EDT : Plan national éducation pour tous
SL : Sujet lecteur
SLE : Sujet lecteur enseignant
UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Remerciements

Je considère que faire de la recherche c'est avancer ensemble. C'est pourquoi je tiens ici à remercier toutes les personnes qui m'entourent pour leur patience, leur disponibilité, leur amour et la confiance qu'elles m'accordent. Que toute la gloire revienne à Dieu.

Je remercie particulièrement Marion Sauvaire, ma directrice de recherche, pour sa rigueur, sa disponibilité et son écoute. Je lui suis très reconnaissante pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour son soutien indéfectible durant toutes ces années d'un bout à l'autre du monde.

Je remercie aussi les membres de mon jury qui n'ont cessé de m'encadrer durant ce cheminement et qui ont manifesté un intérêt constant pour mes travaux. En tant que prélecteur de la thèse et examinateur, je tiens à remercier Érick Falardeau pour ses remarques très constructives et pour sa disponibilité.

Je remercie aussi tout le CRIFPE Laval pour toutes les commodités de travail dont j'ai pu bénéficier durant ces années.

Enfin, je remercie chaleureusement ma famille qui m'a toujours encouragée, particulièrement mon fils Gleyn qui a fait preuve d'une maturité précoce en me soutenant alors que je le laissais à des milliers de kilomètres pour la recherche. Mon mari Abraham qui a toujours cru en moi, m'a soutenue et m'a aidée à réaliser tous les graphiques de cette recherche. C'est lui qui m'a permis d'arriver au terme de ce projet quand on sait combien il peut être difficile de finir une thèse. Merci à tous.

Introduction

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue première et porte sur la formation des futurs enseignants de français (désormais FEF) au secondaire au Gabon. Pendant nos années d'enseignement dans le secondaire au Gabon, nous avons pu observer que la pratique de la lecture méthodique, loin de favoriser l'implication du lecteur dans la construction du sens, entraîne plutôt chez ce dernier, des phénomènes d'évitement et de la démotivation envers le cours de français. Du côté des élèves comme des enseignants du secondaire, la lecture méthodique est perçue comme une recette que l'on applique, sans qu'il y ait un investissement subjectif de la part des lecteurs (Ovono Obame, 2014). Voulant contribuer à résoudre le problème en amont, dans cette recherche nous nous sommes intéressée à la formation des FEF au Gabon concernant l'enseignement de la lecture littéraire.

Pour les tenants de la lecture subjective, la formation des enseignants à la lecture littéraire et à son enseignement repose en partie sur l'élaboration d'hypothèses interprétatives et sollicite l'activité du lecteur. À la suite de Bayard (2002) qui montre que le monde du texte littéraire est un monde incomplet sans l'activité du lecteur, Langlade (2007) conçoit la lecture comme une nécessité fonctionnelle du texte. Ainsi, « une œuvre n'existe véritablement que lorsqu'un lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment une multitude de données fictionnelles nouvelles » (Langlade, 2008, p. 47). Ayant opté pour l'approche théorique de la lecture subjective, nous nous sommes demandée comment former des sujets lecteurs enseignants (SLE). Cette recherche a pour but d'observer et d'interpréter l'investissement subjectif des FEF dans la lecture de poèmes en formation à l'école normale supérieure de Libreville, afin de mieux comprendre comment former des sujets lecteurs enseignants dans le secondaire au Gabon, et de renouveler l'enseignement des textes littéraires en classe de français. Notre thèse suit le plan traditionnel en cinq grandes parties.

Dans la problématique, nous montrons la nécessité d'enseigner la lecture littéraire. Dans cette partie, nous travaillerons sur les enjeux et les démarches de la formation des SLE.

Nous verrons que la persistance des approches traditionnelles (en particulier des méthodes de lecture héritières des approches formalistes) est un obstacle à la prise en compte du lecteur et donc à la formation de sujets lecteurs (Falardeau, 2007 ; Deronne, 2011a ; Ahr, 2014). Nous montrerons par la suite en quoi il est aujourd’hui urgent d’amener les instances de formation des enseignants de français à intégrer les avancées de la recherche en didactique dans les modules de formation des FEF.

Le cadre théorique, qui s’organise autour des principaux concepts de notre recherche, expose succinctement les modèles d’enseignement des textes littéraires au Gabon tout en mettant en exergue leurs limites. Dans cette recherche, la lecture littéraire est envisagée comme une approche théorique visant à redynamiser l’enseignement du français au Gabon. Nous analyserons et discuterons de la pertinence de la formation des sujets lecteurs enseignants au Gabon. C’est pourquoi, dans la continuité des avancées de la recherche en didactique de la littérature (Fourtanier, Langlade, et Mazauric, 2006 ; Émery-Bruneau, 2011 ; Ahr et Joole, 2013 ; Sauvaire et Falardeau, 2016), nous avons expérimenté un dispositif d’enseignement d’une œuvre intégrale auprès des FEF dans le secondaire au Gabon.

Nous abordons ensuite les aspects méthodologiques de notre recherche. D’une part, nous justifions le devis de recherche qualitatif en vue d’articuler la recherche et la formation des FEF au secondaire au Gabon. Notre approche méthodologique s’inscrit dans la perspective qualitative qui, selon Fortin et Gagnon (2016), se fonde sur l’observation, la description, l’interprétation et l’appréciation des faits sociaux et du milieu dans lequel ils s’inscrivent du point de vue de ceux qui sont étudiés. La recherche qualitative consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. À ce titre, elle s’avère particulièrement adaptée à notre projet de recherche, car nous souhaitions apporter une attention particulière à la subjectivité des lecteurs participants. Et partant de notre objectif général qui est de mettre en œuvre un dispositif d’enseignement de la lecture littéraire d’une œuvre intégrale dans la formation des FEF au secondaire au Gabon, notre démarche formative s’inscrit sans aucun doute dans les courants herméneutique et praxéologique (Dufays, 2010). Le versant herméneutique est axé sur la recherche du sens. La démarche adoptée est interprétative. Par rapport à notre recherche, cette démarche

devrait nous amener à mieux comprendre la réalité de l'enseignement de la lecture littéraire dans sa globalité. Le versant praxéologique s'intéresse, quant à lui, à la transformation des pratiques et des représentations de la lecture littéraire. Cette démarche nous permettra d'identifier et d'analyser les conceptions de la lecture littéraire par les FEF pour mieux comprendre comment former les SLE. D'autre part, nous présentons le choix de l'œuvre intégrale, le recueil de poèmes *Les temps déchirés* d'Hallnaut Engouang, puis la séquence didactique et les instruments de collecte des données. Nous avons élaboré une séquence didactique reposant sur les lectures individuelles et collectives des étudiants répartis dans des cercles de lecture. Cette séquence s'intégrait dans le plan de cours de *Didactique du texte littéraire*¹ donné par l'enseignant formateur Gabin Ndong Sima aux étudiants de Master 1, de Capes 2 et Capc 1 de l'École Normale supérieure (ENS) de Libreville.

Par la suite, nous avons procédé à la présentation et à l'analyse des données issues des trois outils de collecte pour les huit participants. Il s'agit du carnet de lecteur, d'un entretien semi-dirigé collectif et des cercles de lecture. Dans leurs contenus et leurs discours, nous avons analysé leur investissement subjectif à travers les ressources mobilisées, leur représentation de la lecture littéraire et du rôle de l'enseignant de français, et le développement de leur réflexivité comme sujets lecteurs et comme SLE. Cette analyse de données, menée à partir d'un livre de codes préétablis, est restée ouverte à l'émergence de catégories nouvelles.

Dans la continuité de la partie précédente, l'interprétation des données est constituée de la présentation des résultats obtenus à partir de l'analyse des données des huit participants. Cette partie met en lumière les représentations de l'enseignement par les FEF et leurs postures, l'investissement subjectif des lecteurs, la réflexivité du lecteur et du SLE, les outils de formation des sujets lecteurs et des SLE. L'analyse transversale qui clôt cette partie permet de révéler les enjeux de cette formation. Nous tentons de saisir la complémentarité ou la tension entre les différents thèmes d'analyse : ressources subjectives, subjectivité, réflexivité du lecteur et réflexivité du SLE.

¹ Ce cours vise à faire découvrir aux étudiants les spécificités des textes littéraires et de l'enseignement du français au secondaire.

I. Problématique de la recherche

Durant nos années d'enseignement dans le secondaire au Gabon, nous avons constaté que les professeurs stagiaires de français éprouvaient souvent des difficultés pour susciter l'intérêt et l'investissement des élèves durant la lecture des textes littéraires. En effet, la posture magistrale que l'on retrouve dans la pratique de la lecture méthodique instituée au Gabon favorise plutôt un enseignement transmissif. Prendre en compte les lectures subjectives des lecteurs est perçu par certains comme une forme de non-respect des droits du texte. Par conséquent, la participation des élèves est rendue accessoire et l'enseignement de la lecture littéraire est orienté vers la préparation aux examens (Massol et Shawky-Milcent, 2011). Il nous a donc semblé opportun de nous intéresser en particulier à la formation des sujets lecteurs enseignants du secondaire au Gabon pour cerner le problème en amont. Notre recherche a consisté à mettre en œuvre un dispositif d'enseignement d'une œuvre intégrale avec une classe de FEF à l'ENS de Libreville. En l'occurrence, nous travaillons sur le pourquoi et le comment former des sujets lecteurs enseignants.

1. Mise en contexte

1.1. Les textes et programmes officiels d'enseignement du français

Les textes officiels et les programmes d'enseignement du français dans le système éducatif gabonais n'ont pas intégré les avancées de la recherche en didactique du français ayant conduit à mettre au premier plan le lecteur, à travers la lecture littéraire (Abeme Ndong, 2015 ; Nguimbi, 2015). Ce retard théorique apparaît dans les textes officiels et les programmes d'enseignement du français au secondaire (MEN et IPN, 1985 à 2016). En effet, la lecture méthodique, introduite dans les programmes gabonais en 1993, met en avant l'analyse formelle du texte (MEN-IPN, 2010) au détriment de sa compréhension par le lecteur. La construction du sens reviendrait à l'auteur et le lecteur utiliserait les outils d'analyse pour restituer ce sens. En tant qu'enseignante depuis plus de dix ans dans le secondaire, nous avons pu observer que la pratique de la lecture méthodique, loin de favoriser l'implication du lecteur dans la construction du sens, s'oriente vers une interprétation objective des données du texte, où le lecteur est une instance virtuelle. Nous

en avons la confirmation dans un document officiel, qui indique que « pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par le jeu multiple des connotations » (MEN, 2003, p. 17). Ainsi, le lecteur ne semble pas avoir de place dans la construction du sens. Pourtant, pour les conseillers et inspecteurs pédagogiques gabonais, « la lecture méthodique repose sur les choix faits par le lecteur » (MEN et IPN, 2010, p. 5). Toutefois, ils précisent qu'il s'agit d'une analyse objective, visant à « construire progressivement une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture vérifiées » (Ibid, p. 5) par des outils d'analyse. Dans cette perspective, peut-on penser que la lecture méthodique se soit réellement démarquée de l'explication traditionnelle du texte qui supposait de la part du lecteur une vénération du texte ?

Pour le didacticien français Raymond Michel (1999), les dérives technicistes de la lecture méthodique incombent essentiellement aux Instructions officielles formulées sous l'anonymat, à travers le pronom indéfini « on » qui prête alors à confusion dans la distribution des tâches aux professeurs, aux élèves, comme aux rédacteurs dudit document. Ce chercheur démontre que l'introduction de la lecture méthodique en 1987 en France dans les Instructions officielles du lycée n'a pas été sans poser de nombreux problèmes. En effet, les espoirs de rénovation de la lecture littéraire, que ses concepteurs ont pu mettre dans la lecture méthodique, ont été rapidement déçus, à la suite des dérives observées durant cet exercice : applicationnisme linguistique, formalisme, technicisme, exclusion du lecteur pour la construction du sens. Ce constat ayant été fait, Raymond Michel souligne qu'il faut, d'un point de vue didactique, se demander pourquoi la lecture méthodique a connu une telle réification. Selon lui, il apparaît d'abord qu'il existe, paradoxalement, des contradictions profondes entre les principes qui gouvernent le cursus universitaire des étudiants de lettres, le concours de recrutement des professeurs de français et les instructions qui fondent les exercices en usage dans les classes du secondaire. Ensuite, une lecture attentive de ces instructions montre que la lecture méthodique, implicitement, a été plus conçue comme une « méthode de lecture à l'usage des lycées » (Michel, 1999, p. 77), que comme une véritable initiation ou invitation à une « opération liseuse » (Michel, 1998, p. 59). Finalement, l'innovation prétendue et souhaitée a échoué parce qu'elle s'est faite dans l'opacité totale, à tous les niveaux, sans réelle volonté de formation de lecteurs réels. À la suite des travaux

menés en didactique du français (Rouxel, 1996 ; Rouxel et Langlade, 2004 ; Falardeau *et al.*, 2007 ; Ahr, 2011), la prise en compte du lecteur réel est pourtant largement admise.

1.2. De la lecture méthodique à la lecture littéraire

D'après l'analyse du conseiller pédagogique de français au Gabon Ovono Obame (2014), les statistiques de la Direction générale du baccalauréat montrent que la moyenne nationale en français est inférieure ou égale à 08/20 et que les épreuves ayant recours à l'approche méthodique des textes donnent des résultats catastrophiques (Assoumou-Mombey, 2014). En effet, les rapports des inspecteurs et conseillers pédagogiques sur la question de la lecture méthodique montrent que soit c'est l'approche en elle-même qui ne donne pas de résultats, soit elle est transmise comme une simple recette et qu'elle est donc mal assimilée. À ce jour, la lecture méthodique a fait l'objet de plusieurs critiques. On lui a reproché de

- perpétuer la transmission magistrale traditionnelle (Rouxel, 1996 ; Langlade, 2004a ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005) ;
- supprimer la réflexion critique sur le fait littéraire (Duquesne, 1994) ;
- mettre le lecteur hors-jeu dans les analyses littéraires (Michel, 1999) ;
- être victime de formalisme et de technicisme (Langlade, 2004a ; Vibert, 2013).

Pour Rouxel, « il ne s'agit pas de fournir aux élèves des méthodes “applicables” en toutes circonstances, mais bien de leur apprendre à construire des démarches euristiques appropriées à leur objet d'étude » (1996, p. 76). Il faut les amener à formaliser leur pensée et à se percevoir comme des lecteurs actifs et créateurs de sens, sinon, on en arrive aux dérives technicistes où les instruments d'analyse linguistique, sémiotique, narratologique sont utilisés comme une fin en soi (Langlade, 2004a). C'est pourquoi, aujourd'hui, les théories didactiques de la lecture suggèrent un renouvellement des pratiques pour passer du lecteur modèle (construit par le texte) qui se dessine à travers la lecture méthodique, au lecteur réel auquel renvoie la lecture littéraire. Nous pensons comme Langlade (2004b) que toute lecture est subjective en cela que le lecteur vient nécessairement compléter les « blancs » du texte. La lecture subjective reconnaît le fait que le lecteur construit les significations. Autrement dit, sans lecteur, il n'y a pas d'élaboration de signification. On ne peut non plus faire abstraction de sa liberté interprétative. C'est pourquoi Langlade rejette totalement cette conception de la lecture faisant apparaître le lecteur comme « un obstacle à

une lecture réussie [...] source d'erreur et de faussetés» (2008, p. 45). Pour lui, le lecteur est une nécessité fonctionnelle du texte, et on ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice du lecteur est prise en compte. Dans le cadre théorique, nous situerons la lecture méthodique dans la continuité de l'analyse structurale du texte (Barthes, 1966 ; Todorov, 1973) et des théories de la lecture (Jauss, 1972 ; Iser, 1976 ; Eco, 1979) ; et nous définirons le concept de lecture littéraire pour décrire l'activité du sujet lecteur (Langlade, 2004/2008 ; Rouxel et Langlade, 2004).

Bien que la lecture méthodique puisse apparaître en théorie comme un apprentissage dynamique, en contexte gabonais, elle ne conduit pas à la formation du sujet lecteur, c'est-à-dire

un sujet autonome, critique, conscient de ses goûts, capable d'exprimer un ressenti, une émotion, un jugement en se fondant sur sa lecture du texte, son expérience, ses lectures antérieures [...], capable également de confronter son expérience de lecture non seulement à celle de ses pairs, mais également à celle des multiples lecteurs l'ont précédé (Ahr, 2014, p. 12).

Nous envisageons de valoriser la lecture littéraire en privilégiant l'implication du lecteur, ses affects et sa subjectivité pour lui permettre de construire un texte singulier. De cette manière, l'exercice de la lecture littéraire pourra participer à la formation des sujets lecteurs. Il est donc question d'une modification des dispositifs actuels de formation des enseignants de français au Gabon.

1.3. La formation des enseignants : difficultés rencontrées

1.3.1. Analyse du plan de formation de l'ENS

À la suite des états généraux de l'éducation au Gabon de 2010, un accent particulier a été mis sur la formation des enseignants, afin de passer d'un enseignement transmissif à la construction des connaissances par les élèves. Il revenait donc aux écoles de formation des enseignants de modifier leurs programmes d'enseignement du français et de formation des futurs enseignants. En ce qui concerne l'ENS de Libreville, le changement a été fait dans la formulation des modules. Ainsi, dans l'actuel plan de formation des étudiants à l'enseignement du français au Gabon (ENS, 2015), il n'est plus question d'unités de valeur sur la littérature, sur la didactique ou sur la langue et civilisation. On parle désormais de modules sur la didactique du commentaire composé, sur la didactique de la grammaire, sur

la didactique de l'essai littéraire, sur la didactique de l'étude de texte, sur la didactique du texte argumentatif, sur la didactique de la pratique raisonnée de la langue, sur la didactique de l'œuvre intégrale et sur la didactique de l'écriture d'invention. Nous constatons que le contenu de ces modules n'a pas véritablement changé, et que cela ne permet toujours pas la construction des connaissances par les élèves.

En effet, la formation actuelle des étudiants à l'enseignement du français est restée organisée autour d'exercices règlementés comme le commentaire composé, ou la lecture méthodique, où seul l'enseignant est en action. La prévalence du texte indépendamment de sa réception dans les activités proposées aux FEF limite toute évolution vers la didactique actuelle, centrée sur l'apprenant. Pourtant, les responsables du département de français de l'ENS au Gabon confirment l'intégration implicite de la lecture littéraire dans le plan de formation des FEF. Mais force est de constater que la lecture littéraire apparaît plutôt comme « la lecture des textes littéraires » (Dufays, 2002, p. 3). Comme précédemment développé, nous rappelons que cette conception de la lecture littéraire, aujourd'hui répandue chez les enseignants comme chez les formateurs, ne semble pas la mieux adaptée pour favoriser l'émergence d'une interprétation subjective du texte. Aussi, dans la mesure où la rencontre avec le texte littéraire est d'abord une expérience personnelle que chaque lecteur peut explorer, la formation des sujets enseignants nous apparaît comme un préalable à tout enseignement (Deronne, 2011a).

1.3.2. Enjeux didactiques de la formation des FEF au Gabon

Les prescriptions des programmes d'enseignement du français dans les milieux francophones en France comme en Belgique (Dufays *et al.*, 2005 ; Ahr, 2014) infléchissent la formation des FEF vers une plus grande prise en compte des lectures singulières des élèves. Faire place aux sujets lecteurs enseignants semble être un moyen pour redynamiser l'enseignement des textes littéraires et présenter la lecture littéraire comme une voie pour former et développer la réflexivité des SLE et élèves. Pour Émery-Bruneau (2010) et Vibert (2013), avant de susciter chez les élèves des expériences de lecture personnelle, il est impératif que les futurs enseignants prennent conscience de leur statut de lecteurs. Les enjeux sont donc d'ordre personnel et didactique. Sur le plan personnel, la formation des FEF à la lecture littéraire permet d'entrer dans une démarche réflexive en ayant recours aux

ressources subjectives pour interpréter un texte littéraire (Ouellet, 2012). De plus, elle permet au lecteur d'avoir un retour réflexif sur ses lectures et de développer sa personnalité (Sauvaire, 2013). Sur le plan didactique, la prise en compte des lectures singulières et des interactions entre pairs permet au futur enseignant de construire son statut de lecteur et d'accepter la pluralité des lectures comme constitutives du texte littéraire (Vibert, 2013). Toutefois, la formation des sujets lecteurs enseignants reste un défi à relever dans une tradition scolaire orientée vers la construction d'une posture de lecteur expert.

1.3.3. Difficultés rencontrées pour la formation des enseignants

Pour la plupart des futurs enseignants, la pratique de la lecture méthodique reste une activité assez complexe (Duquesnes, 1994). D'ailleurs, la majorité des travaux portant sur l'enseignement de la lecture méthodique (Descotes, 1995 ; Albou et Rio, 1995) soulignent la difficulté pour les nouveaux enseignants, peu formés à cette méthode, de passer de la théorie à la pratique. Albou et Rio font le constat que

Les lycéens et étudiants confrontés à cette pratique rencontrent plusieurs difficultés. Ils possèdent certes des connaissances fragmentaires des outils d'analyse formelle des textes littéraires. Mais il leur manque d'une part la capacité de synthèse de ces repérages initiaux, d'autre part, l'aptitude à en dégager des effets de sens (1995, p. 3).

Dans cette perspective, la lecture se réduit à une opération d'enregistrement et de production d'un sens immanent du texte, sans prise en compte de l'activité du lecteur.

Pour Raymond Michel, les difficultés pour les enseignants de lier la théorie et la pratique dans l'enseignement-apprentissage de la lecture méthodique sont les résultats d'une « formation tronquée la plupart du temps, une conception technologique de la lecture, une croyance naïve à la toute-puissance d'une démarche purement inductive, une problématique logico-grammaticale qui n'a de cesse que d'affirmer, sur le mode de l'incantation, l'objectivité d'un sens immanent du texte » (1999, p. 77). Cet extrait met en lumière le problème de la formation des futurs enseignants à partir de cette méthode : celle-ci est tronquée, c'est-à-dire inachevée, incomplète. Les enseignants sont donc tenus d'enseigner une méthode dont le processus ne leur a pas totalement été enseigné, car mal comprise par les formateurs. Première difficulté. Ensuite, il apparaît dans cette analyse que la lecture méthodique se réduit à un mode d'analyse technique du texte faisant de la maîtrise des

outils d'analyse la condition première pour l'élaboration du sens. Deuxième difficulté. Pour Langlade, la solution est la suivante : il faut sortir du formalisme pour accueillir les lecteurs réels (2004). Autrement dit, c'est par la prise en compte du discours singulier de chaque lecteur qu'il serait possible d'écartier la perception de la lecture des textes littéraires comme l'acquisition programmée d'outils d'analyse. Enfin, Deronne avance qu'il est impératif de former les futurs enseignants à la lecture littéraire. Pour elle, les enseignants stagiaires cherchent encore à « installer leur autorité dans la classe, ils adoptent la position de l'enseignant qui a la maîtrise des savoirs littéraires et de ce fait, le rapport à l'œuvre littéraire se traduit encore fréquemment par l'application de notions et l'exécution de tâches techniques au détriment de la lecture elle-même » (Deronne, 2011a, p. 103).

Troisième difficulté. Sachant que près de 52 % des formateurs (soit 11/21) ont déclaré qu'il fallait renouveler le programme de formation des enseignants gabonais (Makaya, 2013), car celui-ci ne correspondait plus aux compétences attendues sur le terrain, nous considérons qu'un renouvellement des dispositifs de formation des futurs enseignants est nécessaire. D'une part, les faibles résultats des élèves en français dans les classes d'examens où la lecture méthodique constitue le principal dispositif d'analyse des textes pourraient justifier ce renouvellement (Assoumou-Mombey, 2014). D'autre part, la multitude d'analyses montrant que la lecture méthodique est loin de rendre l'apprenant capable de penser par lui-même (Rouxel, 1996 ; Michel, 1998 ; Vibert, 2013) vient renforcer l'idée du renouvellement de l'enseignement de la lecture littéraire. Enfin, nous avons constaté que les enseignants stagiaires de français en deuxième année que nous avons reçus pendant cinq ans dans nos classes éprouvaient des difficultés à susciter les interactions des élèves au cours des lectures méthodiques pratiquées.

1.3.4. Tensions entre tradition pédagogique et avancée de la recherche

Malgré le renouvellement de l'enseignement de la lecture littéraire (par un passage d'une pédagogie centrée sur l'auteur à une pédagogie centrée sur le lecteur), les programmes d'enseignement de la lecture littéraire au Gabon restent orientés sur la transmission des savoirs littéraires et linguistiques par l'enseignant. Des tensions apparaissent donc à plusieurs niveaux. La première tension apparaît entre les directives d'enseignement de la lecture littéraire et la pratique dans les classes. En effet, l'enseignement de la lecture

littéraire au Gabon a pour objectif d'« apprendre aux élèves à réfléchir et à développer leur esprit critique ; d'autre part, favoriser l'épanouissement de leur personnalité en formant des hommes et des femmes responsables » (MEN, 1990, p. 38). Mais dans la classe, les approches préconisées par les programmes et utilisées par les enseignants renforcent un sentiment d'« embrigadement » comme le montre l'étude d'Ovono Obame (2014). La mise en œuvre par les enseignants des programmes scolaires se heurte alors à l'analyse structurale dont est issue la lecture méthodique.

Une deuxième tension s'observe entre les concepts de lecture méthodique et sa mise en œuvre dans les classes, en particulier en ce qui concerne la prise en compte du lecteur. La lecture méthodique est envisagée comme une reconnaissance du rôle du lecteur dans la construction du sens (MEN, 1990). En commentant cet exercice, Duquesne déclare que « l'implication active du lecteur est donc une condition de l'expérience de lecture » (1994, p. 32). Mais, dans la pratique, les enseignants consultés font du texte un prétexte pour la transmission des savoirs d'ordre historique, philosophique ou biographique. L'enseignant est à la recherche de l'intention de l'auteur dont il faut restituer la pensée. C'est ce que traduisent les paroles de cet enseignant du secondaire.

Quelquefois, je vais aborder les idées pédagogiques de Rabelais, ensuite on va lire deux ou trois pages [...] et on va essayer de dégager les différentes idées que l'on a lues, et pour moi, ce qui importe, c'est de voir les idées, et de les juger, avec des arguments pour dire si c'est bien ou si c'est normal. Ce que je cherche à enseigner, c'est la connaissance d'un auteur, essentiellement cela (Duquesne, 1994, p. 53).

Cet extrait nous renvoie l'image d'un enseignant dont l'objectif durant la lecture littéraire est de transmettre des connaissances sur un auteur et, comme l'ont montré Dufays, Gemenne et Ledur (2005), de transformer les apprenants au contact d'un modèle. Par l'oxymore *obscure clarté*, Raymond Michel affirme qu'à travers l'exercice de la lecture méthodique, « la compréhension du texte se dilue et se réduit à une collection de faits linguistiques, stylistiques ou narratologiques, épars et parcellaires, selon des protocoles de recherche automatisés, répétitifs et peu créatifs » (1998, p. 60).

Prenant acte des limites de l'exercice de la lecture méthodique au secondaire, plusieurs didacticiens ont élaboré (Langlade, 2007) puis développé la notion de lecture subjective

(Louichon, 2011 ; Sauvaire, 2013 ; Rouxel, 2013). Pour Langlade, il faut prendre en compte la lecture subjective, car elle traduit

la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci (2007, p. 71).

Autrement dit, la lecture littéraire aujourd’hui invite à prendre en compte le sujet lecteur, c'est-à-dire un lecteur mobile, mouvant et fait 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). Cela suppose que l’enseignant devra gérer les différentes lectures singulières d’un même texte par un lecteur.

Des tensions apparaissent enfin entre la persistance de la posture magistrale et la formation de sujets lecteurs. L’enseignant de français au secondaire au Gabon se trouve aujourd’hui devant la difficulté didactique de ne pas transformer la lecture en un simple exercice servant de prétexte pour analyser les aspects formels d’un texte. La critique faite à l’enseignement de la lecture méthodique a révélé que les enseignants adoptaient presque principalement la posture magistrale (Duquesne, 1994 ; Michel, 1998). Nous constatons que cette posture d’enseignement donne l’illusion à l’enseignant d’impliquer le lecteur élève dans l’élaboration de la signification. Mais il s’agit plutôt d’un lecteur virtuel, qui n’interagit pas avec le texte. Ce lecteur s’oppose au sujet lecteur qui traduit l’activité d’un sujet réel construisant le sens du texte en interaction avec le texte. Nous pensons que la formation des sujets lecteurs enseignants est un préalable aujourd’hui à l’enseignement de la lecture littéraire. Les enseignants devraient donc prévoir des dispositifs didactiques qui donnent aux apprenants « la possibilité d’investir le texte différemment et d’expérimenter leur liberté de lecteur » (Rouxel, 1996, p. 108). Le texte n’est plus alors un prétexte à l’étude des objets d’enseignement, il devient la finalité d’une expérience de lecture. Aussi, compte tenu de toutes ces tensions observées dans l’enseignement de la littérature, et afin de sortir des « démons didactiques du formalisme » (Langlade, 2004b, p. 88), il convient de prendre en compte la subjectivité du lecteur et les réalisations des sujets lecteurs élèves et enseignants.

2. La nécessité de l'enseignement de la lecture littéraire

2.1. Quelle conception de la lecture littéraire au Gabon ?

D'après notre lecture des programmes d'enseignement du français au Gabon et du plan de formation des FEF (ENS, 2016, 2017), l'organisation des cours établit la lecture méthodique comme un synonyme de la lecture littéraire. En effet, pour la majorité des enseignants de français du secondaire au Gabon, la lecture des textes littéraires reste une explication de texte (Ovono, 2014). Dans la pratique, les différentes méthodes de lecture (lecture expliquée, lecture méthodique) proposent « d'aller à l'essentiel de la polysémie d'un texte, de sa nature et sa spécificité, en s'efforçant de construire une hypothèse de signification » (Bé, Biyi, Mabika et Zomo, 2012, p. 4). Il en résulte un enseignement magistral de connaissances littéraires au détriment de la réception du texte et son interprétation par le lecteur (Nguimbi, 2015). Dans cette perspective, l'enseignement du français se présente comme un apprentissage de savoirs déclaratifs du fait que l'enseignant cherche uniquement à faire acquérir aux élèves un vocabulaire exact et pertinent et des outils nécessaires à l'analyse.

Toutefois, lorsque le lecteur est sollicité comme le recommandent les textes officiels (MEN, 2002 ; MEN et IPN, 2012), l'enseignement de la lecture littéraire au Gabon se rapproche de la conception de la lecture comme distanciation. Dans cette perspective, il s'agit d'une mise à distance du lecteur par rapport au texte, c'est-à-dire d'une observation objective et savante des textes visant à échapper à la subjectivité du lecteur et à ses caprices. La prise en compte du lecteur à travers son investissement subjectif est exclue, car cela serait source de faussetés (MEN et IPN, 1993). Alors, comment parler de lecture littéraire si la participation du lecteur en est écartée ?

2.2. La remise en question des approches traditionnelles

Nous entendons par « approches traditionnelles » toutes les méthodes de lecture héritières des approches formalistes, occultant la participation effective des lecteurs. Ces méthodes reposent essentiellement sur un enseignement magistral, sans implication véritable des lecteurs. Dans le cas de l'enseignement du français au Gabon, il s'agit précisément de la lecture expliquée et la lecture méthodique.

La persistance des approches traditionnelles avec l'enseignement de la lecture méthodique est un obstacle à l'avènement du lecteur et donc à la formation de sujets lecteurs (Deronne, 2011a ; Ahr, 2014). Ces vingt dernières années, plusieurs recherches ont été menées sur l'enseignement de la lecture littéraire de la maternelle à l'université (Rouxel, 1996 ; Tauveron, 1999 ; Dufays *et al.*, 2005 ; Falardeau *et al.*, 2007). Dufays *et al.*, (2005), dans leur ouvrage relèvent que pour certains théoriciens, la lecture littéraire passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques, le texte littéraire étant présenté comme un objet langagier clos et autosuffisant. Selon Rouxel (1996), il faut proposer dans la classe de français des activités utiles à la formation intellectuelle des élèves : « il s'agit de faire de l'élève un lecteur efficace et habile » (p. 16). Aussi, il faut éviter de développer chez le lecteur des comportements mécaniques, mais plutôt enseigner la lecture littéraire, car l'une de ses particularités est sa capacité à provoquer des lectures personnelles toujours différentes.

Pour Langlade et Fourtanier (2007), il convient de montrer aujourd'hui tout l'intérêt didactique d'un renouvellement des pratiques scolaires de la lecture. En effet, la lecture littéraire reconnaît que le lecteur joue le rôle d'un sujet actif qui construit le sens du texte. Il importe alors que le lecteur s'implique dans la reconfiguration du texte, car chaque lecteur complète l'œuvre selon sa subjectivité. Quels sont alors les enjeux d'une didactique centrée sur l'apprenant ?

2.3. Finalités de l'enseignement de la lecture littéraire

Si l'on veut que les enseignants de français ne réduisent pas leur activité à faire acquérir aux élèves un répertoire de références, il est indispensable de préciser les finalités auxquelles répond l'enseignement de la lecture littéraire. La multitude de rencontres et travaux organisés sur l'enseignement de la lecture littéraire souligne la place centrale de l'apprenant dans la compréhension et l'interprétation des textes littéraires. D'après les programmes officiels sur l'enseignement du français au Gabon dont les objectifs sont restés les mêmes depuis 1993, il faut « former des hommes équilibrés, capables de raisonner, de se servir de leur cerveau qui n'est pas un sac qu'il suffit de bourrer, mais une valeur multiforme à découvrir, à soutenir et à développer » (MEN, 1995, p. 3). Autrement dit,

l'enseignement du français ne se réduit pas à une transmission de savoirs, car c'est le lieu de la formation à la réflexion et à l'élaboration d'un jugement personnel.

Aujourd'hui, la lecture littéraire, définie comme « un processus dialectique qui requiert l'implication (lecture subjective) et la distanciation (lecture objective) de la part des sujets lecteurs » (Ahr, 2014, p. 13), invite à ménager un espace où la voix du sujet lecteur pourra se faire entendre et se nourrir de celles de ses pairs dans un va-et-vient dialectique. Cette conception dialectique de la lecture littéraire présente des enjeux didactiques avérés. D'après Dufays (2013), la lecture littéraire aujourd'hui doit inspirer l'action des enseignants et des élèves pour arriver à la production de lectures singulières. Elle doit représenter un cadre idéal pour la programmation des activités d'enseignement et pour la formation des sujets lecteurs.

Il reste que si l'école est le lieu de la formation de la personnalité (MEN, 1995 ; Rouxel, 1996 ; Dufays *et al.*, 2005), les approches exploitées dans la classe de français au Gabon réduisent l'apprenant à un simple exécutant. Comme le montre le dernier rapport sur l'enseignement du français au Gabon (Assoumou-Mombey, 2011) et les travaux sur la formation initiale au Gabon (Makaya, 2013), les objectifs de construction de l'individu, visés par les Instructions officielles, ne sont pas atteints. Ainsi, à la suite des inspecteurs et conseillers pédagogiques de français du Gabon (Ovono Obame, 2014), nous pensons qu'il est urgent de repenser la formation initiale des FEF pour des actions didactiques efficaces.

3. Question de recherche

Compte tenu des difficultés et des limites des approches traditionnelles dans l'enseignement du français et la formation des enseignants, nous nous sommes demandé comment former à la lecture littéraire les futurs enseignants de français au secondaire.

En nous appuyant sur la revue de littérature qui précède, nous pensons qu'il faut amener les enseignants en formation de français à entrer dans une démarche réflexive pour interpréter un texte littéraire. C'est pourquoi dans cette recherche nous soulignons la nécessité de

varier les activités des apprenants dans l’enseignement de la lecture littéraire. En réalisant un dispositif d’enseignement susceptible de stimuler l’activité fictionnalisante² des lecteurs, nous voulions proposer une alternative aux approches traditionnelles dénoncées précédemment. Selon nous, la confrontation des lectures individuelles des enseignants en formation pourrait être une source d’enrichissement pour la construction du texte singulier du lecteur. Inspirée des travaux en cours (Burdet et Guillemin, 2013a ; Sauvaire, 2015), notre dispositif d’enseignement a combiné différentes activités en mesure d’amener les FEF à se comprendre comme sujets lecteurs et à se représenter comme tels en situation de classe.

C’est un défi didactique, car les exercices traditionnels en cours dans le secondaire au Gabon ne prennent pas en compte le sujet lecteur. Nous espérons que les futurs enseignants se considéreront comme tels pour susciter les lectures subjectives de leurs élèves et ainsi dissiper les tensions évoquées. Dans cette perspective, la lecture littéraire contribuerait à former la subjectivité des SLE, notamment en permettant la prise de conscience de soi comme lecteur. Sur le plan théorique, il s’opère donc un recentrement du texte vers le lecteur. Tout comme nous passons du lecteur modèle proposé par Eco (1979), qui aurait à la fois des compétences textuelles et des compétences encyclopédiques (extratextuelles), au lecteur réel, riche dans sa singularité et ouvert aux expériences collectives.

Dans cette recherche qui se limite au contexte gabonais, la question de recherche se déclinera à travers les objectifs de recherche suivants.

4. Objectif de la recherche

4. 1. Objectif général

Nous voulions observer et interpréter l’investissement des FEF dans la lecture à partir de la mise en œuvre d’un dispositif d’enseignement d’une œuvre intégrale pour comprendre comment former des sujets lecteurs enseignants à l’ENS au Gabon.

² Pour Langlade et Fourtanier, l’activité fictionnalisante renvoie aux « multiples déplacements de fictionalité dus à l’implication des lecteurs » (2007, p. 104). Il s’agit de tout ce qui nourrit l’imaginaire du lecteur pour produire une interprétation.

4. 2. Objectifs spécifiques

En regard de cet objectif général, dans le tableau suivant, nous explicitons les objectifs spécifiques de ce projet.

Tableau 1 : Objectifs de la recherche

Objectifs spécifiques	Explicitation
Identifier et analyser les ressources subjectives mobilisées par les FEF pour reconfigurer le texte initial	Il s'agit de mettre au jour les ressources mobilisées par les FEF. Nous cherchons à comprendre si l'investissement subjectif des FEF soutient le développement de leur compétence interprétative.
Observer et analyser l'apport des pairs à la compréhension de soi comme sujet lecteur	Il s'agit de comprendre quel est l'apport des pairs (enseignant formateur, chercheuse, pairs) dans la construction des interprétations singulières.
Observer et analyser les modalités de la réflexivité des SLE dans les productions orales et écrites	Comment s'observe le développement de la réflexivité des sujets lecteurs ? Nous cherchons à élucider les composantes du développement de la réflexivité des SLE.
Prendre connaissance des effets du dispositif sur les FEF	Au terme du dispositif, nous voulons élucider l'apport de la formation dans la compréhension de soi comme sujet lecteur et la représentation de soi comme SLE. Plus précisément, la formation des SLE est-elle une affaire de posture ?

Cette recherche à visée formative est axée sur l'enseignement du français au secondaire. En réalisant notre dispositif d'enseignement, nous voulons analyser comment les FEF s'investissent dans la lecture littéraire, pour comprendre comment former les SLE dans le secondaire au Gabon.

5. Pertinence de la recherche

5.1. Pertinence sociale

Notre recherche apparaît pertinente sur le plan social, car elle souscrit aux recommandations du ministère de l'Éducation nationale (MEN et IPN, 2012) en ce qui concerne les objectifs de formation dans le système éducatif gabonais. Or, il apparaît que la performance d'un système éducatif est fondée sur la qualité des enseignants (Dufays et Thyrrion, 2004). De plus, le rôle des enseignants de français s'avère essentiel pour le développement des compétences interprétatives des lecteurs (Vibert, 2013). Par ailleurs, la formation initiale des enseignants est l'une des préoccupations des instances éducatives du

Gabon (MEN, 2012) et pour la recherche en didactique du français (Bucheton et Chabanne, 2001 ; Dufays et Thyrion, 2004 ; Bucheton *et al.*, 2014). Tel que le mentionne Émery-Bruneau (2011), il faut former des sujets lecteurs enseignants pour leur permettre de recentrer leurs activités sur les lecteurs réels et favoriser chez l'apprenant une attitude réflexive pendant ses lectures (Sauvaire, 2013). Par le biais de cette recherche, nous souhaitons apporter notre contribution à la formation des FEF. Nous réaliserons un dispositif didactique transférable dans leur pratique et adapté à leurs besoins. Cette recherche s'avère aussi pertinente sur le plan social, car elle permettra la collaboration entre chercheurs, enseignants formateurs, FEF et les instances éducatives du Gabon (IPN et ENS) dans un projet de recherche. Dans cette thèse, la lecture littéraire est envisagée comme une réponse aux objectifs de formation à l'enseignement du français au Gabon, contenus dans les Instructions officielles (MEN, 2002).

Une fois formés, les FEF pourront se placer comme des sujets lecteurs dans leurs classes à venir, ce qui pourrait marquer une rupture avec les approches traditionnelles. Étant donné qu'un texte littéraire n'adviert véritablement que lorsque chaque lecteur lui a donné sa forme ultime (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), et que l'enseignement de la lecture littéraire implique l'investissement subjectif des lecteurs, notre intérêt pour la formation des SLE en est renforcé.

5.2. Pertinence scientifique

Scientifiquement, notre recherche s'avère également pertinente, car la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement de la lecture littéraire dans la formation FEF au Gabon pourrait permettre de documenter les rapports entre investissement subjectif, réflexivité du lecteur et réflexivité du SLE. Comme il est mentionné dans la problématique, il convient de préciser que l'enseignement de la lecture littéraire au Gabon se réduit à l'acquisition des savoirs déclaratifs et à l'effacement du lecteur. En occultant la subjectivité du lecteur, les documents officiels ne permettent pas de comprendre comment former des sujets lecteurs. Cette recherche vise à mieux comprendre comment former les SLE, condition essentielle pour former des sujets lecteurs élèves. Autrement dit, les données recueillies sur le terrain serviront à produire de nouvelles connaissances sur l'enseignement de la lecture littéraire et la formation des FEF au secondaire au Gabon. Par ailleurs, la formation des sujets lecteurs

enseignants pourrait accroître nos connaissances sur les activités permettant la prise en compte de la subjectivité des lecteurs. Nous pensons que les résultats de notre recherche pourraient alimenter les programmes de formation des FEF du secondaire, et ainsi ouvrir de nouvelles pistes de réflexion pour la recherche au Gabon.

En travaillant avec des enseignants en formation à l'enseignement du français, cette recherche laisse entrevoir la possible comparaison entre les pratiques traditionnelles de l'enseignement du français (MEN, 2002) et les pratiques actualisées de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 2005 ; Falardeau *et al.*, 2007). D'une part, en distinguant chez les FEF leurs conceptions de la lecture littéraire nous pourrons mieux cerner les difficultés de cet exercice et leurs attentes de formation. D'autre part, la pertinence de cette recherche est qu'elle permet de passer d'un enseignement dans lequel les connaissances de l'enseignant font figure de norme à la prise en compte de la subjectivité (Langlade, 2008) pour la construction des sujets lecteurs et des SLE.

II. Cadre théorique

1- Les modèles d'enseignement des textes littéraires au secondaire au Gabon

1.1. La lecture expliquée

Conformément aux instructions et aux programmes officiels établis par l’Institut pédagogique national³, dès le premier cycle du secondaire au Gabon, les élèves sont initiés à diverses méthodes de lecture parmi lesquelles la lecture expliquée demeure un exercice de choix. D’après la dernière proposition de cours élaborée par les inspecteurs de français (IPN, 2013), la lecture expliquée est perçue comme un moyen d’apprentissage de la lecture au secondaire. Pour les inspecteurs de français gabonais, la lecture expliquée est « un exercice fondamental de l’enseignement du français aussi bien au premier qu’au second cycle » (MEN et IPN, 2012, p. 2). L’un des objectifs de cet enseignement est de permettre aux élèves de « développer par le moyen [de la lecture expliquée] la mémoire, l’attention, l’imagination et la sensibilité, à éveiller et entretenir l’esprit de création » (MEN et IPN, 1995, p. 1). Cet exercice porte généralement sur un court passage d’une trentaine de lignes ou de vers que l’enseignant va analyser avec les élèves, au moyen de questions précises et sans aucune ambiguïté. On revient sans cesse au texte pour justifier chaque remarque, car « expliquer un texte, c’est expliquer ce qu’il dit et comment il le dit » (MEN et IPN, 2012a, p. 3). La lecture expliquée suppose de la part du lecteur une soumission entière au texte.

1.1.1. La prégnance de l’intention de l’auteur

Pour les Inspecteurs de français (Mombe Assoumou, Zomo Bidzang et Nang, 2012), le texte étant considéré comme un système de signes clos sur lui-même et ayant un caractère

³ L’Institut pédagogique national (IPN) est sous la tutelle du ministère de l’Éducation nationale (MEN). C’est l’organe technique du ministère composé d’inspecteurs de français, de conseillers et de spécialistes de l’éducation du primaire au secondaire. L’IPN a pour but d’élaborer des programmes scolaires en fonction des politiques éducatives du MEN et diffuser les pratiques pédagogiques. L’IPN évalue également leurs résultats. De 1995 à 2015, les programmes d’enseignement du français au secondaire n’ont pas connu de changements majeurs, en dehors de l’arrêté ministériel introduisant le texte argumentatif au baccalauréat en 2000 et celui portant sur la création d’une section littérature gabonaise dans la liste des œuvres au programme en 2013.

autotélique, il revient au lecteur de dégager l'unité interne du texte et restituer le sens de manière objective sans s'évader hors du texte en des paraphrases verbeuses (MEN et IPN, 2003).

Héritière de l'explication de texte dans l'approche historique lansonienne (1925) qui considère le texte littéraire comme expression de son auteur, la lecture expliquée contraint le lecteur à restituer le sens du texte selon l'intention de son auteur. En effet, expliquer un texte, c'est « entrer dans la vision particulière d'un auteur, c'est déceler les incohérences profondes de son univers personnel » (Mombe Assoumou, Zomo Bidzang et Nang, 2012, p. 4). Toutefois, en considérant la lecture comme un acte de liberté (Sartre, 1985), ou comme ayant pour finalité de produire de fortes modifications subjectives chez le lecteur (Langlade, 2002), nous ne pouvons occulter la subjectivité du lecteur au profit d'un apprentissage biographique basé sur l'univocité du sens.

1.1.2. Une démarche objective

La lecture expliquée est présentée comme une lecture objective. Pour les Inspecteurs de français (MEN et IPN, 2012), elle reste un apprentissage technique reposant sur une analyse objective du texte, et permettant de doter les lecteurs de rigueur analytique. Dans cette perspective, la lecture expliquée se présente comme une lecture contrainte, codée, ritualisée qui se déroule dans un temps donné (Rouxel, 1996). C'est pour nous un obstacle à la prise en compte de toute subjectivité et à la formation des sujets lecteurs. Aussi, afin de donner au lecteur l'occasion de s'impliquer dans la construction du sens, la lecture méthodique a été présentée au Gabon comme une nouvelle façon d'analyser un texte littéraire.

1.2. La lecture méthodique

Introduite en France en 1984, la lecture méthodique fait une entrée discrète dans les programmes d'enseignement du français au Gabon en 1993 en reprenant textuellement les instructions officielles françaises (MEN et IPN, 1993). Ces vingt dernières années, plusieurs séminaires⁴ et colloques ont tenté d'en légitimer la pratique et cette méthode de

⁴ De 1993 à 2014, le ministère de l'Éducation nationale a organisé des séminaires de formation à la lecture méthodique.

lecture est maintenue dans les programmes d'enseignement et de formation au Gabon. De plus, la multitude des travaux réalisés par les conseillers et inspecteurs pédagogiques du français au Gabon (MEN et IPN, 2012/2016), et les mémoires des étudiants de l'ENS légitiment la pratique de la lecture méthodique dans la classe de français. D'ailleurs, nous avons retrouvé dans le plan de formation des FEF des modules de formation à la lecture méthodique (ENS, 2015).

1.2.1. Qu'est-ce que la lecture méthodique ?

La lecture méthodique est définie comme «un type de commentaire qui ne rompt pas totalement avec l'explication de texte, mais qui se propose d'aller à l'essentiel de la polysémie⁵ d'un texte, de sa nature et sa spécificité, en s'efforçant de construire une hypothèse de signification » (Be, Biyi, Mabika et Zomo, 2012, p. 4). Contrairement à la lecture expliquée, la lecture méthodique repose sur de nouvelles relations entre l'enseignant et les élèves. La pédagogie magistrale s'estompe au profit de l'implication des élèves. D'ailleurs, les Instructions officielles sont claires : «la lecture méthodique est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs » (MEN, 1986, p. 19), sous le contrôle de l'enseignant. Autrement dit, la lecture méthodique se propose d'aller à l'essentiel de la polysémie d'un texte, de sa nature et de sa spécificité (MEN et IPN, 2012). Il s'agit donc d'une explication raisonnée et ordonnée d'un texte, qui prend en compte les genres textuels et les modes de mise en discours permettant au lecteur de conduire l'analyse.

Dans l'enseignement du français comme dans la formation des FEF au Gabon, la lecture méthodique est l'une des approches prescrites pour la formation d'un citoyen cultivé et ouvert sur le monde (MEN et IPN, 1985). C'est donc une méthode dont la finalité est «une approche autonome de tous types de textes, littéraires ou non littéraires » (Descotes, 1995, p. 4). Aujourd'hui, des auteurs ont affirmé que la lecture méthodique reste une lecture programmée, développant des comportements mécaniques chez les lecteurs (Rouxel, 1996 ; Langlade, 2004a). Le lecteur est «hors-jeu » (Rouxel, 2013, p. 116). Qu'en est-il alors de la prise en compte du lecteur ?

⁵ Les structuralistes font de la pluralité des sens une des caractéristiques du texte littéraire. Mais jusqu'ici la polysémie est considérée comme le fait même du texte et pas de la lecture.

1.2.2. La lecture méthodique et la place du lecteur

La lecture méthodique semble intégrer le lecteur dans la construction du sens, car elle exige l'activité du lecteur. Dans cette mesure, elle repose sur de nouvelles relations entre l'enseignant et les lecteurs (MEN et IPN, 1993/2012 ; Michel, 1998). En effet, le lecteur est pris en compte pour la construction du sens. Mais il s'agit d'un lecteur expert de qui on exige qu'il acquière une méthode pour analyser un texte littéraire. Ainsi, la lecture des textes littéraires consiste à maîtriser des savoirs théoriques et à donner un sens justifié et prouvé par des indices. On peut ainsi lire qu'«en interrogeant la représentation et l'interprétation explicites ou implicites que l'écrivain donne de la réalité historique et sociale, l'on peut mettre en évidence une signification de l'œuvre» (MEN, 1986, p. 34). Autrement dit, l'élève doit utiliser les outils d'analyse pour restituer le sens initial. Dans ce contexte, il semble que les élèves n'aient pas réellement une posture de lecteur, c'est-à-dire de personne autonome capable de réagir aux textes lus, de choisir des stratégies personnelles de lecture en fonction du texte et des situations (Descotes, 1995). Il est d'ailleurs demandé aux élèves de «se dépouiller» de leur subjectivité (MEN, 1993, p. 5). Mais comme le dit Tauveron, il y aurait là un grave contresens à méconnaître l'activité créatrice du lecteur dans la construction du sens d'un texte littéraire, car «le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime» (Tauveron, 1999, p. 11).

La contestation de l'explication traditionnelle du texte (qui se voulait dévoilement et constatation d'un sens inscrit dans le texte) et l'introduction de la lecture méthodique avait pour objectif une reconsideration du rôle et de la place du lecteur dans l'analyse des textes littéraires. Selon Dufays, c'est dans «la perspective de la “coopération interprétative” qu'a été préconisée à l'école la lecture “méthodique”, qui serait la lecture “de base”, la plus “fidèle” au texte, par opposition aux démarches qui visent plutôt à “utiliser” le texte au départ de codes qui lui sont extérieurs» (2006, p. 9). Pour Eco (1985), le lecteur est un lecteur modèle construit par le texte, capable de le comprendre avec ses propres outils, ses connaissances. Dans ce contexte, le texte est une machine «paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blancs» (Eco, 1985, p. 29). L'activité du lecteur semble alors réelle.

Toutefois, Duquesne (1994) rend compte du fait que les textes officiels et les enseignants de français dégagent une perception réductrice du lecteur durant la lecture méthodique. En effet, pour un bon nombre d'enseignants consultés, l'élève n'est pas véritablement un lecteur, c'est-à-dire une personne capable de réflexion, de choisir des stratégies de lecture en fonction du texte et des situations. Durant la lecture méthodique, le but devient donc de « faire dire aux élèves ce qu'on aimerait qu'ils disent » (Duquesne, 1994, p. 79). Dans cette perspective, le lecteur construit par la lecture méthodique n'est ni un lecteur modèle, ni un lecteur implicite, mais un lecteur passif se contentant d'exécuter la tâche. Comme l'ont souligné Dufays *et al.*, (2005), la lecture est une activité résultant de la rencontre du texte à lire et du lecteur. Le lecteur est donc celui qui vient faire fonctionner un texte (Eco, 1985). Il est la pièce maîtresse de ce processus d'explication et d'analyse du texte littéraire.

Ce changement de paradigme avec l'avènement du lecteur montre que celui-ci fait partie d'une théorie de la lecture qui repose sur le postulat que le texte, par nature inachevé, ne prend sens que par l'activité de ses lecteurs (Langlade, 2004b). Selon certains chercheurs, toute lecture est subjective (Lebrun, 2005 ; Langlade et Fourtanier, 2007 ; Sauvaire, 2013). En effet, la lecture étant une activité personnelle, le lecteur durant ce processus va s'approprier et reconfigurer le texte lu (Rouxel, 2002). Il va ressentir, recenser, relier. Mais la place du lecteur dans la lecture méthodique demeure celle d'un lecteur programmé par le texte, ce qui entrave tout investissement personnel (Rouxel, 2013).

Aujourd'hui, la recherche en didactique du français invite les instances éducatives à prendre en compte le discours singulier de chaque lecteur dans l'analyse des textes littéraires. Il ne s'agit plus de continuer à entrevoir la lecture littéraire comme une démarche de distance analytique où est programmée l'acquisition de savoirs et de savoir-faire techniques de lecture. Il s'agit de conduire les lecteurs vers une distance implicative ou participative « faite d'aperçus psychologiques, de jugements moraux, de séduction ou de répulsion (où) se lisent et se lient le sujet lecteur » (Langlade, 2004b, p. 89). Dans cette perspective, l'enseignement de la lecture littéraire et la formation des sujets lecteurs enseignants sont des préalables.

2- La lecture littéraire

La lecture littéraire a fait l'objet de plusieurs définitions en didactique du français. À la suite des théories de la littérature, un consensus pratique est apparu autour de la lecture littéraire : il n'y a pas de texte sans lecteur (Ricœur, 1985 ; Bayard, 1998, 2002).

2. 1. Les fondements théoriques de la lecture littéraire

2.1.1. Les théories de la lecture

L'importance accordée au sens établi par l'auteur au détriment de l'activité du sujet lisant entraîne, dès les années 1970, une rupture épistémologique. L'intérêt des chercheurs glisse progressivement du texte au lecteur. Il est vrai que le lecteur n'était pas complètement absent de l'analyse traditionnelle du texte, mais il n'était pas amené à formaliser sa pensée, à tel point que l'analyse des textes littéraires conduisait à la négation de toute subjectivité, au degré zéro de la lecture⁶. En 1975, Hans-Robert Jauss dans son ouvrage clé *Pour une esthétique de la réception* pense qu'il est temps de dépasser la relation auteur/texte pour s'intéresser à ce qui se produit au-delà du texte. Pour lui, il faut tout connaître du contexte de production d'une œuvre. On n'est ni dans la lecture méthodique ni dans la lecture subjective, mais dans la théorie littéraire⁷. Jauss montre que le livre est un objet qui a la particularité d'être modifié par chaque lecteur, c'est pourquoi il s'intéresse au collectif, à l'acte de lire dans le temps. C'est ce qui fait la pluralité des effets de lecture, car chaque lecteur est unique, d'une époque à une autre.

Iser va aussi s'intéresser à l'actualisation singulière du texte par le lecteur. Pour lui, l'interprétation doit s'intéresser à la construction du sens dans le texte, car chaque œuvre propose une vision du monde spécifique différente de la réalité. Le texte nécessite un lecteur ancré dans l'Histoire, dans sa société, dans son enfance, dans sa sensibilité, et habile à établir un lien logique (la lecture) entre ces éléments et toutes ces situations. Dans *L'acte de lecture* (1985), il présente une approche esthétique de la lecture. Il s'agit d'une

⁶ Nous parlons de degré zéro de la lecture, en référence à l'essai de Barthes *Le degré zéro de l'écriture* (1953), pour souligner la négation de la lecture comme un processus dynamique de recherche du sens.

⁷ La théorie littéraire s'intéresse à l'acte de lecture d'un lecteur expert, tandis que la théorie didactique s'intéresse à l'élève ou à la dimension de l'enseignement.

perception de la lecture comme la rencontre de deux pôles : l'un artistique et propre au texte, l'autre esthétique et propre au lecteur. Le texte, portant en lui-même les conditions de sa réalisation, parle au lecteur, le guide afin qu'il rende compte de ce qui y est implicite. Ce qui est implicite dans le texte, c'est d'abord la situation qui sert d'arrière-plan à sa réalisation. Enfin, pour que la communication s'accomplisse, Iser souligne qu'il doit s'établir un rapport entre le texte et le lecteur, car en tant que donnée matérielle, le texte est une simple virtualité qui ne peut trouver son actualité que grâce au lecteur. Par conséquent, le texte de fiction doit être vu principalement comme une communication et l'acte de lecture comme une relation dialogique (établie entre le lecteur et le texte).

Pour Eco, le texte est incomplet. C'est un «tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir» (1979, p. 61-82). Il conçoit l'acte de lire comme une *coopération interprétative* entre l'auteur et un lecteur modèle qui actualiseraient le texte. Mais c'est l'auteur qui suscite la compétence encyclopédique⁸ du lecteur pour que la communication soit réussie. Le lecteur relate ainsi *l'intention de l'auteur*, catégorie de la lecture proche de celle de *l'auteur impliqué* de Ricœur (1984)⁹. C'est d'ailleurs dans cette perspective que la lecture méthodique a été préconisée afin de rester fidèle au texte de l'auteur. Mais le lecteur modèle d'Eco est loin d'être un lecteur autonome, libre de créer ses effets, ses représentations. Nous voyons qu'Iser et Eco restent sur une conception d'un lecteur abstrait construit par le texte, alors que la notion de sujet lecteur s'appuie sur un sujet concret.

À ce jour, les théories de la lecture sont considérées comme étant à l'origine de la lecture littéraire, car elles ont contribué à la prise en compte de l'implication du lecteur dans l'élaboration du sens. Elles ont aussi montré que le lecteur est un complément essentiel du texte. Ainsi pour Iser « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit » (1976, p. 49). Pour Eco, « un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner »

⁸ Il s'agit des savoirs sur le monde, des références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte.

⁹ Ricœur désigne par auteur impliqué, une catégorie de la lecture à travers laquelle l'auteur réel introduit un pacte de lecture avec le lecteur afin que ce dernier « sache ce qu'il raconte ou montre et soit en mesure de suggérer une appréciation, une estimation, une évaluation des personnages » (1984, p. 234).

(1985), car la réception est une appropriation active du texte. Cette réception du texte par le lecteur s'inscrit-elle dans le continuum compréhension/interprétation ?

2.1.2. Compréhension et interprétation du texte littéraire

Fournier et Veck (1997) présentent une classification de la lecture à travers le couple compréhension/interprétation. Ainsi, la compréhension et l'interprétation des textes littéraires sont des activités intervenant à des niveaux différents de l'apprentissage. Pour les auteurs, la compréhension domine largement du primaire au collège, et elle est manifestée par des questions de compréhension qui composent les exercices de ce niveau. L'interprétation des textes quant à elle est présentée comme l'activité réservée à l'enseignant au lieu d'être un processus que l'on prend le temps de faire acquérir. Cette juxtaposition de ces deux activités de la lecture littéraire a longtemps été soutenue par les théoriciens de la lecture (Eco, 1992 ; Gervais, 1993, 1998) qui ont présenté l'interprétation comme un processus postérieur et supérieur à la compréhension. Ainsi, Gervais déclare que l'interprétation est «une opération de second niveau qui prend le relai d'un processus de compréhension dont elle complète justement l'œuvre» (1993, p. 10). Autrement dit, l'apprentissage de la lecture se tiendrait en deux étapes distinctes : la compréhension (considérée comme un processus automatisé) et l'interprétation (considérée comme un processus perceptif et cognitif).

Pour certains didacticiens (Daunay, 1998 ; Tauveron, 1999 ; Falardeau, 2003), non seulement cette classification des niveaux de lecture est une erreur parce que l'interprétation est liée à la compréhension, mais en plus, cette hiérarchisation dévalorise et disqualifie une activité au profit d'une autre. Pour Tauveron (1999), la littérature est un objet culturel clairement délimité, et le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves, par un apprentissage particulier, à l'appropriation de cet objet. De plus, pour cette auteure et le groupe de recherche auquel elle appartient (INRP¹⁰), il faut réorganiser l'apprentissage de la lecture pour éviter les tensions entre la compréhension et l'interprétation. C'est aussi la position de Falardeau qui déclare que «la conjonction de ces deux univers différents doit se faire dans un entraînement supervisé, qui tendra progressivement vers une autonomie de

¹⁰ Institut national de la recherche pédagogique ([établissement public national dépendant du ministère de l'Éducation nationale](#)).

plus en plus grande des apprentis lecteurs » (2003, p. 677). Autrement dit, l'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage des processus complémentaires que sont la compréhension et l'interprétation du texte par les lecteurs. Pour notre part, il ne s'agit pas de s'inscrire dans un rapport de succession où tel processus précèderait tel autre. Nous pensons que la particularité de la lecture littéraire est de mettre en œuvre un va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation où l'une et l'autre sont interdépendantes. Dans cette perspective, il nous apparaît important de former des sujets lecteurs enseignants en mesure de construire la compréhension et d'élaborer leur propre interprétation du texte.

2.1.3. Les lecteurs réels à travers le concept de lecture littéraire

Officiellement, le concept de lecture littéraire apparaît en 1984 lors du colloque de Reims organisé par Michel Picard. Puis en 1995, Dufays et son équipe, lors du colloque de Louvain-la-Neuve, le reprennent. Depuis, la recherche en didactique du français dans le monde a produit diverses analyses de cette notion. À l'origine, plusieurs auteurs ont noté un flou définitionnel autour de la lecture littéraire. Ainsi, dans un article intitulé « La lecture littéraire est-elle un concept didactique », Louichon (2011) s'interroge sur le statut épistémologique de la lecture littéraire : s'agit-il d'une notion ou d'un concept ? Chronologiquement, la lecture littéraire représente :

- en 1996 un pré-concept pour Reuter ;
- en 2002, une proto-notion pour Rosier et un concept pour Dufays ;
- en 2005, Dufays la présente à nouveau comme une notion ;
- en 2007, elle est d'abord un paradigme pour Daunay, puis finalement un concept. Dufays rejette son point de vue.

Au terme de sa réflexion, Louichon (2011) établit la lecture littéraire comme étant un concept, c'est-à-dire un domaine stable permettant de décrire ou de circonscrire un « réel » et d'armer l'appareil conceptuel et méthodologique de la didactique du français.

À ce jour, bien qu'il y ait un consensus pratique autour de la lecture littéraire (Louichon, 2011), plusieurs propositions définitionnelles sont formulées. Ainsi, Picard (1984) envisage la lecture comme un jeu, où l'imaginaire et la mise à distance du sujet sont constamment sollicités. L'analyse de Picard en tant que théoricien de la lecture est considérée comme une

des contributions majeures au renouvellement de la recherche en didactique du français. En effet, Picard s'intéresse au lecteur réel, empirique, qui a un corps avec lequel il lit. Il conçoit l'acte de lire comme un jeu impliquant deux modèles de jeu :

- le *playing* qui s'enracine dans l'imaginaire du sujet ;
- le *game* qui désigne le caractère réflexif (les stratégies) réclamant une mise à distance.

La lecture est donc un jeu d'identification et de distanciation cadre par le texte. Dans *la lecture comme jeu* (1984), Picard montre qu'en chaque lecteur existe trois instances¹¹ qui interfèrent dans un jeu de participation et de distanciation, créant le plaisir esthétique (de lire) : le *liseur* (instance sensorielle), le *lu* (instance inconsciente, fantasmatique) et *le lectant* (instance intellectuelle et interprétative). Jouve (1992) va plus loin en scindant le *lu* en deux, et propose le *lisant* comme quatrième instance. Pour lui, le *lisant* serait la part psychoaffective consciente et ludique de chaque lecteur.

Baudelot et Cartier présentent la lecture littéraire comme « toutes les manières de lire » (1998, p. 27). Quant à Rouxel (2002), la lecture littéraire est une lecture qui engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive. C'est aussi une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. C'est un lieu de formation, implicite ou explicite. Implicite quand la compétence est construite par le texte lui-même sans que le lecteur y prenne garde ; explicite quand elle relève d'un dispositif d'enseignement. Elle se pratique dès l'enfance, ce qui suppose que le lecteur module son temps de lecture selon le degré de complexité du texte. La lecture littéraire représente ainsi un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme (Rouxel, 1996).

Pour Dufays (2002), la lecture littéraire est envisagée comme un va-et-vient dialectique entre la participation et la distanciation. Autrement dit, l'activité dynamique du lecteur s'inscrit dans une dialectique entre une lecture de participation, vécue de façon plutôt

¹¹ *Liseur et lu* : participation et investissement fantasmatique du sujet lecteur. *Lectant* : distance avec le texte.

affective, et une lecture de distanciation, vécue de façon plus intellectualisée. Il s'agit donc d'un processus dynamique de recherche du sens, où le lecteur oscille entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionalité). Enfin pour Sauvaire, la lecture littéraire permet « la rencontre entre un texte pluriel et mobile et un lecteur pluriel, changeant, dont les multiplicités s'altèrent mutuellement » (2013, p. 64). Autrement dit, enseigner la lecture littéraire, c'est faire place à l'autonomie, à la mobilité des lecteurs et au discours d'autrui dans la production d'une interprétation singulière. Cette définition de Sauvaire que nous adoptons rejoint la conception de la lecture littéraire selon laquelle on ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque le lecteur s'investit pleinement dans l'œuvre (Langlade, 2008). Ce modèle nous semble le plus à même de répondre à nos objectifs de recherche.

2. 2. La dialectique distanciation participation

2.2.1. La distanciation

Dans *Pour une lecture littéraire*, Dufays *et al.*, (2005) présentent la distanciation comme un mode de lecture qui « privilégie les référenciations interne et intertextuelle, c'est-à-dire la sémiosis du texte, sa nature construite, sa fonction poétique et esthétique » (p. 119). C'est non seulement une conception centrée sur les valeurs référentielles, symboliques et polysémiques du texte, mais c'est aussi une manière de lire qui conduit le lecteur à la mise à distance et à l'analyse rationnelle du texte. D'ailleurs, c'est dans cette perspective que la lecture méthodique a été développée dans la classe de français. Pour certains didacticiens (Rouxel, 1996 ; Gervais, 1998 ; Tauveron, 2002), la distanciation privilégie la coopération interprétative d'Eco (1985) et l'instance intellectuelle du lectant dont parlait Picard (1986).

En effet, pour Picard (1986), la lecture est perçue comme un jeu impliquant deux modèles, à savoir le *playing* (qui s'enracine dans l'imaginaire du sujet) et le *game* (qui désigne le caractère réflexif réclamant une mise à distance). La lecture est donc un jeu d'identification et de distanciation cadre par le texte, et le *lectant* qui s'inscrit dans le modèle du *game* est défini comme une instance intellectuelle, rationnelle et interprétative ludique en relation avec les deux autres instances que sont le *lu* et le *liseur*. Le lectant intervient ainsi dans les « activités de mise à distance, d'intellection ou d'évaluation » (Picard, 1986, p. 214). Mais

pour Dufays, cette manière de lire ne paraît pas en mesure de représenter à elle seule la lecture littéraire, car elle se fonde sur « l'arrachement aux pratiques spontanées et le contrôle des émotions subjectives » (2002, p. 19). Dès lors, il semble opportun de privilégier l'implication psychoaffective du lecteur.

2.2.2. La participation

Dans les années 1970, une conception de la lecture littéraire comme participation se développe. D'après Dufays *et al.*, (2005), la participation est « le rapport du texte avec les objets du monde ordinaire » (p. 119). De nombreux auteurs (De Certeau, 1990 ; Poslaniec, 1992 ; Bayard, 2002) privilégient la part psychoaffective du lecteur et ses dimensions affectives, fantasmatiques et esthétiques. La participation du lecteur relève du plaisir de lire. Elle représente l'instance du *lu* de Picard (1986). Dans cette perspective, le texte sert de support aux satisfactions émotionnelles valorisant l'imaginaire (Collès, 2014).

Toutefois, Dufays relève dans ses travaux (2002-2013) que la participation reste un mode de lecture incomplet et présente un risque. En effet, « si ce qui prévaut d'abord est l'émotion dégagée par le texte, la manière dont il est composé devient secondaire » (Dufays, 2006, p. 34). La solution est alors d'intégrer la distanciation et la participation dans une même activité.

2.2.3. Le modèle du va-et-vient-dialectique de Dufays

Inspiré par Picard (1986) qui articule les trois instances du lecteur que sont le *lu*, le *liseur* et le *lectant* dans un jeu de va-et-vient entre participation et distanciation, Dufays (2002) envisage la lecture littéraire comme un *va-et-vient dialectique*. Dans ses différents travaux (1995 ; 2002 ; 2005 et 2013), il montre que la grande majorité des lectures distanciées comportent une part de participation et vice versa :

Parler de va-et-vient dialectique signifie simplement qu'au cours de sa lecture, le lecteur mobilise tour à tour des accentuations différentes, en étant tantôt plus ancré dans l'illusion référentielle, tantôt plus attaché à la réflexion critique [...] sans avoir besoin pour autant de ne jamais radicaliser l'une ou l'autre attitude (Dufays, 2013, p. 81).

Autrement dit, le modèle du va-et-vient dialectique intègre les enjeux passionnels (qui concernent le caractère fantasmatique et psychoaffectif de la lecture) et les enjeux rationnels (qui concernent l'aspect cognitif et intellectuel de la lecture). En fait pour

Dufays, envisager indépendamment la lecture littéraire comme participation ou comme distanciation semble réducteur, car ces deux modes de réception sont complémentaires. De ce fait, il propose de concevoir la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre la participation du lecteur qui relève du plaisir de lire et la distance critique nécessaire à l'appréciation d'un texte.

Dans le contexte gabonais, l'idée d'une lecture littéraire comme va-et-vient dialectique se présente à nous comme un continuum entre la lecture méthodique (en cours au Gabon) et la lecture subjective (participant à la formation des sujets lecteurs). Cette conception semble la mieux adaptée pour l'enseignement de la lecture littéraire au Gabon, car elle permettrait de « former l'individu à des réactions de lecture personnelle » (MEN, 1993, p. 7). Il faut toutefois souligner que la notion de sujet lecteur chez Dufays (2013) n'explore que très peu la subjectivité du lecteur. Pour notre part, nous nous inscrivons dans une vision plus large de la dialectique distanciation participation de Dufays. Nous prenons en compte la contribution de Sauvaire (2013) qui complète celle de Dufays en faisant place à la subjectivité du lecteur par la mobilisation des ressources subjectives.

2.2.4. Les limites du va-et-vient dialectique de Dufays

En 2013, en s'appuyant sur les travaux de Ricœur¹², Sauvaire montre que la distanciation est aussi la mise à distance de ses propres interprétations par le sujet lecteur. Dans *Pour une lecture littéraire*, Dufays *et al.*, (2005) réduisent la distanciation aux codes sémiotiques, esthétiques et à l'analyse de figures de style. Ils formulent que « la lecture se fait ici objectivante, vigilante à l'égard des stéréotypies, et qu'elle relève du lectant ou du jeu dont on connaît les règles » (2005, p. 119), tandis que la subjectivité du lecteur se résume à sa participation psychoaffective. Ainsi, participer consisterait à « prendre pour vraies les émotions de l'auteur, à s'en émouvoir en s'identifiant à l'auteur » (2005, p. 119). Le sujet lecteur est donc confiné au pôle de la participation, dans l'affectivité et la production

¹² Ricœur (1986) formule que la distanciation est une prise de distance objective par rapport au texte, à l'intention de l'auteur et à la réalité initialement projetée par l'auteur. C'est un préalable à l'appropriation du texte par le lecteur. L'analyse de la distanciation chez Ricœur est plus large que celle de Dufays. En effet chez Dufays, la distanciation renvoie à la mise à distance du lecteur par rapport au texte. Tandis que chez Ricœur il s'agit de la mise à distance du sujet lisant par rapport au monde et à lui-même, un retour sur soi, car la lecture littéraire est entendue comme un moyen d'exercer sa compréhension du monde. La distanciation inclut donc l'objectivité et les ressources historiques. C'est aussi la position de Sauvaire.

d'arguments qu'il faut justifier par des retours à l'analyse du texte. Dans cette perspective, pour Dufays *et al.*, (2005), lire c'est « reconnaître des agglomérats de sens préfabriqués » (p. 122). Autrement dit, la mobilité et l'autonomie du sujet lecteur sont conditionnées par la maîtrise d'outils qui serviront à décrypter le texte. En substance, la participation du sujet lecteur n'apparaît pas comme une nécessité fonctionnelle du texte et son investissement subjectif reste formel.

Pour Sauvaire (2013), on ne peut réduire la subjectivité du lecteur à la participation psychoaffective, car la lecture littéraire est un processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres. En effet, si pour certains l'imaginaire du lecteur apparaît encore comme un obstacle à la lecture, Sauvaire (2014) souligne l'incomplétude du texte sans la prise en compte des ressources subjectives du lecteur. Elle affirme que « la subjectivité du lecteur se construit par l'appropriation et la mise à distance critique des interprétations » (2014, p. 64). Ainsi, former des sujets lecteurs, c'est faire sien le principe selon lequel l'enseignement de la lecture littéraire devrait s'appuyer sur les interprétations subjectives. Autrement dit, le sujet lecteur se construit dans un aller-retour entre la compréhension de soi et la compréhension du monde. Ce va-et-vient permet au lecteur d'enrichir sa compréhension du monde, son activité fictionnalisante (Langlade et Fourtanier, 2007), pour produire un texte singulier.

Pour notre part, compte tenu des apports de la recherche en didactique du français ces dernières années (Falardeau *et al.*, 2007 ; Langlade, 2008 ; Vanhulle, 2009 ; Ahr, 2013 ; Sauvaire, 2015), la prise en compte de la subjectivité du lecteur dans la lecture littéraire paraît nécessaire. En effet, la subjectivité est la matière première de toute lecture. C'est pourquoi nous affirmons que la formation des enseignants à la lecture littéraire et à son enseignement doit se baser sur les interactions des lecteurs réels face au texte tout en motivant leurs interprétations, leur sens critique sans trop de contraintes méthodiques ou idéologiques. Aussi, dans la perspective de la formation de SLE au Gabon, le paradigme du va-et-vient dialectique de Dufays *et al.*, (2005) élargi par la contribution de Sauvaire (2013) nous apparaît plus proche des objectifs de formation des lecteurs dans la classe de français. De plus, la dialectique de la lecture littéraire comme participation et distanciation pourrait nous permettre de concilier les savoirs d'analyse structurale des textes des FEF avec les

approches actuelles de la lecture littéraire en didactique du français. De cette manière, nous pensons favoriser une attitude réflexive chez les FEF considérés comme des sujets lecteurs.

2.2.5. De la distanciation à la réflexivité

La lecture littéraire est une activité interprétative qui invite à considérer le sujet lecteur dans toutes ses dimensions. À la suite de Sauvaire (2015), plutôt que d'osciller entre les postures participative et distanciée (Dufays *et al.*, 2005) qui pour les uns relèvent de l'affect et pour les autres de la mise à distance analytique du texte, nous considérons l'interprétation des textes comme un processus réflexif entre le lecteur, le texte et les pairs.

Dans cette recherche, nous ne voulons pas réduire la distanciation à une conception centrée sur les propriétés du texte. Nous voulons plutôt amener les FEF à mettre à distance leurs propres interprétations, leur parcours interprétatif, leur compréhension d'eux-mêmes comme SLE pour développer leur réflexivité. Selon Ricœur (1985), la distanciation est un concept herméneutique qui s'entend comme :

- Le geste second par lequel un sujet met à distance son appropriation au monde ;
- L'étape concomitante à l'appropriation du texte ;
- La compréhension de soi qui permet le moment critique.

Aussi, si l'on convient avec Ricœur que la distanciation n'est ni extérieure ni postérieure à l'appropriation des textes, on ne peut la réduire à une mise à distance du texte. Sauvaire (2015) montre que la polysémie du concept de distanciation dans un contexte de formation engage à penser l'émergence de la subjectivité et le détournement réflexif médiatisé par le texte comme des processus concomitants et complémentaires. Sachant que « la réflexivité du lecteur est constitutive de sa subjectivation » (Sauvaire, 2015, p. 4), il convient d'envisager distanciation et réflexivité comme intrinsèquement liées à l'activité réflexive des SLE.

2. 3. La lecture subjective

La lecture subjective est un processus interactionnel où le lecteur réagit au texte selon sa personnalité, sa culture, son imaginaire. Aujourd'hui, un grand nombre de didacticiens du français à travers le monde (Mazauric, Langlade et Fourtanier, 2011 ; Ouellet, 2012 ; Rouxel, 2013 ; Dufays, 2013 ; Sauvaire, 2013 et Ahr, 2014) considèrent l'investissement subjectif du lecteur comme l'une des composantes clés de la lecture littéraire. Bien que

certaines conceptions privilégient encore l'analyse objective des données du texte pour établir une interprétation fidèle à l'œuvre (Descotes, 1999 ; MEN et IPN, 2012), toute lecture demeure avant tout subjective (Langlade, 2008 ; Sauvaire, 2014). S'il est vrai que toute lecture procède d'un sujet et que l'implication du sujet donne sens à la pratique de la lecture littéraire (Rouxel et Langlade, 2004), quelles sont les caractéristiques de la lecture subjective ?

2.3.1. Les caractéristiques de la lecture subjective

La dimension subjective de la lecture est l'une des composantes de la lecture littéraire. À partir des travaux réalisés sur la lecture subjective (Massol, 2004 ; Mercier, 2010 ; Langlade, 2014), nous pouvons ressortir les caractéristiques de celle-ci.

- L'implication du lecteur durant l'acte de lire

Selon Rouxel et Langlade, l'implication du sujet est un « signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre » (2004, p. 14). Autrement dit, c'est une nécessité fonctionnelle, car le lecteur vient compléter le texte initial.

- La singularité du lecteur

Durant ses lectures personnelles, chaque lecteur actualise l'œuvre à sa manière. Ce rapport particulier au texte témoigne de la réaction subjective du lecteur face au texte (ou encore de ce que le texte provoque en chaque lecteur). Selon Mazauric, Fourtanier et Langlade (2011), l'appropriation singulière du texte conduit le lecteur à la production d'un texte singulier, une des finalités de la lecture littéraire.

- La réflexivité des lecteurs

Enseigner l'approche subjective de la lecture littéraire c'est amener les lecteurs à développer une posture réflexive face au texte et à ouvrir les lecteurs aux échanges intersubjectifs. Pour Massol (2004), non seulement la lecture subjective permet l'affirmation de la personne, mais en plus, elle ouvre sur des échanges intersubjectifs, d'où notre intérêt pour cette approche. Ainsi, faire place à l'approche subjective de la lecture littéraire, c'est permettre le développement des lecteurs et dans le cadre de cette recherche cela pourrait conduire au développement de la réflexivité des FEF. Dans la partie 3 du cadre théorique, nous reviendrons plus en détail sur la notion de réflexivité dans cette thèse.

2.3.2. Intérêt des ressources subjectives dans l'interprétation du texte par le lecteur

Les travaux de Sauvaire (2013, 2014, 2015) montrent que durant l'acte de lire, les élèves mobilisent des ressources subjectives de différents types, à savoir les ressources cognitives, épistémiques, psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles et spatiotemporelles. Elle constate que « les ressources d'ordre socioculturel sont les plus convoquées, viennent ensuite les ressources psychoaffectives et cognitives ; les ressources épistémiques et axiologiques étant moins convoquées, et les ressources spatiotemporelles très rares » (2014, p. 64). Ce n'est qu'à la suite de la combinaison de celles-ci que les élèves produiront des analyses singulières permettant de « compléter » l'œuvre initiale. Ces résultats montrent que pour que le sujet lecteur interprète un texte et produise un texte singulier, son investissement s'opère à travers une combinaison de différentes ressources subjectives. D'où notre intérêt dans cette recherche à identifier les ressources mobilisées par les lecteurs.

Notre objectif étant de former des sujets lecteurs enseignants, nous formulons qu'il est important pour les FEF d'identifier les ressources subjectives afin de jumeler la distanciation et la participation. Nous postulons que les FEF aussi peuvent mobiliser des ressources concourant à la formation de leur subjectivité, les ressources étant une des modalités de la participation qui s'observe. De plus, la mise à distance des ressources est aussi une des modalités de la distanciation qui s'observe. Enfin, étant donné que toute lecture implique un investissement subjectif du lecteur, nous nous intéressons particulièrement à la lecture subjective qui permet l'appropriation et la mise à distance critique des interprétations, conduisant à la création du texte singulier du lecteur. L'enjeu est donc de permettre aux FEF de produire des interprétations subjectives.

2.3.3. Les textes singuliers des lecteurs

Pour Mazauric, Fourtanier et Langlade, « chaque texte littéraire ne peut advenir que lorsque chaque lecteur lui a donné sa forme ultime » (2011, p. 12). Autrement dit, les sujets lecteurs élèves ou enseignants s'investissent subjectivement de façon considérable pour créer des textes singuliers, encore appelés « textes des lecteurs ». Dans le cadre de cette recherche, notre séquence didactique devrait permettre aux FEF de l'ENS à Libreville de produire des interprétations singulières ou textes singuliers. Les résultats des travaux de Sauvaire (2013)

montrent que les textes singuliers des lecteurs favorisent le développement de la réflexivité dans la mesure où ils ont une visée euristique¹³. Pour nous, non seulement il s'agit d'une production écrite spécifique d'une activité qui marque l'investissement subjectif des FEF, mais encore, cela marque leur mise à distance des activités et pratiques expérimentées en formation.

Nous envisageons d'une part, les textes singuliers des lecteurs comme une activité contribuant à développer la réflexivité des FEF. D'autre part, les textes singuliers des lecteurs enseignants en formation pourraient nous aider à identifier et à analyser les ressources subjectives mobilisées pour interpréter le texte initial. Ils feront donc partie des données principales que nous évaluerons qualitativement à travers une retranscription et un codage précis (voir chapitre méthodologique, la stratégie de collecte et traitement). Enfin, comme le souligne Rouxel, « le texte reconfiguré par le lecteur signale à la fois son appropriation par le lecteur et la créativité de ce dernier » (Rouxel, 2013, p. 117).

3. Les sujets lecteurs enseignants

Dans cette recherche, nous postulons que si les futurs enseignants de français se comprennent comme SLE ils seraient en mesure de former des sujets lecteurs élèves. Pour Émery-Bruneau (2011), les sujets lecteurs enseignants sont

Des professionnels outillés qui poseront des actions réfléchies, c'est-à-dire qui seront personnellement inscrits dans une « participation réfléchie » de la lecture littéraire et qui seront en mesure d'aussi amener leurs élèves à vivre cette dialectique qui caractérise la lecture littéraire et qui permet de transformer consciemment leur rapport à la lecture littéraire (p. 81).

Autrement dit, il est important de former des SLE afin que ceux-ci prennent en compte la participation des élèves dans les salles de classe. Nous considérons la formation des sujets lecteurs enseignants comme intrinsèquement liée à l'enseignement de la lecture littéraire. Comme le souligne Deronne (2011a), il semble opportun de former des sujets lecteurs enseignants, afin qu'ils comprennent comment se développe la relation de soi au texte et de soi aux autres, et de déterminer de quelle manière la lecture littéraire contribue à la formation de soi comme lecteur.

¹³ Ces textes permettent en effet aux lecteurs de questionner leur parcours de lecteur et leur compréhension du texte.

3. 1. Un préalable à l'enseignement de la lecture littéraire

3.1.1. Les sujets lecteurs enseignants... pour quoi faire ?

Dans la continuité des travaux sur la formation des sujets lecteurs enseignants (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2006 ; Émery-Bruneau, 2010 ; Deronne, 2011b; Vibert, 2013), nous proposons dans cette recherche doctorale de réaliser un dispositif d'enseignement afin de comprendre comment former des sujets lecteurs enseignants dans le secondaire au Gabon. Aujourd'hui, compte tenu de la persistance des approches formelles du texte littéraire, la formation des FEF à la lecture littéraire nous apparaît comme un préalable à l'enseignement des textes littéraires. En effet, Vibert rappelle que l'enseignant de français ne doit plus se placer comme le « détenteur d'un savoir-lire qui peut sembler inaccessible pour certains élèves » (2011, p. 14). Autrement dit, l'enseignant doit mettre en pratique son savoir-faire-lire pour amener les lecteurs à formuler une interprétation subjective du texte.

Partant de l'hypothèse selon laquelle les pratiques personnelles influencent les pratiques sociales, voire pédagogiques, Émery-Bruneau (2010) souligne l'importance de la formation des sujets lecteurs enseignants. Elle présente les enseignants en formation de français comme des sujets lecteurs enseignants, c'est-à-dire « une personne, engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle l'exprime » (Émery-Bruneau, 2010, p. 57). Dans sa thèse, l'auteure montre comment les sujets lecteurs enseignants en formation arrivent à une dynamique de construction d'interprétation du texte initial. Pour elle, il est impératif de former des enseignants de français qui ne se limiteront pas à être que des « animateurs de lecture passionnés » ou que des « guides interprétatifs » (2011, p. 80). En d'autres termes, avant de susciter chez les élèves des expériences personnelles de lecture, c'est un préalable que le FEF se connaisse comme sujet lecteur.

3.1.2. Se comprendre comme sujet lecteur

Au fil de nos lectures sur l'enseignement de la lecture littéraire, nous avons perçu que pour former des SLE, il était important de réaliser un dispositif capable de les amener à se comprendre comme sujets lecteurs dans un premier temps, puis comme SLE. Nous pensons comme Vibert que l'enseignant doit être conscient de qui il est comme lecteur pour enseigner la lecture littéraire.

Se connaître comme lecteur, c'est à la fois être conscient de ses postures de lecture, de ce qu'on investit dans la lecture affectivement et intellectuellement, des reconfigurations qu'opère son « activité fictionnalisante », des expériences de lecture qui ont pu contribuer à former son identité. Et c'est aussi reconnaître ses goûts et ses choix de lecture personnels et leur relation avec les choix faits pour les élèves (Vibert, 2013, p. 5).

Autrement dit, l'enseignant doit se penser comme sujet lecteur dans la classe afin d'être conscient du rôle de la subjectivité dans la construction du sens. De cette manière, l'enseignement de la lecture littéraire participera à la formation des sujets lecteurs.

3.1.3. Enjeux et difficultés didactiques liés à la notion de sujet lecteur enseignant

Les prescriptions des programmes d'enseignement du français dans les milieux francophones en France comme en Belgique (Dufays, 2005 ; Ahr, 2014) infléchissent la formation des FEF vers une plus grande prise en compte des lectures singulières des élèves. Faire place aux sujets lecteurs enseignants paraît être un moyen pour redynamiser l'enseignement des textes littéraires et présenter la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre la participation et la distanciation. Les enjeux sont donc d'ordre personnel et didactique. Sur le plan personnel, la formation des FEF à la lecture littéraire permet d'entrer dans une démarche réflexive en ayant recours aux ressources subjectives pour interpréter un texte littéraire (Ouellet, 2012). De plus, elle permet au lecteur d'avoir un retour réflexif sur ses lectures et de développer sa personnalité (Sauvaire et Falardeau, 2016). Sur le plan didactique, la prise en compte des lectures singulières et des interactions entre pairs permet au futur enseignant de construire son statut de lecteur et d'accepter la pluralité des lectures comme constitutives du texte littéraire (Vibert, 2013 ; Sauvaire, 2017).

Toutefois, la formation des sujets lecteurs enseignants reste un défi à relever dans une tradition scolaire orientée vers la construction d'une posture de lecteur expert. Pour Massol et Shawky-Milcent (2011) qui mettent en évidence la persistance d'exercices traditionnels soutenant une écriture normée de la lecture, prendre en compte les lectures subjectives des lecteurs est perçu par certains comme une forme de non-respect des droits du texte. Malgré ces résistances, nous pensons que la formation des sujets lecteurs enseignants est une nécessité didactique pour mieux comprendre et enseigner la lecture littéraire.

3.2. Des enseignants formés à la réflexivité

Pour Émery-Bruneau (2011), la formation des SLE est un préalable afin de conduire des actions didactiques réfléchies. À la suite de Chabanne et Bucheton (2002), et Rouxel (2013), nous verrons que le développement de la réflexivité dans le processus de formation des enseignants est une composante essentielle dans la formation des SLE.

3.2.1. Qu'est-ce que la réflexivité ?

D'après Ricœur (1985), le lecteur s'engage dans un processus réflexif qui le mène à la construction du sens. Il parle de « distanciation » pour désigner ce processus réflexif qui constitue un des modes de l'appropriation et de la compréhension des textes. En effet, Ricœur s'intéresse à la réception de l'œuvre depuis la configuration textuelle faite par l'auteur, jusqu'à la refiguration ou appropriation de l'œuvre par le lecteur.

Selon Chabanne et Bucheton (2002), la réflexivité s'entrevoit de plusieurs manières :

- La réflexivité comme distance à l'expérience

Il s'agit de « la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage » (p. 5). Autrement dit, il faut intégrer dans son discours la compréhension de l'autre et ainsi arriver à mettre à distance son expérience personnelle.

- La réflexivité comme construction de l'espace intersubjectif

« Pour que l'élaboration des connaissances puisse avoir lieu, il faut créer un espace intersubjectif commun, il faut que les actions se coordonnent¹⁴ » (p. 7). Autrement dit, le cadre et le dispositif expérimentés par ces auteurs dans des activités collaboratives favorisent la réflexivité.

- La réflexivité comme travail avec/contre les discours disponibles

La réflexivité se construit à partir des interactions avec les discours des autres : « les oraux et écrits que nous observons sont réflexifs parce qu'ils *réfléchissent* les discours des autres » (p. 8). Le discours de l'autre est donc une source d'apprentissage cognitif et langagier. La réflexivité devient alors répétition, mais dans ce contexte, le discours de l'autre est plutôt une médiation cognitive. La réflexivité du sujet se nourrit donc du discours de son enseignant, de celui des pairs, des écrits lus et de son propre discours. Ces

¹⁴ Entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes.

auteurs soulignent « à l'écrit, les textes intermédiaires sont des sources pour le sujet, qui peut, grâce à eux, déposer puis ressaisir sa propre parole, s'appuyer sur eux pour la retravailler » (p. 9).

- La reformulation comme mécanisme central de la réflexivité

Plusieurs analyses montrent que c'est par les exercices de reformulation que se développe principalement la réflexivité. Ces écrits dits *intermédiaires* (Bucheton et Chabanne, 2000) sont caractérisés par leur flexibilité, c'est-à-dire les différentes mises en scène de la même fiction, la diversité des façons de signifier. Ainsi, pour ces auteurs « la réflexivité se développe par la capacité à reprendre-transformer des formes discursives dans un chantier continu » (p. 10).

- La réflexivité comme intensification de la dynamique cognitive dans les interactions

Les travaux réalisés sur l'écrit et l'oral par Bucheton et Chabanne (2002) et par Jaubert et Rebière (2002) montrent que les échanges entre pairs sont source de questionnement, de comparaison d'expériences et d'essais de verbalisations par les sujets. Ces interactions viennent ainsi intensifier le travail de la pensée.

- La réflexivité comme construction identitaire

La réflexivité permet aussi la construction du sujet par la formation d'un point de vue singulier. Selon Chabanne et Bucheton, non seulement parler ou écrire c'est affirmer sa personnalité, mais c'est encore « faire exister, entre moi et les autres, une différence qui me construit » (2002, p. 12). Il y a un lien entre l'activité réflexive et l'état émotionnel dans l'acte d'écrire.

- La réflexivité comme construction du sens de la tâche et du rapport à l'école

Bien que la réflexivité implique la construction identitaire du sujet, l'identité construite reste une identité scolaire (construite par les pratiques langagières) qui n'est pas celle du sujet privé. En effet, il s'agit d'une identité en contexte scolaire qui permet de travailler le rapport à l'école dès les premières classes.

En substance, durant le processus de lecture, le sujet lecteur s'engage dans le processus réflexif par son investissement subjectif et la mise à distance de ses interprétations. L'analyse des textes littéraires est donc un processus réflexif par lequel le texte produit est la matérialisation de l'approche subjective. C'est ce processus lecteur-texte-lecteur permettant la compréhension de soi comme sujet lecteur qu'on appelle réflexivité.

3.2.2. La réflexivité du lecteur et de l'enseignant

Les travaux de Vanhulle (2005, 2009) et Sauvaire (2013, 2017) sur l'activité réflexive des lecteurs nous ont conduite à distinguer deux catégories de réflexivité, à savoir :

- La réflexivité du lecteur ;
- La réflexivité de l'enseignant.

Lorsque l'activité réflexive du lecteur porte sur la dimension personnelle de la lecture, c'est-à-dire que le lecteur est en mesure de mettre à distance ses interprétations, ses pratiques langagières, de «s'inscrire en "je" dans un discours qui finalement le transforme» (Vanhulle, 2005, p. 46), il est question de la réflexivité du lecteur. Dans cette recherche, développer la réflexivité du lecteur pourrait amener les FEF à ne pas faire l'impasse sur l'investissement subjectif des élèves pour véritablement se construire une représentation de soi comme lecteur.

Par ailleurs, partant du fait que notre population d'étude est composée de futurs enseignants, observer le développement de la réflexivité de l'enseignant nous semble un élément important. Comme le souligne Sauvaire (2017), la réflexivité du SLE se développerait à travers un certain nombre de dimensions qui s'observent lorsque le FEF adopte la posture d'enseignant, met à distance les savoirs et les pratiques enseignés et prend en compte des éléments ayant contribué à sa transformation comme SLE. Aussi, pour bien comprendre comment former des SLE, nous chercherons à mettre en parallèle la réflexivité du lecteur et la réflexivité du SLE.

3.2.3. Les activités permettant le développement de la réflexivité

Plusieurs travaux en didactique du français montrent que certaines activités et pratiques expérimentées en milieu scolaire ou en formation sont plus favorables que d'autres au développement de la réflexivité. Dans cette perspective, nous avons expérimenté un dispositif avec les FEF pour identifier les activités et pratiques réflexives qui leur permettent de mettre à distance de manière réflexive leurs interprétations.

Considérée comme la médiation entre l'auteur et le texte, la lecture est une activité complexe qui engage le lecteur dans un «game» et dans un «playing». Cela revient à considérer la lecture comme un jeu de décodage du texte qui implique l'investissement personnel et affectif du lecteur. De plus, la lecture met en relation plusieurs activités et

pratiques réflexives à des degrés divers. De ce fait, et en cohérence avec les recherches en didactique, la lecture peut être vue comme une activité capable de développer la réflexivité des lecteurs.

4. Le concept de posture

Pour les didacticiens Penloup, Chabanois et Joannidès (2011), une certaine confusion définitionnelle est perceptible lorsqu'on parle de « posture ». En effet, les expressions « représentation », « rapport à », « position », « point de vue », « statut » ou « rôle » sont souvent présentées comme des synonymes. Ils reprennent d'ailleurs les critiques de Reuter et Delcambre (2002) qui faisaient déjà allusion à ces flottements définitionnels. Ainsi, la posture est une notion dont la définition est certes établie dans les domaines des sciences de l'éducation, mais contrairement aux notions de « représentation » et de « rapport à », Penloup, Chabanois et Joannidès soulignent qu'« aucune synthèse n'a été proposée, depuis, concernant son développement ou les usages qui en sont faits en didactique du français » (2011, p. 153). La stabilité de la notion est en question.

Chronologiquement, c'est la notion de « représentation » qui est d'abord apparue avec la didactique des sciences avant les années 1980. Pour Jodelet, « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (1989, p. 37). Il semble qu'à ce moment-là le rapport à, soit inclus dans la notion de représentation. D'ailleurs, Charlot (1997) souligne que le terme représentation est souvent utilisé dans un sens avoisinant celui du rapport au savoir. Puis dans les années 1980, les notions de « rapport à » et de posture se sont développées. En ce qui concerne la posture, la notion a pris beaucoup plus de temps pour se répandre dans le domaine de la didactique.

L'analyse de Penloup, Chabanois et Joannidès (2011), sous une tonalité très critique, présente la notion de posture comme une « imposture » dans le champ conceptuel de la didactique du français. Les auteurs montrent qu'en dehors des travaux de Bucheton et Chabanne (1998), Bucheton (2006) et Soulé (2008) la notion n'a guère évolué depuis ces dix dernières années : « on appellera postures, des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformés, que le sujet convoque en réponse à une situation

rencontrée » (Bucheton et Chabanne, 1998, p. 20). Pourtant, ils soulignent eux-mêmes les développements de la notion par Noyère en 2002, qui présente la posture comme « un choix d’écriture fait par les élèves dans leurs productions » (p. 165). Ils reviennent aussi sur la contribution de Tauveron qui parle de « posture auctoriale » dans l’affirmation de l’élève. Les auteurs affirment ensuite que la notion est redéfinie en 2009 par Margallo Gonzalez comme des « schémas préalables jouant le rôle d’un filtre » (p. 165). Ils reconnaissent enfin que les apports considérables de la recherche avec la prise en compte du sujet ont amené un bon nombre de didacticiens (Roussel, 2004 ; Soulé, 2008 ; Dufays et Kervyn, 2010 ; Mercier, 2011) à utiliser la notion de posture aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants. Mais pour Penloup, Chabanois et Joannidès, tous ces élargissements, loin de contribuer à la conceptualisation de la posture, confinent celle-ci au statut de notion, c’est-à-dire, à un savoir « aux contours imprécis et posé comme un donné » (p. 162).

La polémique sur la notion de posture nous semble close à travers ces propos : « la notion de représentation de l’écriture ou de rapport à, socialement et scolairement construits, constitue un outil important pour apporter des éléments d’explication à certains blocages. La notion de “posture” vient compléter cette approche » (Bucheton, 2014, p. 100). Désormais, plusieurs analyses en contexte de classe permettent de circonscrire la posture, et en paraphrasant Schneuwly, de la percevoir comme un objet « particulièrement opérationnel, repris massivement, structurant un questionnement commun permettant l’accumulation de données ou de connaissances » (2001, p. 48). Nous retenons que « la posture est un mode de penser – parler – agir » (Bucheton, 2014, p. 102). La notion de posture apparaît comme une composante du rapport au texte littéraire des futurs enseignants dans le cas présent.

Enfin, en didactique du français, les postures sont observables. Nous allons identifier les postures des futurs enseignants, voir leur évolution durant l’expérimentation du dispositif que nous proposons, et éventuellement, contribuer au changement de celles-ci si elles étaient un frein à la formation des sujets lecteurs enseignants. Nous envisageons les postures au pluriel, car elles ne sont jamais uniques.

4.1. Les postures de lecture

Les postures de lecture sont définies comme des « modes de lire intégrés construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet et convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux » (1999, p. 138). Bucheton distingue quatre types de postures chez les apprenants (voir annexe 3). Premièrement, nous avons la *posture scolaire* (celle du lecteur naïf) où l'apprenant agit mécaniquement, n'est pas invité à formaliser sa pensée et se contente d'exécuter l'activité. C'est ce qui advient actuellement avec l'exercice de la lecture méthodique. Deuxièmement, nous avons la *posture première* qui correspond à la difficulté pour les apprenants à prendre du recul devant une tâche. Troisièmement, nous avons la *posture ludique et créative* (celle du lecteur joueur et créatif), où le sujet se libère des normes et devient un joueur en organisant la tâche à sa manière. Cette posture est souvent sanctionnée par le système scolaire. Enfin, nous avons la *posture réflexive* (celle du lecteur réflexif). Cette posture amène le sujet à adopter un point de vue singulier par la prise de conscience de soi comme sujet pensant et écrivant.

À travers le dispositif d'enseignement de la lecture littéraire que nous envisageons, la posture réflexive devrait être le but à atteindre, car elle favoriserait la participation des lecteurs à l'illusion référentielle et la distance nécessaire pour l'appréciation et la reconfiguration d'une œuvre.

4.2. Les postures des enseignants

Nous pensons que les postures de lecture adoptées par les FEF en tant que SLE pourraient avoir des relations étroites avec les postures d'enseignants envisagées par les FEF. D'après Bucheton et Soulé (2009), nous avons six postures d'enseignants :

- une posture de contrôle où l'enseignant cherche essentiellement à faire faire des tâches précises ;
- une posture de contre-étagage où pour avancer plus vite l'enseignant fera à la place de l'élève ;
- une posture d'accompagnement où l'enseignant suscite des interactions entre élèves pour favoriser la participation et la compréhension de tous. Il observe plus qu'il ne parle ;

- une posture d'enseignement où l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes et en fait la démonstration. L'enseignant se présente comme un transmetteur de connaissances ;
- une posture de lâcher-prise où l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils ont choisis. Les élèves sont rendus autonomes.
- Une posture dite du « magicien » où à travers des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant cherche à capter l'attention des élèves. Le savoir est à deviner.

Au fil de la séquence didactique, nous chercherons à identifier les postures adoptées par les huit sujets et nous verrons comment cela influe (ou pas) sur leur représentation de soi comme futur enseignant.

III. Méthodologie

L'objectif de cette section est de justifier l'approche méthodologique choisie pour notre projet de recherche, à savoir une approche qualitative pour comprendre de manière approfondie comment former les SLE.

1. Le devis de recherche qualitative

1.1. Caractéristiques

La recherche qualitative est souvent définie en opposition à la recherche quantitative. Denzin et Lincoln (1994) la présentent comme un type de recherche qui traite de données non quantifiables, c'est-à-dire le fait de se baser sur un matériau empirique qui ne repose pas sur l'analyse des chiffres. Pour Pires, cette caractérisation de la recherche qualitative est source d'enfermement de l'approche, car il n'est pas exclu que la recherche qualitative exploite des données chiffrées. Ce qui compte alors, « ce n'est pas le type de données qu'on utilise, mais comment on construit une recherche » (Pires, 1997, p. 73).

Nous retenons la définition de Fortin et Gagnon (2016) pour qui la recherche qualitative a pour but la découverte, l'exploration, la description et la compréhension de phénomènes sociaux. Dans la recherche qualitative, la réalité sociale est, selon ces auteurs, explorée en tenant compte du vécu de chaque participant et du contexte où se manifeste le phénomène étudié. Ce type de recherche se fonde sur l'observation, la description, l'interprétation et l'appréciation des faits sociaux et du milieu dans lequel ils s'inscrivent du point de vue de ceux qui sont étudiés (Fortin et Gagnon, 2016). En outre, la recherche qualitative consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. Le chercheur dispose d'une certaine latitude pour adapter le guide d'entretien selon les réponses et les expériences individuelles des participants. Enfin, les données d'une recherche qualitative font souvent l'objet d'une analyse de contenu et sont codifiées. Quant aux résultats obtenus, ils ne sont pas généralisables du fait que notre échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble de la population. Pour nous assurer que ces résultats sont transférables, il faut soumettre les hypothèses à un échantillon plus grand et plus représentatif (Silva et Sousa, 2016). C'est pourquoi nous avons veillé à décrire et à analyser chaque sujet de manière à mettre en évidence les parcours des lecteurs pour la construction

du sens et la production des textes singuliers. À ce titre, la recherche qualitative est particulièrement adaptée à notre recherche, car nous souhaitons apporter une attention particulière à la subjectivité des participants.

1.2. Orientations de la recherche qualitative en didactique du français

Dans la mesure où la recherche qualitative « s'ancre dans la dialectique des représentations, des actions et des interactions des acteurs sociaux » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 93), et que la didactique du français s'entend comme une discipline de recherche et d'intervention (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010), Jonnaert et Laurin (2005) ont proposé les orientations suivantes afin de recadrer les didactiques contemporaines :

- les recherches à orientation praxéologique qui s'intéressent à la pratique de l'enseignement et à l'apprentissage dans la classe ;
- les recherches à orientation psychologique qui étudient la construction des connaissances par les élèves ;
- les recherches à orientation épistémologique qui consistent en une analyse des savoirs enseignés ;
- les recherches à orientation professionnelle qui mettent l'accent sur la formation didactique des enseignants.

Ces auteurs affirment qu'il revient au chercheur de déterminer l'orientation de sa recherche en fonction de ses objectifs. Notre démarche étant de nature formative, c'est sans aucun doute dans la recherche à orientation professionnelle que s'inscrit notre projet de recherche.

1.3. Position épistémologique

Selon Dufays (2010), la recherche qualitative en didactique du français se trouve au carrefour de trois méthodologies : nomothétique, herméneutique et praxéologique. Le versant nomothétique s'intéresse à la recherche de régularités et de lois. La démarche adoptée est soit expérimentale, soit quasi expérimentale, soit descriptive. Le versant herméneutique est axé sur la recherche du sens, de théories, de modèles. La démarche adoptée est interprétative, car le chercheur donne du sens à chaque énoncé analysé. Le versant praxéologique s'intéresse quant à lui à la transformation des pratiques et aux

représentations des sujets étudiés. La démarche adoptée est soit exploratoire (exploration des possibles), soit actionnelle, soit évaluative (analyse des effets d'un dispositif).

Partant de notre objectif général qui est de mettre en œuvre un dispositif d'enseignement de la lecture littéraire d'une œuvre intégrale dans la formation des FEF au secondaire au Gabon, nous nous inscrivons dans les versants herméneutique et praxéologique. En effet, nos données proviennent de l'analyse précise de la séquence didactique réalisée par l'enseignant formateur avec les FEF et de l'entretien que nous avons mené par la suite. Nous allons donc interpréter les données recueillies et analyser les effets du dispositif sur les FEF.

2. Types de recherche en didactique

Afin de mieux comprendre le choix de notre type de recherche, nous avons tenu à dresser un tableau présentant les principaux types de recherche en didactique. Ce tableau est inspiré des analyses de Gauthier (2010) et de Thouin (2014).

Tableau 2 : Types de recherche

Types de recherches	Caractéristiques	Finalités	Faisabilité par rapport à notre projet de recherche
Recherche théorique ou analytique	Caractère analytique ; Questionnement à partir d'une hypothèse conceptuelle ou historique	Diagnostique ; Description et explication d'évènements	Ne répond pas aux objectifs de formation du projet
Recherche descriptive	Caractère inductif et exploratoire ; Caractère déductif et confirmatoire (proche de la recherche phénoménologique) ; Décrire et analyser des comportements et des évènements dans un environnement particulier	Formulation d'explications basées sur des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage	Comporte un grand nombre de données quantitatives
Recherche quasi expérimentale	Comporte un groupe expérimental et un groupe témoin (formé au	Présenter la plus grande validité interne et externe	Nous ne comptons pas valider un processus, mais comprendre

	préalable) ; Les sujets ne sont pas répartis au hasard ; Participation inégale des sujets	possible	comment former des sujets lecteurs enseignants
Recherche développement	Étude de phénomènes éducatifs en vue de mieux les comprendre ; Recherche pratique et technique (s'intéresse à l'action éducative et à la prise de décisions dans la pratique professionnelle) ;	Développer et valider des produits éducatifs, des méthodes ou des stratégies d'enseignement (Borg et Gall, 1999) ; Concevoir ou mettre à l'essai et améliorer une séquence didactique, une méthode	Dans la recherche développement, les acteurs sont les chercheurs et les praticiens. Les futurs enseignants ne sont pas considérés comme des praticiens. De plus, nous ne travaillons pas sur les pratiques des enseignants.
Recherche collaborative	Recherche-action ; Les participants sont considérés comme des cochercheurs ; Élaboration commune du protocole de recherche	Coconstruction des savoirs ; Établir et maintenir les liens entre les écoles et les universités	Notre séquence didactique n'est pas élaborée avec les participants ; La collaboration intervient essentiellement entre l'enseignant formateur et les participants
Recherche-action	Démarche stratégique et récurrente de résolution de problème (Chevalier, 2006) ; Modifier, changer la réalité pour mieux comprendre et connaître un phénomène nouveau ou non, le changement suscité, ou la formation réalisée	Recherche et action vers un changement	La recherche-action a une finalité de changement de pratiques ; Seuls les chercheurs et les praticiens travaillent sur les pratiques pour les améliorer
Recherche participative	Participation volontaire des acteurs ; Égalité entre chercheur et praticiens ; Action-réflexion ;	Modifier ou changer la réalité pour mieux comprendre et connaître un	Pourrait convenir à notre projet, mais nos participants ne sont pas des cochercheurs. De plus, nous ne

	Démarche stratégique de résolution de problèmes (Richard, 2004 ; Chevalier, 2006)	phénomène ou la formation réalisée (Moreau, 2013)	comptons pas <i>agir</i> , mais <i>comprendre</i> .
Recherche de théorisation ancrée	Développement de nouvelles théories ancrées à des données réelles recueillies sur le terrain	Déterminer de façon inductive les caractéristiques des approches employées par les enseignants ; Déterminer les caractéristiques des interactions entre les enseignants et les élèves ou entre élèves	Ne correspond pas à notre protocole de recherche, car cette méthode se propose de conduire les étapes de manière simultanée tandis que nous procèderons de manière séquentielle de la problématique à la rédaction de la thèse
Recherche formation	Intégrer les perceptions des enseignants ou futurs enseignants pour la production de savoir ; Contexte de formation initiale ; Approche socioconstructiviste	Articuler la recherche et la formation des enseignants ou futurs enseignants ; Former à la réflexivité ; Mieux comprendre comment enseigner ou former (Garcia-Debanc, 2009)	Conforme avec nos objectifs de recherche et notre échantillon

Partant de notre objectif général qui est de mettre en œuvre un dispositif d'enseignement de la lecture littéraire d'une œuvre intégrale dans la formation des FEF au secondaire au Gabon pour mieux comprendre comment former des SLE, nous avons retenu la recherche formation comme type de recherche.

2.1. La recherche formation

2.1.1. Justification et limites

Nous parlons de la recherche formation pour désigner un type de recherche réalisée avec le chercheur, le formateur et les enseignants en formation initiale ou continue. À ce jour, très peu de travaux formulent clairement une définition de la recherche formation. Depuis une dizaine d'années on peut parler de la prégnance d'une méthode novatrice articulant des pratiques de formation et de recherche, à travers la recherche formation. D'ailleurs,

l'expression est souvent écrite avec un trait d'union (Falardeau, 2013)¹⁵ ou avec la conjonction (Sayac, 2013)¹⁶. Nous l'écrivons sans trait d'union pour souligner le va-et-vient entre l'activité de recherche et la formation. L'une des visées de la recherche étant la construction du savoir, l'articulation de la recherche et de la formation ouvre de nouvelles perspectives en didactique. Pendant la collecte des données, le processus de la recherche formation nous a permis d'interagir avec le formateur et les futurs enseignants durant la réalisation du dispositif didactique.

La recherche formation se présente aujourd'hui comme une opportunité permettant aux futurs enseignants de mieux se connaître et enseigner (Sayac, 2013). Mais dans le domaine de la formation des enseignants de français, l'apprentissage des techniques, des stratégies et des savoirs sur les textes qui perdure (Ahr, 2014) empêche les FEF de mettre à distance leurs interprétations et leurs pratiques de formation. Garcia-Debanc souligne que pendant longtemps, la didactique du français a valorisé une formation normative si bien que celle-ci se résumait comme « le lieu et le moyen de diffusion des savoirs linguistiques nécessaires pour enseigner » (2009, p. 35). Cette posture est encore celle que l'on retrouve au Gabon, avec la persistance de la formation à la lecture méthodique et à son enseignement (ENS, 2015 ; MEN et IPN, 2016). C'est la raison pour laquelle nous nous inscrivons dans la recherche qualitative à travers la recherche formation, afin d'analyser comment l'enseignement de la lecture littéraire aux FEF contribuerait à la compréhension de soi comme sujet lecteur enseignant.

Toutefois, nous voulons faire la mise au point suivante : nous ne travaillons pas sur les pratiques d'enseignement, mais sur le développement des compétences langagières et interprétatives des FEF telles qu'elles s'observent dans les textes singuliers des lecteurs enseignants. Aussi, bien que majoritairement axée sur la formation continue, nous avons retenu la recherche formation dans le cadre de la formation initiale. Nous espérons articuler

¹⁵ Afin de former des enseignants à l'enseignement explicite, Falardeau situe son projet dans le cadre d'une recherche-formation.

¹⁶ Sayac utilise l'expression recherche et formation pour non seulement articuler la recherche et la formation, mais aussi pour permettre aux futurs enseignants de se questionner mutuellement et pour adopter une attitude réflexive.

la recherche et la formation (Clanet, 2009 ; Sayac, 2013) et former les FEF à la réflexivité (Dufays et Thyrrion, 2004) pour des actions didactiques efficaces.

2.1.2. Structure de la recherche formation

Nous avons réalisé notre séquence didactique dans une classe d'enseignants en formation à l'enseignement du français à l'École normale supérieure de Libreville. Pour Charlier (2005), la position du chercheur est souvent soit « impliquée », soit un « catalyseur ». Dans cette recherche, nous étions simultanément chercheuse, observateur participant et formateur.

- La posture de chercheuse

Dans le cadre de cette recherche, nous avons conçu un dispositif d'enseignement qui a été réalisé par un enseignant formateur dans une classe de FEF. Nous avons au préalable demandé des autorisations au chef d'établissement de l'ENS et à l'enseignant formateur pour mener notre recherche (voir annexe 2). Nous avons ensuite recruté des participants volontaires parmi les étudiants en formation à l'enseignement du français au secondaire. Par la suite, nous avons soumis cette recherche au comité d'éthique qui l'a validée (CERUL, 2016-160/29-06-2016). Nous avons organisé notre recherche de la problématisation à la rédaction des résultats de l'analyse à travers une démarche itérative, de manière à ce que les activités se complètent ou encore « interagissent et s'informent mutuellement » (Lejeune, 2014, p. 22).

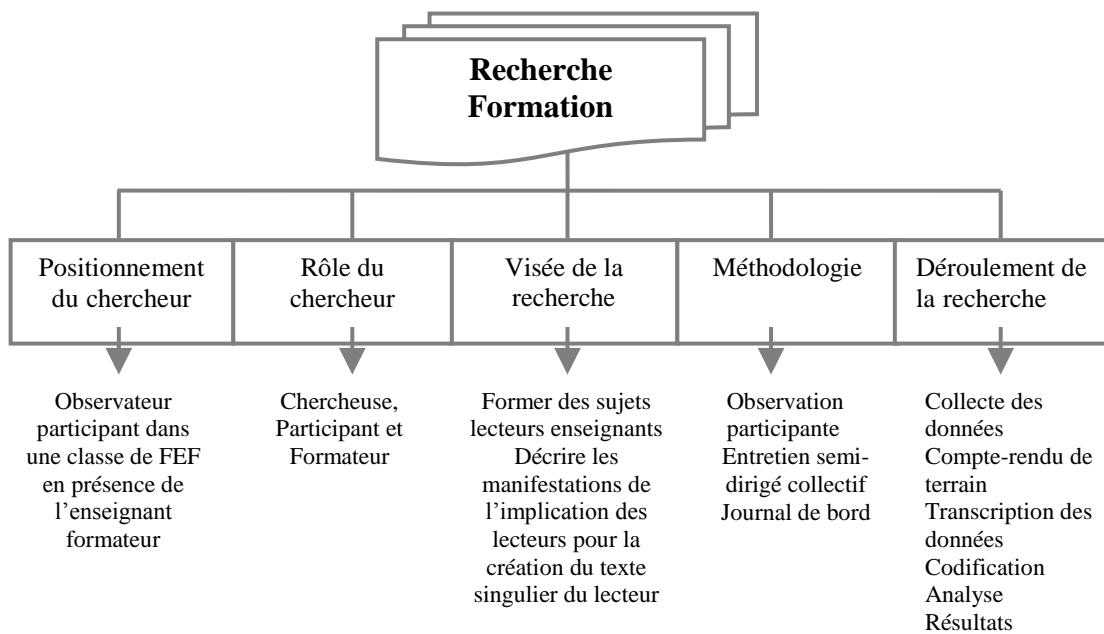
- La posture d'observateur participant

Pour mieux vivre la réalité des FEF et comprendre certains mécanismes difficilement observables de l'extérieur, nous avons adopté la posture d'observateur participant durant la collecte des données. Selon Soulé (2007), le chercheur qui adopte cette posture a un accès privilégié aux informations inaccessibles de l'extérieur. Ainsi, en tant qu'observateur participant durant le déroulement de la séquence didactique, nous avons pu écouter les lectures et les analyses des participants. De plus, à travers les notes prises, les observations relevées et les enregistrements effectués, nous avons obtenu des données importantes pour décrypter comment former des SLE. Enfin comme le souligne Marpsat (2005), la personne qui fait partie d'un milieu prend souvent du recul dans l'analyse de ses données. Cette posture d'observateur participant nous a donc permis de prendre du recul vis-à-vis de notre objet de recherche.

- La posture de formateur

À partir de notre question de recherche et des objectifs de celle-ci, nous avons implicitement adopté la posture de formateur. En effet, en liant la recherche et la formation à travers la réalisation d'un dispositif didactique, nous voulions comprendre comment former des SLE.

Figure 1 : Recherche formation



2.2. Recrutement des participants

2.2.1. Population cible

Selon Fortin et Gagnon, la population cible est « celle qui satisfait aux critères de sélection établis d'avance et qui pourrait éventuellement servir à faire des généralisations » (2016, p. 62). La population cible de notre étude est formée des étudiants inscrits en formation à l'enseignement du français à l'ENS de Libreville. Nous avons ciblé cette population, car ces étudiants pourraient représenter l'ensemble des FEF en formation au Gabon. De plus, ces étudiants peuvent nous fournir des informations pertinentes en relation avec notre question de recherche, comme nous l'expliquons dans le paragraphe suivant.

2.2.2. Choix du type d'échantillon

Selon Lejeune (2014), il est essentiel de choisir soigneusement le type d'échantillon afin que celui-ci soit représentatif de la population visée. C'est ce processus qu'on appelle

l'échantillonnage et la portion sélectionnée est appelée *échantillon*. Pour notre recherche, nous avons procédé à un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné¹⁷, aussi appelé «échantillonnage intentionnel». Dans cette approche, des critères d'inclusion et d'exclusion sont définis avec une certaine précision afin que l'échantillon soit représentatif de la population cible. Dans le cadre de cette recherche, nous avons déterminé les critères suivants :

- être un (e) étudiant (e) en formation à l'enseignement du français (FEF) au secondaire au Gabon ;
- n'avoir jamais enseigné dans le second cycle du secondaire ;
- avoir 18 ans (âge de la majorité qui permet à l'étudiant de donner son consentement verbal ou écrit).

Les critères d'inclusion et d'exclusion permettent de générer un échantillon homogène afin de mener une étude en profondeur (Fortin et Gagnon, 2016).

Notre échantillon (que nous désignerons par le vocable *participant*) est composé de dix-sept étudiants des deux sexes en formation à l'enseignement du français, inscrits en première ou deuxième année (voir le tableau 3 ci-dessous). C'est un échantillon basé sur le volontariat (Lejeune, 2014). Les étudiants composant cet échantillon n'ont majoritairement jamais été titulaires d'une classe, mais sont outillés pour enseigner les méthodologies des textes et les exercices règlementés du baccalauréat et du brevet (ENS, 2014). Afin de réaliser la séquence didactique avec les étudiants, nous avons travaillé avec un formateur enseignant à l'ENS. Il a étudié la didactique du français à l'Université Laval de Québec; il est donc rompu aux dispositifs actuels d'enseignement de la lecture littéraire. C'est un élément appréciable, car cela a facilité la mise en œuvre de la séquence didactique. De plus, les notions enseignées et les modes de réalisation de notre collecte étaient familiers à l'enseignant formateur.

¹⁷ L'échantillonnage par choix raisonné et celui de convenance sont souvent confondus, mais il est indispensable de les distinguer. L'échantillonnage par choix raisonné est orienté par des critères de sélection tandis que l'échantillonnage par convenance est surtout orienté par la simple disponibilité des participants partageant des caractéristiques communes (Fortin et Gagnon, 2016).

Notre milieu d'étude est l'École Normale Supérieure de Libreville (ENS). Cette école forme des enseignants du premier et du second cycle de l'enseignement au secondaire. La formation dure 2 ans. Au terme de ces deux années, les enseignants en formation sont détenteurs soit d'un certificat d'aptitude au professorat pour le collège (CAPC), soit d'un certificat d'aptitude pour l'enseignement au secondaire (CAPES), soit d'un Master. En ce qui nous concerne, nous avons travaillé avec les futurs enseignants inscrits en Master, CAPES ou CAPC. Voici la répartition de notre population :

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon

1 Enseignant formateur de l'ENS	Étudiants participant au projet	Niveaux	Nombre de Femmes	Nombre d'Hommes
	Master	1 ^{re} Année	6	8
	Capes	2 ^e Année interne	1	0
	Capc	1 ^{re} Année	0	2

D'après les emplois du temps qui nous ont été communiqués pour l'année universitaire 2014-2015 et 2015-2016, différents modules sur les méthodologies de lecture du texte littéraire sont au programme (ENS, 2015). Nous avons travaillé sur le module de la didactique du second cycle, expérimenté par Gabin Ndong Sima, enseignant formateur de l'ENS.

3. Le choix de l'œuvre intégrale

3.1. Corpus littéraire du secondaire au Gabon

Au Gabon, l'enseignement des textes littéraires est organisé autour d'un corpus d'œuvres sélectionnées et intégrées dans les programmes d'enseignement pour tous les niveaux du secondaire. Ce corpus que le ministère de l'Éducation nationale transmet aux chefs d'établissements et aux enseignants (MEN et IPN, 2016) est obligatoire. Ainsi, dans le courrier du directeur de l'IPN responsable de la programmation des enseignements dans le secondaire, il est clairement mentionné que « la lecture de celles-ci demeure impérative »

(MEN et IPN, 2014). Les enseignants sont donc tenus de faire lire les œuvres retenues pour chaque classe (MEN, 2015).

Par ailleurs, il est demandé aux enseignants d'aborder des œuvres de genres différents en cours d'année (poésie, roman, théâtre, essai) et de varier les époques et les courants littéraires. Ces recommandations sont aussi valables pour les enseignants en formation de français (FEF) étant donné que leurs stages pratiques ont lieu dans les établissements publics du secondaire. Soucieux de respecter les recommandations officielles pour l'enseignement du français et la formation des enseignants du secondaire, nous avons choisi l'œuvre à l'étude dans la liste officielle des textes à étudier (MEN, 2015).

3.2. La lecture de la poésie au lycée

Avec près d'une centaine de poètes (Bekalé, 2016), la poésie est présentée comme le genre par excellence de la littérature gabonaise. Présent de la maternelle à l'université, l'enseignement de la poésie rencontre toutefois plusieurs difficultés. En effet, les dernières analyses sur l'enseignement du français en milieux francophones (Bikoi, 2004 ; Langlade, 2008) montrent que les enseignants s'orientent spontanément vers les genres narratifs au détriment de l'expression poétique. De même, Rannou souligne que « la recherche actuelle en didactique a tendance à réduire l'analyse de la lecture à celle des romans » (2006, p. 2). Ce qui fait qu'au lycée on lit un texte poétique comme on lirait une œuvre romanesque (Bikoi, 2004 ; Rannou, 2006). Toutefois, en dépit de son caractère obligatoire dans les corpus littéraires, l'enseignement de la poésie attire de moins en moins d'adeptes, et son apprentissage se résume tantôt en une mémorisation mécanique du texte que l'on vient *réciter* ; tantôt son apprentissage calque les pratiques propres au roman. Dans ce contexte, comment enseigner la poésie aux FEF afin de former des sujets lecteurs ?

La lecture de la poésie, plus que tout autre texte, exige au lecteur de s'investir subjectivement pour laisser libre cours à ses émotions et à ses sentiments. Celui-ci doit passer de la posture de sujet lisant (qui reçoit le texte), à celle de sujet lecteur qui s'approprie le texte, l'actualise et le recrée. Pour Rannou, « devient lecteur en poésie celui pour qui le poème aura permis un parcours du moi au je par l'expérience de la matière du langage » (2006, p. 3). Autrement dit, lire un poème, c'est plonger dans l'univers du poète à

travers les mots du texte, s'en imprégner, les sentir pour produire son interprétation. Étant donné que nous voulons comprendre comment former des SLE dans le secondaire au Gabon, nous avons élaboré un dispositif d'enseignement de la lecture littéraire d'un recueil de poèmes. Pour nous, la poésie est l'expression de la subjectivité et son enseignement participerait à la formation des sujets lecteurs enseignants. Nous considérons notre dispositif didactique d'enseignement d'une œuvre poétique comme un jeu qui viendrait briser la rigidité des approches actuelles en laissant au lecteur la possibilité de puiser dans diverses ressources subjectives. Raison pour laquelle nous posons comme base qu'enseigner la poésie, c'est former des lecteurs pour qui le poème est avant tout l'expression des lectures individuelles et collectives.

3.3. Justification du choix de l'œuvre

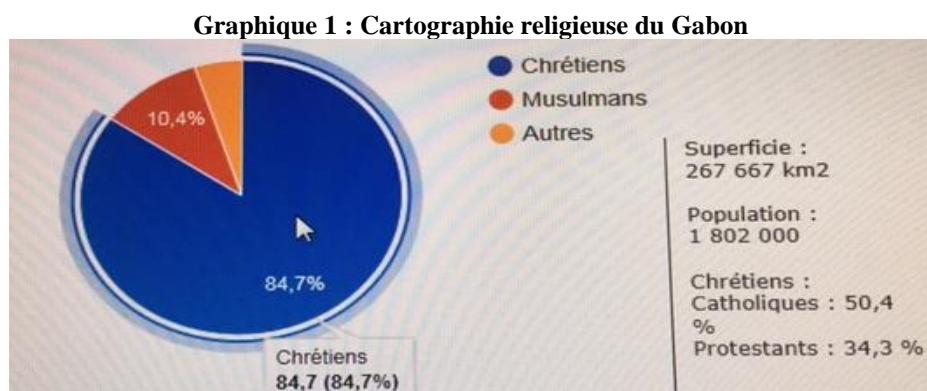
Les principales raisons pour lesquelles nous avons organisé notre séquence didactique autour du recueil de poèmes *Les temps déchirés* sont les suivantes. Premièrement, nous souhaitions accorder la priorité aux œuvres gabonaises, notamment à la poésie gabonaise, peu enseignée au secondaire. *Les temps déchirés* de l'écrivain gabonais Hallnaut Engouang est un recueil de poèmes paru en 2011. Cette œuvre est inscrite au programme d'enseignement des textes littéraires dans le secondaire au Gabon (MEN et IPN, 2016), et elle est disponible sur le marché du livre et dans les principales bibliothèques du pays. Nous souhaitons montrer à travers les activités mises en place en classe qu'il est possible d'enseigner la lecture littéraire avec une œuvre poétique et d'engager les lecteurs dans un processus de compréhension de soi comme sujet lecteur.

Deuxièmement, le choix de ce recueil a été orienté par nos connaissances sur le contexte de production. En effet, Hallnaut Engouang est un enseignant de français exerçant dans un établissement catholique, où l'existence de Dieu semble incontestable. Pourtant, il jette un doigt accusateur à l'encontre du Tout-Puissant dans la majorité de ses poèmes. Les différents titres de ce recueil de poèmes (*Il est un Dieu qui sommeille* ; *Les actes manqués* ; *L'Iscariote* ; *Il faut me pardonner...*) semblent interpeler le lecteur à son tour sur la problématique de l'existence et du rôle de Dieu en ces temps. Pour nous, il semble que cette invitation au questionnement personnel, à la réflexion et à la lecture personnelle des textes peut contribuer au développement de la réflexivité des SLE.

Troisièmement, notre choix a été déterminé en regard du volume du recueil qui ne comporte que 27 poèmes pour un total de 52 pages. Avec ce nombre de pages, le recueil à l'étude nous semblait facilement exploitable pour les activités proposées dans notre séquence didactique, car les lectures aussi bien individuelles que collectives doivent se tenir dans le temps alloué aux activités en classe. Par ailleurs, les nombreux retours au texte que nous prévoyons dans notre séquence sont facilités par la brièveté de chaque poème qui s'étend sur une à deux pages et qui est écrit dans un langage accessible à tous. Enfin, ce recueil de poèmes offre l'avantage d'avoir été inscrit récemment dans les programmes d'enseignement des textes littéraires (MEN et IPN, 2016) et d'être édité au Gabon. Aussi, très peu d'analyses ou d'œuvres critiques portent sur ce recueil de poèmes, ce qui laisse aux lecteurs le champ libre pour analyser les textes à l'étude sans influence méthodologique extérieure.

3.4. Le contexte religieux au Gabon

Avec une population d'un peu plus d'un million huit cent mille habitants, le Gabon est un État constitutionnellement laïc¹⁸. Voici une cartographie des principaux groupes religieux du Gabon.



Source : <http://www.liberte-religieuse.org/gabon/>

Dans le graphique ci-dessus nous observons que la population gabonaise est en majorité chrétienne avec plus de 84% d'adeptes (catholiques et protestants réunis). Le reste de la

¹⁸ La Constitution de 1991 de la République du Gabon, révisée en août 2003, reconnaît dans son premier article que « la liberté de conscience, de pensée, d'opinion, d'expression, de communication, et la libre pratique de la religion sont garanties à tous, sous réserve du respect de l'ordre public ».

population est répartie entre la religion musulmane, les traditions initiatiques et les sectes maçonniques. Dans sa recherche, Ngoua-Nguema (1998) montre que le rapport que la population gabonaise entretient avec la religion a un lien intrinsèque avec la situation socioéconomique du pays. Ainsi, on observe que plus la population est pauvre, plus il y a d'adeptes de la religion.

À ce jour, bien que l'on note une croissance dans le secteur de l'édition religieuse au Gabon, notamment sur les différentes formes de religiosité et sur les livrets et supports à la prière (AED, 2014), il y a peu de recherches récentes sur le contexte religieux au Gabon. Toutefois, à partir des travaux menés sur les pratiques sociales au Gabon (Raponda-Walker, 1962; Ngoua-Nguéma, 1998; Mary, 2009; AED, 2014), et de nos échanges avec plusieurs prêtres catholiques, voici succinctement le contexte religieux au Gabon.

La religion a toujours été au centre de la dynamique sociale du Gabon intervenant dans la formation des élites et la médiation vers une démocratie multipartiste. Raison pour laquelle a été mis en place dans la Constitution gabonaise un cadre juridique garantissant la libre pratique de la religion à tous, sous réserve du respect de l'ordre public. Ainsi, la Constitution gabonaise interdit la discrimination religieuse et prévoit la liberté de religion et l'égalité pour tous. La Constitution consacre également le caractère laïc de l'État, bien que le Gabon ait signé en 1977 un accord toujours d'actualité avec le Saint-Siège sur la reconnaissance des droits juridiques de l'Église catholique et de toutes ses institutions (République gabonaise, 2003).

Au Gabon, les principaux groupes religieux possèdent et dirigent des établissements scolaires dans le pré primaire, le primaire et le secondaire, conformément aux normes du ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit d'établissements privés, confessionnels ou parapublics. Par ailleurs, l'enseignement public fondé sur la neutralité religieuse autorise l'instruction religieuse dans les établissements à la demande des parents. Ces derniers ont donc le droit de choisir l'éducation religieuse de leurs enfants. Selon le *Plan d'Action National Éducation Pour Tous*, près de 40% des établissements du secondaire sont religieux (MEN, 2002). Cette liberté de la pratique religieuse n'altère pas le caractère sacré

de la religion au Gabon. D'abord, il faut signaler que les fêtes religieuses¹⁹ sont observées comme des jours fériés. Ensuite, les caricatures, les textes ou discours critiques sur la religion sont mal perçus par la population. Il semble que seuls les initiés peuvent en parler. Ainsi, compte tenu de la place de l'enseignement religieux au Gabon, l'étude du recueil *Les temps déchirés*, dont la thématique est axée sur la relation entre Dieu et les hommes, nous paraît particulièrement intéressante.

3.5. Présentation du recueil *Les temps déchirés*

3.5.1. Aperçu de l'œuvre

La problématique de l'existence et du rôle de Dieu est récurrente chez les poètes. Hallnaut Engouang dans son premier recueil de poèmes *Les temps déchirés* place Dieu comme destinataire principal. Le poète interpelle Dieu sur des questions existentielles, à la recherche du temps perdu, de l'amour, de la mort et du pardon. Le ton est accusateur : « Il est Dieu qui sommeille ». Comme chez Baudelaire dans *les Fleurs du mal*, le poète semble écartelé entre deux postures : celle du spleen, traduite ici par l'acceptation d'un quotidien médiocre, et celle de l'idéal, traduite par le refus du conformisme.

Sur les 27 poèmes de ce recueil, une dizaine de textes interpellent directement le créateur sur son indifférence face aux vicissitudes de la vie : « *Il est un Dieu qui sommeille ; solitude ; l'Iscariote ; Illusion ; les Paradis lointains ; la Complainte mariale ; les Cœurs déchirés ; L'Ici ; Abysses* ». À travers ces élans lyriques, le poète transcrit les joies et les malaises subis dans cette vie. Mais toute cette plainte s'achève par une rédemption grâce à l'alchimie du verbe et à l'unité sensorielle retrouvée dans « *Il faut me pardonner* ». Le poète se dit maudit et reconnaît sa petitesse devant le Très-Haut à qui il implore le pardon pour tous les péchés commis, car « *le péché est dans notre nature, à nous tes pauvres créatures* » (Engouang, 2011, p. 50). Toutefois, il semble que le poète s'autorise à rêver en s'inscrivant dans un idéal. En effet, ce recueil laisse entrevoir quelques images exotiques, voire érotiques. L'amour qui peut rendre la vie un peu moins triste vient agrémenter cet idéal. Amour maternel, paternel (filial) qui sous une tonalité pathétique

¹⁹ Il s'agit de : la Toussaint, la Noël, la Pâques, le lundi de Pâques, l'Ascension, la Pentecôte, l'Assomption, l'Aïd al-Fitr et l'Aïd al-Kebir (fêtes catholiques, protestantes et musulmanes).

dévoile non seulement la solitude profonde dans laquelle se trouve le poète à la perte d'un être cher, mais encore le désir du poète de vivre. L'amour y est vivant, sensuel, érotique à travers cette image du « chasseur et la forêt » (p. 31), qui parviennent dans un élan magique aux sommets du plaisir.

3.5.2. Repères pour l'interprétation

Les Temps déchirés peuvent apparaître comme les confessions d'un malêtre existentiel. Mais nous rappelons que la création littéraire, même poétique, n'est pas le reflet de la vie de l'auteur, elle la transcende.

Hallnaut Engouang présente *Les temps déchirés* comme une confession aboutie, allant de la plainte à l'absolution. À travers le titre du recueil, nous observons que le poète laisse entrevoir un conflit permanent entre l'homme et Dieu. Dans le premier poème du recueil, « Il est un Dieu qui sommeille », l'homme se cherche et s'interroge continuellement : « lorsque Sa Sainteté trahit l'homme. Sait-il que le démon s'injecte dans son âme ? ». Le dernier poème, « Il faut me pardonner » apporte une réponse à ses interrogations : « le péché est dans notre nature/à nous, Tes pauvres créatures/Ainsi, reviens-je à Toi, Seigneur ». Pour le poète, la place de Dieu dans l'existence de l'homme est incontestable, à savoir l'alpha et l'oméga, car Dieu a droit de vie et mort sur l'homme. Tous ces contrastes dans la vie de l'homme montrent que le poète est écartelé entre deux nécessités contraires. En effet, le poète se sent pris dans l'engrenage de l'échec, de la médiocrité de la vie, de la mort et au milieu de tout cela il aspire à l'amour, à l'idéal. Cette contradiction entre les éléments de la vie parcourt tout le recueil et cela met en exergue la dualité de la vie. Finalement, l'homme étant présenté comme un instrument entre les mains de Dieu, le poète finit par abdiquer : « Je remets ma vie dans Tes mains » (*Il faut me pardonner*).

Nous pensons que la lecture de ce recueil de poèmes peut d'une part intéresser les FEF sur le plan personnel, car elle constitue une façon de triompher des injustices et des frustrations de la vie. D'autre part, sur le plan didactique, les activités proposées en classe individuellement et collectivement peuvent susciter des interprétations singulières, car la thématique abordée va à l'encontre du caractère sacré de la religion au Gabon.

4. Quel dispositif mettre en œuvre pour former des sujets lecteurs enseignants ?

4.1. Définition du dispositif d'enseignement

Selon Ouellet (2012), un dispositif est un ensemble de moyens et d'activités mis en place par un enseignant dans le but de former les élèves. En considérant la lecture littéraire comme un processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2006), nous avons conçu un dispositif d'enseignement pour former des sujets lecteurs enseignants. Nous avons ciblé les activités qui favorisaient la confrontation entre pairs et l'investissement subjectif des lecteurs. Ce dispositif doit permettre de :

- stimuler l'activité fictionnalisante des lecteurs révélatrice et productrice d'imaginaire (Langlade et Fourtanier, 2007) ;
- susciter des interactions entre pairs afin d'enrichir et de développer la singularité de chaque lecteur, car on s'enrichit et on se développe mutuellement (Ouellet, 2012 ; Sauvaire, 2013) ;
- favoriser une attitude réflexive (Vanhulle, 2009 ; Ouellet, 2012 ; Dufays, 2013 ; Sauvaire, 2013) par un va-et-vient dans les activités de lecture et d'interprétation du texte initial ;
- recueillir les textes singuliers des lecteurs (Tauveron, 2007 ; Vibert, 2013).

Nous avons réalisé ce dispositif à partir d'un recueil de poèmes que nous avons choisi en fonction de la charge émotive et la liberté interprétative offerte par la poésie.

4.2. Activités prévues pour la formation des SLE

D'après Giasson (2014), la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement nécessite un investissement considérable et une organisation rigoureuse de la part du chercheur en didactique. Dans le contexte des effectifs pléthoriques que nous avons au Gabon, notre dispositif, à travers la mise en place des cercles de lecture et des activités collectives, nous a permis de travailler dans les délais impartis. Nous avons réalisé une séquence didactique organisée en huit séances de cours, à partir de nos objectifs spécifiques et des visées de formation et de la recherche. Voici le descriptif de ces activités

Tableau 4 : Activités prévues pour la formation des SLE

Activités	Visées de formation	Visées de la recherche
Cercles de lecture	<ul style="list-style-type: none"> Prendre du recul par rapport aux autres (travailler la réflexivité) ; Prendre en compte l'expérience subjective des lecteurs et leur maîtrise du texte ; Dialoguer avec les pairs et apprendre à discuter pour construire ensemble de nouvelles idées sur le texte 	<ul style="list-style-type: none"> Voir si le nombre de prises de parole est un élément observable pertinent pour l'implication subjective ; Étudier les pratiques spontanées des participants Analyser l'intérêt des questions personnelles
Carnet de lecture	<ul style="list-style-type: none"> Garder trace des lectures successives pour la mémoire et pour les échanges ; Réagir personnellement sur les textes ; Prise de distance avec ses écrits (former un sujet lecteur enseignant réflexif et autonome) ; Rendre compte par écrit de son investissement subjectif 	<ul style="list-style-type: none"> Observer la mobilisation des ressources dans le texte ; Comprendre comment les lecteurs s'approprient les textes et comment ils actualisent le texte ; Établir le carnet de lecture comme un moyen d'accès au texte singulier du lecteur
Lecture personnelle en classe	<ul style="list-style-type: none"> Apprendre à lire de façon efficace (Giasson, 2014, p. 9) ; Disposer du temps pour lire ; Formuler les questions personnelles de compréhension pour la construction du sens 	<ul style="list-style-type: none"> Observer les habitudes et les attitudes de lecture
Lecture à voix haute	<ul style="list-style-type: none"> Appropriation subjective et féconde des poèmes (Rannou, 2006) ; Découvrir le plaisir de lire ; Mise à distance du fait de la diversité des voix ; Travailler la compréhension des textes 	<ul style="list-style-type: none"> Observer si la médiation du texte par la voix des pairs est constitutive du sens (voir s'il y a eu une modification de l'interprétation avant et après la lecture à voix haute)
Production d'une interprétation	<ul style="list-style-type: none"> Mise à distance de ses interprétations ; Mobilisation des ressources subjectives ; Produire une interprétation singulière 	<ul style="list-style-type: none"> Observer le résultat de la lecture : appropriation et mise à distance critique des interprétations ; Décrire les manifestations de l'implication des lecteurs pour la création du texte singulier du lecteur

Nous pensons que la combinaison de ces différentes activités à l'oral comme à l'écrit permettra aux sujets de développer leur réflexivité comme lecteur pour se projeter comme SLE.

4.3. Visées de formation et de recherche des activités proposées

Dans la séquence didactique réalisée, nous avions cinq activités principales : les cercles de lecture ; les carnets des lecteurs ; la lecture personnelle ; la lecture à voix haute ; la production d'une interprétation. À partir de nos objectifs de recherche, les activités proposées avaient des visées de formation et de recherche distinctes (voir tableau 4, p. 64).

Succinctement, les visées de formation de notre dispositif didactique étaient :

- prise en compte des interactions entre pairs ;
- investissement subjectif des lecteurs ;
- développement de la réflexivité ;
- production d'un texte du lecteur.

Quant aux visées de la recherche de ce dispositif, il s'agissait de :

- observer et décrire l'implication des participants ;
- analyser le rôle des pairs dans la reformulation d'une interprétation subjective ;
- décrire les étapes de la construction d'un texte singulier.

Dans les données recueillies auprès de nos participants, nous analyserons si ces visées de formation et de recherche ont été développées.

5. La séquence didactique

Selon les Inspecteurs de français gabonais, la séquence didactique est « une série de séances d'enseignement au cours desquelles l'enseignant organise des activités d'apprentissage d'ordre différent devant atteindre un même objectif préalablement établi » (Obissa, 2016, p. 1). Nous avons réalisé la séquence didactique à partir du recueil de poèmes *Les temps déchirés* d'Hallnaut Engouang, écrivain gabonais. Cette séquence s'inscrit dans l'approche par compétences²⁰ prescrite par le ministère de l'Éducation nationale qui vise à offrir une

²⁰ Approche favorisant une didactique de l'implication de l'apprenant. Dans le contexte gabonais, il s'agit de « la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances et savoir-faire, mais qui apprend à mobiliser ces

éducation centrée sur le développement des habiletés de l'apprenant, habiletés transférables d'une discipline à l'autre, et sur son implication dans son apprentissage. Nous avons organisé cette séquence autour d'activités orales et écrites encourageant les FEF à adopter des postures créative et réflexive (Bucheton *et al.*, 2014). Nous pensons que ces différentes activités participeront à la formation des SLE.

5.1. Présentation de la séquence didactique

Nous ne pouvions pas observer le déroulement des séances et enseigner simultanément. C'est la raison pour laquelle nous avons sollicité la participation d'un enseignant formateur pour la mise en œuvre de la séquence didactique.

5.1.1. Activités de l'enseignant formateur et de la chercheuse

Tableau 5 : Activités du formateur et de la chercheuse durant la séquence

Enseignant formateur	Chercheuse
<ul style="list-style-type: none"> • Lecture du recueil par les étudiants et l'enseignant formateur avant le début de la séquence didactique • Mise en pratique de la séquence didactique en classe • Présentation sommaire du recueil et cours théorique sur la lecture littéraire • Distribution des carnets de lecture et rappel des consignes d'organisation de cet outil • Mise en place des cercles de lecture • Circulation dans la classe pour observer et encourager • Stimuler la réflexion des participants par un questionnement sur leur perception des textes et animer les échanges • Présenter les consignes de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une recherche en didactique du français • Fournir à l'enseignant formateur tous les éléments pour conduire la séquence didactique avec les étudiants (texte de présentation du projet ; le recueil de poèmes ; les carnets de lecture ; les éléments de cours ; présentation détaillée de la séquence didactique) • Observer le déroulement de la séquence (interactions ; données visuelles²¹) • Compléter la grille d'observation de la chercheuse durant les séances de cours • Enregistrer les séances de cours • Conduire l'entretien semi-dirigé collectif au terme de la séquence didactique • Regrouper et analyser les données recueillies

connaissances et savoir-faire dans un contexte social, éthique, moral, etc. Pour résoudre des situations problèmes qui ont du sens pour l'apprenant » (Obone Nguema, 2015, p. 14).

²¹ Il s'agit des expressions non verbales des participants comme les gestes, les expressions faciales.

et d'écriture à chaque activité <ul style="list-style-type: none"> • Structurer le développement de la réflexivité par l'alternance d'activités collectives et individuelles • Instaurer un va-et-vient communicationnel entre l'enseignant, les étudiants et les pairs • Recueillir les textes des lecteurs 	
---	--

À travers ce tableau, nous observons que durant le déroulement de cette séquence didactique, l'enseignant formateur et la chercheuse ont des rôles distincts et précis dans la classe. Pour le premier, la séquence didactique est l'occasion d'accompagner les participants dans la prise de conscience de soi comme lecteur. L'enseignant n'adopte pas une posture magistrale (même durant les cours théoriques) afin que les participants s'impliquent dans les activités proposées. Il va toutefois recadrer les cercles établis lorsque des incompréhensions surgissent. C'est un accompagnateur et parfois un modérateur lors d'échanges très engagés. C'est aussi un facilitateur, car c'est lui qui introduit la chercheuse dans la classe et qui lui remettra les carnets des lecteurs au terme de la séquence. La chercheuse quant à elle a un rôle beaucoup plus discret. En effet, elle n'intervient à aucun moment durant la séquence didactique. Son rôle se limite à observer, à relever les gestes et mouvements des participants, à enregistrer les échanges dans les cercles de lecture et à prendre des notes sur le déroulement de la séquence didactique.

5.1.2. Déroulement des activités

En accord avec les étudiants lors du recrutement des participants et l'enseignant formateur, il a été retenu de tenir deux séances par jour en matinée, allant de 9 h à 10 h, et de 11 h à 12 heures. C'est donc dans une période de quatre jours que la séquence didactique a été réalisée. Les étudiants sont des participants volontaires (qui ont donné leur consentement verbal et écrit) et il n'y a aucune incidence sur un refus de participation, car cette activité n'est pas créditee. La séquence s'est déroulée dans la salle de cours habituelle de l'enseignant formateur à l'ENS. Finalement, cette séquence initialement prévue en neuf

séances s'est déroulée en huit séances variant de 1 heure à 1 h 30²². Voici un aperçu de notre séquence didactique.

Tableau 6 : Récapitulatif de la séquence didactique

Séquence didactique	Activités	Durée	Textes exploités	Visées de la formation
Séance préliminaire	Cours magistral	1 h 15	<ul style="list-style-type: none"> • Mercier (2010) • Rouxel (2002) • Dufays (2002) 	Mises au point théoriques sur la lecture littéraire
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> • Constitution des cercles de lecture • Distribution des carnets de lecture, présentation de cet outil et discussion • Lecture des textes du fascicule • Questionnement sur la notion de lecteur 	1 h	<ul style="list-style-type: none"> • Émery-Bruneau (2011) • Sauvaire (2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un lien entre les lecteurs et les textes • Mettre en œuvre un dispositif pour accueillir les SLE
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation sommaire du recueil (Enseignant et étudiants) • Analyse de la table des matières dans les trois cercles de lecture • Mise en commun au tableau des réactions des différents CL par chaque responsable de cercle • Prise de notes dans les carnets de lecture 	1 h 20	Table des matières du recueil <i>Les Temps déchirés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Développer la lecture subjective des FEF • Dialoguer avec les pairs et apprendre à discuter pour construire ensemble de nouvelles idées sur le texte
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> • Travail 		<ul style="list-style-type: none"> • « Il est un Dieu qui 	• Appropriation

²² Lors de la présentation de notre projet de recherche devant le jury, la séquence didactique comportait huit séances de cours et une séance préliminaire. Finalement lors de la réalisation de la séquence par l'enseignant formateur, les séances 7 et 8 mentionnées dans notre projet de recherche ont été combinées, car elles semblaient reprendre les mêmes activités. Ce qui a donné sept séances de cours et une séance préliminaire.

	<p>préparatoire sur la poésie lyrique (lecture de la fiche de cours par les étudiants)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture silencieuse individuelle des poèmes 1 à 4 • Choix d'une strophe, mise en voix et interprétation par des volontaires • Analyse des interprétations entre pairs 	1 h 20	<p>sommeille »</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Je pense à toi » • « Pardon » • « Les actes manqués » 	<p>des textes et des notions relatives à la poésie lyrique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la créativité et la réflexivité
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> • Échange entre l'enseignant formateur et les participants sur les activités menées jusqu'à présent pour comprendre l'enjeu de la lecture subjective et l'intérêt des interactions entre pairs • Formulation de questions de compréhension des poèmes dans chaque cercle • Mise en commun de ce questionnement au tableau par chaque responsable de cercle 	1 h 20	<ul style="list-style-type: none"> • Sauvaire (2015) « Incompréhension » ; « Éphémère » ; « L'Iscariote » ; « Il faut me pardonner ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte du rôle des pairs dans la construction du sens • Favoriser la réflexivité des FEF
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> • Travail dans les différents cercles en vue de l'élaboration d'une interprétation collective du poème 	1 h	« Éphémère »	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser les interactions pour développer l'enrichissement de soi • Développement de la réflexivité

	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en commun des interprétations au tableau par des volontaires • Prises de notes dans les carnets 			du lecteur
Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> • Récapitulatif des séances précédentes par l'enseignant formateur • Synthèse des lectures individuelles du recueil par chaque étudiant • Mise à mots des interprétations dans les carnets de lecture 	1 h 30	Travail sur l'ensemble du recueil <i>Les temps déchirés</i>	Exprimer sa subjectivité
Séance 7	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation d'un poème (choisi par l'ensemble de la classe) par chaque étudiant dans les carnets de lecture • Questionnement sur les ressources subjectives mobilisées pour interpréter le recueil • Appréciation du dispositif par chaque étudiant 	1 h 30	« L'Ici »	<ul style="list-style-type: none"> • Développer une posture de lecture réflexive • Former des lecteurs mobiles et autonomes Formation des sujets lecteurs enseignants Formation des sujets lecteurs enseignants

Sans suggérer des pistes de lecture, l'enseignant formateur a conduit cette séquence dans une posture d'organisateur et d'accompagnateur²³. La séquence réalisée a débuté par une séance préliminaire au cours de laquelle l'enseignant formateur a effectué des mises au point théoriques sur la lecture littéraire. À partir d'un fascicule de textes qui leur a été remis à l'avance, les FEF ont livré leur compréhension des notions clés de la lecture littéraire.

²³ L'enseignant formateur (accompagne le FEF dans son apprentissage) amène le FEF à s'investir dans les activités proposées et à faire une lecture personnelle des textes.

Cette séance s'est achevée par la distribution du recueil de poèmes à l'étude et des carnets des lecteurs.

La séance 1 a donné lieu à la composition des cercles de lecture. Comme nous le verrons par la suite, non seulement les cercles de lecture sont un dispositif intéressant pour amener les lecteurs à s'investir dans la lecture, mais encore ils leur permettent de mettre à distance leurs interprétations. Pour l'ensemble des participants, le cercle de lecture (CL) est une plateforme de réflexion où chaque lecteur apporte son analyse de l'œuvre. Trois cercles ont été constitués sans toutefois désigner un responsable fixe. En effet, d'un commun accord, il était donné à chacun la possibilité dans le cercle d'en être le porte-parole. L'enseignant formateur a ensuite échangé avec les FEF sur les règles de fonctionnement des CL et sur l'utilité des carnets des lecteurs.

La séance 2 a ouvert l'étude du recueil de poèmes. Après une présentation sommaire du recueil par l'enseignant formateur, les participants ont été invités à analyser dans leurs CL respectifs le recueil de poèmes à travers la table des matières. Il s'en est suivi une mise en commun des réactions dans les différents CL au tableau par chaque volontaire. La séance s'est achevée par une prise de notes dans les carnets des lecteurs.

La séance 3 s'est organisée autour de l'étude des poèmes un à quatre du recueil. Après la lecture individuelle de la fiche de cours sur la poésie lyrique remise par l'enseignant formateur, chaque participant a été invité à effectuer une lecture silencieuse des quatre premiers textes du recueil pour préparer la compréhension des textes. Puis, quatre volontaires ont lu chacun un texte à voix haute. D'après le socle commun des compétences (2007), la lecture à voix haute traduit la maîtrise ou non de la langue française (syntaxe, articulation du texte, ponctuation). Elle donne accès au texte lu et permet aux autres membres du cercle de donner leur avis sur la compréhension du lecteur. L'objectif de cette activité était d'amener les participants à prendre en compte les avis des pairs pour un retour réflexif.

La séance 4 a débuté par un échange entre les participants et l'enseignant formateur sur les activités menées jusqu'alors pour comprendre l'enjeu de l'interprétation des textes et l'intérêt des interactions entre pairs. Puis, dans les différents cercles, les participants ont

formulé des questions sur les textes sélectionnés. Cette séance s'est achevée par la mise en commun des questions au tableau par un volontaire représentant chaque CL.

La séance 5 a porté sur l'analyse d'un poème choisi par l'ensemble des participants en vue de son interprétation. Après une lecture silencieuse du poème dans chaque CL, les différents membres du cercle ont proposé une interprétation de celui-ci dans leurs carnets de lecture. Ces interprétations ont par la suite été lues dans leurs cercles respectifs, puis chacun a noté dans son carnet les éléments jugés pertinents chez ses pairs. Cette activité a souligné la complémentarité entre les lectures individuelles et les lectures collectives.

La séance 6 a débuté par un travail synthétique des lectures personnelles. L'enseignant formateur a donné à chaque participant la possibilité d'exprimer son ressenti sur le recueil. Cela a ensuite été mis en mots dans les carnets des lecteurs.

La séance 7 s'est organisée autour des deux questions suivantes :

- Comment en êtes-vous arrivé aux interprétations que vous avez pu élaborer ?
- Sur quelles ressources subjectives vous êtes-vous appuyé pour formuler ces interprétations ?

Après un échange oral avec l'enseignant formateur, les FEF ont été invités à donner leur appréciation de la séquence didactique dans leurs carnets. Enfin, la séquence s'est achevée par une analyse individuelle dans les carnets d'un poème choisi par l'ensemble des participants²⁴.

5.2. Les outils de lecture

5.2.1. Les carnets des lecteurs

Présenté comme un outil permettant de rendre compte de son activité de lecture (Ahr, 2013 ; Giasson, 2014), le carnet du lecteur nous permet dans cette recherche de prendre connaissance des effets de cette séquence sur les FEF (précisément sur les huit volontaires). Non seulement il est un support à la mémoire, mais c'est aussi une aide pour la reconfiguration du texte initial. À ce jour, plusieurs travaux confirment son importance dans la formation des sujets lecteurs (Rouxel, 2013 ; Burdet et Guillemin, 2013b). Ces

²⁴ Le poème « L'Ici », p. 47, a été choisi à l'unanimité.

auteurs soutiennent que le carnet du lecteur amène ses utilisateurs à adopter une attitude réflexive favorisant un va-et-vient entre leurs écrits et leur lecture. C'est la raison pour laquelle chaque enseignant en formation a reçu un carnet de quarante-huit pages, petit format et, à grands carreaux. Comme avec les cercles de lecture, nous reconnaissions aux carnets des visées de formation et de recherche (voir tableau 4, p. 64).

Nous considérons les carnets des lecteurs comme des voies d'accès au texte singulier du lecteur. Dans cette recherche, en plus d'être un aide-mémoire pour les participants, nous avons utilisé les carnets des lecteurs comme un outil de collecte des données. En effet, nous avons observé que les carnets ont été des outils réflexifs pour les FEF. D'après Giasson (2014), le carnet des lecteurs permet de développer la réflexivité, car les lecteurs s'y réfèrent pour expliquer, analyser ou évaluer une pratique. De plus, les textes des lecteurs qui ont été retranscrits et analysés dans cette recherche provenaient des carnets des lecteurs. Enfin, s'agissant des visées de recherche, nous relevons que les carnets des lecteurs nous ont permis de décrire et d'analyser comment les FEF s'approprient les ressources du texte et comment ils produisent des interprétations personnelles.

5.2.2. Les cercles de lecture

D'après Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, un cercle de lecture est «un dispositif didactique au sein duquel les participants, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées » (2003, p. 7). Autrement dit, les cercles de lecture favorisent l'interaction entre les lecteurs et ils permettent de s'entraider à mieux comprendre les textes. Le formateur y joue un rôle d'organisateur et d'accompagnateur. Dans les cercles de lecture (CL), les interprétations réalisées sont le résultat des lectures personnelles et collectives des lecteurs, ce qui nous semble intéressant, car les échanges permettent le développement de la subjectivité (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003) et la réflexivité (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Vanhulle, 2009 ; Ouellet, 2012). Nous rappelons que les CL constituent l'une des activités principales de ce dispositif, car ils nous permettent d'intégrer des activités de lecture participative et distanciée au sein de l'approche subjective. En effet, dans les CL, la parole est donnée aux différents membres du cercle, ce qui est une forme d'implication individuelle forte.

Dans le cadre de la séquence didactique réalisée, nous assignons aux cercles de lecture mis en place des visées de formation et de recherche précises (voir tableau 4, p. 64). Dans cette perspective, les CL nous permettent de mettre en avant l'autonomie, la relation lecteur/texte/lecteur et l'impact déterminant des interactions dans la production d'un texte singulier. Quant aux visées de la recherche, les CL nous permettent entre autres d'observer comment les participants s'y prennent pour construire leur interprétation du texte. C'est donc pour nous une activité adaptée à la formation des SLE.

6. La collecte des données

Initialement, nous voulions travailler avec un échantillon réduit de trois à cinq participants au maximum. Compte tenu de l'intérêt manifesté par les étudiants lors du recrutement des participants, nous avons accepté de travailler avec les huit sujets ayant donné leur consentement écrit. Nous avons estimé que ce nombre de participants nous permettait de collecter des données suffisantes pour cette thèse. En plus de l'entretien semi-dirigé collectif mené avec les huit participants, ils nous ont aussi remis leurs carnets de lecteur, ce qui nous a fourni des données considérables. Quant aux données collectées auprès des autres participants, il s'agit essentiellement des carnets des lecteurs qui nous ont permis de vérifier ou d'analyser un point émergent dans les données collectées auprès des huit volontaires.

6.1. Stratégie de collecte des données

Tableau 7 : Collecte des données

Population et échantillon	Outils de collecte des données	Technique de collecte	Éléments analysés
Population <ul style="list-style-type: none"> ➤ Étudiants en formation à l'enseignement du français à l'ENS de Libreville ➤ 1 Classe mixte et multiethnique d'étudiants en formation à l'enseignement du français au secondaire Échantillon <ul style="list-style-type: none"> ➤ 17 étudiants (dont huit Volontaires issus des trois CL) ➤ Nous avons concentré notre collecte des données sur ces huit volontaires 	Observation participante/Cercles de lecture (CL) Données complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ CL enregistrés (10 pages de transcription des enregistrements audio) ➤ Grille d'observation (huit grilles sur huit pages) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le degré d'engagement ou l'investissement subjectif des participants ➤ Activité dans les CL ➤ Rétroactions entre pairs ➤ Questionnement personnel ➤ Qui parle ? Quand ?
	Carnets des lecteurs Données principales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Textes des lecteurs : -huit carnets retenus -huit récits de la séance 4 (travail collectif synthétisé) -huit textes de lecteur de la séance 7 (interprétation individuelle du poème « L'Ici ») 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La réflexivité ➤ Les ressources mobilisées
	Entretien semi-dirigé collectif Données principales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enregistrement audio (3 heures) ➤ Transcription sur 30 pages 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La subjectivité ➤ Les effets du dispositif sur leur formation de sujet lecteur ➤ L'apport des pairs à la formulation d'une interprétation subjective ➤ Les activités privilégiées par les participants

Ce tableau présente succinctement notre stratégie de collecte des données. Il en ressort deux types de données : les données principales qui ont fait l'objet d'une transcription, et les données complémentaires qui ont aussi été transcris (CL) et exploitées durant notre analyse.

6.2. Les outils de collecte des données

En recherche qualitative, un ou plusieurs outils de collecte des données peuvent être utilisés avec profit. Analyser qualitativement un matériau de recherche, c'est « observer, percevoir,

ressentir, comparer, nommer, juger, étiqueter, contraster, relier, ordonner, intégrer, vérifier » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 63). Dans cette recherche, nous nous sommes concentrée sur les effets du dispositif sur des FEF volontaires. Notre collecte des données s'est faite en trois phases. Premièrement, nous avons observé comment les FEF se sont investis dans les activités de lecture et d'écriture. Ces observations nous ont permis de prendre connaissance des effets du dispositif sur les FEF. Simultanément, les activités dans les CL ont été enregistrées sur une bande audio. Nous nous sommes au préalable assurée d'avoir le consentement écrit des participants pour enregistrer leurs voix (CERUL). D'une part, ces enregistrements que nous avons retranscrits nous ont permis d'identifier le nombre de prises de parole des uns et des autres dans les cercles pour ensuite analyser leur implication durant les activités menées. D'autre part, nous avons retranscrit les activités dans les CL et nous avons analysé les contenus et les discours des participants. Une grille d'observation à chaque séance nous a permis de décrire l'investissement des FEF durant les activités. À partir de cette grille d'observation, nous avons pu prendre connaissance des effets du dispositif sur les FEF. Deuxièmement, nous avons analysé les écrits des participants à partir de leurs carnets de lecture. Troisièmement, pourachever cette collecte des données, nous avons procédé à un entretien semi-dirigé collectif avec le groupe des huit FEF volontaires.

6.2.1. L'observation participante

Définition

Quel que soit le domaine, l'observation renvoie à « une approche “complète” du réel, alliant à l'analyse objective des structures et de la dynamique des situations sociales étudiées, l'appréhension intersubjective des acteurs sociaux impliquée » (Laperrière, 2010, p. 312). L'historique de cette méthode nous amène à aborder l'observation directe que nous désignons ici sous le vocable d'observation participante, comme la première méthode de collecte des données pratiquée. Pour Soulé (2007), l'observation participante permet de

vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques (p. 128).

Aussi, l'une des méthodes de collecte des données que nous avons retenue pour cette recherche est l'observation participante afin de saisir toutes les subtilités de notre terrain.

Nous ne sommes pas intervenue durant le déroulement de la séquence, mais nous étions présente dans la salle de classe (voir la posture de l'observateur participant, p. 47). Nous avons essayé d'être la plus discrète possible, c'est pourquoi nous avons trouvé une place au fond de la salle, dans un angle qui nous permettait d'avoir une vue d'ensemble sur la classe. Avant le début de la séance, nous avions réalisé une grille d'observation afin de noter et de décrire, de façon globale, la dynamique des cercles de lecture.

Tableau 8 : Grille d'observation de la chercheuse

Lieu : ENS de Libreville Date : Séance :	Activité : Textes exploités :
Participants Enseignant Formateur Étudiants	Matériel :
Niveau : Nombre :	Durée de l'activité : Visée de la formation :
Déroulement de la séance	
Degré d'engagement des participants (Qui parle ? Quand ? Comment ils s'engagent ?)	
Apport des pairs (dynamique du cercle/Interactions)	
Type de questionnement (questions ouvertes sur la compréhension des textes, sur la démarche de lecture et sur les sentiments des FEF)	
Progression des discours individuels (indices d'appropriation/ressources mobilisées)	
Degrés de réflexivité	
Difficultés des participants	
Observations de la chercheuse	

Nous avons pu noter les observations faites par les FEF sur le dispositif, la gestuelle particulière et les difficultés rencontrées par les FEF pendant les activités proposées. Cette grille nous a servi d'aide-mémoire, c'est-à-dire qu'elle nous a permis de « garder la trace de ses itinéraires [...], aider à dater une observation qui aurait échappé aux autres comptes-rendus » (Lejeune, 2014, p. 50). Nous précisons que les données d'observation sont des données complémentaires.

Visées de l'observation participante

En rapport avec nos objectifs de recherche, les principales visées de cette méthode de cueillette des données sont de :

- recueillir des données relatives au déroulement de l'activité d'apprentissage de la lecture littéraire ;
- prendre connaissance des effets du dispositif sur les FEF ;
- participer au même titre que les sujets observés pour comprendre comment former des SLE ;
- décrire et analyser l'investissement subjectif des participants.

Comme le souligne Laperrière, nous étions implicitement chercheuse et participant, car l'observation participante « place la participation de la chercheuse au centre du processus d'observation » (2010, p. 314). Notre rôle de chercheuse étant clairement défini auprès des participants durant la phase de recrutement (CERUL), nous n'avons pas rencontré de résistance durant la collecte. D'ailleurs, nous avons réussi à créer une relation de confiance avec nos participants comme le montrent certaines de leurs productions au terme de la séance (voir anagramme réalisée dans un CL à partir des titres des poèmes en annexe 4).

6.2.2. L'entretien semi-dirigé collectif

Pour compléter les informations provenant des autres outils de collecte des données et révéler les problèmes plus cachés ou difficilement observables chez les FEF, nous avons procédé à un entretien semi-dirigé collectif avec les huit participants. Cette méthode permet de minimiser l'influence du chercheur en regard des sujets abordés (Soulé, 2007).

Définition

Pour Savoie-Zajc (2010), l'entretien semi-dirigé est

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p. 340).

Autrement dit, les différents participants trouvent un intérêt particulier à contribuer à la construction du sens. Il y a tout de même un schéma d'entretien que l'on suit de manière libre, en étant sensible au fil des échanges.

Visées de l'entretien semi-dirigé collectif

D'une part, nous voulions dialoguer avec les futurs enseignants, par leur double statut d'apprenants et de futurs professionnels, sur les effets du dispositif sur leur conception de la lecture littéraire. D'autre part, nous voulions stimuler leur réflexion sur les pratiques d'enseignement traditionnelles dans le secondaire au Gabon.

Un des avantages de cette méthode de collecte de données est qu'elle suscite des interactions constructives entre pairs (Grenier, 2016). Ainsi, même le plus réservé des participants prend part à ce dispositif communicationnel (cas du sujet Libreville). De plus, comme il donne accès aux perceptions et aux opinions des participants, l'entretien semi-dirigé collectif permet de révéler des problèmes difficilement observables, mais préoccupants dans certains domaines (Laforest, Bouchard et Maurice, 2012). Cette méthode permet aussi un gain de temps et elle peut être réalisée à faibles couts par rapport à un entretien collectif avec chaque participant. Par mesure de précaution, nous avons intégralement enregistré cet entretien sur deux supports : sur notre ordinateur portable et sur un enregistreur. Ces données ont été intégralement transcrites. Durant cet échange, nous avons donné toute la liberté aux participants de s'exprimer sans avoir l'impression d'être sous la surveillance de leur enseignant formateur. Nous voulions éviter les biais inhérents à

la présence du formateur.²⁵ En dehors des questions de relance qu'il nous est arrivé de formuler, les participants ont réagi de façon dynamique aux réponses des pairs, facilitant ainsi le déroulement de l'entretien. Avant de commencer cet entretien, chaque participant a reçu une copie du guide d'entretien afin qu'il prenne connaissance des thèmes que nous aborderions.

Le guide d'entretien

Le guide d'entretien en recherche qualitative est un document qui permet de définir le déroulement d'un entretien semi-dirigé. Il est élaboré en fonction des objectifs de la recherche, mais il peut être adapté par le chercheur intervieweur au fur et à mesure de la progression de l'étude (Jeffrey, 2015 ; Grenier, 2016). Le guide d'entretien comporte trois grands axes :

- une introduction avec présentation de l'étude ;
- une trame de questions ouvertes faciles à comprendre ;
- une formule de remerciements pour la participation à l'étude et une proposition du retour des résultats.

²⁵ Selon certains chercheurs, la présence d'une personne appartenant au terrain exploité peut altérer la dynamique du groupe et fausser les données recueillies (Savoie-Zajc, 2010 ; Grenier, 2016).

Tableau 9 : Guide d'entretien

Thème 1 : Informations personnelles

- 1) Si vous me parliez de votre choix de formation, que pourriez-vous me dire ?
R : Qu'est-ce qui a le plus compté dans votre choix ?
- 2) Si vous me parliez de vos premières expériences de lecture ?
R : Quelle appréciation en faites-vous ?
R : Que pensez-vous de l'enseignement des textes poétiques ?

Thème 2 : La subjectivité du lecteur

Nous nous intéressons ici à la façon dont le dispositif vous a permis de mieux comprendre votre subjectivité

- 1) Qu'est-ce que vous avez ressenti durant la lecture de ce recueil de poésies ?
R : Est-ce que vous avez appris quelque chose sur vous-même en tant que lecteur ?
- 2) J'ai remarqué que la majorité d'entre vous lorsque vous formuliez votre interprétation du texte, vous disiez « le poète dit que ». Pourquoi ?
- 3) Comment les CL vous ont-ils permis d'exprimer ce que vous pensiez à l'égard des textes ?
R : Qu'est-ce qui a primé dans votre travail (vos émotions, vos impressions, ou aviez-vous une attitude analytique consistant à repérer les outils d'analyse) ?
R : Selon vous, quel est l'intérêt de l'investissement subjectif des lecteurs ?
- 4) Qu'est ce que vous avez utilisé comme ressource en vous ? Comment ?

Thème 3 : Appréciation du dispositif

- 1) Avant cette séquence, étiez-vous familier avec le concept de la lecture littéraire ?
R : Qualifiez-vous de synonymes les concepts de lecture méthodique, de lecture littéraire et de lecture subjective ? Justifiez votre réponse.
R : Quelle serait la place du lecteur dans la construction du sens ? Justifiez votre réponse ?
- 2) Durant l'analyse des poèmes du recueil *Les Temps déclarés*, quelles activités de lectures avez-vous aimées ou pas du tout ? Justifiez.
R : Quelles activités individuelles ou collectives devraient favoriser pour la lecture des œuvres littéraires ?
R : Comment appréciez-vous la lecture faite par les pairs ?
- 3) Comment évaluez-vous la séquence didactique par rapport à la formation des SLE ?

Thème 4 : Développement de la réflexivité

- 1) Selon vous, quel est l'intérêt des activités organisées en groupe ?
R : Comment décrivez-vous ces activités ?
R : Pour quelles raisons pourriez-vous retravailler de cette manière ?
- 2) Parlez-moi de votre cercle de lecture
R : Qu'est-ce qui vous a le plus marqué, choqué ou séduit dans cette séquence ?
R : Comment vous décririez-vous durant ces activités ?
R : Qu'est ce que ça vous a apporté de travailler en groupe ?
R : Quel a été le rôle des pairs lors des échanges ?
- 3) Que pouvez-vous me dire sur votre utilisation des carnets de lecture ?
R : Est-ce que le fait d'écrire vous a aidé à mieux comprendre les textes ?
R : Que représente-t-il pour vous ?
R : Qu'avez-vous fait de vos écrits dans les carnets de lecture ?

Thème 5 : La formation des sujets lecteurs enseignants

- 1) Après cette séquence, est-ce que vous, vous enseignerez la lecture littéraire ?
R : Il existe de nombreux travaux sur la recherche en didactique du français et les dispositifs d'enseignement des textes littéraires. Selon vous, comment cette séquence pourrait-elle vous aider dans votre pratique de classe à venir ?
- 2) Comme enseignant, vous imaginez vous capable de vous ouvrir comme lecteur devant vos élèves ?
- 3) Au terme de ce dispositif, vous représentez-vous comme sujet lecteur et sujet lecteur enseignant ?
R : Quelles activités pourriez-vous reprendre dans votre classe pour étudier la poésie ?
R : Auriez-vous des suggestions sur des activités possibles pour lire les textes littéraires ?
R : Pour conclure, si vous aviez un conseil à donner aux étudiants qui souhaitent analyser les textes littéraires, quelles attitudes de lecture leur suggérez-vous ? Justifiez.

Ce guide d'entretien que nous avons élaboré comportait les thèmes suivants :

- la subjectivité du lecteur ;
- l'appréciation du dispositif ;
- le développement de la réflexivité ;
- la formation des sujets lecteurs enseignants.

Déroulement de l'entretien semi-dirigé collectif

Pendant un peu plus de trois heures, nous avons mené l'entretien semi-dirigé collectif dans une salle de cours de l'ENS, sans la présence de l'enseignant formateur. Nous avons réalisé cet entretien avec les huit participants ayant donné leur consentement écrit.

Afin de créer un climat de confiance chez les participants, Savoie-Zacj (2010) et Grenier (2016) suggèrent de commencer l'entretien par des questions plus générales, de type descriptif. Nous avons commencé cet entretien semi-dirigé collectif par des questions visant à collecter des informations personnelles sur leur choix de formation et leur première expérience de lecture. Il s'agissait du premier thème. La subjectivité du lecteur est le deuxième thème de notre guide. Sachant que la lecture littéraire relève essentiellement de la subjectivité du lecteur réel et se caractérise par la reconfiguration du texte par celui-ci, nous nous sommes intéressée à la façon dont le dispositif permet aux FEF de mieux comprendre leur subjectivité. Les questions formulées dans ce thème ont pour objectif de permettre aux FEF d'effectuer une description riche de leur expérience de lecture du recueil *Les temps déchirés*. L'occasion leur est donnée de parler de leur investissement subjectif et des ressources qu'ils ont mobilisées. L'ordre des questions étant important, le troisième thème s'est articulé autour de l'appréciation du dispositif. Nous avons remarqué durant la période de recrutement que plusieurs étudiants n'avaient pas une compréhension claire de la lecture littéraire. En effet au Gabon, les textes officiels structurent l'enseignement de la lecture littéraire autour des exercices traditionnels que sont la lecture expliquée et la lecture méthodique (voir le cadre théorique). C'est pourquoi nous avons tenu à écouter leur définition de la lecture littéraire, et surtout, nous voulions cerner leur vision de la place du lecteur dans la construction du sens. Le quatrième thème de cet entretien est le développement de la réflexivité. Nous pensons que la lecture littéraire peut développer la réflexivité des lecteurs. C'est pourquoi nous avons prévu une série de questions permettant aux sujets de mettre à distance les savoirs et les pratiques expérimentés tout au long de la séquence didactique. Nous espérons que les différentes questions de ce thème contribueront à outiller les sujets afin qu'ils développent une attitude réflexive par la lecture littéraire. Le cinquième thème qui porte sur la formation des sujets lecteurs enseignants doit nous permettre d'obtenir des informations sur la façon dont les FEF comprennent la notion de

SLE. Il est important qu'en tant que futurs enseignants de français du secondaire les participants se représentent comme sujets lecteurs, car ils devront former des sujets lecteurs élèves. Les différentes questions de ce thème doivent amener les sujets à se projeter comme SLE.

C'est donc à partir de ces thèmes que les échanges se sont organisés durant l'entretien semi-dirigé collectif. Le canevas du guide réalisé longtemps à l'avance est resté souple et adaptable de manière à amener l'interviewé à aller au fond de sa pensée (Jeffrey, 2015). De façon générale, les différents participants ont trouvé un intérêt particulier à échanger entre pairs, car c'est un moyen de s'enrichir mutuellement et mieux se comprendre réflexivement comme sujets lecteurs.

6.3. Codage des données

6.3.1. Définition

Selon Fortin et Gagnon, le codage est «un processus qui consiste à reconnaître dans les données, les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs, appelés *codes*» (2016, p. 360). La codification permet de classer, de résumer et de repérer les données pour ensuite procéder à l'analyse. C'est la première étape de la transformation des données. Nous avons décomposé nos données en unités de signification²⁶ correspondant aux segments de texte porteurs de sens, en regard de notre question de recherche, en vue de leur traitement. Nous avons ainsi procédé à une microanalyse²⁷ ligne par ligne pour mettre en évidence les régularités et les phrases qui représentaient des catégories significatives auxquelles nous avons appliqué un système de codage. Selon Lejeune, «la découverte du matériau mérite la plus grande ouverture possible afin d'identifier un maximum de caractéristiques du sujet de recherche» (2014, p. 20). Ainsi, le codage des données est un travail intensif d'explicitation qui permet au chercheur une immersion dans l'univers discursif des participants et une mise à distance de ses présupposés pour ne pas imposer son point de vue.

²⁶ D'après Paillé et Mucchielli, les unités de signification sont une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet, un même thème (2016).

²⁷ Il s'agit de l'examen approfondi, de la lecture minutieuse des premiers extraits du matériau recueilli.

Notre démarche itérative nous a permis d'aller et venir vers nos données et vers le livre de codes de Sauvaire (2013, 2017) à partir duquel nous avons codé les données recueillies. Finalement, nous avons retenu les codes qui nous ont permis de répondre à nos objectifs de recherche en évitant les codages flous ou similaires (Gauthier, 2015). Nous avions au total 17 carnets de lecture que nous avons codifiés, mais pour le traitement des données, nous avons uniquement retenu les carnets des huit participants volontaires. Par ailleurs, les enregistrements audios des activités dans les CL et l'entretien semi-dirigé ont aussi été transcrits dans un format commun puis codifiés.

6.3.2. Présentation du livre de codes adapté d'après la recherche de Sauvaire

Tableau 10 : Livre de codes adapté de Sauvaire (2013-2017)

Thème 1. Les RESSOURCES de l'activité du sujet lecteur			
Catégories (niveau 1)	Sous-catégories (niveau 2)	Codes	Définitions
1. Cognitives	1. Structures cognitives : la langue	A_01_01	Il s'agit des connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde (Giasson, 2012). Les connaissances sur la langue comportent les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.
	2. Microprocessus	A_01_02	Les microprocessus concernent le niveau de la phrase (reconnaissance des mots ; lecture par groupe de mots ; microsélection). Il s'agit aussi des processus d'intégration entre les phrases (utilisation des référents, des connecteurs ; inférences fondées sur les schémas) (Giasson, 2012).
	3. Macroprocessus	A_01_03	Les macroprocessus comprennent : l'identification des idées principales, le résumé, l'utilisation de la structure du texte
	4. Imagerie mentale	A_01_04	Les processus d'élaboration sont des inférences non prévues par le texte. Sous ce thème nous traiterons de l'imagerie mentale (le lecteur visualise la scène).
	5. Stratégies de lecture employées	A_01_05	Le lecteur utilise des stratégies telles que la prédiction, le décodage des mots, le repérage, le classement, la schématisation, la synthétisation, sans nécessairement les nommer.
2. Épistémiques	1. Connaissances générales sur la littérature	A_02_01	Le lecteur fait explicitement référence à des notions disciplinaires générales comme l'histoire littéraire, les courants, le

			genre, l'intertextualité (au sens strict de Genette).
	2. Connaissances sur l'analyse textuelle	A_02_0 2	Le lecteur fait explicitement référence à des notions d'analyse textuelle : connotation, récit-cadre/récit enchassé, incipit, épilogue, point de vue narratif.
	3. Connaissances sur le contexte de production	A_02_0 3	Le lecteur se réfère à des connaissances sur l'auteur (biographie, autres textes), le contexte de production.
	4. Connaissances procédurales	A_02_0 4	Le lecteur fait référence à des savoir-faire disciplinaires : faire un plan, analyser le titre, prendre des notes.
	5. Réseaux de texte	A_02_0 5	Le lecteur fait explicitement référence à un autre texte sans qu'il y ait de rapports intertextuels au sens strict.
	6. Connaissances spécifiques sur la fiction	A_02_0 6	Le lecteur mentionne le fait que la conscience de lire une fiction est suspendue momentanément et que l'histoire lue semble « réelle ».
3. Psychoaffectives	1. Expériences personnelles	A_03_0 1	Le lecteur raconte une anecdote, un évènement de sa vie personnelle (sur lui-même ou sur un proche).
	2. Émotions	A_03_0 2	Le lecteur exprime une émotion : colère, dégoût, plaisir
	3. Sensations	A_03_0 3	Le lecteur exprime des sensations physiques.
	4. Identification	A_03_0 4	Le lecteur prête des motivations psychoaffectives au personnage ou à l'auteur . Le lecteur peut s'identifier affectivement à un personnage.
4. Axiologiques	1. Jugements	A_04_0 1	Le lecteur juge l'attitude, le comportement ou le discours d'un personnage en termes de valeurs.
	2. Systèmes de valeurs	A_04_0 2	Le lecteur souligne une continuité ou une opposition entre des valeurs présentées dans le texte et ses propres valeurs.
	3. Recherche de comportement	A_04_0 3	À partir des situations narratives ou des actions des personnages, le lecteur s'interroge sur sa propre action, dans une situation similaire. La phrase typique est : « je me suis demandé ce que j'aurais fait à sa place ».
5. Socioculturelles	1. Appartenances	A_05_0 1	Le lecteur mentionne une ou plusieurs de ses appartenances culturelles (groupes régionaux, nationaux, religieux).
	2. Représentations de la diversité	A_05_0	Le lecteur définit ce qu'est la

	culturelle	2	diversité culturelle pour lui. Les élèves parlent de double culture, de différences de modes de vie, par exemple.
	3. Conflits communautaires	A_05_03	Le lecteur prend position par rapport aux conflits entre des individus ou des communautés, en particulier le racisme.
	4. Stéréotypes	A_05_04	Le lecteur exprime un stéréotype culturel ou une représentation collective
	5. Mise en relation de contextes divers	A_05_05	Le lecteur compare une situation narrative à une ou plusieurs situations narratives ou réelles dans un autre contexte.
	6. Pratiques culturelles	A_05_06	Le lecteur mentionne des pratiques culturelles au sens large (cinéma, théâtre, danse, musique, sport, télévision, jeux vidéo, etc.).
	7. Communauté de lecteurs scolaires	A_05_07	Le lecteur mentionne l'influence d'un membre de la communauté étudiante sur sa lecture, hors du temps scolaire.
	8. Communauté élargie	A_05_08	Le lecteur se réfère aux lecteurs potentiels du texte, à son « public ».
	9. Passeur culturel	A_05_09	Le lecteur mentionne l'influence d'une personne extérieure à la classe sur sa lecture (parents, amis, ancien professeur, etc.)
	6. Matérielles et spatiotemporelles	A_06_01	Le lecteur fait référence aux supports concrets de ses activités de lecture et d'écriture (livre, cahier, ordinateur) et aux outils qu'il a utilisés (manuels, carnet de lecture , dictionnaires, etc.)
	1. Matériel et support	A_06_02	Le lecteur mentionne le lieu de sa lecture (salle de classe, CDI, transport en commun , chambre) ou s'il a eu trop ou pas assez de temps pour lire.
Thème 2 : La Réflexivité du lecteur			
1. Mise à distance de ses interprétations	1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	D_01_01	Le lecteur identifie une hypothèse ou une interprétation qu'il a émise, à un moment donné comme lui étant propre. De ce fait, il met à distance sa propre interprétation, mais il n'est pas encore capable de l'évaluer, de la justifier, ou de l'analyser.
	2. Explication d'une interprétation	D_01_02	Le lecteur explicite une interprétation, il développe les liens entre plusieurs éléments textuels, plusieurs pistes qu'il a formulées et

			empruntées au discours d'autrui (en relisant au besoin).
	3. Évaluation d'une interprétation	D_01_0 3	Il évalue la pertinence de son interprétation : il la juge, la valide erronée, à reformuler ou à nuancer. Il propose une justification.
	4. Généralisation sur la validation	D_01_0 4	Le lecteur réfléchit sur les critères de validation des diverses interprétations. Il tente de valider les questions possibles pour l'interprétation du recueil.
2. Mise à distance des pratiques langagières	1. La relecture	D_02_0 1	Le lecteur réfléchit sur la relecture comme partie de son activité. Il peut mentionner des types de relecture (linéaire/fragmentaire), des intentions et plus rarement des modes opératoires.
	2. La (ré) écriture (récits de lecture et de textes de lecteurs)	D_02_0 2	Le lecteur réfléchit sur la réécriture comme partie de son activité ; il fait explicitement référence à un écrit intermédiaire en tant que support réflexif.
	3. La verbalisation (dimensions métalinguistiques)	D_02_0 3	Pendant l'entretien, le lecteur met à distance son propre discours, par exemple en disant que l'entretien le pousse à verbaliser ou à développer un élément déjà verbalisé.
3. Le retour sur soi	1. « En évocation »	D_03_0 1	Le lecteur est capable de se décrire lui-même en train de lire. Il est en évocation de la tâche.
	2. Mise à distance des ressources	D_03_0 2	Le lecteur prend conscience des ressources subjectives qu'il a mobilisées, il décrit ses ressources, ses stratégies, il s'interroge sur les raisons de son identification ou de sa prise de distance par rapport à une scène, un personnage.
	3. Analyse de son propre parcours interprétatif	D_03_0 3	Le lecteur nomme une posture de prédilection (participative/distanciée/analytique). Le lecteur élabore un raisonnement à partir de l'analyse des ressources subjectives qu'il a mobilisées. Il est capable d'analyser les transformations de son parcours interprétatif dans la durée. Il tente de généraliser, voire de conceptualiser.
	4. Représentation de soi comme	D_03_0	Le lecteur construit une représentation de soi comme

	lecteur	4	lecteur. Il nomme ses centres d'intérêt en tant que lecteur (la forme, le genre, l'histoire), ses habiletés, ses pratiques de lecture (lire au lit, aller en librairie), son histoire de lecteur (souvenirs de lecture).
4. Mise en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation dans la classe	1. Identification de la source (qui ?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi ?), du contexte (quand ? Quelle activité ?)	D_04_0 1	Le lecteur identifie la personne qui a influencé son interprétation : pairs, enseignant, chercheuse, dans la classe. Le lecteur identifie un élément emprunté au discours d'autrui, un élément transformé par autrui. Le lecteur identifie le moment, l'activité ou la situation d'interaction pendant lesquels son interprétation a été influencée par le discours d'autrui.
	2. Explication des modes opératoires	D_04_0 2	Le lecteur est capable de nommer avec ses propres mots un mode opératoire : sélection, ajout, suppression, reconfiguration d'éléments empruntés au discours d'autrui.
	3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	D_04_0 3	Le lecteur discute ou évalue la pertinence d'une interprétation d'autrui : il la juge valide ou erronée, importante ou secondaire... Il établit une comparaison entre deux interprétations (au moins).
	4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	D_04_0 4	Le lecteur émet une hypothèse sur le fonctionnement intersubjectif de l'interprétation, en généralisant à partir de sa propre expérience. Il s'interroge par exemple sur la complémentarité entre ses propres discours et les discours d'autrui dans la production des interprétations.
5. Dimension interpersonnelle	1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	D_05_0 1	Le lecteur mentionne l'importance de ses relations avec les autres par rapport à son activité réflexive : relation affective (amitié, confiance), intégration vs exclusion, connivence vs indifférence.
	2. Son rôle dans la classe	D_05_0 2	Le lecteur manifeste une intention ou fait un constat par rapport à son rôle dans la classe (par exemple : meneur, il « explique » le texte aux autres, ou oriente l'analyse des autres).
	3. Rôle d'autrui dans la classe	D_05_0 3	Le lecteur fait un constat par rapport au rôle d'autrui dans la classe (partage de la parole, individus moteurs...).

Thème 3 : La Réflexivité du sujet lecteur enseignant (SLE)			
1. Mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner	1. Identification d'une notion ou d'un concept (reprise compréhensive)	E_01_01	Le SLE identifie un savoir ou un concept disciplinaire ou didactique en le nommant, en s'y référant ou par le biais de la citation textuelle. De ce fait, il met à distance la notion, mais il n'est pas encore capable de l'évaluer, de la justifier, ou de l'analyser.
	2. Explication d'une notion ou d'un concept (visée compréhensive/interprétative/ synthèse explicative)	E_01_02	Le SLE explicite sa compréhension d'un savoir disciplinaire ou didactique ; il reformule, paraphrase ou reprend à son compte la définition d'un concept. Au besoin il développe les liens entre plusieurs éléments notionnels.
	3. Évaluation d'une notion (visée évaluative/prescriptive)	E_01_03	Il juge de la pertinence d'un concept en proposant une justification, une argumentation ou une délibération. APPROPRIATION
	4. Élaboration conceptuelle (visée créative – conceptualisation ou action)	E_01_04	Le sujet élaboré, transforme, crée des notions, des savoirs. Il incorpore des savoirs et concepts, identifie leurs applications ou implications et parvient à les articuler dans un « modèle didactique » qui lui est propre.
2. Mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation	1. Identification/fictionnalisation d'une pratique ou d'une activité (reprise compréhensive/)	E_02_01	Le sujet identifie, reprend ou se réfère à une activité/pratique, sous la forme descriptive, narrative ou illustrative. De ce fait, il met à distance l'activité, mais il n'est pas encore capable de l'évaluer, de la justifier, ou de l'analyser.
	2. Explication/analyse d'une pratique ou d'une activité (visée compréhensive)	E_02_02	Le sujet analyse une activité/pratique. Au besoin, il développe les liens entre plusieurs dimensions de l'activité.
	3. Évaluation d'une pratique ou d'une activité (visée évaluative/prescriptive)	E_02_03	Le sujet évalue la pertinence d'une activité : il la juge valide, à reformuler, à nuancer. Il propose une justification, une argumentation ou rend compte d'une délibération. Ce faisant, il restructure ses conceptions d'un savoir dans le sens d'une plus grande complexité.
	4. Élaboration conceptuelle à partir d'une pratique ou d'une activité (visée créative)	E_02_04	Le sujet élaboré, transforme, crée des activités ou des pratiques. Il conceptualise les pratiques par exemple à partir d'une généralisation des activités expérimentées.
3. Le retour sur soi comme futur	1. « En évocation »	E_03_01	Le sujet se décrit, se raconte, s'évoque lui-même en tant

enseignant			qu'enseignant en formation.
	2. Mise à distance des ressources	E_03_02	Il s'interroge sur les ressources qu'il mobilise pour enseigner : il les identifie, il les décrit. Il reprend à son compte les savoirs et pratiques proposés qu'il juge avoir été pertinent pour lui-même.
	3. Analyse de son propre parcours de formation	E_03_03	Il est capable d'analyser les transformations de son parcours de formation dans la durée. Il fait des liens entre son parcours personnel et de formation. Il tente de généraliser, voire de conceptualiser sa (trans) formation. Le SLE s'autoévalue comme enseignant en formation.
	4. Représentation de soi comme futur enseignant	E_03_04	Qu'est-ce qu'on entend par construire une représentation de soi comme futur enseignant ? Le sujet construit une représentation cohérente avec les savoirs et pratiques qu'il s'est appropriés (subjectivation). Il les incorpore à son propre projet professionnel (projection devenir enseignant).
4. Le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité (par rapport à l'appropriation réflexive de savoirs et de pratiques)	1. Identification de la source (qui ?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi ?), du contexte (quand ? Quelle activité ?)	E_04_01	Le sujet identifie la personne qui a influencé son appropriation de savoirs et de pratiques : pairs, enseignant, chercheuse, dans la classe. Le sujet identifie un élément emprunté au discours d'autrui, un élément transformé par autrui. Il identifie le moment, l'activité ou la situation d'interaction pendant lesquels son appropriation a été influencée par le discours d'autrui.
	2. Explication/interprétation d'une signification proposée par autrui (par rapport à une notion ou une pratique)	E_04_02	Le sujet explicite ou interprète un élément emprunté au discours d'autrui, un élément transformé par autrui. Il explique en quoi le discours d'autrui a influencé son appropriation.
	3. Évaluation d'une signification proposée par autrui	E_04_03	Le sujet discute ou évalue la pertinence d'une signification proposée par autrui : il la juge valide ou erronée, importante ou secondaire. Il établit une comparaison entre deux significations (au moins) accordées à un savoir ou à une pratique.
	4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	E_04_04	Le sujet émet une hypothèse sur le fonctionnement intersubjectif de l'apprentissage (en généralisant à partir de sa propre expérience). Il s'interroge par exemple sur la complémentarité ou les tensions entre ses propres savoirs et

			pratiques et ceux exposés par d'autres.
Thème 4 : Formation et orientation			
1. Choix de formation à l'enseignement	1. Vocation	F_01_01	Le sujet déclare avoir fait le choix de l'enseignement par vocation. Il décrit la naissance de cette vocation et la présente comme une satisfaction personnelle.
	2. Financier	F_01_02	Le sujet déclare avoir fait le choix de l'enseignement pour des raisons financières (bourse offerte, situation sociale ou précarité familiale)
	3. Mimétisme ou sous la contrainte	F_01_03	Le sujet déclare avoir été influencé par un membre de la famille, un ami ou un autre étudiant pour le choix de formation à l'enseignement
	4. Dépit	F_01_04	Le sujet déclare avoir fait le choix de formation à l'enseignement par dépit (car ayant eu des échecs dans ses premiers choix et ne pouvant pas atteindre ses rêves). Posture de rejet de l'enseignement
	5. Questionnement sur le choix de formation	F_01_05	Le sujet s'interroge sur ses choix de formation et ceux des pairs
2. Orientation scolaire et universitaire	1. En évocation	F_02_01	Le lecteur évoque son cursus scolaire et universitaire (depuis le lycée à son orientation actuelle).
	2. Orientation pour l'ENS	F_02_02	Le sujet mentionne les raisons qui l'ont orienté vers le choix de l'ENS (échange avec un conseiller d'orientation, programme de formation, difficultés rencontrées à l'université, intégration immédiate à la fonction publique...)
	3. Appréciation de sa formation et de son orientation professionnelle	F_02_03	Le sujet analyse et juge sa formation scolaire et universitaire en précisant leur impact sur son orientation professionnelle actuelle.
	4. Projection professionnelle	F_02_04	Le sujet se projette professionnellement comme enseignant du secondaire ou du supérieur.
3. Appréciation de la formation à l'ENS	1. Explication de la formation de FEF	F_03_01	Le sujet explicite sa compréhension de la formation des FEF à l'ENS
	2. Évaluation de la formation de FEF	F_03_02	Le sujet donne son appréciation de la formation et mentionne ses attentes

Justification du choix

Pour cette recherche, nous avons choisi d'appliquer le livre de codes de Sauvaire, élaboré en 2013 et remanié en 2017 pour deux raisons. Premièrement, ce livre de codes réalisé durant sa recherche sur la formation des sujets lecteurs divers a été expérimenté avec des sujets lecteurs élèves en France et à Québec (Sauvaire, 2013). Tout comme Sauvaire, l'objectif de notre étude était de former des sujets lecteurs. Il est vrai que les deux recherches diffèrent dans leur contenu et leur méthodologie, toutefois, nous avons estimé que nous pouvions appliquer ce livre de codes à notre recherche, car nos sujets avaient l'avantage d'avoir le double statut d'étudiants et d'enseignant.

Deuxièmement, plusieurs recherches aujourd'hui prennent appui sur des modèles ou des dispositifs d'analyses établis au cours d'études antérieures (Dufays, 2010 ; Burdet et Guillemin, 2013b ; Giasson, 2014). Étant donné que notre recherche s'inscrit dans l'approche qualitative, notre démarche à travers l'application du livre de codes de Sauvaire est restée partiellement inductive. L'application du livre de codes de Sauvaire n'est pas une manière pour nous de vérifier si les données collectées confirment ou pas les considérations théoriques sur la formation des sujets lecteurs. Il s'agit pour nous d'identifier comment enseigner la lecture littéraire pour former des SLE capables de prendre conscience de la nécessité d'impliquer les élèves durant le processus de lecture. Aussi, à partir d'une microanalyse ligne par ligne de nos données brutes, nous avons appliqué le livre de codes de Sauvaire pour faire émerger des thèmes propres à notre objet d'étude.

Variantes dans l'utilisation du livre de codes

Nous avons adapté le livre de codes de Sauvaire à notre recherche. Initialement, en 2013, ce livre de codes était organisé autour de l'analyse des données des sujets lecteurs élèves et comportait les quatre thèmes suivants :

- Thème 1 : Les ressources de l'activité du sujet lecteur divers (**A**) ;
- Thème 2 : Les modes opératoires de l'activité du sujet lecteur divers (**B**) ;
- Thème 3 : Les retours au texte lu (**C**) ;
- Thème 4 : Le développement de la réflexivité du sujet lecteur divers (**D**).

En 2017, Sauvaire a proposé une version du livre de codes adaptée à la formation des enseignants. Cette version comportait un nouveau thème (E) « la réflexivité du sujet lecteur

enseignant ». En regard de nos propres objectifs de recherche et des données collectées, nous avons apporté quelques modifications au livre de codes de 2017 comme le montre le tableau suivant :

Tableau 11 : Variantes du livre de codes

	Livre de codes Sauvaire 2013	Livre de codes Sauvaire 2017	Livre de codes adapté
Thèmes émergents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Thème 1 : Les ressources de l'activité du sujet lecteur divers (A) ➤ Thème 2 : <i>Les modes opératoires de l'activité du sujet lecteur divers (B)</i> ● Thème 3 : <i>Les retours au texte lu (C)</i> ➤ Thème 4 : Le développement de la réflexivité du sujet lecteur divers (D) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Thème 1. Les ressources de l'activité du sujet lecteur (A) ➤ Thème 2 : La Réflexivité du SL (D) ➤ Thème 3 : La Réflexivité du SLE (E) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Thème 1. Les ressources de l'activité du sujet lecteur (A) ➤ Thème 2 : La Subjectivité du lecteur (D) ➤ Thème 3 : La Réflexivité du sujet lecteur enseignant (E) ➤ Thème 4 : Formation et orientation (F)
Particularités du livre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Livre initial ➤ Données obtenues auprès de participants élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Livre modifié ➤ Données obtenues auprès d'enseignants en formation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Notre livre de codes ➤ Données obtenues auprès de FEF ➤ Catégories émergentes

Nous observons dans le tableau ci-dessus qu'en fonction des objectifs de chaque étude, les thèmes ont soit été supprimés, soit été introduits²⁸. Ainsi, certaines catégories portant sur les parcours de formation scolaire et universitaire des SLE (code F) ont émergé des données recueillies chez les FEF. Elles ont donc été rajoutées au livre de codes de 2017 que nous avons adapté. De plus, certaines sous-catégories non pertinentes pour notre analyse, telles celles relatives aux ressources liées à la diversité culturelle ou au racisme, ont été supprimées.

²⁸ En gras dans le tableau, nous signalons les thèmes introduits. En italique nous signalons les thèmes présents dans le livre de codes initial, mais supprimés dans les autres versions du livre.

6.3.3. Explication des thèmes du livre de codes adapté

Les ressources de l'activité du sujet lecteur

Comment amener les FEF à produire des interprétations singulières ? Pour les tenants de la lecture subjective (Langlade et Rouxel, 2004), une lecture singulière se construit en fonction des connaissances littéraires du sujet, de ses lectures antérieures, de son expérience du monde, de ses souvenirs personnels, de son histoire propre. Autrement dit, c'est à travers la mobilisation des ressources diverses que le lecteur produit un texte singulier. Sauvaire (2013) a identifié six types de ressources. Nous avons donc cherché à identifier les ressources mobilisées par les participants pour interpréter le recueil à l'étude. À partir des résumés de l'entretien semi-dirigé collectif et la transcription des carnets des lecteurs des huit participants, nous avons remarqué que la plupart de ces derniers ont réussi à nommer les ressources qu'ils ont mobilisées pour interpréter les poèmes du recueil. Certaines catégories et sous-catégories prédefinies se sont révélées opératoires pour traiter les données recueillies. Pour cette raison, nous avons conservé les catégories et sous-catégories présentes dans le livre de codes de Sauvaire (2013) pour le thème 1 portant sur les ressources de l'activité du sujet lecteur. Nous avons les ressources suivantes :

- Cognitives
- Épistémiques
- Psychoaffectives
- Axiologiques
- Socioculturelles
- Matérielles et spatiotemporelles

Les ressources ne sont observables que dans les discours que le lecteur tient sur ses lectures. Certaines ressources ont été plus convoquées que d'autres. Seules les ressources matérielles et spatiotemporelles n'ont pas été convoquées par les participants. Nous précisons qu'un texte sur les ressources subjectives a été donné à lire dans le cadre du dispositif. Ce qui explique pourquoi certains sujets s'y réfèrent dans leurs discours. Comme le dit Sauvaire, il s'agit plutôt « d'un réseau mouvant d'éléments fortement interconnectés que le lecteur mobilise consciemment ou inconsciemment au travers d'un certain nombre

d'opérations dans le but d'arriver à la compréhension la plus exhaustive et satisfaisante possible du texte qu'il lit» (2013, p. 138).

La réflexivité du lecteur

La réflexivité du lecteur est l'un des thèmes qui s'est imposé à nous pour analyser comment former des SLE dans le secondaire au Gabon. Elle renvoie au moment critique où chacun prend conscience de la dimension subjective de ses interprétations (Sauvaire, 2017). Dans cette recherche, nous avons réalisé des activités permettant aux sujets de mettre à distance leurs interprétations et d'expliciter leur parcours interprétatif à l'oral comme à l'écrit. Le lecteur est ainsi conduit dans un processus de subjectivation reflétant son degré de réflexivité.

Dans notre livre de codes, la réflexivité du lecteur représente le thème 2 codé **D**. Nous avons conservé les catégories du livre de codes initial, à savoir :

- Mise à distance de ses interprétations
- Mise à distance des pratiques langagières
- Retour sur soi
- Mise en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation dans la classe
- Dimension interpersonnelle

Dans le cadre de la formation des SLE, nous avons considéré les quatre degrés de l'activité réflexive formulée par Sauvaire :

- degré 1 : identifier et décrire ;
- degré 2 : expliquer et justifier ;
- degré 3 : évaluer et comparer ;
- degré 4 : généraliser et conceptualiser (2013, p. 292).

Les degrés 1 et 2 sont les degrés de base de la réflexivité. Tandis que les degrés 3 et 4 constituent des degrés supérieurs de la réflexivité. Les travaux de Bucheton et Chabanne (2002) et de Vanhulle (2005, 2009) montrent que dans le processus de formation des enseignants, la réflexivité est une composante essentielle. Elle constitue un des modes de l'appropriation et de la compréhension des textes. Avec Chabanne et Bucheton

apparaissent déjà les différents degrés de la réflexivité. Ces degrés de l'activité réflexive du lecteur nous permettent d'analyser le développement de l'activité réflexive dans chacune des dimensions. Ainsi, ce dispositif pourrait amener les participants à progresser de l'identification à la conceptualisation.

Dans le livre de codes adapté, la mise à distance des interprétations est la première dimension de la réflexivité du lecteur. Cette dimension, codée en D_01, consiste en la prise en compte par le lecteur des échos que le texte suscite en lui, et en la transformation de ceux-ci pour la production du sens (Langlade, 2008). La mise à distance de ses interprétations par le lecteur se développe sur quatre degrés : l'identification ou la formulation d'hypothèses interprétatives ; l'explicitation d'une interprétation ; l'évaluation d'une interprétation ; la généralisation sur la validation.

La deuxième dimension de la réflexivité du lecteur est la mise à distance des pratiques langagières. Cette dimension, codée en D_02, concerne les activités de lecture et d'écriture qui soutiennent le développement de la réflexivité du lecteur. La mise à distance des pratiques langagières se développe sur trois niveaux : la relecture ; la (ré) écriture ; la verbalisation.

Le retour sur soi est la troisième dimension de la réflexivité du lecteur dans le livre de codes et représente la compréhension de soi comme sujet lecteur. Bishop et Cadet (2007, p. 23) déclarent que pour permettre au sujet de «prendre de la distance avec ce qu'ils voient, ressentent ou pensent [et de] décrire leur parcours cognitif», il faut progressivement les former aux dimensions de la réflexivité, notamment à la dimension métacognitive. Cette dimension du retour sur soi apparaît beaucoup plus chez Bishop et Cadet (2007) comme étant métacognitive, mais tout n'est pas cognition. Le retour sur soi peut aussi être un retour sur soi affectif. Nous l'avons codée D_04. Le retour sur soi se développe sur quatre degrés : en évocation ; la mise à distance des ressources ; l'analyse de son parcours interprétatif et le retour sur soi comme lecteur.

La mise en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation dans la classe est la quatrième dimension de la réflexivité du lecteur. Nous l'avons codée D_05, et elle concerne les éléments empruntés à ses pairs et à l'enseignant formateur. Elle se développe

sur quatre degrés : identification de la source, d'un contenu emprunté ou transformé, du contexte ; explicitation des modes opératoires ; évaluation d'une interprétation d'autrui et le questionnement sur la relation au discours d'autrui.

La dimension interpersonnelle est la cinquième dimension de la réflexivité du lecteur. Elle concerne les expériences culturelles et la prise de conscience de la dimension intersubjective des interprétations. La dimension interpersonnelle est codée D_06 et se développe sur trois niveaux : les relations interpersonnelles dans la classe ; son rôle dans la classe ; le rôle d'autrui dans la classe.

La réflexivité du SLE

La réflexivité du SLE n'apparaît pas dans le tableau initial de Sauvaire 2013, car les sujets de l'étude étaient des élèves. Ce thème apparaît dans son étude de 2017 (à paraître) où il est question de la formation de SLE. Partant du fait que la lecture engage le lecteur dans un processus réflexif, nous avons intégré la réflexivité du SLE (codé **E**) dans notre livre de codes. Nous avons considéré que pour que les sujets parviennent à se comprendre comme SLE il fallait les amener à mettre à distance leurs pratiques et leurs savoirs didactiques, et à mettre en relation les discours d'autrui. Aussi, la dimension « enseignant » de ce thème est organisée autour de la mise à distance des savoirs et des pratiques expérimentées en formation et du retour sur soi comme futur enseignant.

Nous avons conservé les catégories du livre de codes de Sauvaire 2017, à savoir :

- Mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner
- Mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation
- Le retour sur soi comme (futur) enseignant
- Le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité

Ces quatre dimensions de la réflexivité du SLE comportent également quatre degrés : identifier, expliciter, évaluer et généraliser. La mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner, codée E_01, est la première dimension de la réflexivité du SLE dans le livre de codes. Cette dimension de la réflexivité du SLE concerne le développement réflexif du futur enseignant de l'identification des savoirs à leur conceptualisation. Elle se

développe sur 4 degrés : l'identification d'une notion ou d'un concept ; l'explicitation d'une notion ou d'un concept ; l'évaluation d'une notion ; l'élaboration conceptuelle.

Tout comme la dimension précédente, la deuxième dimension de la réflexivité du SLE dans le livre de codes, à savoir la mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation se développe sur les quatre degrés principaux de l'activité réflexive : identification, explicitation, évaluation et élaboration. Cette dimension de la réflexivité du SLE est codée E_02.

En ce qui concerne la troisième dimension de la réflexivité du SLE, le retour sur soi comme futur enseignant est le fait de s'interroger sur les ressources subjectives à mobiliser pour enseigner, mais aussi l'analyse de son parcours de formation. Cette composante essentielle de la réflexivité du SLE (Sauvaire, 2017) est codée E_03 et elle repose sur les quatre degrés suivants : en évocation ; la mise à distance des ressources ; l'analyse de son parcours de formation et la représentation de soi comme futur enseignant.

La quatrième dimension de la réflexivité du SLE est le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité. Il s'agit du retour sur ses interactions. Cette dimension de la réflexivité du SLE est codée E_04 et se développe sur quatre degrés : identification de la source ; explicitation d'une signification proposée par autrui ; évaluation d'une signification proposée par autrui ; questionnement sur la relation au discours d'autrui.

Formation et orientation du SLE

Pour mieux comprendre comment former les SLE, il nous a semblé important de cerner les motivations des participants pour le choix de formation à l'enseignement du français. L'organisation de notre guide d'entretien et les données recueillies dans les carnets des lecteurs ont fait émerger des thèmes saillants constituants des unités de sens convergents vers la formation professionnelle et l'orientation universitaire du SLE. Nous en avons fait le thème 4 de notre livre de codes, et nous l'avons codé **F**. Les unités de signification découlant de la segmentation des données transcrives (entretien et carnets) ont constitué les catégories significatives de ce thème. Selon Fortin et Gagnon (2016), la catégorie est « un

regroupement de codes apparentés » (p. 362). Pour le thème 4 de notre livre de codes, les catégories émergentes sont :

- Choix de formation à l'enseignement
- Orientation scolaire et universitaire
- Appréciation de la formation à l'ENS

La première catégorie de ce thème est codée F_01. Elle concerne le choix de formation à l'enseignement des sujets, et comprend cinq sous-catégories : vocation ; financier ; mimétisme ou sous la contrainte ; dépit ; questionnement sur le choix de formation. Le sujet mentionne les raisons qui l'ont amené à ce choix de formation.

La vocation est la première sous-catégorie du choix de formation à l'enseignement. Selon Meirieu (2006), lorsque l'on veut donner à celui à qui on enseigne les moyens de s'approprier par lui-même les connaissances et de penser par lui-même, il faut des enseignants. Il revient à l'enseignant de susciter le désir et l'intérêt d'apprendre en chaque élève (Gohier, 2001). C'est pour toutes ces raisons que l'enseignement est présenté comme une vocation du fait de la volonté qu'ont les enseignants d'instruire et de former des élèves autonomes. Pour d'autres, l'enseignement n'est pas toujours une vocation, car ce n'est pas un sacerdoce. Compte tenu de la fréquence de ce terme dans la justification du choix de formation dans les données recueillies, la vocation est la première sous-catégorie du choix de formation à l'enseignement. Elle consiste en la description par le sujet de son choix de formation comme résultant de sa vocation pour l'enseignement. Il décrit la naissance de cette vocation et la présente comme une satisfaction personnelle. Cette sous-catégorie est codée F_01_01.

La deuxième sous-catégorie du choix de formation à l'enseignement est l'aspect financier. Pour le sujet, il s'agit de justifier son choix par des raisons financières (bourse offerte, situation sociale ou précarité familiale). Cette sous-catégorie est codée F_01_02.

Le mimétisme ou la contrainte est la troisième sous-catégorie du choix de formation. Elle désigne la déclaration par le sujet d'avoir été influencé par un membre de la famille, un ami ou un autre étudiant pour le choix de formation à l'enseignement. Elle est codée F_01_03.

Le dépit est la quatrième sous-catégorie. Elle désigne le fait que le sujet s'engage dans la formation à l'enseignement par dépit à la suite des échecs dans ses premiers choix et ne pouvant pas réaliser ses rêves. On perçoit une posture de rejet de l'enseignement. Cette sous-catégorie est codée F_01_04.

La cinquième sous-catégorie du choix de formation à l'enseignement est le questionnement. Cette sous-catégorie est observable lorsque le sujet s'interroge sur ses choix de formation et ceux des pairs. Elle est codée F_01_05.

La deuxième catégorie de ce thème est orientation scolaire et universitaire. Elle est codée F_02 et concerne les discours du sujet sur son parcours scolaire et universitaire. Cette catégorie comprend quatre sous-catégories : en évocation ; orientation pour l'ENS ; appréciation de sa formation et son orientation professionnelle ; projection professionnelle. La première sous-catégorie, en évocation, s'observe lorsque le sujet s'interroge sur ses choix de formation et ceux de ses pairs. Elle est codée F_02_01. La deuxième sous-catégorie c'est l'orientation pour l'ENS. Le sujet mentionne les raisons qui l'ont orienté vers le choix de l'ENS et mentionne la personne ou l'élément qui a influencé son orientation. Il souligne aussi les difficultés rencontrées à l'université et les avantages de cette orientation (intégration immédiate à la fonction publique). Cette sous-catégorie est codée F_02_02. La troisième sous-catégorie du thème de l'orientation scolaire et universitaire est l'appréciation de sa formation et son orientation professionnelle. Elle s'observe lorsque le sujet analyse et juge sa formation scolaire et universitaire en précisant leur impact sur son orientation professionnelle actuelle. Elle est codée F_02_03. Enfin, la quatrième sous-catégorie est la projection professionnelle. C'est lorsque le sujet exprime ses objectifs professionnels. Cette sous-catégorie est codée F_02_04.

L'appréciation de la formation à l'ENS est la troisième catégorie du thème formation et orientation. Elle est codée F_03 et comprend deux sous-catégories : l'explicitation de la formation de FEF et l'évaluation de la formation de FEF. La première sous-catégorie, l'explicitation de la formation c'est la compréhension du système de formation à l'ENS par le sujet. Il juge, valide ou critique cette dernière. Cette sous-catégorie est codée F_03_01. La deuxième sous-catégorie est l'évaluation de la formation de FEF. Le sujet donne son

appréciation de la formation et mentionne ses attentes. Cette sous-catégorie est codée F_03_02.

6.3.4. La transformation des données

Le tableau ci-dessous présente les étapes de l'analyse des données : de la réduction à la vérification des données (Fortin et Gagnon, 2016).

Tableau 12 : Traitement des données

Outils de collecte des données	Réduction des données	Traitement des données	Vérification
Observation participante/Cercles de lecture	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enregistrement des activités dans les trois cercles ➤ Prise de notes sur la grille de la chercheuse ➤ Transcription des cercles 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Résumé des notes collectées ➤ Codification ➤ Analyse de discours ➤ Consultation des notes durant l'interprétation des données de chaque FEF 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise à l'épreuve des résultats de l'analyse à partir des données observées chez l'ensemble des participants (les 17 FEF)
Carnets des lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sélection des huit carnets des FEF ➤ Transcription des carnets dans un format commun (40 pages transcrits) ➤ Repérage des thèmes et des mots-clés 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Codification ➤ Analyse thématique des données recueillies ➤ Interprétation des résultats 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Triangulation entre les données analysées dans les carnets, les données d'observation et les données d'entretien
Entretien semi-dirigé	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enregistrement sur bande audio ➤ Transcription ➤ Résumé de l'entretien ➤ Repérage des thèmes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Codification ➤ Analyse des données (analyse de discours cas par cas) ➤ Interprétation des résultats 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Triangulation

Analyse de contenu thématique (codage)

Afin d'analyser qualitativement les discours des participants, nous avons retenu la méthode de l'analyse thématique. D'après Fallery et Rodhain (2007), quatre types d'analyses des données peuvent être utilisés en recherche qualitative :

- l'analyse lexicale lorsqu'il s'agit de répondre à la question, *de quoi parle-t-on ?*
- l'analyse linguistique qui s'intéresse au *comment en parle-t-on ?*
- l'analyse cognitive pour voir *comment structurer une pensée* ;

- l'analyse thématique lorsque l'on se demande, *comment interpréter un contenu ?*

Pour les auteurs, le choix de l'un ou de l'autre de ces types d'analyses des données dépend de plusieurs facteurs parmi lesquels le cadre méthodologique de la recherche, le corpus et le moment de l'analyse. Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique est un outil précieux pour une première expérience de recherche, car elle amène le chercheur à répondre aux questions qui font progresser l'analyse : « qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 235). C'est donc un travail d'analyse qualitative de réduction des données.

Pour notre part, nous cherchions à analyser les effets d'un dispositif d'enseignement d'une œuvre intégrale sur la formation des FEF à l'ENS au Gabon. D'une part, nous avons codé les segments de textes avec un livre de codes (analyse de contenu). D'autre part, nous avons étudié les marques de subjectivité des participants, notamment les marques énonciatives, pour retrouver le processus de subjectivation des huit sujets (analyse de discours). Notre corpus constitué de données principales et complémentaires (voir Tableau 5, p. 66) nécessitait une transposition en un certain nombre de thèmes représentant le contenu analysé en rapport avec notre problématique. Selon Paillé et Mucchielli, l'analyse thématique est définie comme « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentant le contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche » (2016, p. 236). Ses principales fonctions sont :

- saisir l'ensemble des thèmes d'un corpus ;
- tracer des parallèles et documenter les oppositions ou divergences entre thèmes ;
- observer/vérifier la récurrence des thèmes d'un matériau à l'autre et voir comment ces thèmes se recoupent, se rejoignent, se contredisent ou se complètent.

Ainsi présentée, l'analyse thématique nous semble le type d'analyse de contenu approprié à cette recherche. Notre démarche a d'abord été déductive, car à partir des thèmes prédefinis du livre de codes de Sauvaire (2013-2017), nous avons parcouru minutieusement notre corpus et nous avons relevé les thèmes émergents d'un matériau à l'autre. Puis, notre démarche a été inductive : à la suite de plusieurs lectures du corpus concernant la formation des sujets lecteurs (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Rouxel et Langlade, 2004 ; Mazauric,

Fourtanier et Langlade, 2011 ; Émery-Bruneau, 2011), nous avons vu émerger des thèmes propres à cette recherche. Afin de faciliter notre analyse et suivre l'orientation de notre problématique, le cadrage théorique, la finalisation de notre guide d'entretien et l'entretien semi-dirigé ont été organisés autour de notre question de recherche. Cette analyse thématique nous a conduite à associer à chaque thème tous les énoncés ou unités de signification qui y faisaient référence.

Nous rappelons que la visée de cette recherche est compréhensive et que nous cherchons à élaborer des hypothèses pour mieux comprendre comment former des SLE. C'est la raison pour laquelle l'analyse thématique doit être exhaustive, car « il ne s'agit plus seulement de repérer les thèmes, mais également de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent, complémentent » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 232). Enfin, nous avons terminé notre travail de thématisation par une analyse des données recueillies auprès des huit participants, à travers les différents outils de collecte.

IV. Présentation et analyse des données

Dans cette partie, nous présentons l'analyse du discours des huit FEF étudiants en formation pour l'enseignement du français au secondaire au Gabon. Ces participants répondant à nos critères de sélection nous ont fourni des données variées pour mieux comprendre comment former les sujets lecteurs enseignants à partir du dispositif didactique réalisé. Les résultats des différents sujets proviennent des carnets de lecteur, des cercles de lecture et de l'entretien semi-dirigé collectif intégralement retranscrits. Tous les sujets se sont approprié le dispositif de façon singulière. Leurs données apparaissent complémentaires et nous permettent de dégager les principales dimensions de la formation des SLE.

Chaque sujet est présenté de la manière suivante :

- Identification du sujet
- Présentation du sujet
 - Présentation et organisation du carnet de lecteur
 - Les données du carnet de lecteur
 - Les données du cercle de lecture
 - Les données d'entretien
- Résultats d'analyse des données du sujet
- Conclusion partielle

L'identification du sujet concerne le code attribué à chaque sujet durant cette recherche. Les codes attribués aux FEF sont les noms des principales villes du Gabon, mais ne révèlent aucunement l'identité de nos sujets. Dans un souci de parité, nous avons conservé le genre féminin pour les participantes à cette recherche. La présentation du sujet est organisée premièrement autour de descriptions de l'utilisation du carnet de lecteur, ce qui révèle le degré d'implication de chaque FEF et sa conception de cet outil. Deuxièmement, nous présentons les données codifiées du carnet de lecteur sous forme de tableau. Celui-ci est suivi de nos observations sur les occurrences des thèmes. Troisièmement, nous présentons les données du sujet recueillies dans son cercle de lecture sous la forme d'un tableau que nous commentons. Nous terminons notre présentation du sujet avec les données

d'entretien sous la forme d'un tableau suivi de nos commentaires sur les occurrences des thèmes. Pour chaque outil, nous faisons ressortir les catégories qui apparaissent, ce qui nous conduit aux résultats des données d'analyse du sujet. À cette étape, chaque catégorie est décrite et analysée à partir des occurrences des codes, et nous illustrons notre analyse par des citations des propos des FEF. Enfin, nous formulons une conclusion partielle reprenant les éléments clés observés chez le sujet. Nous précisons que l'ordre de présentation des huit FEF n'est pas organisé en fonction du nombre d'unités de sens dégagées, car cela n'est pas un facteur déterminant pour la formation des SLE. De plus, les résultats obtenus montrent dans l'ensemble une certaine complémentarité dans les occurrences des catégories entre FEF.

Voici le descriptif des huit FEF que nous avons retenu pour notre recherche :

- Libreville, 9 pages du carnet sur 48 ont été transcris. Membre du cercle 1 (CL1) dans lequel elle est intervenue 14 fois/95 prises de parole ; 31 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.
- Ntoum, 12 pages du carnet sur 48 ont été transcris. Membre du cercle 2 (CL2) dans lequel il est intervenu 11 fois/68 prises de parole ; 35 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.
- Oyem, 38 pages du carnet sur 48 ont été retranscris. Membre du cercle 2 (CL2) dans lequel il est intervenu 17 fois/68 prises de parole ; 35 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.
- Gamba, 23 pages du carnet sur 48 ont été retranscris. Membre du cercle 3 (CL3) dans lequel il est intervenu 12 fois/70 prises de parole ; 35 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.
- Makokou, 27 pages du carnet sur 48 ont été transcris. Membre du cercle 3 (CL3) dans lequel il est intervenu 8 fois/70 prises de parole ; 55 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.
- Mouila, 13 pages du carnet sur 48 ont été retranscris. Membre du cercle 1 (CL1) dans lequel il est intervenu 30 fois/95 fois ; 42 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.

- Lambaréné, 28 pages du carnet sur 48 ont été retranscrites. Membre du cercle 3 (CL3) dans lequel il est intervenu 11 fois/70 prises de parole ; 27 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.
- Mitzic, 17 pages du carnet sur 48 ont été retranscrites. Membre du cercle 3 (CL3) dans lequel il est intervenu 20 fois/70 prises de parole ; 23 minutes d'intervention durant l'entretien semi-dirigé collectif. Les contenus des cercles et de l'entretien ont été entièrement retranscrits.

Dans la suite de notre travail, nous allons présenter les expériences singulières de ces sujets à travers leur investissement dans le dispositif réalisé.

1. Un aperçu des données recueillies

En fonction de nos objectifs de recherche, nous avons analysé dans les écrits et les discours des participants volontaires l'investissement subjectif des FEF dans la lecture à travers les ressources mobilisées, le développement de la réflexivité du sujet lecteur, les représentations de la lecture littéraire (savoirs et pratiques didactiques) et la compréhension de soi comme SLE. Dans les lignes suivantes, nous présentons un portrait global des données des huit participants à cette recherche.

1.1. Les données principales

Les données des carnets des lecteurs

Tableau 13 : Occurrences des données collectées dans les carnets des lecteurs

	Ressources subjectives (A)						La réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4	F_0 1	F_0 2	F_0 3
Oyem	1	5	1	1	0	0	12	0	3	1	0	15	12	5	0	1	1	0
Gamba	2	4	2	0	0	0	23	0	1	0	0	9	6	2	0	0	0	0
Libreville	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	11	5	0	1	0	0	0
Mitzic	0	4	1	0	1	0	13	0	4	0	0	4	5	1	1	0	0	0
Lambaré né	5	7	2	0	0	0	29	0	6	1	0	4	3	0	0	0	0	0
Ntoum	2	5	3	0	0	0	15	0	1	0	0	6	6	0	0	0	0	0
Mouila	0	2	0	0	0	0	15	0	2	0	0	5	5	0	0	0	0	0
Makokou	0	1	3	0	1	0	22	0	7	0	0	8	4	0	1	0	0	0

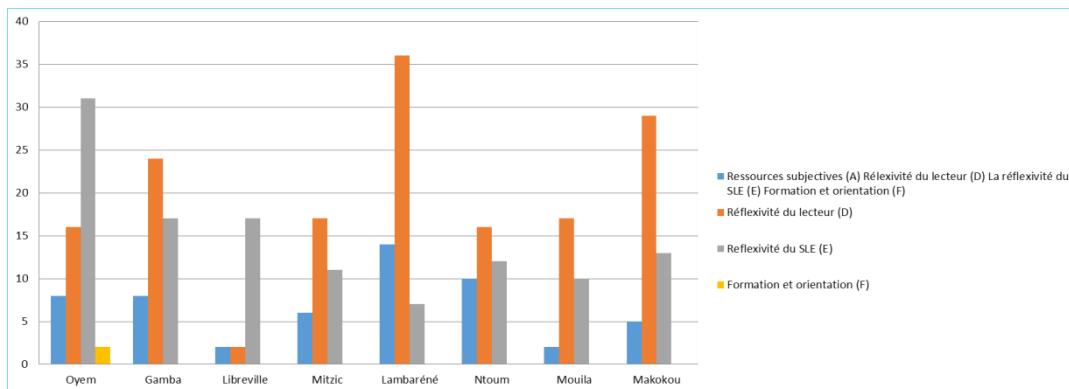
Somme par Occurrence	11	29	12	1	2	0	131	0	24	2	0	62	46	8	3	1	1	0
Total	55							157					119			2		

Afin d'identifier facilement les éléments récurrents dans les données recueillies, nous avons représenté chaque thème du livre de codes par une couleur :

- Thème 1. Les ressources de l'activité du sujet lecteur (A)
- Thème 2. La réflexivité du lecteur (D)
- Thème 3. La réflexivité du SLE (E)
- Thème 4 : Formation et orientation du SLE

Les thèmes récurrents dans les carnets des huit participants à cette recherche sont les suivants : la réflexivité du lecteur, la réflexivité du SLE, les ressources de l'activité du lecteur et la formation et l'orientation. Voici un graphique représentant les occurrences de ces thèmes.

Graphique 2 : Occurrences des thèmes par sujet dans les carnets



Nous observons que les thèmes *Réflexivité du lecteur* et *Réflexivité du SLE* sont ceux qui ont le plus d'occurrences dans les écrits de la majorité des participants, tandis que le thème relatif aux ressources de l'activité du sujet lecteur est moyennement mobilisé par l'ensemble des sujets. Enfin, il n'y a qu'un seul cas (Oyem) chez qui nous retrouvons des éléments relatifs à la formation et à l'orientation des FEF. Cela est dû au fait qu'Oyem est le seul sujet à avoir utilisé son carnet de lecture non seulement pour analyser le recueil, mais aussi pour répondre aux questions formulées dans le guide d'entretien prévu pour l'entretien semi-dirigé collectif. À la lecture de ce graphique, il apparaît que le thème

Formation et orientation n'est pas un élément observable (ou une donnée pertinente) dans les écrits des sujets.

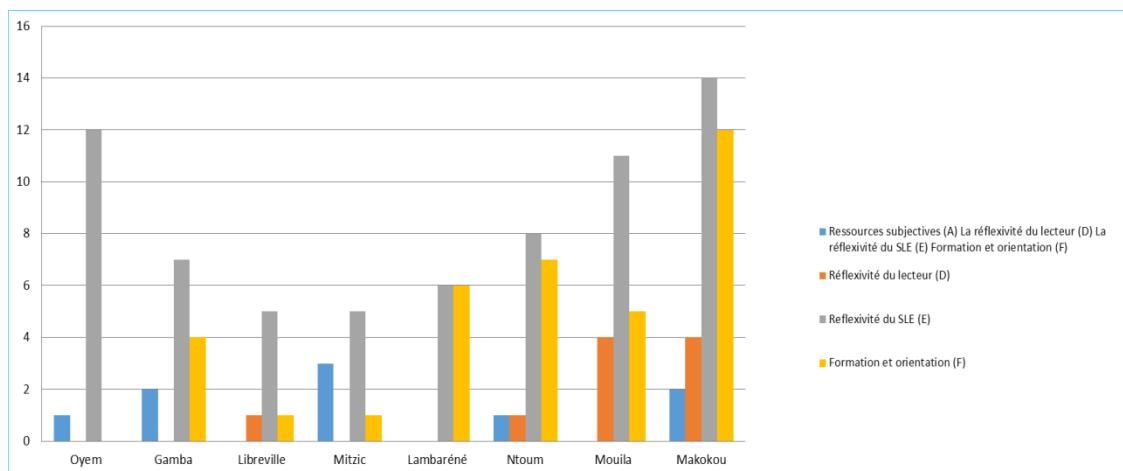
Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Tableau 14 : Données collectées dans l'entretien semi-dirigé collectif

	Ressources subjectives (A)						La réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4	F_0 1	F_0 2	F_0 3
Oyem	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	4	2	0	0	0	0
Gamba	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	0	0	1	3	0
Libreville	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	1	0	0
Mitzic	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	1	0	0
Lambaré né	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	0	3	3	0
Ntoum	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	2	1	5	2	0
Mouila	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	8	3	0	0	2	3	0
Makokou	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	1	4	7	2	1	5	5	2
Somme par occurrence	1	1	6	1	0	0	2	2	1	0	5	24	31	11	2	18	16	2
Total	9						10				68				36			

Au terme des huit séances de cours de la séquence didactique réalisée par l'enseignant formateur, nous avons mené un entretien semi-dirigé collectif avec les huit participants retenus. À la lecture de ces données, il apparaît que les thèmes propres à l'interprétation des textes par le lecteur (ressources de l'activité du sujet lecteur et réflexivité du lecteur) sont les moins représentés. Voici le graphique représentant ces données pour chaque sujet.

Graphique 3 : Occurrences des thèmes par sujet dans l'entretien



Avant cet entretien, nous avions remis aux participants un exemplaire du guide d'entretien. Chaque sujet a réagi librement aux questions posées. Deux thèmes dominent dans les données de l'entretien de la majorité des sujets : la *réflexivité du SLE* et la *formation et orientation*²⁹ des lecteurs. Ainsi, dans l'entretien, chaque participant a été en mesure d'expliquer son choix de formation ou d'analyser les savoirs et les pratiques expérimentés. Mais il semble que les activités réservées à l'interprétation des textes soient propres à l'écrit. D'où cette faible représentativité dans le graphique ci-dessus.

1.2. Les données complémentaires

Les données des cercles de lecture

²⁹ Ce thème n'apparaît pas dans les données du sujet Oyem. Nous supposons que cela est dû au fait qu'Oyem est le seul participant à avoir répondu à l'entièreté du guide dans son carnet.

Tableau 15 : Occurrences des thèmes par sujet dans les cercles

	Ressources subjectives (A)						La réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)						
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	Total_A	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	Total_D	E_01	E_02	E_03	E_04	Total_E
Oyem	0	3	0	0	0	0	3	11	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0
Gamba	1	0	0	1	0	0	2	8	0	0	1	1	10	0	0	0	0	0
Libreville	1	0	0	1	0	0	2	11	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0
Mitzic	1	2	0	0	0	0	3	15	0	0	0	2	17	0	0	0	0	0
Lambaréne	1	2	0	0	0	0	3	9	0	0	1	0	10	0	0	0	0	0
Ntoum	1	1	0	0	0	0	2	10	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0
Mouila	1	6	0	1	0	0	8	20	0	0	0	7	27	0	0	0	0	0
Makokou	0	1	0	0	1	0	2	6	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0
Somme par Occurrence	6	15	0	3	1	0		90	0	0	2	10		0	0	0	0	
Total Occurrences	25							102						0				

L’analyse des échanges dans les cercles de lecture présente cet outil comme l’espace adéquat pour l’interprétation des textes. À la lecture des données issues des cercles de lecture, la réflexivité du lecteur (D) et les ressources subjectives (A) apparaissent comme les thèmes dominants, ce qui s’explique par la consigne de l’activité. Pour la même raison, nous observons que les cercles ne permettent pas le développement de la réflexivité du SLE.

2. Sujet Libreville

2.1. Présentation du sujet

Libreville se présente comme une personne très réservée et timide ayant besoin des autres pour s'extérioriser : « *prendre la parole même entre amis c'est compliqué. Mais avec la pression des camarades qui m'encourageaient à donner mon point de vue, j'ai pu vaincre ma timidité* » (ENT, p. 23). Elle choisit de faire des études de Lettres à l'université, car ayant de faibles résultats en sciences, elle ne pouvait pas s'orienter vers la médecine comme le souhaitait son père. L'enseignement est décrit par Libreville comme un choix de raison : « *je m'en sortais déjà dans les matières littéraires. Et je me suis dit qu'en mettant un peu plus d'efforts, je pouvais devenir enseignante* » (ENT, p. 1). Libreville évalue positivement le dispositif expérimenté et reconnaît que cette formation a participé à l'affirmation de sa personnalité : « *J'avoue que je suis très timide, mais avec les éléments de mon cercle de lecture, j'ai pu m'exprimer, donner mon point de vue et cela m'a été très bénéfique pour la compréhension du recueil et pour ma personnalité* » (ENT, p. 2).

Dans son cercle de lecture, ses pairs reconnaissent que ses interventions ont souvent enrichi les échanges et que son analyse était d'ailleurs très attendue, car elle « *a de bonnes idées qui nous font avancer* », dira Mouila (Cercle 1, p. 8). Il n'en demeure pas moins qu'il fallait toujours l'inciter à prendre la parole.

2.1. 1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Libreville

Nous observons chez Libreville une faible exploitation de son carnet de lecteur (neuf pages utilisées sur 48 durant la séquence didactique pour prendre des notes). Pourtant elle conçoit le carnet de lecteur comme « *un moyen ou un outil qui nous permet de conserver les différentes réactions du lecteur sur un texte et les idées retenues sur le texte* » (Carnet, p. 1). Contrairement à ses pairs, Libreville n'y mentionne aucune date et elle utilise essentiellement son carnet de lecture pour résumer le déroulement des huit séances de cours. On y retrouve beaucoup de définitions générales des notions abordées, mais peu de commentaires personnels.

Chez Libreville, le carnet fait office de bloc-notes, c'est pourquoi il y a peu de pages utilisées : « **C'est pour moi un moyen de conservation des idées** dites sur le texte durant

les lectures individuelles et collectives » (ENT, p. 26). Autrement dit, le carnet est perçu par Libreville comme un outil de transcription. De plus, nous observons qu'il n'y a pas une organisation spécifique au fil des pages, hormis quelques notions soulignées ou écrites en majuscules. Cette organisation du carnet de lecteur de Libreville montre que le sujet n'a pas suivi toutes les consignes de l'enseignant formateur demandant aux participants d'interpréter des poèmes spécifiques dans les carnets pour en faire un outil de réflexion et de formation.

2.1.2. Les données du carnet de lecteur

Après la transcription du carnet de lecteur³⁰ de Libreville, nous l'avons codifié à partir des catégories de notre livre de codes, et nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 16 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Libreville

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A ₀₁	A ₀₂	A ₀₃	A ₀₄	A ₀₅	A ₀₆	D ₀₁	D ₀₂	D ₀₃	D ₀₄	D ₀₅	E ₀₁	E ₀₂	E ₀₃	E ₀₄	F ₀₁	F ₀₂	F ₀₃
Libreville	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	11	5	0	1	0	0	0
Total	2						2					17				0		

Nous observons dans les données du carnet de Libreville qu'il y a très peu d'occurrences des thèmes A (deux occurrences) et D (deux occurrences) renvoyant à l'activité du sujet lecteur. À l'opposé, le thème E renvoyant à la réflexivité du SLE compte 17 occurrences. Dans son carnet, Libreville reformule les enjeux de l'enseignement et quelques définitions sur les savoirs et pratiques expérimentés en formation. Voici un aperçu de ses notes :

La formation du sujet-lecteur : Le choix du texte est primordial. Il faut choisir un texte adapté au niveau des élèves. L'intérêt de la distanciation relève un peu plus de la réflexivité. La participation quant à elle relève encore du ressenti.

Le cercle de lecture : C'est un attrouement qui va mener une activité de lecture et donc chacun va apporter son idée sur le texte à étudier. L'enjeu du cercle de lecture c'est de trouver les stratégies qui amèneront les élèves à prendre plaisir à l'activité de lecture.

³⁰ Le carnet de lecture comporte entre autres, les récits des séances de cours et les interprétations individuelles des poèmes.

Les enjeux pour l'enseignant : lui permettre de connaître le profil de chaque élève. Un cercle de lecture peut prendre deux à trois semaines (Carnet, p. 1).

Ce résumé des séances de cours occupe la grande partie du carnet de Libreville et nous notons qu'en dehors d'une brève analyse du recueil (Carnet, p. 2), ses interprétations laissent apparaître la figure d'un sujet qui s'efface (Donahue, 2001). Son processus de lecture comme sujet lecteur se limite à quelques formulations. Par exemple :

Cette table des matières présente les 27 poèmes contenus dans ce recueil [A_01_03]. Au sortir de ma lecture du recueil de poèmes *Les temps déchirés* d'Hallnaut Engouang, le poète place Dieu au centre de tout. Car il y a une sorte d'alternance au niveau des titres tantôt il exprime ses malheurs, tantôt il parle de l'amour [D_01_02] (Carnet, p. 2).

Cet extrait révèle la figure de l'auteur impliqué que le lecteur discerne dans les marques du texte (Ricœur, 1985). Libreville vient de lire le recueil de poèmes et elle attribue spontanément l'œuvre au « poète » pour lui donner une unité.

Sans pour autant donner sa compréhension des poèmes retenus par l'enseignant formateur (« Il est un Dieu qui sommeille », « Je pense à toi », « Pardon », « Les actes manqués », « L'Ici »), Libreville présente l'organisation du recueil d'après le poète : « il fait une sorte de repentance et il se remet à Dieu. Il illustre cette confession par le dernier poème “Il faut me pardonner” » (Carnet, p. 2). Ces éléments d'interprétation du recueil sont les seuls que nous avons relevés dans le carnet de Libreville. Cela justifie les deux occurrences du thème 2 (D). Par ailleurs, il n'y a aucune donnée sur son choix de formation et d'orientation étant donné que c'est un thème exploité durant l'entretien.

Par contre, la réflexivité du SLE est le thème majeur de ce carnet avec 17 occurrences. D'une part, Libreville identifie les savoirs et les pratiques enseignés : « la lecture méthodique et la lecture littéraire ont un but : l'interprétation des textes, mais ce qui diffère ce sont les approches ou la pratique » (Carnet, p. 4). Autrement dit, Libreville différencie la lecture méthodique de la lecture littéraire à partir des enseignements théoriques de l'enseignant formateur. À partir des séances de cours, Libreville cherche à décrire en quoi consiste l'étude du poème, ce qui renvoie à la mise à distance des savoirs et des pratiques :

L'étude de ce poème pourrait consister à démontrer comment un texte peut être interprété à partir de différents éléments ou de diverses ressources » [E_02_01]³¹.

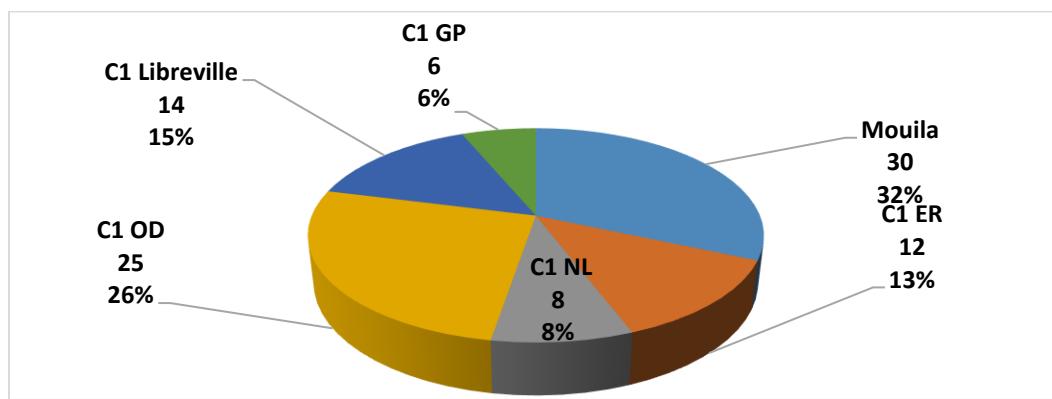
D'autre part, Libreville présente les activités réalisées en groupe comme ayant influencé son appropriation des savoirs et des pratiques : « les interventions des uns et des autres ont permis d'avoir une idée du texte, de le comprendre afin de pouvoir réaliser une interprétation (ENT, p. 2).

En somme, dans le carnet de Libreville, les thèmes A et D sont quasi inexistants, tandis que la réflexivité de l'enseignant est plutôt sommaire étant donné qu'il n'y a que 17 occurrences à traiter. Ces données du carnet de lecteur nous amènent à relever que l'activité réflexive de Libreville est au degré 1 (code E_01_01), car elle est axée sur l'identification des savoirs. De plus, le carnet de lecteur est utilisé par Libreville comme un outil de mise à distance des savoirs et des pratiques et non comme un outil réflexif pour l'interprétation des textes.

2.1.3. Les données du cercle de lecture

Libreville a fait partie d'un cercle de lecture de six personnes que nous avons identifié comme cercle 1 (CL1). Voici le graphique montrant la fréquence des interventions des différents membres de ce cercle.

Graphique 4 : Cercle 1 Fréquence des interventions des FEF



³¹ Le code E_02_01 est utilisé lorsque le sujet identifie ou se réfère à une activité ou une pratique sous la forme descriptive.

Nous observons que dans le cercle 1, les prises de parole des différents membres sont inégalement réparties : 32 % pour le plus actif et 6 % pour le moins actif. Dans cet intervalle, Libreville se situe dans la moyenne avec 15 % de prise de parole, soit 14 interventions sur 95 au total. Cela montre que Libreville a échangé avec les pairs durant les activités en cercle. On peut se demander si la dynamique du cercle lui permet d'intensifier ou au contraire ralentit son activité réflexive comme lectrice.

Les données que nous présentons sont tirées des séances de cours 4 et 5 de la séquence didactique expérimentée.

Tableau 17 : Occurrences des thèmes chez Libreville dans le Cercle 1

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04
Séance 4	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Séance 5	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	2						11					0			

Les données de Libreville dans le CL1 (13 occurrences au total) montrent que le sujet convoque faiblement les ressources subjectives (deux occurrences de A) et que son activité réflexive est faible (11 occurrences de D). Certes, Libreville participe aux échanges (voir Graphique ci-dessus), mais nous remarquons que ses analyses sont très brèves ou alors constituent de simples interrogations sur sa compréhension. Par exemple, dans cet échange avec Mouila :

Libreville : Moi ce que j'ai retenu c'est la finitude de l'homme, le caractère transitaire de la vie.

Mouila : Moi je dis ce n'est pas ça... Donc tu t'inscris dans ce qu'il dit. Selon moi c'est à revoir.

Libreville : Je continue en disant que la personne est décédée. Parce que dans la 4e strophe on a : « *j'étais en vie...* »

Mouila : Je ne veux pas imposer ma vision. Mais si elle veut juste montrer qu'il ne faut pas s'attacher à certaines choses. Elle était belle et elle attirait tout le monde. Mais tout cela s'est arrêté. La beauté, la vie est éphémère. Si c'était comme vous dites, elle aurait dit le temps, je me suis fanée, mais elle ne dit pas ça (Cercle, Mouila, p. 5).

Libreville : « *je regrette le bonheur du monde* », ça veut dire quoi (Cercle, p. 5).

À travers ces échanges, on observe que Libreville tente timidement de faire entendre son point de vue. Elle est constamment interrompue par Mouila ; d'ailleurs, un des membres du groupe va le relever. Malgré ces interruptions, Libreville continue de donner ses hypothèses, et le groupe va souligner son apport dans la compréhension du recueil : « elle a de bonnes idées qui nous font avancer » (Cercle, p. 8). Dans le cercle, Libreville réussit à émettre des hypothèses interprétatives : « le manque de compréhension a engendré la rupture entre le poète et la personne aimée » (Cercle, p. 4). Dans ce passage, Libreville formule une hypothèse interprétative du poème « Incompréhension ». Elle met ainsi à distance sa propre interprétation.

Au vu de ces données, nous observons que les activités réalisées en cercle de lecture ont amené Libreville à exprimer son processus de lecture comme sujet lecteur, par la mise à distance de ses interprétations et la mobilisation de quelques ressources subjectives. Nous observons chez Libreville que le cercle permet d'observer davantage l'activité du lecteur par rapport au carnet du lecteur.

2.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Malgré sa timidité, Libreville est la première personne à prendre la parole durant l'entretien semi-dirigé que nous avons mené pendant plus de trois heures. Comme ses pairs, elle a pris part volontairement à cet entretien pour « apporter sa contribution à la recherche en cours » (Libreville, Grille 3).

Tableau 18 : Occurrences des thèmes chez Libreville dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4	F_0 1	F_0 2	F_0 3
Libreville	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	1	0	0
Total	0						1					5				1		

La fréquence des interventions de Libreville (12 fois/116 prises de parole)³² durant l'entretien montre une volonté d'implication dans le dispositif didactique proposé.

³² Voir graphique en Annexe 1.

Toutefois, les données obtenues après la transcription et le codage de ses interventions sont peu nombreuses. En effet, nous observons que le thème A des ressources subjectives n'a aucune occurrence, car durant l'entretien Libreville n'interprète pas le recueil donc elle ne mobilise aucune ressource subjective. De même, les thèmes D et F comptent chacun une occurrence. Cela est aussi la conséquence de l'absence d'interprétation du recueil par Libreville à tel point que sa réflexivité en tant que lecteur est assez sommaire. Mais, Libreville est en mesure de mettre à distance les savoirs et les pratiques expérimentées et d'opérer un retour sur soi comme futur enseignant si bien que nous avons des données sur le thème de la réflexivité du SLE (E : cinq occurrences) :

En tant que future enseignante, **j'ai pour mission de transmettre les connaissances et les pratiques apprises durant ma formation** (ENT, p. 23).

Durant le stage d'observation, ma tutrice qui voyait ma timidité m'a fait prendre conscience qu'en tant qu'enseignante je devais dominer la classe et surtout ne pas laisser paraître mes peurs (ENT, p. 24).

Il semble que Libreville privilégie un enseignement normatif visant la transmission des savoirs et des pratiques. Dans cette logique, l'interprétation a constitué une difficulté pour elle, car le dispositif expérimenté est en rupture avec les normes scolaires de l'enseignement de la lecture au Gabon.

2.2. Résultats de l'analyse des données du sujet Libreville

Tableau 19 : Occurrences des thèmes par outil de collecte chez Libreville

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives A	2	2	0	4
Réflexivité du lecteur D	2	11	1	14
Réflexivité du SLE E	17	0	5	22
Formation et orientation F	0	0	1	1
Total	21	13	7	41

Dans ce tableau, il apparaît que Libreville a utilisé chaque outil de collecte différemment. Le carnet de lecteur (avec 21 occurrences au total) et l'entretien (avec sept occurrences au total) ont majoritairement été utilisés pour l'identification et l'explicitation des savoirs et

des pratiques enseignés (thème E). Quant au cercle de lecture (avec 13 occurrences au total), il a permis à Libreville de formuler quelques hypothèses interprétatives.

2.2.1. Maitrise des savoirs et des pratiques enseignés

Chez Libreville, nous observons la prédominance du thème E (renvoyant à la réflexivité du sujet lecteur enseignant) dans les données du carnet de lecteur comme dans celles de l'entretien (22 occurrences au total pour les deux outils). Par exemple, Libreville explicite sa compréhension de la notion de sujet lecteur et du carnet de lecture :

Sujet-lecteur

C'est le lecteur qui est capable de décoder le message véhiculé dans le texte.

C'est également celui qui lit le texte avec l'effort de réflexion et d'interprétation.

Un carnet de lecteur = c'est un moyen ou un outil qui nous permet de conserver les différentes réactions d'un texte littéraire.

Il nous permet de noter les différentes interprétations faites du texte : il permet de noter les idées retenues pendant une discussion sur le texte (Carnet, p. 1). [E_01_02].

À travers ces lignes, nous voyons que Libreville est en mesure d'identifier et d'expliciter les savoirs et les pratiques enseignés. Elle rend compte de la tâche qui attend le lecteur durant la lecture littéraire, à savoir son investissement subjectif : « l'investissement dans la lecture est la première condition, car il nous permet d'être en contact avec le texte d'avoir une idée sur le contenu, que cette lecture soit faite de manière individuelle ou plurielle, le but c'est de s'imprégner du texte » (Carnet, p. 2).

Toutefois, lorsque l'enseignant formateur demande aux FEF durant les séances de cours « Quelles sont les ressources que vous avez utilisées pour interpréter le recueil ? » (Carnet, Libreville, p. 2), nous observons que le sujet rencontre des difficultés pour identifier les ressources mobilisées durant son processus de lecture. En effet, elle assimile les ressources subjectives aux stratégies de lecture et aux activités menées : « l'une des ressources fut également les discussions collectives, autrement dit les interventions des uns et des autres » (Carnet, p.2). Pourtant, en parlant des étapes de son analyse, elle va nommer les ressources socioculturelles, psychoaffectives, épistémiques et cognitives. Mais elle n'est vraisemblablement pas en mesure de les justifier ou de les analyser. Elle reste au niveau de l'identification et de la description sommaire de son activité sans véritablement s'investir

subjectivement au point d'interpréter les poèmes retenus à cet effet. La première difficulté pour Libreville consiste à produire une interprétation singulière du recueil. La deuxième difficulté consiste à rester au degré 1 de la réflexivité du SLE, à savoir l'identification d'une notion ou d'un concept.

2.2.2. Une lecture subjective sommaire

Selon Ahr (2010 ; 2013), le carnet de lecteur et le cercle de lecture sont des outils didactiques qui peuvent favoriser l'investissement subjectif du lecteur pour une interprétation singulière des textes. Force est de constater que ces outils n'ont pas eu une grande incidence sur le processus interprétatif de Libreville, car son investissement subjectif est resté sommaire. En effet, même lorsque ses interprétations sont formulées à la première personne, nous avons remarqué que sa subjectivité est non assumée car ses interprétations ne mettent en jeu que le texte et son énonciateur : « quel lien le poète fait avec Iscariote et sa vie ? J'ai l'impression que l'Iscariote et lui ont une même vie. Au début, il croyait en Dieu et à la fin il s'est retiré » (Cercle, p. 8). Face au texte, nous remarquons dans ce passage que Libreville ne laisse pas émerger « le flux de ses impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou d'agacement avec le texte » (Terwagne, 2002, p. 18). Libreville cherche plutôt à comprendre la subjectivité du poète, ce qui l'empêche d'exprimer sa liberté comme lectrice.

Dans son carnet de lecteur, nous observons que lorsque Libreville s'investit dans l'activité de lecture, elle est capable d'identifier une hypothèse interprétative (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations), et même d'expliciter celle-ci (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations³³). Ainsi, dans le poème « Incompréhension », elle se demande « pourquoi le poète présente-t-il ce poème en un bloc ? » [D_01_01] (Carnet, p. 2). Nous voyons que la lectrice utilise le questionnement pour identifier une hypothèse ([D_01_01]). Ensuite elle déclare qu'

Au sortir de **ma** lecture du recueil *Les temps déchirés* d'Hallnaut Engouang, **le poète place** Dieu au centre de tout. Car il y'a une sorte d'alternance au niveau des titres **tantôt il exprime ses malheurs, tantôt il parle de l'amour**. Même si face à certaines épreuves difficiles l'homme accuse toujours Dieu d'être la

³³ Voir Tableau 1, page 17

cause. Mais par la suite, après ces multiples **accusations faites dans le recueil par le poète**, il fait une sorte de repentance et il se remet à Dieu. Il illustre cette confession par le dernier poème « Il faut me pardonner » [D_01_02] (Carnet, p. 2).

Dans ce passage, elle tente d'expliciter son interprétation du recueil selon ce qu'aurait dit le poète : « le poète place Dieu », « il fait une sorte de repentance », « il se remet à Dieu ». Cette manière de procéder répond aux exigences de l'analyse textuelle dont le but est d'amener le lecteur à restituer le sens du texte selon l'intention de l'auteur (Dufays *et al.*, 2005). C'est d'ailleurs ce que fait Libreville dans son analyse du recueil. Cette posture analytique s'observe dans ses données, où il y a une grande priorité accordée à la transmission magistrale des connaissances et paradoxalement une faible maîtrise de ces connaissances.

Il semble que les interprétations de Libreville soient restées axées sur le schéma des exercices traditionnels tels que le commentaire composé. En effet, cette méthode d'analyse du texte invite le lecteur à employer un lexique précis, par exemple « l'auteur évoque, le texte renvoie à l'idée que, l'auteur critique... ». Aussi, lorsqu'elle tente une interprétation du poème, elle a essentiellement recours aux indices du texte qui traduisent la connaissance des techniques d'analyse : « à travers ces différents **titres**, le poète évoque son ressenti par rapport à sa relation passée et à la douleur provoquée par la perte d'un être aimé [les poèmes retracent une partie de la vie du poète] » (Carnet, p. 1). Cet extrait révèle que Libreville se conforme aux Instructions officielles pour l'enseignement du français au Gabon (MEN, 2013)³⁴ en faisant une lecture objective des textes, ce qui traduit d'une autre manière sa difficulté à s'assumer totalement comme lectrice.

En outre, Libreville souligne la difficulté de lire la poésie lyrique, car elle enferme le lecteur dans la pensée du poète : « ce qui nous a maintenus dans ce schéma traditionnel c'est le genre de l'œuvre, il s'agissait d'un poème lyrique et on a eu envie de dire tout ce que ressentait le poète » (ENT, p. 20). En effet, comme la plupart de ses pairs, Libreville est restée dans les schémas traditionnels de la lecture méthodique et du commentaire composé qui amènent le lecteur à commencer son interprétation par : « le poète parle de... ».

³⁴ Voir cadre théorique, 1,2. La lecture méthodique.

2.2.3. Les effets du dispositif sur le lecteur

Au terme du dispositif didactique expérimenté, nous avons noté chez Libreville une légère progression au fil de la séquence, car dans le CL1, ses interventions sont plus fréquentes et spontanées. Elle confie que cette activité lui a permis de faire place à sa subjectivité de lecteur.

Qu'il s'agisse de « L'ici » ou des autres poèmes, je les ai plutôt analysés par rapport à mon ressenti. L'œuvre ne m'a pas laissée indifférente, elle m'a parlé, ma subjectivité m'a permis d'explorer les textes en profondeur, de les interroger et les interpréter. J'ai laissé libre cours à ma subjectivité surtout grâce à l'expérience du cercle de lecture qui m'a fait réaliser que mon point de vue pouvait être intéressant et surtout pouvait aider les autres à comprendre et à interpréter à leur tour le recueil (ENT, p. 20). [D_03_03].

Autrement dit, en dépit d'une formation scolaire et universitaire antérieure axée sur l'acquisition de la lecture méthodique, ce dispositif a eu des effets positifs sur Libreville. Comme lectrice, la subjectivité de Libreville paraît non assumée³⁵ malgré son implication dans les activités proposées. De plus, nous avons observé qu'elle a pris en compte les interventions de ses pairs pour la formulation de son interprétation. Cette progression de Libreville durant la mise en œuvre du dispositif didactique l'a amenée à se projeter comme enseignante : « lorsque je vais enseigner, je laisserai d'abord les élèves exprimer leur ressenti et par la suite faire une discussion collective avec l'enseignant et les élèves » (ENT, p. 30). Nous observons que Libreville valide les activités réalisées en formation et semble disposée à les incorporer dans son projet professionnel.

2.3. Conclusion partielle

Libreville considère l'enseignement comme un choix de raison, du fait de ses aptitudes en littérature. Malgré sa timidité déclarée, elle s'est investie dans les différentes activités réalisées. Libreville est d'avis qu'il faut maîtriser les savoirs didactiques pour être un bon lecteur et un bon enseignant. C'est ce que nous observons dans ses discours, à travers la mise à distance des savoirs et des pratiques, qui témoigne ici du développement de la réflexivité comme SLE. Par ailleurs, nous pouvons avancer que les pairs ont fortement contribué au développement de la réflexivité de Libreville comme lectrice, bien qu'elle

³⁵ Chez Libreville, il s'agit d'une subjectivité sommaire ou déclarée, mais non observée véritablement dans nos données.

demeure sommaire. Malgré cette relative progression vers une subjectivité assumée, Libreville hésite à adopter la posture d'enseignant : « s'il m'arrivait d'enseigner » (ENT, p. 29).

3. Sujet Ntoum

3.1. Présentation du sujet Ntoum

Initialement, nous ne voulions recruter que des participants n'ayant jamais enseigné, mais sur les conseils de notre direction de thèse et de l'enseignant formateur, nous avons admis des participants ayant enseigné au primaire ou au collège. Toutefois, ceux-ci n'avaient jamais abordé en classe l'analyse des textes littéraires, cet exercice étant réservé aux enseignants du second cycle du secondaire (lycée). C'est donc le cas de Ntoum, un enseignant ayant plus de cinq ans d'expérience au primaire, qui a accepté de participer à cette recherche et qui s'est prêté aux questions de notre entretien final après la remise de son carnet de lecture.

D'après l'enseignant formateur, Ntoum est un étudiant très sérieux dont la participation pouvait nous apporter des données intéressantes. En classe, c'est un fin observateur dont les interventions, souvent en rapport avec sa formation antérieure d'enseignement, soulignent ses connaissances en matière d'analyse de texte. Il se décrit comme un lecteur précoce : « je fais partie de ceux-là qui avaient déjà des prédispositions en ce qui concerne le français. J'ai été un très jeune lecteur, car dès l'âge de quatre ans je lisais déjà bien que le milieu familial n'ait pas été propice à cette activité du fait des occupations de mes parents » (ENT, p. 9). Chez Ntoum, il apparaît que le choix de l'enseignement du français est celui d'une vocation longtemps refoulée, mais qui finit par prendre le dessus sur les conseils et les encouragements de ses parents et amis.

3.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecture de Ntoum

La présentation et l'organisation du carnet de lecture du sujet Ntoum témoignent de sa pratique comme enseignant. En effet, le carnet suit la chronologie des séances de cours. Toutes les dates des huit séances de cours sont mentionnées et soulignées. La calligraphie est soignée et le sujet participant utilise des couleurs différentes pour les titres et les synthèses personnelles. Nous observons aussi que les différentes séances de cours sont clairement synthétisées, que les consignes de l'enseignant formateur durant la séquence didactique sont retranscrites et tous les textes du recueil exploités en classe dans les CL sont commentés.

Pour Ntoum, le carnet est un outil servant à la construction du sens du texte lu. D'ailleurs, il met en garde le lecteur en écrivant « attention ! Il n'est nullement une fiche de lecture, mais un apport indispensable à la construction du cours. Le carnet de lecture peut aussi permettre une vérification du contact de l'œuvre avec l'élève par l'enseignant » (Carnet, p. 1). Autrement dit pour Ntoum, le carnet de lecteur est un outil indispensable de vérification de la compréhension des textes aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.

3.1.2. Les données du carnet de lecteur du sujet Ntoum

Les données recueillies chez le sujet Ntoum à partir de son carnet sont les suivantes.

Tableau 20 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Ntoum

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Ntoum	2	5	3	0	0	0	15	0	1	0	0	6	6	0	0	0	0	0
Total	10						16					12				0		

Chez Ntoum, le thème D (renvoyant à la réflexivité du lecteur) compte le plus d'occurrences. Sur les 16 occurrences de ce thème, nous observons que l'activité réflexive de Ntoum consiste principalement en la mise à distance de ses interprétations (code D_01 : 15 occurrences) et au retour sur soi comme lecteur (code D_03 : une occurrence). Voici quelques exemples de mise à distance de ses interprétations :

« Éphémère » : Le poème parle de la déchéance de la beauté par l'action du temps [D_01_01] (Carnet, p. 3).

« Les actes manqués » est la déception d'une femme devant le décès de son conjoint. Cette plainte accentue le désespoir et la désillusion, thèmes majeurs parmi tant d'autres du recueil [D_01_02] (Carnet, p. 2).

Dans ces extraits, Ntoum formule des hypothèses interprétatives concernant les poèmes à l'étude. Puis il tente de les expliciter (deuxième extrait) en développant des liens entre plusieurs éléments textuels et pistes qu'il a formulées par rapport au discours d'autrui. Son activité réflexive l'amène à prendre conscience des ressources mobilisées :

la connaissance et la prise en compte des ressources subjectives dans la lecture littéraire nous ont permis d'affiner notre interprétation. Par exemple, le recueil

de poèmes *Les temps déchirés* nous a permis de convoquer dans un premier temps les ressources épistémiques, puis les ressources psychoaffectives et les ressources socioculturelles enfin (Cercle, p. 4).

Ntoum est capable de nommer les ressources qu'il a mobilisées. Il prend conscience de l'impact de celles-ci pour « affiner » son interprétation. Cette mise à distance des ressources par Ntoum vient confirmer l'effectivité de son activité réflexive comme sujet lecteur.

Les données du carnet de lecteur révèlent aussi une nette appropriation des savoirs et des pratiques enseignés. Les données suivantes ont été codées en (E) renvoyant à la réflexivité du SLE :

Le sujet-lecteur se définit comme instance physique, émotionnelle qui se construit au fil des lectures. Ceci signifie donc que tout lecteur, pour peu qu'il entretienne une activité lectorale régulière, se construit un statut de sujet lecteur [E_01_02].³⁶

La subjectivité du lecteur est une donnée importante des critères du sujet-lecteur, elle ouvre la voie à l'expression libre [E_01_02].

Quel enjeu pour le cercle de lecture ?

Constatant le désintérêt des jeunes pour la lecture, le cercle de lecture est un dispositif parmi tant d'autres dont l'enseignant peut user pour raviver « la flamme » chez les élèves [E_02_02]³⁷ (Carnet, p. 1).

Non seulement nous observons que Ntoum met à distance les savoirs enseignés en explicitant ces derniers (E_01_02), mais encore il analyse la pratique du carnet de lecteur et du cercle de lecture (E_02_02), et au terme du dispositif, il se projette comme futur enseignant et prescrit certaines activités afin de « raviver la flamme chez les élèves » (Carnet, p. 1).

Enfin, en dehors du thème F (relevant du choix de formation et d'orientation du SLE) qui n'apparaît pas (aucune occurrence), les données de Ntoum traduisent une mobilisation des ressources subjectives durant le processus de la lecture (A), notamment les ressources cognitives (A_01 : deux occurrences), les ressources psychoaffectives (A_03 : trois) et les ressources épistémiques (A_02 : cinq occurrences).

³⁶ Le code E_01_02 c'est lorsque le sujet explicite sa compréhension d'une notion ou un concept.

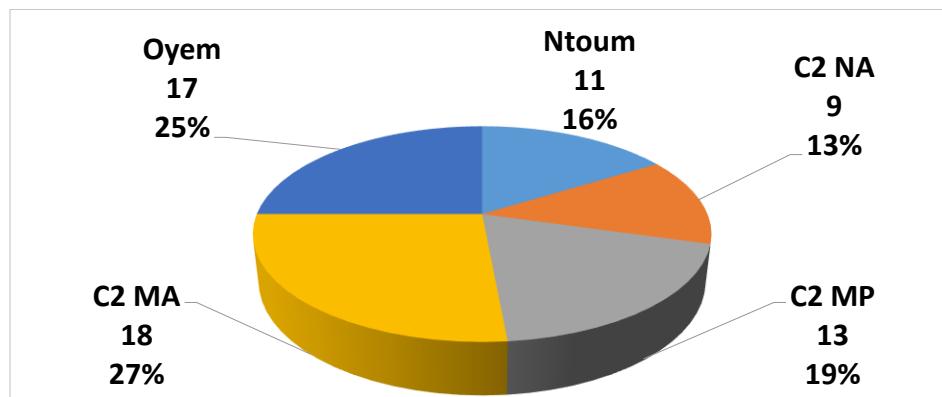
³⁷ Le code E_02_02 c'est lorsque le sujet analyse une activité ou une pratique.

En somme, le carnet de lecteur semble avoir favorisé chez Ntoum une activité réflexive menant à une lecture subjective du recueil à l'étude.

3.1.3. Les données du cercle de lecture

Le sujet Ntoum a fait partie du cercle 2 (CL2), composé de cinq membres. Voici un aperçu de son implication dans le CL2.

Graphique 5 : Cercle 2 Fréquence des interventions des FEF



Nous remarquons une faible implication de Ntoum durant les échanges dans le cercle (11 prises de parole sur 68 au total). Est-ce une stratégie pour tirer le meilleur des apports des pairs ? Qu'en est-il de son activité de lecture dans le cercle ?

Les données suivantes ont été transcrrites des séances 4 et 5 de la séquence didactique expérimentée.

Tableau 21 : Occurrences des thèmes chez Ntoum dans le Cercle 2

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04
Séance 4	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Séance 5	1	1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	2						10					0			

Les données de Ntoum sont peu nombreuses (deux occurrences de A et 10 occurrences de D). Dans le cercle³⁸, nous avons remarqué que Ntoum procédait souvent aux relectures des poèmes par extraits ou entièrement, comme dans cette reprise du poème « Incompréhension » :

Elle s'imagine que pour lui aussi c'est la même chose dans certains vers
 « Quand vous vous étiez vus...
 C'était venu comme cela
 Vous vous étiez plu ;
 Et aujourd'hui que vous êtes irrités,
 Vous vous êtes quittés » (Cercle 1, p. 2).

Nous avons codé ses relectures dont la visée est de mieux comprendre et expliciter les poèmes en [D_01_02]³⁹. De plus, les interprétations de Ntoum commencent généralement par un questionnement : « quelle est la particularité du poème ? Est-ce que cette beauté est évidente ? Il faut fuir ce qui est évident ? Est-ce que c'est une confession ? Est-ce que c'est une expression particulière ? La beauté ne tient pas compte du fait d'un lieu » (Cercle, p. 7). Nous avons codé ces interrogations en [D_01_01], car c'est à partir de ces questions que Ntoum formule son interprétation.

3.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Les résultats obtenus des données de l'entretien pour Ntoum sont les suivants.

Tableau 22 : Occurrences des thèmes chez Ntoum dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4	F_0 1	F_0 2	F_0 3
Ntou m	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	2	1	5	2	0
Total	1						1					8				7		

En observant les données d'entretien de Ntoum, nous voulions comprendre son parcours personnel et scolaire et nous voulions aussi analyser les effets du dispositif sur lui. Durant

³⁸ Ntoum relit entièrement le poème « Incompréhension » (Cercle, p.1) et le poème « Éphémère » (Cercle, p. 7).

³⁹ Le code D_01_02 renvoie à l'explicitation d'une interprétation. Nous avons observé que la relecture est utilisée dans les cercles pour éclairer la compréhension des textes.

cet entretien d'un peu plus de trois heures, la moyenne de ses interventions est de 14 sur un total de 116 pour l'ensemble des participants (Graphique 5, p. 126).

Nous avons remarqué, à partir des données des carnets des lecteurs (A : 10 ; D : 16 ; E : 12), du CL2 (A : 2 ; D : 10 ; E : 0), et de l'entretien semi-dirigé collectif (A : 1, D : 1 ; E : 8 ; F : 7), une variation des occurrences des thèmes. D'un outil à l'autre, la posture interprétative n'est pas la même. Dans le cas de Ntoum, c'est le carnet qui a été le plus sollicité pour la formulation de ses interprétations, si bien que dans l'entretien, il s'est peu exprimé, d'où la faible fréquence des thèmes. Nous avons aussi remarqué chez Ntoum la présence du thème F. Ceci s'explique par le fait que nous avons 10 pages de retranscription du premier thème de notre guide d'entretien (Informations personnelles), d'où une forte représentativité du thème F chez Ntoum et chez la plupart de ses pairs dans l'entretien.

3.2. Résultats d'analyse des données du sujet Ntoum

Tableau 23 : Occurrences des thèmes par outil de collecte chez Ntoum

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives À	10	2	1	13
Réflexivité du lecteur D	16	10	1	27
Réflexivité du SLE E	12	0	8	20
Formation et orientation F	0	0	7	7
Total	38	12	17	67

Nous observons que le carnet est l'outil dans lequel Ntoum a principalement exprimé son interprétation du recueil (avec 38 occurrences au total). En effet, il s'est servi du carnet pour manifester son activité de lecture par un investissement subjectif dans la lecture. Dans cet outil, les occurrences des thèmes sont équilibrées (10 occurrences du thème A ; 16 occurrences du thème D et 12 occurrences du thème E), ce qui laisse penser que Ntoum est véritablement engagé dans le processus de la lecture subjective, mais aussi dans un processus réflexif comme futur enseignant. Par ailleurs, les données du cercle de lecture et de l'entretien ne sont pas moins utiles, mais le carnet de lecteur reste chez Ntoum l'outil

approprié pour le développement de la subjectivité. Voici les résultats de l'analyse des données de Ntoum.

L'analyse des données du sujet Ntoum fait apparaître une certaine mise à distance des savoirs et concepts didactiques enseignés. Ainsi, les concepts sont clairement identifiés, explicités et reformulés par Ntoum.

Le fait qu'il y ait déjà un canevas prouve qu'il n'y a pas de liberté du lecteur en tant que telle avec la lecture méthodique. Alors qu'avec la lecture littéraire, on suppose que vous avez des acquis, des dispositions pour entrer dans un texte. Maintenant on vous dit, lorsque vous allez entrer dans un texte, voici toutes les ressources qui existent, libre à vous d'utiliser celles qui vous conviendront. Contrairement à la lecture méthodique qui vous dit que pour commencer il faut que vous définissiez un axe, un sous axe, et que dans ce sous-axe vous ayez des outils pour ensuite interpréter (ENT, p. 16).

Dans cet extrait, Ntoum explicite sa compréhension de la lecture littéraire et il établit une distinction avec la lecture méthodique : on observe que Ntoum s'est approprié les savoirs enseignés, car il utilise la conjonction « alors que » pour distinguer les deux approches. Il en est de même pour les activités et les pratiques expérimentées durant la formation. L'analyse des données de Ntoum nous a permis de dégager les thèmes et sous-thèmes suivants :

- La mobilisation des ressources subjectives (thème) ;
- Le questionnement du lecteur (sous-thème) ;
- La figure de l'auteur impliqué (sous-thème) ;
- La mise à distance des activités et des pratiques (thème) ;
- Le retour sur soi comme SLE (thème).

3.2.1. La mobilisation des ressources subjectives

En suivant le canevas du dispositif expérimenté, Ntoum a proposé sa lecture personnelle du recueil à travers des interprétations des poèmes retenus et il a pu nommer les ressources qu'il a mobilisées durant cette séquence : « cette activité a mobilisé en grande partie les ressources épistémiques, spatiotemporelles et psychoaffectives sans oublier les ressources socioculturelles » (Carnet, p. 2). Par ailleurs, il souligne que « la prise en compte des ressources subjectives dans la lecture littéraire nous a permis d'affiner notre interprétation »

(Carnet, p. 3). Autrement dit, la production de ses interprétations personnelles du recueil est le résultat du recours conscient aux ressources subjectives.

Ntoum, qui a une certaine expérience comme enseignant, a une parfaite maîtrise des structures cognitives et une connaissance avérée de l'analyse textuelle comme nous l'observons avec la récurrence du code A_02 (renvoyant aux ressources épistémiques). Dans son interprétation des poèmes « Éphémère » et « Incompréhension », nous observons une forte mobilisation de ces ressources subjectives.

En fait, le thème dominant est le regret appuyé par :

- des anaphores : 1^{ère} strophe et dernière strophe [A_02_02]
- l'emploi de l'imparfait de l'indicatif qui insiste sur le caractère passé le présent de l'indicatif dans les derniers vers des strophes 2,3, 4,5, 6 et 7 marque lui aussi le caractère évanescence de la beauté [A_02_02] (Carnet, p. 3). L'écriture sans cesse contradictoire est un procédé particulier que l'auteur emploie [A_02_02].

La présence des pronoms personnels « Elle » et « tu », des verbes de perception « se souvient », « plu » justifie une focalisation zéro [A_02_02] (Carnet, p. 2).

Notre analyse des interprétations des poèmes dans le carnet de lecteur chez Ntoum fait apparaître une maîtrise des notions d'analyse textuelle et une connaissance des savoirs disciplinaires. Ces connaissances littéraires et linguistiques ne sont pas un inconvénient chez Ntoum pour la production d'une interprétation singulière. En effet, c'est une manière d'illustrer et d'expliquer son interprétation. Lorsqu'il interprète le dernier poème du recueil dans son carnet, il déclare « ainsi, "Il faut me pardonner" constitue **la situation finale apparentée au retour du fils prodigue** auprès de son père » (Carnet, p. 3). En interprétant le dernier poème du recueil à partir de ses connaissances sur l'analyse textuelle, Ntoum formule tout de même une interprétation personnelle. Cela souligne la capacité du lecteur à puiser dans les savoirs enseignés avant la formation et à les intégrer dans une interprétation cohérente.

Par ailleurs, à la lumière de ses considérations religieuses et de son histoire personnelle, Ntoum mobilise des ressources psychoaffectives et axiologiques, car il s'identifie au poète :

Comme le poète je m'en remets toujours à Dieu en ce qui concerne les événements de la vie. La plupart des événements décrits me sont familiers tels que la perte de ma mère, d'un enfant, les moments de révolte vis-à-vis de Dieu et de repentir. J'ai l'impression que le poète a dépeint ma vie et par conséquent je me suis totalement identifié à cette œuvre (ENT, p. 19).

Cette mobilisation de ressources différentes crée une tension chez Ntoum entre le désir d'intégrer la réception subjective dans son projet professionnel et celui de maintenir une explication biographique de l'interprétation. Il déclare que « ceux qui vont s'engager dans la lecture des textes littéraires doivent avoir un contact personnel avec le texte » (ENT, p. 30). Certaines de ses interprétations donnent plutôt l'impression d'un contact avec l'auteur. En analysant le poème « Incompréhension » dans son cercle, il déclare « **le poète se pose** un certain nombre de questions, **il** a certainement perdu **son** amour, et **il** ne comprend pas pourquoi **il** se retrouve comme ça. Cette incompréhension c'est dans l'incapacité qu'**il** a à expliquer la situation » (Cercle 2, p. 2). Force est de constater ici que Ntoum analyse l'intention de l'auteur et non son ressenti. Nous observons que le fait de mobiliser les ressources subjectives ne suffit pas pour sortir de l'historicisme qui valorise l'intention de l'auteur, et mettre à distance son activité de lecture.

D'ailleurs, ses connaissances sur la pédagogie et sur l'analyse textuelle le conduisent souvent à légitimer une posture magistrale. Lorsqu'on lui demande son analyse de la séquence didactique, il répond « je pense qu'un **recadrage** initial de la part de l'enseignant est toujours nécessaire, c'est même ce qu'a fait notre formateur dans les deux premières séances pour que nous ayons **la maitrise** des notions clés » (ENT, p. 28). Pour Ntoum, les séances de cours magistraux sont indispensables dans toute formation afin que les participants acquièrent une certaine maitrise du sujet à traiter.

3.2.2. Le questionnement du lecteur

Les propos de Ntoum laissent apparaître plusieurs questionnements sur le texte. Il est vrai que le dispositif d'enseignement de la lecture littéraire proposé invitait les sujets lecteurs à formuler des questions personnelles sur le texte pour susciter leur investissement subjectif. Le questionnement personnel du texte chez Ntoum a retenu notre attention, car nous convenons avec Vibert (2013) que le questionnement est à la source de la compréhension en lecture. Les questions de Ntoum ne sont pas des questions fermées, formulées au préalable par l'enseignant, mais des questions personnelles sur la compréhension des textes.

Nous les avons rangées en deux catégories :

- les questions personnelles favorisant un investissement subjectif ;
- les questions sur le texte.

L'étude de Bloem et Manna (1999) montre que le questionnement personnel des lecteurs les mène à réfléchir à leurs pratiques de lecture, et à développer une posture réflexive (car ils posent des questions importantes pour eux), mais en plus, ces questions traduisent une certaine maîtrise des sujets abordés. Par exemple, lorsque Ntoum interprète le poème « l'Iscariote » dans son cercle de lecture, il se pose la question suivante : « quelle place accorder à la question du libre arbitre quand la fatalité s'en mêle ? » (Carnet, p. 2). À travers ce questionnement axiologique, les pairs sont amenés à réfléchir à cet aspect du poème et à s'investir dans la lecture du texte. C'est aussi une manière de solliciter directement les imaginaires individuels des lecteurs et les systèmes de valeurs partagés (Langlade et Fourtanier, 2007), en leur demandant comment ils se figurent tel ou tel aspect. En d'autres termes, le questionnement conduit Ntoum à interroger ses pairs sur leurs textes et leur investissement subjectif.

Quant aux questions sur le texte, nous observons qu'elles ne sont pas nécessairement la marque d'une absence d'investissement. En effet, lorsqu'il travaille sur le poème « Éphémère » et se demande « comment l'auteur parle-t-il de la mort en se servant de la beauté perdue d'une femme ? » (Carnet, p. 2), Ntoum met en suspens sa subjectivité pour s'ouvrir au monde du texte. Nous observons chez Ntoum que lire ce n'est pas que projeter sa subjectivité, mais c'est aussi faire des allers-retours entre soi et le texte. Il dira d'ailleurs que « c'est véritablement le fait d'avoir un regard sur soi et sur le texte qui a décomplexifié [facilité] notre pratique de la lecture du texte littéraire » (Carnet, p. 3).

En somme, les questions personnelles et les questions sur le texte chez Ntoum traduisent ce va-et-vient entre participation et distanciation durant l'analyse des textes de l'étude. Ainsi, la réflexivité du lecteur Ntoum s'observerait à travers le retour sur soi, qui se combine au retour au texte et au dialogue avec les pairs.

3.2.3. La figure de l'auteur impliqué

L'analyse des interprétations du recueil formulées par Ntoum fait ressortir la figure de l'auteur impliqué. Spontanément, Ntoum se réfère à l'auteur pour interpréter le recueil. Nous comprenons que Ntoum répond aux stratagèmes de l'auteur, car il s'imagine que

celui-ci lui adresse un message et qu'il doit attribuer un sens au texte par rapport aux images créées par lui. Voici quelques exemples de ses interprétations.

« **Il est un Dieu qui sommeille** » : par l'évocation du titre, on pressent l'état d'espoir du poète : la déception ou la frustration face au « silence » de Dieu devant certaines situations.

« **Je pense à toi** » : le fait de penser à cet être ravive une douleur enfouie dans le cœur du poète.

« **Pardon** » : ici encore c'est le **regret exprimé par l'auteur** alors que la solitude l'étreint là devant la pierre tombale (Carnet, p. 2).

« **Il faut me pardonner** » : cette chute est démonstrative -révélatrice- de la **maturité qu'a acquise le poète** au bout de ses épreuves (Carnet, p. 3).

Dans ces extraits, nous observons que Ntoum lit le recueil à travers les images que le texte crée de l'auteur. Il se sert de la catégorie « le poète » pour interpréter le recueil. De plus, Ntoum perçoit et ressent spontanément les projets de l'auteur tels que « la frustration face au silence de Dieu ; la solitude ; la douleur ». C'est ce modèle de lecture que Ricœur désigne par la notion d'auteur impliqué. Selon Ricœur (1985), l'auteur impliqué est un déguisement de l'auteur réel. Il est « construit dans le texte [et] s'identifie au style singulier de l'œuvre » (1985, p. 234-235). C'est ce que semble faire Ntoum dans ses différentes interprétations du recueil en se faisant narrateur immanent du recueil.

Toutefois, Ntoum est aussi un lecteur qui réfléchit et répond aux stratagèmes de l'auteur impliqué :

Mais **je** pense plutôt que, au départ **on nous** dit « *elle a déclamé son amour* ». Déclamer c'est une manière d'exprimer... mais la suite **nous** dit « *mais les mots sont restés liés à la commissure des lèvres* ». Ça veut dire qu'on a un mot et ça reste sur langue. Ça veut dire que l'amour est dans le cœur il veut aimer, mais il reste bloqué. La suite nous dit « *elle a hurlé, mais un son inaudible* », l'adjectif inaudible veut dire quelque chose qui n'est pas entendu. « *Elle s'est alors mise à pleurer* ». En fait, tout ce qu'elle ressent s'arrête à un niveau. Les larmes de quoi ? De rage ? Elle est comprimée en elle. C'est là l'incompréhension (Cercle, p. 2).

Dans cet extrait, Ntoum met à distance la stratégie de l'auteur impliqué et il commence à exister en tant que lecteur. Nous observons qu'il assume sa subjectivité, non seulement par l'emploi des marques linguistiques de la première personne, mais encore par sa volonté d'explicitation de son interprétation lorsqu'il relit des passages de textes ou lorsqu'il se questionne. La dernière phrase « c'est là l'incompréhension » vient clore son explicitation du poème *Incompréhension*.

En somme, la figure de l'auteur impliqué chez Ntoum s'observe lorsqu'il se dissimule derrière des « on », « il » et « nous ». Mais Ntoum parvient à assumer sa subjectivité de lecteur en mettant à distance ses interprétations.

3.2.4. La mise à distance des savoirs et des pratiques

Nous avons relevé par ordre d'importance dans l'entretien de Ntoum la mise à distance des pratiques expérimentées (E_02 : trois occurrences), la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner (E_01 : deux), le retour sur soi comme futur enseignant (E_03 : deux) et le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité (E_04 : un). Chez Ntoum, l'identification et l'explication des concepts semblent des éléments importants pour s'approprier les savoirs et les pratiques. Durant l'entretien semi-dirigé collectif, la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner est avérée. Lorsqu'on lui demande la place du lecteur dans la lecture méthodique, il explicite ainsi sa compréhension de la notion : « en réalité dans la lecture méthodique, le lecteur est en situation passive, de spectateur qui ne prend pas part au jeu, mais qui est en train de subir le texte. En parlant de lecture littéraire, on est dans une phase beaucoup plus active » (ENT, p. 17). Ces explications qui marquent le degré 2 de la réflexivité du SLE (explication d'une notion ou d'un concept) traduisent non seulement sa compréhension des savoirs enseignés, mais aussi la mise à distance évaluative de ceux-ci.

Au terme du dispositif, nous observons une véritable mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner de la part de Ntoum, car il analyse et évalue sa formation antérieure par rapport à l'enseignement de la lecture littéraire. Il souligne la passivité du lecteur durant la lecture méthodique et opte pour « une phase beaucoup plus active » (ENT, p. 17) à travers l'investissement subjectif du lecteur dans la pratique de la lecture littéraire. De plus, il reformule sa compréhension des concepts vus durant les séances de cours et se représente comme sujet lecteur :

Se représenter durant la lecture des textes comme sujet lecteur nous amène à voir que faire de la lecture littéraire relève beaucoup plus du plaisir plutôt que comme une tâche, une corvée comme cela est le cas avec la lecture méthodique. En plus, lorsqu'on est dans la logique de la tâche, le travail est fastidieux. J'estime que cette nouvelle approche en matière de lecture est vraiment à promouvoir et les enseignants devraient l'utiliser dans l'analyse des textes littéraires (ENT, p. 21-22).

En d'autres termes, pour lui, enseigner la lecture littéraire, c'est former un sujet lecteur, c'est-à-dire une personne qui prend du plaisir dans l'acte de lire. Le lecteur est actif et, contrairement à la lecture méthodique, la lecture littéraire fait place à l'investissement subjectif et au développement de la réflexivité du lecteur pour la production d'interprétations singulières du texte. Dans cet extrait, nous voyons que Ntoum passe du plaisir de lire (formulé à travers le pronom personnel « nous »), à la représentation de soi comme enseignant et à l'évaluation des pratiques.

Par ailleurs, comme ses pairs, Ntoum se dit favorable à la reproduction des activités et des pratiques réalisées durant la séquence didactique par l'enseignant formateur. Nous avons observé la mise à distance des activités et des pratiques expérimentées, notamment pour des activités telles que le carnet de lecteur ou le cercle de lecture. Il se dit favorable à l'insertion de ces outils dans les programmes d'enseignement du français et souligne que « malgré la surcharge des programmes, la culture du CL peut s'insérer dans les classes à partir de la 4^e » (Carnet, p. 1). Autrement dit, lorsqu'il analyse sa pratique du cercle de lecture, il établit des liens entre cette activité et la motivation des élèves. Il a conscience d'être un sujet lecteur : c'est la raison pour laquelle, en se représentant comme futur enseignant, il est favorable à l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire.

3.2.5. Le retour sur soi comme SLE

Lorsqu'il fait le bilan de son parcours de formation, Ntoum se représente comme sujet lecteur « avec cette formation nous avons compris qu'il faut juste trouver le point d'ancrage, qui a été ici notre posture de sujet lecteur. Ceux qui vont s'engager dans la lecture des textes littéraires doivent avoir un contact personnel avec le texte » (ENT, p. 30). À travers ce discours, Ntoum souligne que le fait de se comprendre comme sujet lecteur a été un élément déclencheur pour ses lectures. Il considère que pour lire un texte, le lecteur doit avoir une relation personnelle avec le texte. Il affirme être non seulement un sujet lecteur (ENT, p. 30), mais il se représente aussi comme un SLE (ENT, p. 30).

J'estime que cette nouvelle approche en matière de lecture est vraiment à promouvoir et les enseignants devraient l'utiliser dans l'analyse des textes littéraires (ENT, p. 22).

Les enseignants doivent amener les élèves à aborder les textes sans complexe en se disant « je vais à la découverte de quelque chose et il faudrait que je retire

une certaine jouissance, un plaisir lors de ma lecture ». Il faut vivre son expérience de lecture sans complexe (ENT, p. 30).

Ntoum construit une représentation de soi comme futur enseignant par rapport aux savoirs et pratiques qu'il s'est appropriés. Il est disposé à les incorporer dans ses classes à venir pour « retirer une certaine jouissance » durant l'acte de lire.

3.3. Conclusion partielle

Ntoum aime beaucoup la lecture, d'ailleurs, il se décrit comme un lecteur précoce (ENT, p. 9). Il considère l'enseignement du français comme une vocation. Ayant déjà exercé au primaire, il affirme sa posture enseignante à travers ses discours et ses écrits. La réflexivité de Ntoum comme SLE est réelle, car il met à distance les savoirs et les pratiques et analyse les transformations de son parcours de formation dans la durée (ENT, p. 28). Toutefois, c'est la réflexivité du lecteur qui prédomine dans ses données, car il met à distance ses interprétations et opère un retour sur soi comme lecteur.

Au terme de cette analyse, il semble que les activités collaboratives (cercle de lecture et entretien semi-dirigé collectif) aient permis à Ntoum de s'ouvrir un peu plus comme sujet lecteur et de produire des interprétations cohérentes. Ces activités laissent certainement plus de liberté au lecteur et apparaissent moins contraignantes que l'exploitation du carnet du lecteur qui pour Ntoum devrait « favoriser la verbalisation par laquelle le lecteur s'approprie le texte » (Ahr, 2010, p. 2-3).

4. Sujet Oyem

4.1. Présentation du sujet Oyem

Oyem se décrit comme un enseignant soucieux des difficultés des élèves dans la société actuelle et il est disposé à apporter son soutien professionnel pour améliorer leur éducation. C'est une personne qui perçoit l'enseignement comme un métier ouvert et enrichissant :

Nous avons choisi l'enseignement pour deux raisons. Premièrement en tant que futur enseignant l'enseignement est un métier qui permet de côtoyer les jeunes au quotidien. Côtoyer les jeunes au quotidien nous permettra de connaître leur crainte et certaines difficultés qu'ils traversent. Deuxièmement, nous avons choisi cette formation parce que l'enseignement permet de vivre plusieurs expériences. On fait la rencontre de plusieurs personnes, mais surtout les contextes d'échange en situation de classe (Carnet, p. 4).

Bien que n'ayant pas encore effectué de stage pratique comme ses pairs, Oyem se conçoit et se projette déjà comme un enseignant. Enfin, Oyem nous semble altruiste lorsqu'il déclare qu'« enseigner c'est comme donner la vie. Avoir la possibilité de lire l'expression qui se dessine sur un visage lorsque la personne a bien reçu et compris » (Carnet, p. 4). Autrement dit, ce qui préoccupe Oyem, c'est l'apprentissage des élèves.

4.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur d'Oyem

Pour Oyem, le carnet de lecture est « une sorte d'aide-mémoire, car dès qu'on est au contact d'un texte, les idées fusent dans tous les sens » (ENT, p. 25). Autrement dit, c'est un outil qui a permis à Oyem de réorganiser ses idées « individuellement et collectivement » pour l'interprétation des poèmes.

Le carnet d'Oyem est presque entièrement exploité (39 pages sur 48 sont utilisées). La disposition du texte sur la feuille ne tient pas compte des marges, des alinéas, ou des lignes⁴⁰. On y retrouve

- les questions qu'il se pose sur le recueil à l'étude ;
- les reprises compréhensives des principales notions et pratiques enseignées ;
- les interprétations des poèmes retenus par l'enseignant formateur ;
- une interprétation de la table des matières ;

⁴⁰ Dans le carnet d'Oyem, les titres figurent dans la marge en gros caractère et les lettres sont grossies à tel point qu'une lettre comme le « a » peut prendre deux lignes.

- quelques consignes de cours ;
- la réponse aux questions du guide d’entretien ;
- l’interprétation du dernier poème à l’étude.

Dans son carnet de lecture, Oyem a pris l’initiative de répondre entièrement au questionnaire de l’entretien semi-dirigé collectif à partir du guide d’entretien qui leur avait été remis au terme de la séquence didactique. Ce qui fait qu’Oyem est le seul participant dont le carnet comporte des réponses écrites au guide d’entretien.

4.1.2. Les données du carnet d’Oyem

Nous avons retranscrit le carnet d’Oyem sur sept pages. Dans le tableau suivant, nous livrons le tableau récapitulatif de ses données codifiées.

Tableau 24 : Occurrences des thèmes dans le carnet d’Oyem

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4	F_0 1	F_0 2	F_0 3
Oyem	1	5	1	1	0	0	12	0	3	1	0	15	12	5	0	1	1	0
Tota 1	8						16					32				2		

Oyem a suivi toutes les séances de cours de la séquence didactique en effectuant toutes les activités proposées. Ainsi, les résumés des notions et les interprétations des textes par Oyem nous ont fourni des données considérables. Il en ressort que le thème E portant sur la réflexivité du sujet lecteur enseignant est le plus important avec 32 occurrences. En effet, nous observons qu’Oyem est en mesure d’identifier et d’expliciter les savoirs et les pratiques enseignés :

La lecture littéraire est le fait de lire littérairement un texte littéraire, un exercice que seuls les littéraires ont la possibilité de réaliser, car la lecture littéraire implique une formation en littérature, mais aussi une grande culture littéraire [E_01_01]. (Carnet, p. 1).

L’intérêt des activités organisées en groupe (comme dans le cercle) est celui de permettre les échanges et favoriser une construction commune du sens du texte [E_02_02]. (Carnet, p. 5).

Dans le premier extrait, Oyem explicite sa compréhension du concept de lecture littéraire en paraphrasant la définition qu’en donne Rouxel (2002) comme étant le « fait de lire

littérairement un texte littéraire ». Dans le second extrait, Oyem analyse le cercle de lecture. Il souligne l'intérêt de cette activité pour l'analyse des textes littéraires. À travers ces exemples que nous retrouvons dans son carnet de lecteur, nous observons qu'Oyem s'est approprié les savoirs et les pratiques enseignés, à tel point qu'il considère la lecture littéraire comme un élément incontournable pour la formation des lecteurs (Carnet, p. 6).

Le deuxième thème qui ressort de ces données est le thème D avec 16 occurrences, car non seulement Oyem utilise son carnet pour formuler des interprétations du recueil (code D_01), mais en plus il analyse son parcours interprétatif (code D_03) tout en soulignant et en évaluant les interprétations des pairs. Il emploie l'expression « le poète dit que » probablement dans le sens de restituer la pensée de l'écrivain. Il déclare : « nous pensons que cette tournure n'a pas sa place, car lorsqu'une œuvre est produite l'écrivain meurt pour laisser ou donner vie à son œuvre aussi, nous pensons que l'œuvre vit sans son écrivain » (Carnet, p. 5). Dans cet extrait, Oyem analyse les formules introductives de ses pairs pour l'étude du recueil, à savoir « le poète dit que ». Il invalide cette formulation pour faire place aux formules plus subjectives. Nous observons que dans cette posture de lecture, Oyem s'inscrit dans la lecture subjective. Il va d'ailleurs mobiliser les ressources subjectives (présence du thème A avec huit occurrences) durant l'acte de lecture.

Enfin, dans les données d'Oyem, nous relevons la présence du thème F avec deux occurrences. Rappelons que contrairement aux autres participants, les données du carnet de lecteur d'Oyem font apparaître le thème (F) portant sur la formation et l'orientation du SLE, car il s'est servi de son carnet pour répondre aux questions du guide d'entretien.

4.1.3. Les données du cercle d'Oyem

Avec près de 25 %⁴¹ de fréquence de participation aux activités de son cercle de lecture que nous avons désigné par CL 2, Oyem prend une part active dans les échanges entre pairs. Pour lui, c'est une expérience plutôt positive : « les autres dans le cercle m'ont beaucoup apporté » (ENT, p. 24). Autrement dit, la pratique du cercle de lecture a été d'un apport considérable pour Oyem dans l'analyse du recueil. Il va d'ailleurs valider cette pratique en suggérant « d'organiser des débats dans les cercles où chacun pourra partager

⁴¹ Voir graphique 2, p. 107.

son expérience de lecture » (ENT, p. 28). Ces propos montrent qu’Oyem se projette déjà dans une salle de classe comme enseignant et qu’il est disposé à intégrer les pratiques expérimentées en formation. Voici un aperçu des données d’Oyem dans le CL 2.

Tableau 25 : Occurrences des thèmes chez Oyem dans le Cercle 2

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4
Séance 4	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Séance 5	0	2	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3						11					0			

C'est véritablement dans le cercle qu’Oyem interprète le recueil à l'étude. En effet, nous avons 11 occurrences du thème D, essentiellement l'identification d'une interprétation durant les échanges avec les pairs. Il formule des hypothèses interprétatives de diverses manières :

Moi je dirai que dans « Incompréhension » c'est un amour qui semble inavoué dans les premières lignes. Un amour qui n'est pas exprimé ou s'il est exprimé il n'est pas bien perçu par l'être aimé, c'est-à-dire celui pour qui on exprime cet amour ne comprend pas (Cercle, p. 2).

Voilà pourquoi j'ai dit le temps permet l'éclosion ou la fuite de la beauté « j'étais belle quand j'étais encore d'ici » (Cercle, p. 6).

À travers le premier extrait, nous observons qu’Oyem formule une hypothèse interprétative du poème à l'étude, d'où le code D_01_01 (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations). De même, dans le second extrait que nous avons codé en D_01_02, Oyem utilise la relecture d'un passage du poème pour expliciter son interprétation du poème (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations).

Les données du cercle montrent aussi un emploi récurrent du questionnement chez Oyem, soit pour mieux comprendre le recueil (ce que nous avons traduit dans la catégorie de la mise à distance de ses interprétations au degré 1), soit pour valider ses diverses interprétations : « quel est le rôle de Dieu dans la vie de l'homme ? Pourquoi l'enfer alors

qu'il est déjà insensible ? Parce qu'il dit "quand satan me tendait les bras où étais-tu ?" » (Cercle, p. 7).

Au terme de la séance 4, nous voyons qu'Oyem et ses pairs réfléchissent sur la manière de valider les différentes interprétations. Oyem va donc formuler des questions sur le recueil à partir de celles de ses pairs.

Enfin, pour interpréter le recueil dans le cercle, nous avons aussi observé chez Oyem une mobilisation des ressources subjectives, essentiellement les ressources épistémiques avec trois occurrences. En effet, Oyem fait souvent référence à ses connaissances générales sur l'analyse du texte. C'est ainsi qu'il va repérer la focalisation zéro dans le poème « Incompréhension » (Cercle, p. 4) et il va identifier la gradation dans le même poème.

En somme, chez Oyem, le cercle de lecture semble une activité propice à l'interprétation des textes.

4.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Dans l'entretien semi-dirigé collectif, le nombre des interventions d'Oyem se situe dans la moyenne.

Tableau 26 : Occurrences des thèmes chez Oyem dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Oyem	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	4	2	0	0	0	0
Total	1						0					12				0		

Les occurrences des thèmes chez Oyem sont dans l'ensemble très faibles. Nous observons que durant l'entretien semi-dirigé, il n'intervient pas sur le thème 1 du guide d'entretien portant sur les informations personnelles relatives au choix de formation. Cette absence du thème F dans les données d'entretien est certainement liée à la transcription des réponses du guide d'entretien dans son carnet de lecteur. Par ailleurs, bien qu'étant dans la moyenne des

interventions durant l'entretien⁴², les données d'Oyem révèlent une activité réflexive très faible (aucune occurrence pour le thème D contre une occurrence pour le thème A). Il ne fait aucune mention de son activité de lecture lorsque la question est abordée durant l'entretien. Par contre, le thème E, renvoyant à la réflexivité du SLE, compte le plus d'occurrences (12 au total). Voici un exemple :

Pour moi, le carnet est une sorte d'aide-mémoire, car dès qu'on est au contact d'un texte il y a des idées qui fusent dans tous les sens. C'est plus simple de les noter et d'en faire ensuite la synthèse pour voir ce que l'on retient ou pas. En prenant des notes dans le carnet, cela m'a permis de concentrer toutes mes idées et de construire une sorte d'argumentation raisonnable en cercle et individuellement (ENT, p. 25).

Dans cet extrait, Oyem souligne l'intérêt du carnet de lecture qui lui a permis « de construire une argumentation raisonnable » avec et sans les pairs. Il met ainsi à distance la pratique du carnet. Nous observons aussi qu'Oyem donne une appréciation positive du dispositif expérimenté et déclare être disposé à le reproduire dans ses futures salles de classe (ENT, p. 28).

4.2. Résultats de l'analyse des données d'Oyem

Voici le récapitulatif des données d'Oyem dans les principaux outils de collecte des données utilisés.

Tableau 27 : Occurrences des thèmes par outil de collecte chez Oyem

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives A	8	3	1	12
Réflexivité du lecteur D	16	11	0	27
Réflexivité du SLE E	31	0	12	43
Formation et orientation F	2	0	0	2
Total	57	14	13	84

Ce tableau des données révèle chez Oyem une activité réflexive soutenue dans le carnet du lecteur, tandis qu'elle est moyenne dans l'entretien et le cercle. Toutefois, nous observons

⁴² Voir graphique sur la fréquence des interventions en annexe 1.

qu’Oyem a utilisé son carnet en amont et en aval du dispositif, ce qui lui a permis de mettre à distance les savoirs et les pratiques expérimentés d’une part, et de formuler des interprétations propres sur le recueil d’autre part. Avec 57 occurrences au total, le carnet de lecteur d’Oyem se présente comme un outil réflexif de premier ordre. Quant au cercle de lecture avec 14 occurrences au total (pour les thèmes D et A), il se présente chez Oyem comme l’activité privilégiée pour l’interprétation des textes. Enfin, avec 13 occurrences au total, nous observons que l’entretien semi-dirigé chez Oyem a aussi permis le développement de la réflexivité du SLE. À partir de ces données, voici les résultats de l’analyse des données d’Oyem.

4.2.1. Des ressources à la mise à distance des interprétations

Le tableau récapitulatif des données d’Oyem montre une mobilisation des ressources subjectives (12 occurrences au total) parmi lesquelles les ressources épistémiques sont les plus nombreuses (huit occurrences). Oyem est conscient qu’il doit maîtriser les ressources de l’activité du sujet lecteur pour interpréter les textes qui sont soumis à son appréciation. Il déclare qu’il est «important de connaître ces différentes ressources pour une bonne approche des textes» (Carnet, p. 3). C’est pourquoi, ayant pris connaissance durant les séances de cours des différentes ressources subjectives, il y fera explicitement référence lors de ses lectures.

Nous observons que ses interprétations des poèmes du recueil soulignent sa maîtrise des structures cognitives et des connaissances procédurales et spécifiques de l’analyse textuelle. Il fait ainsi référence à des savoirs disciplinaires tels que la «focalisation 0» ou l’«antithèse», comme cela est de rigueur dans l’analyse traditionnelle. Cette mobilisation de ressources diverses permet à Oyem de s’engager dans le processus réflexif.

Ainsi, avec 39 occurrences représentant son activité réflexive comme lecteur, il apparaît chez Oyem que son investissement subjectif (A) a permis le développement de sa réflexivité (D). Pour Sauvaire, «l’investissement subjectif des lecteurs est indissociable de leur réflexivité» (2014, p. 64). C’est ce que nous observons chez Oyem à travers son investissement en tant que lecteur dans les activités proposées. D’ailleurs, dans son carnet de lecteur, il déclare que «l’investissement subjectif des lecteurs permet de donner libre cours à la relation du lecteur au texte et permet d’avoir une autre approche du texte et

surtout l'épanouissement intellectuel du lecteur » (Carnet, p. 6). Autrement dit, selon lui, il faut faire place à la dimension dialogique entre le texte et le lecteur pour interpréter un texte.

C'est pourquoi, au-delà des lectures collectives réalisées dans les cercles de lecture, Oyem fait place à sa subjectivité et il prend soin d'analyser tous les poèmes soumis à son interprétation par l'enseignant formateur dans son carnet de lecture. Il en fait une lecture personnelle :

Le recueil de poèmes met en relation trois entités.

La vie → dans ce poème, **on** peut se rendre compte que **le poète** reconnaît l'influence du temps sur tout ce qui vit, l'existence humaine est inscrite dans le temps. Le temps permet l'éclosion, permet de rayonner et le temps participe ou favorise la destruction de l'existence humaine.

La Divinité → **on peut inscrire le poète** dans la religion chrétienne qui à la base stipule que sans le Dieu créateur les hommes mènent une existence fade et illusoire. Ainsi, l'intitulé du premier texte « Il est un dieu qui sommeille » **on peut** remarquer la séparation de Dieu avec l'homme.

L'existence humaine → **la lecture du texte nous** fait découvrir que l'existence humaine ne se résume qu'à la peine, les regrets, la nostalgie et la souffrance (Carnet, p. 3).

Dans cet extrait, nous observons qu'Oyem identifie ses interprétations (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations) et les explicite (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations). À travers les indices de pronoms personnels « on » et « nous », Oyem s'engage dans le processus réflexif et met à distance ses interprétations. Au fil de ses interprétations, nous observons qu'Oyem s'est approprié les savoirs enseignés et les pratiques expérimentées. Il est non seulement en mesure de donner une interprétation singulière du poème, mais il en arrive à analyser les transformations de son parcours interprétatif. Selon le livre de codes, Oyem atteint ainsi les quatre degrés de la mise à distance de ses interprétations, mais il parvient aussi à la dimension du retour sur soi comme lecteur.

En somme, il semble que chez Oyem, les savoirs formels ne sont pas exclusivement le signe d'un engrenage formaliste, mais contribuent plutôt à l'expression de sa subjectivité.

4.2.2. Mise à distance des savoirs et des pratiques

Qu'il s'agisse des données du carnet de lecteur ou de celles de l'entretien semi-dirigé collectif, nous observons chez Oyem une mise à distance des savoirs à enseigner et des pratiques expérimentées en formation. À travers ses écrits et ses discours, Oyem explicite sa compréhension des concepts et des activités menées :

Pour ma part, la lecture littéraire accorde la primauté au lecteur, elle est donc totalement différente de la lecture méthodique. Il y a une grande liberté chez le sujet lecteur du fait de son rapport particulier avec le texte. Alors que durant la lecture méthodique, quel que soit le rapport qu'on a avec le texte on doit le ranger dans une certaine méthode (ENT, p. 17-18).

Nous observons qu'Oyem identifie clairement les notions enseignées (lecture littéraire, sujet lecteur) et qu'au terme du dispositif il est en mesure de montrer les limites de la lecture méthodique en cours dans le secondaire au Gabon.

Dans la lecture méthodique, il y a un tableau qui est imposé. Le tableau d'analyse n'est pas vraiment du ressort du lecteur qui se dit que je vais faire l'analyse sous cet angle-ci. Il n'y a pas tellement de liberté dedans. D'ailleurs, le canevas est donné par l'enseignant « voilà ce que vous devez ressortir pour que je puisse appeler votre travail lecture méthodique (ENT, p. 16).

En soulignant l'absence de liberté du lecteur, Oyem montre les limites d'un apprentissage formel excluant toute implication du lecteur pour une interprétation singulière des textes.

Dans les données d'Oyem, la récurrence du thème E (avec 43 occurrences au total dans les données du carnet, du cercle et l'entretien), souligne le développement de sa réflexivité comme SLE. En effet, nous observons qu'il est en mesure de nommer et d'analyser les ressources mobilisées pour interpréter les textes. D'ailleurs Oyem souligne l'intérêt de cette identification :

L'activité d'aujourd'hui nous a permis de réaliser que l'analyse d'un texte littéraire implique la maîtrise des ressources subjectives qui facilitent son interprétation. Elle implique de relever dans le texte les ressources dites épistémiques, spatiotemporelles, cognitives, socioculturelles, axiologiques, psychoaffectives (Carnet, p. 2-3).

Ainsi, dans nos analyses, nous avons eu recourt aux ressources épistémiques ce que les programmes d'enseignement au lycée font la promotion.

Les ressources cognitives que nous découvrons.

Les ressources psychoaffective, socioculturelle, axiologique et spatiotemporelle (Carnet, p. 4).

En somme, la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner, et la mise à distance des pratiques expérimentées en formation ont conduit Oyem à développer sa réflexivité comme lecteur et comme SLE.

4.2.3. Du retour sur soi comme lecteur au retour sur soi comme enseignant

Notre lecture des données d’Oyem nous permet de formuler que son investissement subjectif dans le processus de la lecture nourrit une activité réflexive l’amenant à un retour sur soi comme lecteur et comme enseignant. Dans son carnet, il déclare que

L’interprétation de ce recueil part d’abord des lectures personnelles, des impressions, du ressenti personnel par rapport aux différents textes. En ce qui concerne les lectures personnelles, il serait difficile de distinguer les approches dans l’analyse des textes, car nous avons usé des méthodes de la lecture méthodique et de celle de la lecture analytique. Après avoir construit un sens personnel au texte, nous avons procédé à l’analyse des textes en cercle de lecture qui nous ont permis de confirmer ou d’infirmer des idées conçues personnellement [D_03_03] (Carnet, p, 2).

À travers ces propos, Oyem analyse son propre parcours interprétatif. Il souligne avoir adopté une posture méthodico-analytique pour interpréter le recueil, d’où le code D_03_03. Nous observons par cette analyse qu’Oyem effectue un retour sur soi comme lecteur.

Par ailleurs, au terme du dispositif, nous observons que la forte présence du thème E dans les données d’Oyem révèle le développement de sa réflexivité comme SLE. Comme nous l’avons vu dans le premier extrait analysé, les données d’Oyem traduisent une appropriation des savoirs et des pratiques (présence des codes E_01 et E_02). Mais en plus, nous observons qu’Oyem est en mesure de mettre à distance les ressources mobilisées (présence du code E_03_02 dans l’entretien), d’analyser son parcours de formation (présence du code E_03_03 dans l’entretien), et enfin de se représenter comme « futur » enseignant : « la formation du lecteur passe par l’enseignement de la lecture littéraire et **en qualité de futur enseignant**, il est normal que nous l’enseignions » (Carnet, p. 7). Il apparaît dans cet extrait que pour Oyem, il est important d’enseigner la lecture littéraire afin de former des sujets lecteurs. C’est la raison pour laquelle il va se représenter comme tel durant ce dispositif, car il semble que lorsqu’on prend conscience de soi comme sujet lecteur, l’on est disposé à se représenter comme SLE.

4.3. Conclusion partielle

Pour Oyem, l'enseignement est une vocation. Il confie avoir fait ce choix en regard de son amour pour les enfants et de sa volonté de cerner leurs difficultés en situation d'apprentissage (ENT, p. 3). Oyem veut se distinguer dans sa façon d'enseigner. C'est la raison pour laquelle il pense constituer une bibliothèque personnelle pour ses futurs élèves (ENT, p. 27), car il confie qu'en fonction des localités, « le rapport de l'élève est souvent influencé par l'accès, car l'élève qui est en ville a tout à portée de main et souvent la paresse peut s'installer » (ENT, p. 27-28). Grâce au dispositif, Oyem déclare se représenter comme un sujet lecteur et il confie qu'il faut amener le lecteur « au-delà des premières impressions » (ENT, p. 27), ce qui l'amène à mobiliser diverses ressources. Enfin, la prise en compte des savoirs et des pratiques, ainsi que du rôle des pairs dans l'appropriation réflexive des savoirs et des pratiques, le conduisent au développement de sa réflexivité comme SLE.

5. Sujet Gamba

5.1. Présentation du sujet Gamba

Comme la majorité de ses pairs, Gamba n'a jamais été en situation de classe. D'ailleurs, il nous apprend qu'il est le seul dans cette recherche à n'avoir pas encore effectué les stages pédagogiques au programme à l'ENS. Gamba se décrit comme « un enseignant qui s'est cherché pendant longtemps » (ENT, p. 4). En effet, durant l'entretien, nous constatons qu'avant d'en arriver à la formation pour l'enseignement du français, il semblait à la recherche d'une vocation, entre les études économiques, scientifiques et littéraires à travers différentes universités d'Afrique. C'est un peu par dépit et sous l'influence de son entourage qu'il se retrouve à l'ENS :

Je suis un peu comme un enseignant qui s'est cherché pendant longtemps. J'ai d'abord été mal orienté dès la classe de seconde, où je me suis retrouvé dans une série économique et cela nécessitait une certaine maîtrise des mathématiques. J'ai tout de même obtenu mon Bac et je me suis orienté dans des études de gestion, puis de commerce international hors du Gabon. Cela ne se passant pas bien, je suis revenu au Gabon d'abord pour des études économiques, ensuite pour les études anglaises et j'ai atterri au département de Lettres. Je me retrouve en littérature africaine à l'université, où j'obtiens ma Licence. Voyant mes aptitudes dans ce domaine, on me suggère de passer le concours de l'ENS. C'est ce que je fais l'année suivante et j'obtiens mon entrée à l'ENS. Tout se passe très bien ici. Finalement je me rends compte que j'ai perdu du temps pour rien, car je serai venu juste après le Bac que je n'aurai pas perdu tout ce temps (ENT, p. 10).

Dans cet extrait, Gamba déclare avoir été pendant longtemps à la recherche de sa vocation. Mais aujourd'hui, il regrette le temps perdu, car son choix de formation pour l'enseignement semble combler ses attentes.

5.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Gamba

Nous observons que Gamba ne se formalise pas pour la présentation de son carnet, car il n'hésite pas à écrire au moyen d'un crayon à papier comme au stylo à encre avec la même ardeur. Il utilise près de la moitié des pages de son carnet (23/48 pages) pour y résumer les différentes séances de cours. Il s'interroge toutefois sur son éventuelle utilisation du carnet dans les classes plus tard : « est-ce que le carnet de lecture ne nous permettra pas de vérifier que les élèves ont lu ? »

Nous relevons que son carnet suit la chronologie de la séquence didactique, avec les dates soulignées, une reprise compréhensive des notions abordées durant les séances et les consignes de l'enseignant formateur durant les activités collectives et individuelles. Nous y retrouvons aussi les interprétations des poèmes du recueil et les questions que suscite la lecture de ces poèmes pour le lecteur. Le carnet de Gamba s'achève sur la production d'une interprétation personnelle du poème « L'Ici » sur trois pages.

5.1.2. Les données du carnet de Gamba

Après la transcription et la codification du carnet de lecture de Gamba, nous avons obtenu les données suivantes.

Tableau 28 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Gamba

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Gamba	2	4	2	0	0	0	23	0	1	0	0	9	6	2	0	0	0	0
Total	8						24					17				0		

Le carnet de Gamba est un outil lui permettant de donner ses réactions sur les activités expérimentées. Avec 24 occurrences du thème D et huit occurrences du thème A, nous observons chez Gamba une activité réflexive, à travers la mise à distance de ses interprétations et l'analyse du texte en référence aux ressources épistémiques. Voici quelques exemples :

« Les temps déchirés » → titre évocateur et métaphysique : n'augure rien de bon ; instabilité, déchéance, bouleversement, la brouille, trouble de la quiétude [D_01_01].

Les titres des poèmes évoquent un champ lexical de la séparation, la brièveté, de l'absence, de la douleur : « je pense à toi » ; « Les actes manqués », « Solitude », « Éphémère », « Les illusions », « Les paradis lointains », « Les cœurs déchirés », « Les souvenirs », « L'absence » [A_02_02] (Carnet, p. 2).

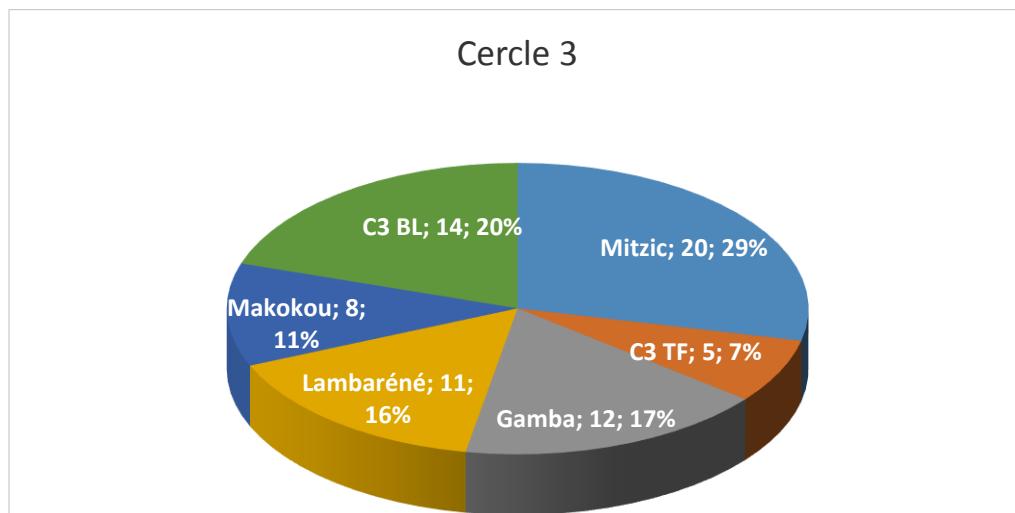
Dans ces extraits, Gamba formule des interprétations du recueil. À partir du titre du recueil, il émet une hypothèse interprétative (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations). Puis, il se réfère à ses connaissances linguistiques pour lire le recueil (code A_02).

Par ailleurs, Gamba identifie et explicite les savoirs et les pratiques enseignés, d'où la récurrence du thème E avec 17 occurrences. Dans l'exemple suivant, il revient sur la pratique du cercle de lecture : « regroupement d'individus qui discutent des notes, des lectures qu'ils auraient faites d'un texte. On valorise les points de vue des uns et des autres pour une réflexion qui soit riche » (Carnet, p. 2). À travers la reformulation compréhensive de la pratique du cercle de lecture, Gamba met à distance l'activité. Il souligne l'intérêt de cette activité, à savoir que « l'enseignant pourra mieux cerner les difficultés de ses élèves pour adapter des stratégies efficaces » (Carnet, p. 2). Succinctement, l'équilibre que nous observons entre les thèmes A, D et E nous laisse entrevoir une analyse riche et variée du sujet Gamba.

5.1.3. Les données du cercle de Gamba

Gamba fait partie d'un cercle composé de six FEF. Nous avons identifié ce cercle sous le code CL 3. Voici un aperçu de son implication dans le cercle.

Graphique 6 : Cercle 3 Fréquence des interventions des FEF



Avec une fréquence d'intervention de 17 %, soit 12 interventions sur 70, Gamba participe activement aux activités menées dans le CL 3. Il considère d'ailleurs le cercle de lecture comme un espace où « l'on est libre de s'exprimer, de partager son ressenti avec ses camarades » (Carnet, p. 2). Voici les données de Gamba dans ce cercle.

Tableau 29 : Occurrences des thèmes chez Gamba dans le cercle 3

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_0_1	A_0_2	A_0_3	A_0_4	A_0_5	A_0_6	D_0_1	D_0_2	D_0_3	D_0_4	D_0_5	E_0_1	E_0_2	E_0_3	E_0_4
Séance 4	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Séance 5	0	1	0	0	0	0	5	0	0	1	1	0	0	0	0
Total	2						10					0			

Les données de Gamba nous font observer que les cercles de lecture dans ce dispositif sont un outil favorable aux interprétations des textes. En effet, les propos de Gamba totalisent 10 occurrences pour le thème D et deux occurrences pour le thème A, car lorsqu'il a la parole, il tente de formuler une interprétation des poèmes soumis à son appréciation : « l'écriture contradictoire est une écriture absurde en même temps » [A_02_02] (Cercle, p. 3). À travers cet extrait, nous voyons que Gamba convoque ses connaissances pour lire le poème à l'étude. Il fait référence à ses connaissances sur les courants littéraires en établissant un lien entre l'écriture du poème et l'absurde : « on voit que le poète va conseiller Marie. Il va lui demander de supporter, de prendre les choses comme elles sont, car c'est Dieu qui a le dernier mot » [D_01_01] (Cercle, p. 6). Il poursuit ainsi : « L'homme reconnaît sa nature pécheresse. Il fait une promesse à Dieu “jamais plus je ne te renierai” » [D_01_02] (Cercle, p. 7). À travers ces passages, Gamba identifie une interprétation (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations), puis, dans le troisième extrait, nous voyons qu'il poursuit le processus interprétatif du recueil en explicitant le poème soumis à son appréciation.

Gamba formule des interprétations personnelles du recueil par le recours à la première personne « je ; nous » dans le cercle, mais, il a aussi recours aux marques linguistiques de la troisième personne « il ; on ». Par exemple : « **on** voit que le poète va conseiller Marie. **Il** va lui demander de supporter, et de prendre les choses comme elles sont, car c'est Dieu qui a le dernier mot » (Cercle, p. 6). À travers ce procédé, nous comprenons que Gamba masque sa subjectivité derrière les intentions du poète. Cette habitude que nous retrouvons chez Gamba vient peut-être d'une formation disciplinaire occultant la subjectivité du lecteur.

5.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Les données collectées, retranscrites et codifiées chez Gamba après l'entretien semi-dirigé collectif sont les suivantes.

Tableau 30 : Occurrences des thèmes chez Gamba dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Oye m	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	0	0	1	3	0
Total	2						0					7				4		

Durant cet entretien, la fréquence des interventions du sujet Gamba qui est de 14 sur un total de 116 pour l'ensemble des participants le situe dans la moyenne des interventions. Toutefois, les données d'entretien de Gamba traduisent une faible activité réflexive comme lecteur. En effet, avec deux occurrences du thème A et une absence du thème D, la réflexivité de Gamba comme lecteur dans l'entretien est très faible en dehors de cette évocation de ses sentiments durant la lecture du recueil.

J'avoue que j'ai été **choqué** par le premier poème, « Il est un Dieu qui sommeille ». Rien que ce titre m'a **bouleversé** et je me suis dit qu'il me fallait lire tout le recueil pour pouvoir l'interpréter. À la fin, j'étais un peu **apaisé**. Au-delà de ce choc, **on se retrouve dans le texte**, car souvent on a l'impression que Dieu nous a abandonnés. Mais on finit par se rendre compte que ce n'est pas Dieu qui s'éloigne, mais c'est plutôt nous qui nous nous éloignons de lui (ENT, p. 19).

Dans ce passage, Gamba exprime le choc et le trouble ressentis à la lecture du premier poème du recueil. Ce poème, « Il est un Dieu qui sommeille », l'amène à faire une introspection, car au-delà du choc, il comprend quelle est sa relation avec Dieu. Cette mobilisation des ressources psychoaffectives lui permet de faire place à sa subjectivité pour formuler une interprétation personnelle du recueil.

Nous avons aussi relevé quelques occurrences du thème E renvoyant à la réflexivité du SLE (sept occurrences) et quelques occurrences du thème F portant sur le choix de formation à l'enseignement du français (quatre occurrences suite aux relances de ses pairs sur le thème abordé). Dans l'ensemble, bien que le total des occurrences des thèmes durant l'entretien

chez Gamba apparaisse peu élevé, l'analyse de ses données d'entretien traduit son activité réflexive comme enseignant.

5.2. Résultats de l'analyse des données du sujet Gamba

L'observation du sujet Gamba nous a fourni des données permettant d'identifier et d'analyser sa compréhension du dispositif expérimenté.

Tableau 31 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Gamba

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives A	8	2	2	12
Réflexivité du lecteur D	24	10	0	34
Réflexivité du SLE E	17	0	7	24
Formation et orientation F	0	0	4	4
Total	49	12	13	74

Dans ce tableau, il apparaît que Gamba a fortement sollicité le carnet de lecteur (49 occurrences au total) par rapport au cercle (12 occurrences au total) et à l'entretien (13 occurrences au total). Nous observons que chez Gamba, le carnet est l'outil où s'exprime le mieux la réflexivité du lecteur,⁴³ mais aussi la réflexivité comme SLE⁴⁴. Il ressort des données de Gamba, une utilisation soutenue du carnet comme un outil réflexif.

5.2.1. Mobilisation des ressources subjectives

Chez Gamba, les ressources subjectives ne sont pas simplement énumérées, mais nous observons qu'elles permettent de soutenir son interprétation. Durant le processus de la lecture, Gamba a recours à différentes ressources subjectives parmi lesquelles les ressources épistémiques et psychoaffectives dominent (quatre occurrences des ressources épistémiques et quatre occurrences des ressources psychoaffectives ; quatre occurrences

⁴³ Dans le carnet et le cercle, les thèmes A et D totalisent 44 occurrences contre deux occurrences dans l'entretien.

⁴⁴ Le carnet de lecteur de Gamba compte 17 occurrences du thème E, contre sept occurrences dans l'entretien.

pour les ressources cognitives et une occurrence pour les ressources cognitives). Par exemple :

Les titres des poèmes évoquent un champ lexical de la séparation, la brièveté, de l'absence, de la douleur : « je pense à toi » ; « Les actes manqués », « Solitude », « Éphémère », « Les illusions », « Les paradis lointains », « Les cœurs déchirés », « Les souvenirs », « L'absence » (Carnet, p. 2).

« L'Ici » : Poèmes à vers libres. Structuré en un bloc. Pas aisément facile d'accès (Carnet, p. 6).

« L'Iscariote » : figure ou métaphore de la trahison (Carnet, p. 4).

Ainsi, pour interpréter le recueil, Gamba fait référence au champ lexical, à la structure du texte ou à un ensemble de connaissances procédurales. Cette mobilisation des ressources, majoritairement épistémiques, révèle une formation antérieure axée sur la maîtrise des stratégies cognitives et des connaissances sur l'analyse des textes et les genres littéraires. Mais cela n'empêche pas Gamba de faire place à son ressenti, comme dans cet extrait « nous avouons que le premier poème du recueil, "Il est un Dieu qui sommeille", nous a choqués. Mais la lecture du dernier poème "Il faut me pardonner" est venue comme apaiser notre choc » (Carnet, p. 7). À travers ces propos qui illustrent les ressources psychoaffectives, Gamba exprime ses émotions à la lecture du recueil. Il se dit avoir été « choqué » puis « apaisé » au fil des pages. En faisant place à son ressenti, Gamba a fait place à sa subjectivité, car d'après lui, il faut « laisser une place importante à la subjectivité du lecteur » (Carnet, p. 1) pour voir émerger des interprétations « particulières » (Carnets, p. 2).

5.2.2. La figure de l'auteur impliqué

Si interpréter un texte, c'est créer un espace dialogique entre le monde du texte et le monde du lecteur (Ricœur, 1986), nous remarquons que Gamba peine à combiner ces deux espaces pour produire une interprétation singulière des textes. En effet, **la plupart des interprétations sont formulées à la troisième personne et attribuées au poète** ; elles portent le masque de l'auteur impliqué :

« **Il est un Dieu qui sommeille** » : parle de Dieu « insensible » à la douleur de l'homme. **Le poète** se sent « trahi » par Dieu. **Il** prend donc la résolution de ne plus avoir recours à lui. De ne plus y croire (Carnet, p. 3).

« **L'Iscariote** » : en même temps, **il** accuse Dieu de ne pas être intervenu quand « Satan » **lui** « ouvrait les bras ». **Il** songe à **se pendre** parce que **pour lui** cette corde « s'impose à [sa] vie déchue telle une loi » (Carnet, p. 4).

« **Il faut me pardonner** » : dans la dernière strophe, **il revient** au Seigneur, et **reconnait qu'il n'est** « qu'un pécheur » (**lui**) remet **sa** « vie dans [ses] mains », et **promet** ne « plus jamais » nier Dieu (Carnet, p. 4).

Dans ces extraits, l'utilisation des marques énonciatives de la troisième personne « il, lui, sa, ses » traduit l'effacement de Gamba comme lecteur. Comme le montre Langlade (2014), il semble que la persistance des exercices traditionnels tels que la lecture méthodique ou le commentaire composé empêche les lecteurs comme d'assumer pleinement leur subjectivité. La figure de l'auteur impliqué peut représenter un lecteur formaté par les exercices traditionnels, ce que nous observons chez Gamba comme une limite du processus de subjectivation. Contrairement à Ntoum qui arrivera à se libérer de cette autorité pour s'assumer comme sujet lecteur, Gamba reste la proie de l'auteur impliqué tel qu'il est convoqué dans les exercices du commentaire composé.

D'ailleurs, Gamba reconnaît l'impact de l'analyse traditionnelle sur son rapport au texte littéraire : « c'est peut-être parce qu'on n'est pas habitué à cet exercice ou alors à la pratique de la subjectivité. On est un peu comme formaté par les exercices traditionnels de la lecture » (ENT, p. 19). Ces propos de Gamba soulignent l'impact des approches traditionnelles sur le développement de la réflexivité des lecteurs. En somme, la figure de l'auteur impliqué serait une trace linguistique d'un lecteur « formaté par les exercices traditionnels », ce que nous comprenons chez Gamba comme une limite pour la formation de la subjectivité du lecteur.

5.2.3. Le questionnement du lecteur

Le questionnement est une caractéristique de la subjectivité du lecteur, car il marque le degré d'investissement dans la lecture et la compréhension du texte par le lecteur (Vanhulle, 2005 ; Ahr, 2010 ; Giasson, 2014). Chez Gamba, nous relevons trois types de questionnement :

- le questionnement sur le texte en vue de la formulation d'une interprétation.

Par exemple : « y a-t-il un lien entre l'extrait de la quatrième de couverture et le titre ? » (Carnet, p. 3). À travers cette question, il apparaît, comme le souligne Giasson (2014), que pour comprendre un texte ou en construire la signification, il faut le questionner. Ainsi, Gamba cherche à formuler une hypothèse interprétative à partir des éléments du paratexte.

- Le questionnement rhétorique du lecteur.

Par exemple : « Est-ce que le carnet de lecture ne nous permettra pas de vérifier si les élèves ont lu ? » (Carnet, p. 2). Gamba n'attend pas véritablement une réponse des pairs, il la leur suggère dans son propos.

- Le questionnement comme mise en relation (ou mise à distance) des discours d'autrui. Par exemple : « Mais est-ce que les ressources te sont imposées ? » (ENT, p. 15). Dans ce passage, Gamba réagit aux propos de Makokou qui déclare que la lecture méthodique s'appuie sur des ressources, tout comme la lecture littéraire. Le questionnement de Gamba souligne les tensions entre ses propres savoirs et ceux exposés par les pairs.

Comme le montre Vanhulle (2005), le questionnement du lecteur est une activité réflexive consistant à s'approprier ou à transformer des contenus. À travers le questionnement de Gamba transparaît une activité réflexive effective traduisant son investissement comme lecteur.

5.2.4. La réflexivité du sujet lecteur Gamba

Selon Chabanne et Bucheton, la réflexivité est le fait de « mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre » (2002, p. 5). Ce terme recouvre aussi bien des pratiques langagières spécifiques que les interactions entre pairs. Le développement de la réflexivité du sujet Gamba s'observe de plusieurs manières :

- À travers la reformulation des séances de cours ;
- À travers les interactions avec les pairs⁴⁵ ;
- À travers la compréhension de soi comme lecteur.

De façon générale, nous observons que la reformulation des séances de cours dans les carnets de lecture est une occasion pour les FEF de se mettre en activité, c'est-à-dire de s'investir dans l'activité de lecture. Dans les données de Gamba, nous retrouvons plusieurs reprises comprises des savoirs et pratiques enseignés, ce qui relève de la réflexivité. Déjà, Gamba souligne l'intérêt du carnet de lecteur : « je considère le carnet de lecture comme un bon support de réflexion, on y consigne des idées et quand on les a sous les yeux, on peut par la suite faire fructifier sa réflexion » (ENT, p. 25).

⁴⁵ À plusieurs reprises dans les cercles de lecture, Gamba réagit aux propos de ses pairs. À partir des discours de ses pairs, il va tantôt compléter une formulation, tantôt en proposer une autre (Cercle, p. 4).

Plusieurs didacticiens (Bucheton, 2000 ; Bucheton et Chabanne, 2002 ; Vanhulle, 2005) conviennent que la réflexivité se développe par la capacité à reprendre ou à transformer des formes discursives dans un chantier continu. Autrement dit, lorsqu'on est en mesure de transformer la parole ou les écrits des autres, on est dans un processus réflexif. Durant l'entretien semi-dirigé collectif que nous avons mené, le processus réflexif est enclenché chez Gamba, car au fil des interventions de ses pairs, il assimile de mieux en mieux les savoirs enseignés. Par exemple :

Mouila : Je dirai que dans la lecture méthodique le lecteur est quand même présent à 50 % tandis que dans la lecture littéraire le lecteur est présent à 100 %.

Oyem : Pour ma part, la lecture littéraire accorde la primauté au lecteur, elle est donc totalement différente de la lecture méthodique. Il y a une grande liberté chez le sujet lecteur du fait de son rapport particulier avec le texte. Alors que durant la lecture méthodique, quel que soit le rapport qu'on a avec le texte on doit le ranger dans une certaine méthode.

Gamba : je me rends finalement compte que durant la lecture méthodique le lecteur ne fait pas appel à sa subjectivité et reste cantonné aux éléments épistémiques, au texte. Or dans la lecture littéraire qui fait appel à la subjectivité du lecteur, ce dernier est beaucoup plus actif parce qu'il va s'appuyer sur son ressenti et sur un éventail de ressources de la subjectivité (ENT, p. 17-18).

Il apparaît que les réponses des pairs durant l'entretien amènent Gamba à s'approprier les savoirs enseignés. À partir des discours de ses pairs, Gamba distingue la place du lecteur dans les différentes approches. Il relève l'une des particularités de la lecture littéraire, à savoir la subjectivité du lecteur. Cette appropriation des savoirs enseignés marque le développement de la réflexivité du sujet lecteur Gamba.

Nous avons aussi observé que les interactions entre pairs durant les cercles de lecture ou l'entretien semi-dirigé collectif ont participé au développement de la réflexivité du sujet lecteur Gamba. En effet, Gamba souligne que pour enseigner la lecture littéraire, l'enseignant doit favoriser des activités aussi bien individuelles que collectives, car « l'autre vient compléter, enrichir mon texte » (ENT, p. 18). D'ailleurs, Gamba donne son appréciation des activités collectives : « la réflexion en groupe enrichit notre façon d'appréhender le texte. Elle nous ouvre d'autres horizons d'attentes, nous les suggère. Elle permet aussi, par la confrontation, d'aiguiser notre compréhension » (Carnet, p. 5). Gamba perçoit les activités collectives, notamment le cercle de lecture, comme une source

d'enrichissement, une activité valorisant les points de vue des uns et des autres pour une meilleure compréhension des textes. D'une part, nous comprenons que les pairs aident Gamba à s'approprier des savoirs et des pratiques (ENT, p.18). D'autre part, nous observons que ces échanges favorisent le développement de la réflexivité du sujet lecteur (occurrence des thèmes A et D), car selon lui, il y a enrichissement mutuel avec ses pairs.

Enfin, le développement de la réflexivité du sujet Gamba s'observe à travers la mise à distance de ses interprétations :

Ce recueil de poèmes nous a permis de faire une lecture plurielle. D'une part, la vie y est présentée comme passagère et vide de sens sans Dieu. D'autre part, le thème de l'amour qui triomphe malgré les turpitudes de la vie, malgré la mort.

Dans le poème « Des mots d'amour », il s'agit d'un amour qui « ne s'éteindra jamais ». Aussi, Dieu est-il au début et à la fin du recueil. « Il est un Dieu qui sommeille » et « Il faut me pardonner » (Carnet, p. 5).

Dans cet extrait, Gamba explicite son interprétation du recueil en se référant à quelques textes. Il établit un lien entre les différents poèmes, en présentant Dieu comme le moteur de la vie. Il a atteint le degré 2 de la mise à distance de ses interprétations.

Il apparaît que pour Gamba, c'est le lecteur qui construit le sens, car « il refait l'œuvre à partir de ce qu'il lit » (Carnet, p. 1). Il reconnaît la singularité du lecteur c'est la raison pour laquelle il affirme que son interprétation doit être singulière (Carnet, p.1). Dans cette perspective, Gamba va s'efforcer de produire des lectures singulières des poèmes du recueil *Les temps déchirés*.

En substance, Gamba se perçoit comme un sujet lecteur, c'est-à-dire un lecteur qui s'investit pleinement dans l'acte de lire. Pour corroborer ses propos, il délibère sur le concept de sujet lecteur enseignant en affirmant que l'enseignant doit être un sujet lecteur. Ainsi, « si l'enseignant est déjà un sujet lecteur, il est clair qu'il formera à son tour des sujets lecteurs » (ENT, p. 29).

5.3. Conclusion partielle

Pendant longtemps à la recherche d'une vocation, Gamba confie avoir trouvé satisfaction dans la formation à l'enseignement du français (ENT, p. 10). Gamba souligne que le concept de lecture littéraire n'est pas une découverte pour lui, car il en aurait eu

connaissance lors de son passage à l'université. Ses représentations reposent sur l'idée que le lecteur est un « co-auteur... car il refait l'œuvre à partir de ce qu'il lit » (Carnet, p. 1). À partir de là, l'évolution de Gamba comme sujet lecteur l'amènera à produire des interprétations singulières.

Du fait de ses croyances religieuses, Gamba confie avoir été choqué dès le premier poème. Mais, au fil des pages, il s'est senti apaisé, ce qui révèle sa sensibilité comme lecteur. D'ailleurs, ses interprétations des différents poèmes du recueil révèlent une forte mobilisation de ressources subjectives diverses (épistémiques, psychoaffectives, axiologiques et cognitives). En regard des difficultés soulignées par rapport à l'auteur impliqué, nous avons relevé des tensions entre l'émergence d'un sujet lecteur réflexif et la persistance d'une posture de lecteur traditionnelle. Toutefois, la réflexivité de Gamba comme lecteur et comme SLE trouve des échos significatifs dans le dispositif réalisé, car il confie qu'en plus de maîtriser son objet, « l'enseignant doit être un sujet lecteur » (ENT, p. 29).

6. Sujet Makokou

6.1. Présentation de Makokou

Depuis sa tendre enfance, Makokou est passionné par les études de droit et il rêve d'être juriste. Mais à la suite des échecs rencontrés dans cette filière, des difficultés financières et sous l'influence d'un membre de sa famille, il choisit la formation à l'enseignement du français. C'est un choix sans conviction, car il déplore la précarité dans laquelle se trouvent les enseignants au Gabon : « je n'ai pas envie d'enseigner, je n'ai pas envie d'être dans les grèves, et un moment on te coupe le salaire. Non, je n'ai pas envie d'enseigner » (ENT, p. 3). À propos de son apprentissage à l'ENS de Libreville, Makokou découvre qu'il y a beaucoup de capacités dans l'enseignement : « lorsqu'on va en stage d'observation, j'ai tout de suite compris que c'est le domaine que j'aurai dû choisir dès le départ » (ENT, p. 3). Autrement dit, Makokou a fini par accepter ce choix de formation initialement fait par dépit.

Toutefois, il reste très critique vis-à-vis du contenu du programme de formation des FEF :

J'ai beaucoup de critiques sur le programme des cours de l'ENS et la gestion de l'école. Je trouve qu'on ne met pas l'accent sur la formation et qu'on nous fait perdre du temps sur des matières qui ne nous serviront pas sur le terrain. Ici on a un profil de professeur de français. Mais lorsqu'on regarde le contenu des matières enseignées, cela nous fait perdre du temps. Mais j'attends, je me dis que peut-être avec le stage pratique j'aurai une autre idée de la chose (ENT, p. 7-8).

À travers ces propos, Makokou manifeste son insatisfaction concernant les cours dispensés à l'ENS. Il estime que le contenu des matières enseignées ne répond pas au profil attendu pour enseigner le français au secondaire. Il est dans l'expectative et attend beaucoup des stages pratiques.

6.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Makokou

Makokou a pris soin d'organiser son carnet de façon chronologique au fil des séances de cours (dates, titre de la séance, titres des poèmes analysés). Sur les 48 pages que compte le carnet, Makokou en a utilisé 27. Pour lui, le carnet sert à « noter les premières impressions de lecture [...] reconstruire le texte » (Carnet, p. 1).

De plus, dans son carnet, Makokou formule des reprises compréhensives des notions et des pratiques enseignées en formation et il analyse les poèmes à l'étude dans le recueil. Il va jusqu'à y mentionner une référence biblique dans la marge (Carnet, p. 4) pour illustrer son interprétation. Le carnet de Makokou s'achève sur une interprétation dense du poème « L'Ici ».

6.1.2. Les données du carnet de lecteur de Makokou

Voici les données recueillies dans le carnet de Makokou.

Tableau 32 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Makokou

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Makokou	0	1	3	0	1	0	22	0	7	0	0	8	4	0	1	0	0	0
Total	5						29					13				0		

Les données de Makokou dans son carnet de lecture traduisent une forte présence du thème D portant sur la réflexivité du lecteur avec 29 occurrences. Nous observons que la mise à distance de ses interprétations (notamment le degré 1) est le plus représenté avec 22 occurrences sur 29. En effet, dans son carnet, Makokou nous livre ses interprétations des poèmes à l'étude.

« Il est un Dieu qui sommeille »

Nous lisons :

- l'insensibilité de Dieu dans la douleur de l'homme ;
- l'irresponsabilité de Dieu face aux douleurs de l'homme ;
- Dieu comme être qui favorise le mal ;
- la perte de la foi de la confiance en Dieu ;
- la résignation face à l'impuissance ou l'inaction de Dieu [D_01_01]

« Pardon » ;

- Il est question d'une demande de pardon à un être aimé qui est parti dans l'au-delà [D_01_01] ;

« Les actes manqués » :

c'est une adresse faite à l'être aimé. C'est un questionnement perpétuel sur cet amour jamais accompli. On est ici dans un contrat qui n'a pas été honoré par l'être parti. C'est une sorte d'amour, inachevé qui a laissé au poète des

souvenirs douloureux. Un amour qui n'a pu atteindre sa finitude [D_01_02] (Carnet, p. 2).

À travers cet extrait, nous observons que Makokou identifie des hypothèses interprétatives (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations) dans les deux premiers poèmes puis dans le troisième poème il explicite son interprétation (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations).

La récurrence du code D_03 renvoyant au retour sur soi comme lecteur, qui compte sept occurrences, montre que Makokou analyse son parcours interprétatif :

Pour parvenir à faire ces interprétations, j'ai en effet mobilisé plusieurs ressources relevant de ma subjectivité. J'ai d'abord fait appel aux savoirs épistémiques, étant donné que nous sommes en poésie, où, les techniques de langue sont abondamment utilisées. Il s'est agi de dégager, les figures de style qui sont porteuses de sens, le temps des verbes, l'analyse des phrases, des strophes et de certains autres éléments propres à la poésie, les rimes, la musicalité, etc. Tous ces éléments nous ont permis de construire des interprétations assez étoffées (Carnet, p. 5).

En effet, Makokou semble avoir pris conscience de l'apport des ressources subjectives qu'il a mobilisées. Il souligne que celles-ci lui ont permis de construire ses interprétations.

La réflexivité du SLE est le deuxième thème dominant avec 13 occurrences. Dès les premières pages du carnet, Makokou met à distance les savoirs et les pratiques enseignés.

Exemple 1 :

Sujet lecteur met en jeu :

- la subjectivité ;
- effort de réflexion et d'interprétation ;
- un lecteur qui s'engage dans la lecture ;
- la créativité du lecteur [E-01-01] (Carnet, p. 1).

Exemple 2 :

Le cercle de lecture :

- regroupement de personnes autour d'un texte, duquel chacun donnera son impression de lecture notée dans le carnet de lecture [E_02_01] (Carnet, p. 2).

Dans ces passages, Makokou met à distance la notion de sujet lecteur (ce que nous avons codé en [E_01_01]), et la pratique du cercle de lecture (codé en [E_02_01]). La mise à distance des savoirs et des pratiques est une des modalités de la réflexivité du SLE

observable dans les données de Makokou. Par ailleurs, Makokou déclare qu' : « il faut être d'abord un bon sujet-lecteur si on veut former le sujet-lecteur » (Carnet, p. 1). Autrement dit, Makokou est conscient que la compréhension de soi comme sujet lecteur est un préalable à la formation des lecteurs dans la classe de français, tout comme il souligne l'importance des pairs dans l'appropriation réflexive des savoirs et des pratiques (Carnet, p. 5).

Enfin, en troisième position nous avons le thème A portant sur les ressources de l'activité du sujet lecteur avec cinq occurrences, dont une majorité de ressources psychoaffectives (code A_03). Notre lecture de ces résultats démontre que l'activité de lecture de Makokou est effective durant cette séquence didactique.

6.1.3. Les données du cercle de lecture

Makokou a fait partie d'un cercle de lecture de six personnes que nous avons identifiées comme cercle 3 (CL3). Les données que nous présentons sont tirées des séances de cours 4 et 5 de la séquence didactique expérimentée.

Tableau 33 : Occurrences des thèmes chez Makokou dans le cercle 3

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4
Séance 4	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Séance 5	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	2						6					0			

Makokou n'intervient pas souvent dans le CL3 (voir Graphique 6, p. 150). Dans cet outil, ses données montrent une faible mise à distance de ses interprétations (six occurrences du code D_01), ce qui limite son activité réflexive au degré 1 de la réflexivité. D'ailleurs, ses analyses consistent la plupart du temps en l'identification ou en l'explicitation de son interprétation :

C'est un poème qu'il place à la dernière position comme pour dire qu'il faut savoir demander pardon. Lorsqu'il dit « *ma vie s'est tant déchirée que j'ai blasphémé* », comme pour dire tout ce que j'ai dit avant était dû à ma douleur.

En fait, il faut essayer de le comprendre. Il faut me comprendre parce que je cherche mes repères, il faut me comprendre parce qu'on m'a arraché toute lueur d'espoir. C'est la raison pour laquelle j'accuse Dieu. Mais Seigneur pardonne-moi à la fin parce que c'était mon destin en fait (Cercle, p. 6).

Dans cet extrait, Makokou explicite son interprétation au moyen de quelques citations du texte à l'étude et des précédentes réponses de ses pairs, ce qui rend son interprétation singulière. Nous observons que Makokou s'exprime souvent à la première personne « je trouve qu'il met l'accent sur la temporalité pour dire que tout a une durée » (Cercle, p. 5). L'emploi du pronom personnel « je » est la marque d'une subjectivité assumée chez Makokou.

En outre, nous observons que plusieurs interprétations formulées par Makokou sont organisées sous la forme d'un questionnement des textes. Tantôt pour mieux comprendre le texte, tantôt pour confronter ses interprétations avec les pairs ou encore pour évaluer et valider les diverses interprétations. Durant l'analyse du poème « L'Iscariote », il s'interroge : « est-ce qu'on ne lit pas une sorte de repentance ? » (Cercle 3, p. 3). Autrement dit, Makokou cherche à mieux comprendre le texte et attend de ses pairs une réponse pour soutenir son interprétation. Enfin, nous n'avons pas de données sur la réflexivité du SLE, car dans son cercle, Makokou ne s'investit pas comme sujet lecteur enseignant.

6.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Contrairement au cercle, Makokou mobilise souvent la parole durant l'entretien. D'ailleurs, sur les huit participants à notre recherche, Makokou est le sujet qui intervient le plus avec 24 interventions sur 116 au total (voir figure 3, p. 256). Voici les données recueillies.

Tableau 34 : Occurrences des thèmes chez Makokou dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Makokou	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	1	4	7	2	1	5	5	2
Total	2						4					14				12		

Nous avons remarqué durant cet entretien que Makokou construit progressivement une posture d'enseignant. Il déclare « lorsque je redécouvre ici qu'on peut exploiter les cercles

de lecture en classe de français, je me dis que c'est une occasion pour être un bon enseignant auprès de ses élèves. C'est même une aide pour l'enseignant» (ENT, p. 12). En d'autres termes, en se projetant comme enseignant, Makokou se réjouit d'avance des activités qu'il pourrait mener dans sa classe pour intéresser les élèves.

Le cercle de lecture semble remplir cet objectif. Au fil de l'entretien, il ira de la mise à distance des savoirs et des pratiques enseignés (E_01 : quatre occurrences et E_02 : sept occurrences), au retour sur soi comme futur enseignant (E_03 : deux occurrences) et au rôle des pairs (E_04 : une occurrence).

6.2. Résultats de l'analyse des données du sujet Makokou

Voici le tableau récapitulatif des données de Makokou dans les différents outils de collecte.

Tableau 35 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Makokou

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives À	5	2	2	9
Réflexivité du lecteur D	29	6	4	39
Réflexivité du SLE E	13	0	14	27
Formation et orientation F	0	0	12	12
Total	47	8	32	87

Dans ce tableau, le carnet de lecteur (avec 47 occurrences au total) a majoritairement été sollicité par Makokou durant le dispositif. En effet, nous observons que Makokou s'est servi de son carnet de lecteur pour mener son activité de lecture et ainsi développer la réflexivité comme lecteur. Les occurrences des thèmes dans cet outil (cinq occurrences du thème A ; 29 occurrences du thème D et 13 occurrences du thème E) traduisent l'engagement de Makokou dans le processus de la lecture subjective. Par ailleurs, les données de l'entretien révèlent aussi son activité de lecture, axée sur le développement de la réflexivité comme SLE (14 occurrences du thème E). Par contre, avec seulement 11 % de fréquence d'intervention dans le CL3 (voir Graphique 6, p. 150), il semble que Makokou ne

se soit pas pleinement investi dans cette activité malgré la présence de données sur la réflexivité du lecteur (huit occurrences du thème D).

Au vu de ces données, il apparaît chez Makokou que le carnet de lecteur et l'entretien sont des outils favorisant une activité réflexive dense. Voici les résultats de l'analyse des données de Makokou.

6.2.1. La mobilisation des ressources subjectives

Dans le tableau récapitulatif des données ci-dessus, nous observons que Makokou totalise sept occurrences pour le thème A. En effet, Makokou mobilise diverses ressources durant le processus de la lecture, parmi lesquelles les ressources psychoaffectives sont les plus nombreuses. Durant l'entretien il déclare avoir « beaucoup aimé les livres du XVII^e siècle. Dans la littérature gabonaise, c'est *La mouche et la glu* » (ENT, p. 9). Par ailleurs, dans son carnet il identifie une hypothèse : « “Je pense à toi” : poème adressé à un être cher, qui lui tient à cœur, certainement sa mère ou sa bienaimée » (Carnet, p. 3). À travers ces extraits Makokou convoque les ressources psychoaffectives pour évoquer les œuvres qui ont marqué sa vie de lecteur (exemple 1) et pour prêter des motivations psychoaffectives au poète (exemple 2).

Au fil de la séquence, Makokou a mobilisé des ressources variées (psychoaffectives, épistémiques et socioculturelles), et il est arrivé à mettre celles-ci à distance.

Pour parvenir à faire ces interprétations, j'ai en effet mobilisé plusieurs ressources relevant de ma subjectivité. J'ai d'abord fait appel aux **savoirs épistémiques**, étant donné que nous sommes en poésie, où, les techniques de langue sont abondamment utilisées. Il s'est agi de dégager, les figures de style qui sont porteuses de sens, le temps des verbes, l'analyse des phrases, des strophes et de certains autres éléments propres à la poésie, les rimes, la musicalité, etc. Tous ces éléments nous ont permis de construire des interprétations assez étoffées.

Ensuite, nous avons eu recours aux **ressources socioculturelles**. Ici nous avons convoqué la religion, notamment par l'entremise de la Bible, étant entendu que le poète semble être un fervent croyant. Dans la Bible, nous avons fait des rapprochements avec Ecclésiaste 11 Versets 8-12, avec les passages sur l'enfant prodigue pour ne pas être exhaustif.

Enfin, nous avons convoqué les **ressources psychoaffectives**. Nos interprétations ont été orientées par notre ressenti, nos expériences de lecteur. Dans cet exercice, nous avons été orientés par nos émotions, notre sensibilité, enfin par la sensibilité que le texte nous suggère (Carnet, p. 7-8).

Dans ce passage qui révèle la richesse interprétative des formulations de Makokou, nous observons que le sujet fait des liens explicites entre les différentes ressources. Il apparaît chez Makokou que l'interprétation est soutenue par la mise en relation de diverses ressources.

6.2.2. Mise à distance de ses interprétations

Le code D_01 relatif à la mise à distance de ses interprétations apparaît 31 fois dans les données de Makokou. Une grande partie de ces occurrences concerne l'identification d'une interprétation (18/31) tandis que l'autre partie est répartie entre les explicitations et l'évaluation des interprétations. Dans ses propos, Makokou accorde de l'importance à l'autonomie du lecteur : «je pense aussi qu'il faut qu'on établisse une distance entre l'œuvre et son auteur, car dès qu'une œuvre est publiée elle n'appartient plus à son auteur, l'œuvre prend vie en elle-même à travers le lecteur » (ENT, p. 20). Autrement dit, il faut faire place au lecteur pour « construire un imaginaire au texte » (Carnet, p. 1).

Durant la séquence, nous observons que Makokou va atteindre cette distance entre l'œuvre et son auteur. Makokou formule de différentes manières des interprétations du recueil. Tantôt il a recours au questionnement du texte, tantôt il se cache derrière la figure de l'auteur :

« L'Ici », vingt-cinquième poème du recueil *Les temps déchirés* est un poème dans lequel **le poète parle** des vicissitudes de la vie sur cette terre où l'homme vit.

La vie sur terre est remplie de difficultés, qui sont le lot quotidien des hommes. **On** le voit à travers le 1^{er} vers « **Toujours la même vie sombre, tel un voile noir** ».

Même quand il y a un brin d'espoir, une lueur qui s'offre à l'homme « **Je me suis assis sur une herbe verte** » (V.3), il y a toujours cet instant de rupture qui vient montrer la dualité vie et mort, bonheur malheur. Ici, **on** peut vivre heureux, mais c'est un bonheur éphémère. « **La hideuse s'est installée, sur des touffes sèches, à côté de moi** » (V.5) (Carnet, p. 7).

Nous observons, à travers ce passage, que Makokou explicite sa compréhension du poème à l'étude (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations). Il propose son interprétation du poème en se référant au texte qu'il cite pour illustrer son propos. La figure du poète présente à travers les expressions comme « le poète parle », ou l'utilisation des marques linguistiques de la troisième personne ne semble pas un obstacle à la production d'une

interprétation personnelle. Il écrit : « **pour le poète**, l’Ici est constitué d’un duel entre l’homme et la mort. La mort ne se sépare jamais de l’homme dans le monde des vivants, elle le surveille et inversement nous nous sommes regardés, comme des fauves s’épiant ». La mort marche dans l’ombre de l’homme, attendant de la faucher à la moindre erreur » (Carnet, p. 7).

La figure de l'auteur chez Makokou est en quelque sorte une formule d'explicitation, soutenue par les relectures du texte et des commentaires personnels du poème, soutenant la mise à distance de ses interprétations (degrés 1 et 2 de la réflexivité du lecteur).

6.2.3. Compréhension de soi comme sujet lecteur

Pour Makokou, le lecteur est « coauteur », car c'est lui qui confère le sens au texte (Carnet, p. 1). Au terme du dispositif, Makokou se conçoit comme sujet lecteur enseignant, c'est la raison pour laquelle il reconnaît que « former des sujets lecteurs au lycée, c'est laisser l'élève mener le débat » (ENT, p. 22-23). Cette ouverture vers la didactique du français d'aujourd'hui semble sujette à des tensions internes chez Makokou, entre une posture subjective pour l'analyse des textes et une posture analytique. Nous retrouvons ce conflit permanent des lecteurs et enseignants du Gabon qui doivent appliquer les instructions officielles pour l'enseignement du français au secondaire.

Se comprendre comme sujet lecteur ou sujet lecteur enseignant, c'est une étape considérable que Makokou et certains de ses pairs ont exprimée. Mais, la difficulté que nous observons, c'est d'aller au-delà de la mise à distance de ses interprétations, des savoirs et des pratiques enseignés pour effectuer un retour sur soi comme lecteur et comme enseignant. Il semble que le dispositif ait partiellement conduit Makokou à ce stade.

6.2.4. Mise à distance des savoirs et des pratiques

Dans les différents outils de collecte, nous observons que Makokou met à distance les savoirs et les pratiques enseignés en formation (mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner : 12 occurrences ; mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation : 11 occurrences) :

Qui dit lecture méthodique suppose un certain canevas, donc cela ne peut plus faire appel à la subjectivité, car vous devez respecter ce que l'on vous a dit,

vous ne donnez pas votre avis ou vos impressions. Alors que dans la lecture littéraire on demande votre avis de lecteur (ENT, p. 17).

Dans ce passage, selon sa compréhension, Makokou établit la distinction entre la lecture méthodique (qui suit un canevas) et la lecture littéraire (qui sollicite le lecteur). En soulignant l'absence d'implication subjective du lecteur avec la lecture méthodique, Makokou montre les limites de cette méthode de lecture pour la production d'une interprétation personnelle.

Par ailleurs, nous observons chez Makokou la mise à distance des activités expérimentées à travers les reprises compréhensives de ces activités, les explicitations de celles-ci et leur évaluation : « l'enjeu du cercle c'est d'emmener les élèves à lire ou à se familiariser avec la lecture. L'enseignant à partir des cercles de lecture pourra déceler les insuffisances des élèves » (Carnet, p. 3). Makokou explicite la pratique du cercle notamment en précisant son enjeu : « se familiariser avec la lecture ». Mais il souligne aussi tout l'intérêt didactique de cette activité pour les enseignants.

En somme, la mise à distance des savoirs et des pratiques enseignés a fait émerger sa réflexivité comme SLE.

6.3. Conclusion partielle

Makokou confie avoir choisi la formation à l'enseignement du français par dépit, car il a toujours rêvé de faire des études de droit. Mais pour des raisons financières, la seule alternative qui s'est présentée à lui fut la formation à l'enseignement du français. Sur place, c'est finalement la naissance d'une vocation (ENT, p. 3). Cette contrainte va longtemps peser sur sa représentation de l'enseignement, car il confie n'avoir pas encore eu « le déclic ». Mais la pratique des cercles de lecture durant cette formation semble avoir éveillé un intérêt pour l'enseignement du français, car il confie que « c'est une occasion pour être un bon enseignant auprès des élèves » (ENT, p. 12).

Des résultats d'analyse des données de Makokou, la réflexivité du lecteur est la catégorie dominante. Non seulement Makokou mobilise-t-il diverses ressources durant ses interprétations, mais en plus la mise à distance de ses interprétations l'amène à la construction de soi comme lecteur. Par contre, la réflexivité de Makokou comme SLE reste

sommaire, car même s'il formule des reprises compréhensives des savoirs enseignés (plusieurs occurrences du code E_01), il semble que leur appropriation ne soit pas effective lorsqu'il sous-entend que le lecteur est aussi libre durant la lecture méthodique que durant la lecture littéraire (ENT, p. 16).

7. Sujet Mouila

7.1. Présentation du sujet Mouila

La formation à l'enseignement du français n'est pas le premier choix de Mouila. C'est presque sous la contrainte qu'il passe le concours de l'ENS de Libreville après son échec en faculté de droit, car il avait droit à une bourse en cas de réussite. Il reconnaît d'ailleurs que son choix est principalement financier : « le choix est beaucoup plus financier compte tenu des avantages que m'offrait l'ENS comme la bourse conséquente, l'autonomie financière et l'intégration immédiate à la fonction publique à la fin des études » (ENT, p.7). Aujourd'hui, en revenant sur son choix de formation, Mouila reconnaît « qu'il y a une certaine magie dans le monde de l'enseignement » (ENT, p. 7).

7.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Mouila

Contrairement à ses pairs, Mouila a eu très peu recours à son carnet de lecture (13 pages du carnet sur 48 sont utilisées) dont l'utilisation est réduite à celle d'un outil permettant de « noter nos impressions, des notions, des points pertinents de notre lecture » (Carnet, p. 1). Autrement dit, le carnet de lecture de Mouila est un aide-mémoire. D'après Grenier (2014), il est possible de déterminer l'attitude d'un lecteur en fonction de la présentation de son carnet, surtout lorsque l'on sait qu'il sera lu par d'autres. C'est ainsi que nous avons remarqué que pour Mouila, l'utilisation du carnet s'apparente à une corvée. On voit qu'il ne s'intéresse pas particulièrement à son carnet, car la présentation de celui-ci n'est pas soignée.

De plus, dans son carnet les dates sont abrégées et nous observons que certaines notes sont prises dans la marge. Ces notes sont prises sous une forme télégraphique, précédée d'un tiret. Il y a beaucoup de ratures et plusieurs pages ont été reprises sur d'autres lorsqu'elles ne sont pas tout simplement barrées. Par ailleurs, nous observons que Mouila se sert de son carnet pour analyser les poèmes étudiés collectivement et individuellement. Enfin, son utilisation simultanée du crayon à papier et du stylo confirme sa perception du carnet comme un « aide-mémoire » (carnet, p.1).

7.1.2. Les données du carnet de lecteur de Mouila

Tableau 36 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Mouila

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Mouila	0	2	0	0	0	0	15	0	2	0	0	5	5	0	0	0	0	0
Total	2						17					10				0		

Les données du carnet de Mouila montrent une variation des occurrences des thèmes principaux. Ainsi, nous avons premièrement 17 occurrences du thème D, soit 15 occurrences de la mise à distance de ses interprétations et deux occurrences du retour sur soi comme lecteur. Dans son carnet, Mouila a souvent procédé à l'identification et à l'explicitation d'une interprétation (degré 1 et 2 de la mise à distance de ses interprétations) :

Dans ce poème « Il est un Dieu qui sommeille », on a l'impression que Dieu est là, mais qu'il préfère laisser l'homme régler ses propres problèmes.

Le 3^e poème à travers son titre nous renvoie déjà à l'idée de regret. C'est donc ici la formulation d'un certain nombre de regrets éprouvés par le poète [D_01_01] (Carnet, p. 1).

Mais à travers toutes ces expériences malheureuses de la vie, le poète se rend finalement compte qu'il ne doit pas s'en prendre à Dieu et comprend plutôt que c'est lui qui était dans une forme d'illusion (ou d'ignorance) de la réalité de l'existence ; d'où son retour vers le père (Dieu). Ce qui traduit non seulement le rétablissement de la relation entre la créature et le Créateur, mais aussi l'affermissement de la foi de l'homme (du poète) [D_01_02] (Carnet, p. 3).

Ces extraits montrent que Mouila au cours de son analyse du recueil est arrivé à identifier une interprétation (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations), puis il a été en mesure d'expliciter ses propres interprétations des poèmes étudiés (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations).

Enfin, Mouila effectue un retour sur soi comme lecteur observable à travers la présence du code D_03. Il prend conscience des ressources subjectives qu'il a mobilisées :

quant aux ressources sur lesquelles j'ai fondé mon interprétation, je dois dire que je ne me suis pas appuyé sur toutes les ressources identifiées au même

degré. Autrement dit, les ressources sur lesquelles je me suis plus basé (celles que j'ai le plus convoquées) ont été :

- les ressources épistémiques, en relevant un certain nombre d'éléments stylistiques, lexicaux, sémantiques...
- les ressources socioculturelles, en convoquant mes connaissances et mon expérience en matière de religion, de culture et de rationalité.
- Les ressources psychoaffectives, à travers les différentes émotions que certains poèmes du recueil ont suscitées en moi ; des émotions telles que : la tristesse, le réconfort...
- les ressources axiologiques dans la mesure où j'ai fait le lien entre ma deuxième grande idée et la norme universelle qui veut que tout individu naisse, grandisse, vieillisse et meure (Carnet, p. 3).

À travers ces propos, nous observons que Mouila a non seulement pris conscience des ressources mobilisées durant le processus de la lecture, mais en plus il les décrit. Nous observons l'activité réflexive de Mouila, car il semble qu'il se comprend comme sujet lecteur. Il s'engage ainsi dans un processus réflexif qui lui permet de construire son identité de lecteur. Dans l'extrait précédent, il apparaît que Mouila prend conscience des ressources qu'il a mobilisées et il élabore un raisonnement à partir de l'analyse de celles-ci (analyse de son propre parcours interprétatif). Cette posture réflexive constitue le moyen par lequel Mouila se construit comme sujet lecteur.

Deuxièmement, nous avons 10 occurrences du thème E, soit cinq occurrences de la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner, et cinq occurrences de la mise à distance des activités et pratiques expérimentées en formation :

Le va-et-vient dialectique consiste à faire le lien entre la participation et la distanciation → entre la subjectivité du lecteur et l'aspect critique, réflexif, les questions que se pose le lecteur [E_01_02].

Le sujet lecteur est « aussi un auteur ». En guise de conclusion, par rapport au travail effectué ce matin, il en ressort que dans une classe en constituant des cercles de lecture, au sortir de la lecture littéraire d'un texte par les différents cercles, nous aurons plusieurs interprétations et la confrontation de ses différentes interprétations va conduire à des consensus ; cependant, cette divergence ou convergence de points de vue ou d'interprétation peut tenir à la subjectivité des lectures, mais aussi aux différentes ressources convoquées lors de ces interprétations [E_02_03] (Carnet, p. 2).

Dans le premier extrait, Mouila identifie un concept didactique (le va-et-vient dialectique) en le nommant et en explicitant sa compréhension dudit concept. Quant au deuxième extrait, Mouila y restructure sa conception du cercle de lecture dans la lecture littéraire, il

évalue la pertinence de cette activité et, ce faisant, il conceptualise le processus interprétatif. Nous observons un haut degré de réflexivité chez Mouila.

Nous avons enfin deux occurrences du thème A, représentées essentiellement par le code A_02, car Mouila fait référence à ses connaissances sur l'analyse textuelle.

7.1.3. Les données du cercle de lecture

Mouila a fait partie du cercle 1 (CL1), composé de six membres. Voici les données de Mouila durant les séances 4 et 5 de la séquence.

Tableau 37 : Occurrences des thèmes chez Mouila dans le cercle 1

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4
Séance 4	1	2	0	0	0	0	7	0	0	0	5	0	0	0	0
Séance 5	0	4	0	1	0	0	13	0	0	0	2	0	0	0	0
Total	8						27					0			

Chez Mouila, nous avons 27 occurrences du thème D, soit 20 occurrences du code D_01 (renvoyant à la mise à distance de ses interprétations) et sept occurrences du code D_05 (renvoyant à la dimension interpersonnelle). Nous observons que les interventions de Mouila dans le CL 1 sont l'occasion de s'interroger sur les poèmes soumis à leur compréhension ou encore de les commenter. Il commente ainsi le poème « Éphémère » : « c'est le caractère de la beauté de la vie, de la jeunesse qui est mis en évidence ici. Dès lors qu'on n'est plus de ce monde, tout cela s'arrête, s'estompe, que tu sois beau belle, jeune » [D_01_02] (Cercle, p. 4).

À la suite des interprétations de ses pairs, Mouila explicite sa compréhension du poème « Éphémère » (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations). Nous observons aussi que Mouila manifeste une posture de meneur dans le cercle, car il tente souvent d'expliquer le texte aux autres ou encore de les ramener au travail en cours en cas de digression. Il interpelle ainsi ses pairs : « est-ce qu'on a fini avec le 1^{er} poème ? Qu'est-ce

qu'il évoque ? Et si on passait à Éphémère ? Tu disais que son poème t'a marqué. Donnez-nous ton ressenti. Il va falloir justifier tout ça. Notez » (Cercle, p.1-6). Ces extraits illustrent son rôle dans la classe, car il semble qu'en se positionnant comme meneur dans son cercle Mouila s'adresse aux pairs sur un ton injonctif et les invite souvent à progresser dans l'analyse du recueil. De plus, lorsqu'il dit « il va falloir justifier tout ça », on a l'impression d'entendre un enseignant qui s'adresse à ses élèves. Nous observons que la gestion des interactions dans le cercle prend une dimension particulière chez Mouila.

Nous avons ensuite huit occurrences du code A, avec une prédominance du code A_02. En effet, dans le CL 1, nous avons observé que les différents membres mobilisent plusieurs ressources épistémiques. C'est aussi le cas de Mouila dont les discours sur ses lectures font souvent référence à ses connaissances générales sur l'analyse textuelle comme dans l'extrait suivant :

Justement, ces oxymores expriment l'incompréhension. Les oxymores c'est lorsqu'on oppose deux réalités. Il y a quand même des indices de lieu, on a même « aujourd'hui ». Cet imparfait est simplement utilisé pour montrer qu'elle n'est plus de ce monde, elle parle du passé (Cercle, p.1-6).

À travers ces passages, il apparaît que Mouila possède des connaissances sur les outils de la langue. Il va d'ailleurs s'en servir pour interpréter les différents poèmes du recueil. Le recours systématique aux outils d'analyse du texte chez Mouila laisse transparaître une subjectivité non assumée.

7.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Les données obtenues après la transcription et le codage de l'entretien semi-dirigé collectif chez le sujet Mouila sont les suivantes.

Tableau 38 : Occurrences des thèmes chez Mouila dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Mouila	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	8	3	0	0	2	3	0
Total	0						4					11				5		

Avec une fréquence d'intervention au-dessus de la moyenne, Mouila est la 2^e personne sur les huit FEF à réagir durant cet entretien de plus de trois heures. Ses données font ressortir une forte représentativité du thème E avec 11 occurrences, contre cinq occurrences pour le thème F et quatre occurrences pour le thème D.

Dans le CL 1, nous avons observé que Mouila manifestait une posture de meneur aussi bien sur la tonalité de ses discours que dans les relations avec les pairs. De même durant l'entretien, sans toutefois s'épancher sur l'interprétation du recueil, Mouila se présente comme SLE par la mise à distance des savoirs d'une part (huit occurrences) et la mise à distance des pratiques expérimentées (trois occurrences). Voici un exemple :

Ce que je sais de la lecture méthodique, c'est que c'est une lecture consciente de ses choix et de ses démarches. Donc dire que la lecture méthodique exclut toute subjectivité, je constate que je faisais un exercice que je ne comprenais même pas en fait. J'ai finalement l'impression que la lecture littéraire, c'est l'expression de la subjectivité tandis que la lecture méthodique, c'est cinquante/cinquante, car je suis quand même libre de choisir tel outil et d'interpréter le texte par rapport à ce que je ressens. Je dirai que dans la lecture méthodique le lecteur est quand même présent à 50 % tandis que dans la lecture littéraire le lecteur est présent à 100 % (ENT, p. 17-18).

Ce passage illustre l'évaluation d'une notion. À travers cette synthèse explicative de la lecture littéraire, Mouila évalue l'apport de ce dispositif à sa compréhension des savoirs antérieurs à sa formation et il délibère en reconnaissant la primauté accordée au lecteur dans la lecture littéraire.

Quant à son choix de formation, nous avons cinq occurrences du thème F, soit deux occurrences du choix de formation à l'enseignement et trois occurrences de l'appréciation de la formation à l'ENS. Lorsque Mouila prend la parole durant l'entretien, il évoque longuement son cursus scolaire et universitaire. Nous avons relevé que l'enseignement est un second choix, effectué sous la contrainte : « je me suis inscrit à l'UOB on peut dire sous la contrainte, car je m'étais inscrit en sociologie » (ENT, p. 16). Mais c'est aussi un choix financier : « j'apprends que les étudiants de l'ENS ont droit à une bourse conséquente et je me dis que cela pourra me permettre d'assurer mes frais de scolarité en sociologie comme je ne voulais pas abandonner cette branche » (ENT, p. 6-7). Autrement dit, Mouila voit l'ENS non seulement comme une source de financement de sa scolarité à l'université, mais aussi comme une solution aux difficultés rencontrées par la suite en faculté de sociologie.

Enfin, nous avons pour Mouila une faible représentativité du thème D, avec quatre occurrences au total. Il semble que l'entretien soit moins favorable aux interprétations du texte que les autres outils expérimentés (carnet et cercle de lecture).

7.2 Résultats de l'analyse des données du sujet Mouila

Voici un tableau récapitulatif des données collectées chez Mouila.

Tableau 39 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Mouila

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives À	2	8	0	10
Réflexivité du lecteur D	17	27	4	48
Réflexivité du SLE E	10	0	11	21
Formation et orientation F	0	0	5	5
Total	29	35	20	84

Dans ce tableau, nous observons que le développement de la réflexivité du lecteur est beaucoup plus présent que les autres thèmes avec 48 occurrences au total pour les trois outils de collecte. Le cercle de lecture avec 35 occurrences au total est l'outil le plus sollicité pour l'activité réflexive du sujet lecteur Mouila. À partir de toutes ces données, nous avons ressorti chez Mouila les thèmes suivants.

7.2.1. Mise à distance de ses interprétations

La mise en commun des données de Mouila dans les trois outils de collecte des données que nous avons expérimentés montre une activité réflexive dense avec 48 occurrences au total du thème D. Dans son carnet de lecteur comme dans son cercle, Mouila est en mesure d'identifier des interprétations, de les expliciter et même de les évaluer.

Donc effectivement on peut faire le lien entre le titre Iscariote et les positions de l'homme entre les deux positions auxquelles tu faisais allusion. Je pense que c'est pertinent, car il a trahi sa foi de départ. Il dit « *je sais que l'on m'affublera de tous les noms... pardon* », après il dit « *le monde meilleur était... pourquoi alors ai-je trahi ce seul amour* » [D_01_03] (Cercle, p. 6).

Dans ce passage, par rapport au discours de son pair, Mouila évalue la pertinence de son interprétation. Il la trouve finalement pertinente et il propose une justification de son propos par une citation de quelques fragments de textes.

La mise à distance de ses interprétations s'observe aussi dans les échanges en entretien lorsqu'il s'agit de donner son interprétation du recueil : «je perçois cette œuvre comme une interpellation du poète qui nous livre un message à savoir “*vous qui croyez, ne flanchez pas comme j'ai eu à le faire, prenez ce texte comme un conseil*”» [D_01_02] (ENT, p. 20).

Dans cet exemple, Mouila formule une interprétation du recueil. À la lumière de ces interprétations, les données de Mouila témoignent d'une mise à distance de ses interprétations (degré 1). Mais l'activité réflexive de Mouila, en tant que sujet lecteur, ne se limite pas à cette dimension interprétative des textes.

7.2.2. La figure de l'auteur impliqué

Dans le cas de Mouila, la figure de l'auteur impliqué s'accompagne d'une franche résistance au dispositif mis en œuvre et d'un retour aux catégories traditionnelles. Nous avons observé que la plupart de ses interprétations du recueil commencent par les catégories textuelles «le poète intervient», «le poète exprime» :

Le poète tente de justifier **son** choix ou **ses** erreurs par le fait qu'**il** a été abandonné à la tentation sans moyens de lutter (Carnet, p. 2).

«La complainte mariale» est un **dialogue entre Marie et le poète**. Marie se lamente un peu et donne son ressenti par rapport aux sévices que subit son fils Jésus. **Le poète intervient** pour la consoler, lui donner des raisons d'espérer (Cercle, p. 7).

La réflexivité de Mouila reste sommaire car il se cache derrière le masque de l'auteur réel. Les pronoms possessifs «ses» et «son» et le pronom personnel «il» font directement référence au poète. Dans ses interprétations, nous notons qu'il n'y a aucune occurrence des ressources psychoaffectives et axiologiques, car Mouila n'exprime ni ses émotions, ni son ressenti, ni ses valeurs. L'absence de ces ressources a limité sa production d'un texte singulier. Jusqu'à la fin de la séquence didactique, son interprétation du poème «L'Ici» reste axée sur l'image qu'il se construit de l'auteur :

Poème : «L'ici»

Dans ce poème se dégage l'idée de réveil, de désillusion ou encore de **renaissance du poète**, qui a une sorte d'illumination, de prise de conscience du

caractère illusoire et éphémère de l'amour, des sentiments sur terre, dans le monde, dans la vie d'où le titre « L'ici ». Mais cette prise de conscience marque aussi la fin de toutes **ses** douleurs ressenties (Carnet, p. 4).

Comme avec l'exercice du commentaire composé qui invite les lecteurs à dégager le point de vue de l'auteur, Mouila dans ses interprétations a fait de même en livrant une lecture analytique du recueil.

En somme chez Mouila, il semble que plus les ressources épistémiques sont convoquées durant l'analyse des textes, moins la subjectivité du lecteur est assumée. S'agissant de la mise à distance réflexive de sa propre lecture, de sa subjectivité ou du caractère subjectif de sa propre lecture, des difficultés liées à l'expression de sa subjectivité comme lecteur, voire de sa réflexivité comme FEF apparaissent.

7.2.3. Mise à distance des savoirs et des pratiques

Chez Mouila, la présence des catégories de la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner et des activités et pratiques expérimentées en formation traduisent une appropriation des concepts et des activités expérimentés durant la mise en œuvre du dispositif didactique. Dans l'entretien semi-dirigé collectif où le thème E est le plus représenté (11 occurrences), nous avons plusieurs occurrences de la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner (huit au total). Il est suivi par la mise à distance des activités et pratiques expérimentées en formation (trois occurrences). La présence de ces contenus à travers les discours de Mouila souligne la nécessité de se conformer à l'enseignement traditionnel du français : « le sens se trouve dans l'interprétation des outils du texte, le sens se trouve dans le texte. Quitte à nous de sélectionner les outils et de les interpréter. Il y a quand même une certaine subjectivité même si elle est minime. Certes, on nous recommande d'exploiter les outils, mais on n'a pas tous la même interprétation d'un outil » (ENT, p. 21). Pour Mouila, le sens se trouve dans le texte. Mais il faut « trouver » ce sens et non le construire, grâce aux outils du texte.

Mouila n'apparaît pas toujours comme un sujet lecteur, car il considère que la construction du sens ne requiert qu'une subjectivité « minime ». Autrement dit, il s'inscrit dans la conception normative du lecteur (Dufays, 2013) qui, fort de ses connaissances pédagogiques et linguistiques, procèderait à une analyse savante des textes. Mais cette

conception du lecteur demeure réductrice, car en minimisant l'apport de la subjectivité dans l'acte de lecture, Mouila reste axé sur les savoirs disciplinaires pour analyser le recueil :

Pour réaliser ma lecture du texte (recueil), **j'ai dû appliquer une lecture analytique** du recueil en partant d'une présentation générale du recueil à partir de la table des matières, qui m'a permis d'établir un lien entre les titres du recueil et le titre.

Par la suite, après lecture de chaque poème (lecture intégrale du poème), j'ai pu **dégager deux grandes idées** :

- La relation entre l'homme et Dieu
- La vanité de l'existence humaine (de la vie).

Enfin, j'ai dégagé une interprétation globale du recueil, partant de ces deux grandes idées (Carnet, p. 3).

À travers cet extrait, nous observons que Mouila, en dépit des apprentissages réalisés durant la séquence didactique a maintenu l'analyse du texte à partir des approches antérieures à cette formation. En réalisant une lecture analytique du recueil, et en maintenant la pratique des exercices traditionnels dans son projet professionnel, nous observons chez Mouila :

- Une difficulté de compréhension du dispositif expérimenté. Cette difficulté a généré un recours systématique aux approches traditionnelles et le développement d'une posture parfois magistrale.
- Un investissement de ressources épistémiques en rapport avec sa formation antérieure.

En somme, la mise à distance des savoirs et des pratiques chez Mouila n'a pas favorisé l'émergence de sa subjectivité de lecteur. D'ailleurs, le retour sur soi comme lecteur ou comme SLE apparaît faiblement.

7.3. Conclusion partielle

L'enseignement n'est pas le premier choix de Mouila. C'est pour des raisons financières (bourse accordée aux étudiants en formation à l'ENS) et par l'entremise d'une amie que Mouila s'oriente vers la formation pour l'enseignement du français.

Il ne semble pas percevoir la différence entre la lecture méthodique et la lecture littéraire, car il déclare : « pour moi, que l'on fasse une lecture méthodique ou une lecture littéraire, la finalité est la même, à savoir l'interprétation du texte par le lecteur » (ENT, p. 15). À cet

égard, ses interprétations du recueil témoignent d'une forte mobilisation de ressources épistémiques, car il cherche d'abord à appliquer ses connaissances sur l'analyse textuelle. Mouila apparaît comme un cas « résistant ». Ses connaissances disciplinaires ne soutiennent pas la subjectivation contrairement à d'autres. Et, malgré son implication personnelle dans le cercle de lecture, la réflexivité de Mouila comme lecteur demeure au degré 1 (identification d'une hypothèse interprétative et explicitation), car selon lui, « le sens se trouve dans le texte » (ENT, p. 21).

Rapport Gratuit

8. Sujet Lambaréné

8.1. Présentation du sujet Lambaréné

Comme Oyem, le sujet Lambaréné a choisi la formation pour l'enseignement du français par vocation : « mon choix de devenir professeur de français est tout à fait indiqué, je dirai même que cela relève de la passion en fait, car depuis ma tendre enfance j'ai toujours eu de l'admiration pour mes professeurs de français et je me suis toujours démarquée de mes condisciples et de mes frères à la maison dans cette matière » (ENT, p. 3-4). En d'autres termes, Lambaréné est consciente de son choix et se projette très tôt comme future enseignante de français malgré les difficultés rencontrées durant son cursus universitaire. À travers ses discours, nous observons une certaine maturité intellectuelle qui l'amène à prendre en compte l'apport des pairs dans ses lectures et à mettre à distance les savoirs et les pratiques expérimentés durant cette formation. Enfin, bien que n'ayant pas encore fait de stage pratique dans une classe au secondaire, Lambaréné affirme être « véritablement » à sa place comme FEF (ENT, p. 4).

8.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Lambaréné

L'utilisation de son carnet de lecteur par Lambaréné nous amène à voir qu'il s'agit là d'un outil réflexif lui permettant de :

- noter les questions qu'elle se pose ;
- noter ses impressions ;
- s'approprier le contenu du texte ;
- « savoir si et comment les lecteurs ont lu le texte » (Carnet, p. 1).

Tout en en retranscrivant les séances de cours menées par le formateur, Lambaréné consacre une grande partie de son carnet à l'interprétation de l'ensemble du recueil *Les temps déchirés*. Pour chaque poème, Lambaréné formule une interprétation personnelle.

« Éphémère »

Dans ce poème, **nous** lisons la vanité, le parallélisme entre l'amour et la fuite du temps. C'est l'image du destin impitoyable et passager.

« Je te retrouve »

L'être aimé n'est certes plus de ce monde, mais il n'en demeure pas qu'elle est en permanence présente dans la vie du poète à travers tous les éléments de la nature et dans son for intérieur.

Heurt : affrontement, attaque, lutte, choc (Carnet, p. 4).

Contrairement à ses pairs qui se cachent derrière le masque de l'auteur, Lambaréné s'affirme comme sujet lecteur par l'utilisation du pronom personnel « nous ». Son analyse du recueil est ponctuée d'explications comme c'est le cas pour le mot « heurt », ce qui souligne sa volonté de rendre son propos compréhensible. Nous relevons que Lambaréné conçoit son carnet de lecteur comme un véritable outil d'analyse des textes, « un plus », car il lui permet de « prendre au sérieux l'activité qu'on a menée durant la semaine et de mieux analyser les poèmes (ENT, p. 25).

8.1.2. Les données du carnet de lecteur de Lambaréné

Les données recueillies et codifiées dans ce carnet de lecture sont les suivantes.

Tableau 40 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Lambaréné

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A ₀₁	A ₀₂	A ₀₃	A ₀₄	A ₀₅	A ₀₆	D ₀₁	D ₀₂	D ₀₃	D ₀₄	D ₀₅	E ₀₁	E ₀₂	E ₀₃	E ₀₄	F ₀₁	F ₀₂	F ₀₃
Lamba réné	5	7	2	0	0	0	29	0	6	1	0	4	3	0	0	0	0	0
Total	14						36					7				0		

Le thème D totalise 35 occurrences, soit 29 pour la mise à distance de ses interprétations, six occurrences pour le retour sur soi comme lecteur et une occurrence pour la mise en relation des discours d'autrui). Cela révèle une forte activité réflexive chez Lambaréné. Nous observons en effet que Lambaréné consacre la plus grande partie de son carnet aux interprétations des textes soumis à son analyse :

« Il est un Dieu qui sommeille »

-indifférence de Dieu

- les difficultés de l'homme sont insignifiantes
- il en est l'auteur [D_01_01]
- par manque d'assistance de la part de Dieu l'homme se vautre dans de mauvaises pratiques ténébreuses

le poète demande à Dieu de se retirer de la vie de l'homme [D_01_02].

« Je pense à toi »

- une pensée permanente d'un être parti au loin
- la solitude du poète
- ses pensées et ses vues sont fixées vers l'être perdu
- le deuil [D_01_01]

- dans la douleur qui l'abat il pense à l'être aimé et parti [D_01_02]
- une présence infinie de l'être perdu
- l'espoir

« Pardon »

Pardon pour les devoirs non accomplis.

« Les actes manqués »

- la portée de la promesse des hommes
- les conséquences de la promesse
- l'homme n'est pas maître de son destin.

Les actes manqués mettent en avant les difficultés de vivre ses projets et à les réaliser [D_01_01] (Carnet, p. 2).

Cet extrait montre que Lambaréné formule une interprétation des textes lus au fil des pages. Non seulement elle va formuler des hypothèses interprétatives (degré 1 de la mise à distance de ses interprétations), mais encore elle tentera d'expliquer ses interprétations (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations). Nous observons que Lambaréné poursuit ce processus interprétatif jusqu'à l'analyse de son parcours interprétatif :

La lecture de ce recueil de poèmes a été possible grâce à notre échange direct avec les textes. Entendons par échange avec le texte, les questions que nous nous sommes posées autour du recueil de poèmes en expliquant les mots difficiles pour une compréhension. Des questions sur la vie de l'auteur, mais aussi sur son style d'écriture. Nous avons compris que le poète est gabonais, la définition des mots difficiles nous a permis de mieux comprendre et contextualiser chaque poème. Enfin, nous avons compris que le poète s'inscrit dans une perspective romantique, et cela est aussi rendu visible dans son recueil de nouvelles, *Dis, quand me suis-je inhumé ?* (Carnet, p. 6-7).

Nous relevons à travers ces propos qu'en revenant sur son parcours interprétatif, Lambaréné révèle la stratégie employée pour lire les différents poèmes du recueil. D'abord, elle souligne sa relation avec le texte à travers l'usage du questionnement personnel. Puis elle se réfère aux connaissances sur l'analyse textuelle (« définition des mots ») et sur le contexte de production à travers les autres textes de l'auteur.

Nous observons aussi que durant le processus de la lecture, Lambaréné va mobiliser diverses ressources parmi lesquelles les ressources épistémiques sont les plus nombreuses (sept occurrences), suivies des ressources cognitives (cinq occurrences) et enfin des ressources psychoaffectives. Voici quelques exemples :

en tant qu'alter ego du poète, nous pouvons ressentir et partager ses peines décrites comme si on était lui. Cela est dû au fait que tous les hommes partagent

les mêmes peines en amour et se questionnent finalement sur l'absurdité de la vie face à un Dieu aussi grand [A_03_04] (Carnet, p. 6).

Finalement, quelle est la figure de style qui donne son titre au texte : *Les temps déchirés* ? Une allégorie ? [A_02_02] (Carnet, p. 6).

Cette table des matières présente les 27 poèmes contenus dans ce recueil [A_01_03] (Carnet, p. 2)

Dans le premier extrait, non seulement Lambaréné s'identifie au poète (« alter ego du poète »), mais en plus elle lui prête des motivations psychoaffectives. En effet, comme tous les hommes, le poète vit les peines amoureuses et se questionne sur le sens de la vie. Il semble en être de même pour Lambaréné qui partage ses peines « comme si on était lui ». Ensuite dans le deuxième extrait, Lambaréné cherche à identifier la figure de style à laquelle le titre du recueil pourrait renvoyer afin de justifier ce dernier. Enfin, dans le dernier extrait, nous observons qu'à partir de l'utilisation de la structure du texte, Lambaréné cherche à formuler une remarque descriptive sur la structure du recueil.

En somme, la diversité des ressources subjectives mobilisées par Lambaréné reflète son investissement subjectif effectif dans l'acte de lire. Elle confirme ainsi le postulat selon lequel s'invertir subjectivement permettrait d'interpréter le texte.

Dans cette dynamique, la mise à distance des savoirs et des pratiques qui totalise sept occurrences semble confirmer la relation étroite qu'il y a entre la compréhension de soi comme lecteur et la représentation comme SLE. C'est ce que nous observons dans les données de Lambaréné, à travers la récurrence des catégories suivantes

- La mise à distance des savoirs. Elle mentionne : « un sujet-lecteur : celui qui comprend ce qu'il lit et est à mesure d'en produire un métadiscours sur le texte » (Carnet, p. 5). À travers ce passage, Lambaréné explicite la notion de sujet lecteur qui sait mettre sa lecture à distance.
- La mise à distance des pratiques. Par exemple, au sujet du cercle de lecture, Lambaréné écrit : « regroupement d'individus, d'élèves lecteurs. Plateforme de réflexion autour d'un texte donné. Discussion et mise en commun des différentes lectures, de différents lecteurs » (Carnet, p. 1). Nous voyons que Lambaréné procède à la définition du cercle de lecture.

Dans le carnet de Lambaréné, la mise à distance des pratiques et des savoirs semble ouvrir des perspectives interprétatives pour mieux investir subjectivement les textes littéraires.

8.1.3. Les données du cercle de lecture

Lambaréné fait partie du cercle 3, que nous avons codé en CL3. Dans ce cercle composé de six FEF, Lambaréné et ses pairs ont donné l'impression de se compléter, tant les analyses des uns semblaient compléter les hypothèses interprétatives des autres. D'ailleurs pour Lambaréné, les cercles de lecture sont une occasion de faire entendre son point de vue et de le soutenir (ENT, p. 24).

Tableau 41 : Occurrences des thèmes chez Lambaréné dans le cercle 3

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4
Séance 4	1	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Séance 5	0	1	0	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0
Total	3						10					0			

Nous observons que Lambaréné a consacré son activité dans le CL3 à l'analyse des poèmes soumis à son appréciation. Ce qui se traduit par une présence des thèmes D avec 10 occurrences au total, suivi par trois occurrences du thème A. Voici un aperçu de ses formulations : « je vois ici aussi l'impitoyable destin. Donc le destin qui est plutôt cruel qui ne recule pas sur ses décisions. La souveraineté du destin sur l'homme d'où les thèmes comme la beauté éphémère, la beauté envoutante de la femme » [D_01_02] (Cercle, p. 4). Dans cet extrait, Lambaréné nous livre son interprétation du poème « Incompréhension ». À partir des formulations de ses pairs (« aussi »), elle explicite son interprétation du poème. L'adverbe « aussi » montre que Lambaréné vient compléter une argumentation émise précédemment. Elle déclare par la suite : « Il utilise aussi la prosopopée parce que là il fait parler la concernée qui n'est pas là, qui n'existe plus, mais il lui donne vie à travers les poèmes » [A_02_02] (Cercle, p. 4). Lambaréné se réfère à ses connaissances stylistiques (« la prosopopée ») pour compléter son analyse.

Nous observons que chez Lambaréné, la mobilisation des ressources subjectives dans la formulation de ses interprétations dans le CL3 reste faible (trois occurrences au total). Il

semble que celles-ci n'aient pas constitué la trame centrale de ses interprétations, mais les ressources ont plutôt servi à illustrer ou à justifier ses interprétations. Dans ce cas de figure, la maîtrise des connaissances de l'analyse des textes chez Lambaréné est plutôt favorable à l'expression de sa subjectivité.

8.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Durant l'entretien semi-dirigé, Lambaréné n'intervient pas fréquemment. Elle prend la parole à 10 reprises pour donner son point de vue sur les thèmes abordés durant l'entretien. Ses interventions sont brèves, mais précises. Il semble que les pairs intimident Lambaréné dans la classe, comme le montrent ses propos : « dans notre classe, nous sommes très taquins, et souvent je me laissais influencer par les analyses des autres » (ENT, p. 24). Lambaréné va donc chercher à tirer au maximum profit des discours de ceux-ci : « le point de vue adverse ou différent nous suggère d'autres interprétations » (Carnet, p. 4). Autrement dit, les discours des pairs viennent orienter son analyse.

Tableau 42 : Occurrences des thèmes chez Lambaréné dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Lambaréné	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	0	3	3	0
Total	0						0					6				6		

Durant l'entretien semi-dirigé, Lambaréné va essentiellement réagir pour parler de son choix de formation et du dispositif expérimenté, d'où la forte présence du thème F avec six occurrences. Par contre, nous n'avons aucune donnée liée à son investissement subjectif dans l'acte de lire (aucune occurrence des thèmes A et D). Nous observons que cet entretien semi-dirigé collectif est l'occasion pour Lambaréné de mettre à distance les pratiques expérimentées (quatre occurrences de la mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation), et aussi de se questionner sur ses propres savoirs et ceux exposés par les pairs (une occurrence du rôle des pairs dans le développement de la réflexivité). Voici un exemple de ce thème : « lorsqu'on parle de sujet lecteur, on fait appel

à l'interaction entre le texte et celui qui lit. À ce moment-là, la subjectivité devrait avoir plus de place dans la manière d'aborder les textes littéraires » (ENT, p. 30). À travers cet extrait, Lambaréné explicite sa compréhension de la notion de sujet lecteur. En mettant à distance la notion, Lambaréné entre dans un processus réflexif qui souligne le développement de sa réflexivité de SLE.

Cela va d'ailleurs se confirmer dans le passage suivant : « mon prédécesseur vient de dire que ce qui caractérise la lecture littéraire, c'est la subjectivité du lecteur. Mais pourquoi alors parler de lecture littéraire d'un côté et de lecture subjective de l'autre » (ENT, p. 16). Nous voyons dans cet extrait que Lambaréné s'interroge sur les notions exposées par d'autres. Elle souligne une tension entre sa compréhension du concept de littéraire, notamment, sur la distinction entre lecture littéraire et lecture subjective et celle de son pair. Ce questionnement de Lambaréné à travers le rôle des pairs dans l'appropriation des savoirs est aussi un marqueur du développement de sa réflexivité.

Enfin, Lambaréné parle longuement de son choix de formation et d'orientation (six occurrences), car l'enseignement est un choix par vocation. En outre, même si l'enseignement est son premier choix, nous apprenons que l'objectif final de Lambaréné est d'enseigner à l'université. En somme, être enseignant de français est l'objectif actuel de Lambaréné, mais elle reste ouverte à une orientation dans l'enseignement au supérieur.

8.2. Résultats de l'analyse des données du sujet Lambaréné

Tableau 43 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Lambaréné

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives A	14	3	0	17
Réflexivité du lecteur D	36	10	0	46
Réflexivité du SLE E	7	0	6	13
Formation et orientation F	0	0	6	6
Total	57	13	12	82

Chez Lambaréné, il apparaît que les différentes activités ont participé à sa construction comme sujet lecteur. Avec 57 occurrences des thèmes, le carnet de lecteur apparaît chez Lambaréné comme l'outil adéquat pour la formation des sujets lecteurs. En effet, nous observons que cet outil a non seulement permis à Lambaréné de mobiliser des ressources subjectives (14/17), mais aussi de développer sa réflexivité comme lecteur (36/46) et comme SLE (7/13). Le développement de la réflexivité du lecteur reste le thème le plus représentatif avec 46 occurrences sur 82. Voici un aperçu de ses résultats.

8.2.1. L'enseignement, une vocation

Qu'il s'agisse de ses écrits ou de ses discours, les données analysées chez le sujet Lambaréné nous permettent de formuler que, pour elle, l'enseignement est une vocation. En effet, durant l'entretien semi-dirigé collectif, elle décrit la naissance de cette vocation et la satisfaction personnelle qu'elle en retire (occurrence du choix de formation à l'enseignement et de l'orientation scolaire et universitaire). De plus, malgré les difficultés rencontrées à la faculté des Lettres (choix fait par ignorance de l'existence de l'ENS), Lambaréné se positionne comme une enseignante de français et elle va même jusqu'à se projeter comme une enseignante du supérieur : « je compte toujours atteindre mon objectif après l'obtention du Master ici pour enseigner au supérieur » (ENT, p. 5).

Par ailleurs, nous observons que Lambaréné donne une dimension particulière à l'enseignement de la lecture : « on ne forme pas les élèves seulement à partir de ce qu'ils aiment. Mais on les forme pour aimer la lecture » (Carnet, p. 3). Amener les élèves à « aimer » la lecture semble être un élément essentiel dans la classe de français pour Lambaréné. Elle pense que l'enseignant doit susciter la motivation des élèves face au texte pour apprécier la lecture. Elle prend conscience de son rôle de formatrice de sujets lecteurs élèves. Il va sans dire que Lambaréné construit une représentation de soi comme future enseignante en se projetant comme enseignante et en mettant les élèves au cœur de l'apprentissage.

8.2.2. Le questionnement du lecteur

Le questionnement du sujet lecteur Lambaréné est présent dans ses écrits comme dans ses discours. Elle en donne elle-même la signification : « nous entendons par échange avec le

texte, les questions que nous nous sommes posées autour du recueil de poèmes en expliquant les mots difficiles pour une compréhension. Des questions sur la vie de l'auteur, mais aussi sur son style d'écriture » (Carnet, p. 6-7). Il s'agit de questions de compréhension des textes pour être ensuite en mesure de formuler une interprétation. Par exemple : « que suggèrent les interrogations répétées de la strophe 9 ? Quelle place accorder au libre arbitre quand la fatalité s'en mêle ? (Carnet, p. 3-7). Étant donné que ces questions ont permis à Lambaréné de progresser dans la compréhension des textes, nous les avons codifiées dans la catégorie de la mise à distance de ses interprétations.

Nous observons aussi que le questionnement est utilisé par Lambaréné pour interroger le fonctionnement intersubjectif de l'apprentissage. En effet, elle revient sur les déclarations d'Oyem au sujet de la distinction entre la lecture littéraire et la lecture méthodique : « mon prédécesseur vient de dire que ce qui caractérise la lecture littéraire c'est la subjectivité du lecteur. Mais pourquoi alors parler de lecture littéraire d'un côté et de lecture subjective de l'autre ? » (ENT, p. 16). Ce type de questionnement porte directement sur la relation au discours d'autrui. Lambaréné reconnaît d'ailleurs l'apport de ses pairs à son appropriation réflexive des savoirs et des pratiques. Et nous observons que ses pairs lui permettent aussi de compléter ou de modifier sa compréhension du dispositif.

En somme, le questionnement de Lambaréné se présente comme une modalité observable du développement de la réflexivité comme sujet lecteur et sujet lecteur enseignant.

8.2.3. La compréhension de soi comme sujet lecteur

En guise de conclusion à notre entretien semi-dirigé collectif, Lambaréné déclare qu'« à présent, je me considère comme un sujet lecteur et si je devais donner un conseil aux étudiants, c'est d'essayer de se détacher du modèle canonique de la lecture méthodique et de donner plus de place à la lecture littéraire qui fait appel à la subjectivité » (ENT, p. 30). Elle prend conscience des transformations de son parcours de formation dans la durée, c'est pourquoi elle invite les futurs étudiants à faire place à leur subjectivité. Lambaréné va manifester cette prise de conscience par une interprétation singulière des textes.

En effet, nous relevons chez Lambaréné un emploi récurrent des indices de la première personne « je, moi, mon, nous » :

« Moi **je** vois que les effets produits dans cette incompatibilité c'est une sorte d'ambigüité. Finalement, on ne peut pas cerner le mal ou voir si c'est un bien. **Je** pense qu'on doit noter la question du destin. **Je** vois ça comme une sorte de prédestination (Cercle, p. 3-5).

Par l'utilisation des indices de la première personne, Lambaréné révèle une subjectivité assumée. Ses interprétations du recueil sont le fruit de son ressenti, de sa compréhension des textes lus. En tant que sujet lecteur, le sujet Lambaréné souhaite faire place au rapport texte-lecteur. C'est pourquoi elle confie que « la subjectivité devrait avoir plus de place dans la manière d'aborder les textes littéraires » (ENT, p. 30). Ses lectures sont donc le fruit de sa subjectivité, comme elle le rappelle dans ce passage : « les interprétations et lectures de ces poèmes ont été faites sur la base de notre subjectivité et notre échange avec le texte » (Carnet, p. 7). C'est donc, « d'un point de vue subjectif » (Carnet, p. 7), que Lambaréné va produire ses différentes lectures du recueil.

Par ailleurs, en se positionnant comme sujet lecteur, c'est-à-dire pour Lambaréné, comme « alter ego du poète », on peut penser que les tournures employées pour désigner le poète renvoient directement à la subjectivité du sujet lecteur, comme dans cet exemple : « Il n'a pas pu vivre cet amour, à cause du temps, du destin impitoyable » (Cercle 3, p. 4). Nous comprenons que les références au poète par l'utilisation du pronom personnel « il » ou des expressions telles que « le poète » sont une manière de rendre hommage à l'auteur et mettre de la distance avec l'égo « je ».

Enfin, il apparaît que Lambaréné prend conscience de soi comme sujet lecteur. Au terme de l'entretien, elle déclare : « À présent, je me considère comme un sujet lecteur » (ENT, p. 30). Cette prise de conscience de soi comme sujet lecteur la conduit à se représenter comme sujet lecteur enseignant. En effet, lorsque Lambaréné analyse son parcours de formation elle invite les futurs étudiants à « se détacher du modèle canonique de la lecture littéraire et de donner plus de place à la lecture littéraire qui fait appel à la subjectivité » (ENT, p. 30). Par cette projection dans la pratique future de l'enseignement, elle convient qu'il est important de se comprendre comme sujet lecteur afin de se représenter comme SLE.

8.2.4. Mise à distance des savoirs et des pratiques

Au terme de notre dispositif, nous observons que le sujet Lambaréné met à distance les savoirs et les pratiques expérimentés. Premièrement, Lambaréné est capable de les identifier et de les décrire. C'est ainsi que dans son carnet de lecture, elle définit les principales notions didactiques enseignées dans ce dispositif, à savoir le carnet de lecture, le cercle de lecture, le sujet lecteur, la lecture littéraire et la subjectivité : « le sujet lecteur s'appuie plus sur sa subjectivité, à savoir ses affects et ses ressources socioculturelles. Toutefois, celles-ci ne suffisent pas, car il faut alors faire intervenir les ressources épistémiques qui complètent le sens et l'œuvre au dialogisme et à l'intersubjectivité » (Carnet, p. 4). Dans ces propos, Lambaréné établit un rapprochement entre les ressources du lecteur et la notion de sujet lecteur. Il semble qu'entre les deux, il y ait un lien d'interdépendance, car l'un s'appuie sur l'autre. Cette relation d'interdépendance entre les ressources et la subjectivité du lecteur conduit Lambaréné à identifier les éléments constitutifs de cette subjectivité du lecteur, à savoir les ressources subjectives, sans toutefois les analyser.

Deuxièmement, Lambaréné comprend l'enjeu des savoirs et des pratiques expérimentés en formation. Par rapport à la pratique du cercle de lecture durant la séquence didactique, elle relève

L'enjeu du cercle de lecture :

- donner le goût de la lecture aux élèves
- dispositif didactique qui encourage les élèves à lire
- permettre à l'enseignant de choisir de meilleurs textes pour nos élèves.

L'élève s'exprime librement contrairement à une lecture méthodique ou analytique (Carnet, p. 1).

À travers cette reprise compréhensive du cercle de lecture, Lambaréné met à distance l'activité. L'utilisation du terme « élève » à plusieurs reprises montre que Lambaréné se positionne déjà comme future enseignante. Elle ira jusqu'à valider cette activité en suggérant des activités ludiques : « je suggère de favoriser le jeu par l'exemple avec le théâtre où on pourra mettre en scène la pièce, car en jouant ils sauront de quoi il est question dans l'œuvre, en plus **ils participeront activement à l'exploitation du texte** » (ENT, p. 28).

Étant donné que le cercle de lecture a eu des effets positifs sur Lambaréné, elle est disposée à son tour à rendre l'enseignement des textes littéraires dans ses futures classes plus dynamique. Comme avec le cercle qui lui a donné beaucoup de plaisir, Lambaréné envisage l'enseignement des textes littéraires comme un jeu, notamment à travers la mise en scène de l'œuvre exploitée.

En somme, la mise à distance des savoirs et des pratiques à travers leur appropriation subjective par Lambaréné lui ont permis de les articuler dans un modèle de lecture qui lui est propre.

8.3. Conclusion partielle

Passionnée par la littérature et admirative devant ses enseignants de français depuis sa tendre enfance, Lambaréné décrit le choix pour l'enseignement comme une vocation. D'abord tiraillée entre enseigner au supérieur et enseigner au secondaire, elle se décide finalement à poursuivre sa formation comme FEF. Lambaréné aime la lecture, c'est pourquoi elle est d'avis qu'il faut amener les lecteurs à lire toutes sortes de livres et non pas se limiter à ce qu'ils aiment lire, car « on ne forme pas les élèves seulement à partir de ce qu'ils aiment » (Carnet, p. 2).

La réflexivité de Lambaréné comme lecteur est observable de façon significative. En tant que sujet lecteur, elle confie s'appuyer particulièrement sur sa subjectivité, sur les ressources épistémiques et sur ses pairs (Carnet, p. 4). Sur le plan des ressources mobilisées, ce sont les ressources épistémiques qui dominent suivies des ressources psychoaffectives et des ressources cognitives. Dans ses contenus, Lambaréné ne se limite pas à la mise à distance de ses interprétations. Non seulement elle formule des interprétations personnelles, mais en plus, elle intègre les discours de ses pairs dans la production de ses interprétations. Lambaréné a exprimé un haut degré de réflexivité comme lecteur et comme SLE par la conceptualisation du processus interprétatif.

9. Sujet Mitzic

9.1. Présentation du sujet Mitzic

Issu d'une famille d'enseignants, Mitzic aspire très tôt à pratiquer la même profession. D'ailleurs, il déclare : « je suis arrivée dans la formation enseignante par vocation » (ENT, p. 11). Cet avantage qu'il a de grandir dans ce milieu l'amène à développer un rapport familial avec l'univers des livres de toutes sortes. Certes, Mitzic aime lire, mais nous avons observé qu'il est un lecteur discret, donnant très peu son avis dans les échanges en classe comme durant l'entretien semi-dirigé. Pourtant l'activité de lecture de Mitzic est bien réelle durant cette recherche, car non seulement il note ses interprétations de tous les poèmes du recueil, mais en plus, au terme de la séquence didactique, il choisit d'illustrer chaque poème du recueil par un dessin.

9.1.1. Présentation et organisation du carnet de lecteur de Mitzic

Comme ses pairs, Mitzic utilise son carnet de lecture durant la réalisation de la séquence didactique. Il le décrit comme un outil important pour la formulation de ses interprétations : « le carnet de lecture m'a été d'une grande aide, car lorsque je cherchais à analyser un poème, je cherchais d'abord à décomposer le poème. [...] Le carnet me permet de travailler étape par étape pour faire une interprétation assez personnelle (ENT, p. 25). Nous observons que pour Mitzic, le carnet apparaît comme un outil réflexif lui permettant d'identifier ses interprétations et d'analyser les savoirs et les pratiques enseignés. Il y décrit aussi sa stratégie de lecture : « je cherchais d'abord l'idée générale du poème que je notifiais ensuite dans mon carnet, tout comme le thème et les sous-thèmes que je retirais du poème pour pouvoir faire une interprétation du recueil » (ENT, p. 25).

9.1.2. Les données du carnet de lecteur de Mitzic

Tableau 44 : Occurrences des thèmes dans le carnet de Mitzic

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4	F_0 1	F_0 2	F_0 3
Mitzic	0	4	1	0	1	0	13	0	4	0	0	4	5	1	1	0	0	0
Total	6						17					11				0		

Les occurrences des thèmes chez Mitzic semblent équilibrées. En dehors du thème F (Formation et orientation) qui a été principalement abordé durant l'entretien semi-dirigé collectif, les trois autres thèmes sont tous représentés. Le thème A est le plus faible avec six occurrences au total dont les ressources épistémiques sont le plus fréquent, suivi des ressources psychoaffective et socioculturelle. Le thème D est le plus important avec 17 occurrences (soit 13 occurrences de la mise à distance de ses interprétations et quatre occurrences du retour sur soi comme lecteur).

Dans son carnet, Mitzic analyse entièrement le recueil en identifiant et en explicitant ses interprétations. Par exemple, « “Éphémère” met un accent particulier sur la notion de vanité relatif à toutes les considérations auxquelles peut s'accrocher un être : que tout a un temps et lorsque ce temps arrive tout s'évanouit. Ici, elle se dit que sa beauté ne devrait jamais s'éteindre » (Carnet, p.1-2). Dans ce passage, Mitzic formule une interprétation possible du poème « Éphémère » (degré 2 de la mise à distance de ses interprétations). À partir de sa compréhension du texte, il tente de justifier la notion de vanité, selon lui, caractéristique de ce poème. Nous avons remarqué que les différentes analyses du recueil que propose Mitzic se concentrent sur l'identification d'une interprétation et sur son explication.

Toutefois, il semble que Mitzic soit engagé dans un processus réflexif qui va au-delà de la seule mise à distance de ses interprétations : « pour aboutir à la signification de ce poème, nous avons appuyé notre analyse sur des ressources diverses telles que les ressources socioculturelle, affective, psychologique, cognitive » (Carnet, p. 2). Dans cet extrait qui illustre l'analyse de son parcours interprétatif, Mitzic prend conscience d'avoir mobilisé diverses ressources pour analyser le poème à l'étude. Il identifie lesdites ressources sans encore les justifier, et dans la suite du carnet (p. 3-4), il va principalement décrire les ressources épistémiques.

Les données de Mitzic placent le thème E en deuxième position avec 11 occurrences, soit quatre occurrences de la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner ; cinq occurrences de la mise à distance des activités et pratiques expérimentées en formation ; une occurrence du retour sur soi comme futur enseignant et une occurrence du rôle des

pairs dans le développement de la réflexivité. D'après notre livre de codes, le thème E renvoie au développement de la réflexivité du SLE. Qu'en est-il donc chez Mitzic ?

La distanciation

Elle est basée sur la réflexivité.

Les éléments qui nous permettent d'interpréter un texte ; réflexivité.

L'enjeu de l'herméneutique.

La participation

Elle s'intéresse davantage aux aspects affectifs, au ressenti du lecteur.

Développe plus l'aspect affectif, le ressenti [E_01_01].

Carnet de lecteur

-On se pose des questions

-Idées majeures [E_02_01] (carnet, p. 1).

Dans cet extrait, nous observons que Mitzic procède à une reprise compréhensive des concepts de distanciation et de participation enseignés en formation. Il met à distance les concepts enseignés sans véritablement les analyser. C'est encore ce qu'il fait avec le carnet de lecteur pour lequel il énumère ses utilisations possibles dans la classe.

Il apparaît chez Mitzic que le développement de sa réflexivité comme SLE se traduit non seulement par la mise à distance des savoirs et des pratiques enseignés, mais aussi par une représentation de soi comme futur enseignant (Carnet, p. 1).

9.1.3. Les données du cercle de lecture

Mitzic a fait partie du cercle 3 composé de 6 personnes. Avec une participation de 29 %, soit 20 prises de parole sur 70 au total, nous observons que Mitzic a pris une part active durant les échanges dans le CL3.

Tableau 45 : Occurrences des thèmes chez Mitzic dans le cercle 3

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)			
	A_0 1	A_0 2	A_0 3	A_0 4	A_0 5	A_0 6	D_0 1	D_0 2	D_0 3	D_0 4	D_0 5	E_0 1	E_0 2	E_0 3	E_0 4
Séance 4	1	1	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0
Séance 5	0	1	0	0	0	0	8	0	0	0	2	0	0	0	0
Total	3						17					0			

Il ressort des données de Mitzic dans le CL 3 une activité interprétative réelle avec 17 occurrences du thème D, soit la mise à distance de ses interprétations (15 occurrences) et la dimension interpersonnelle (deux occurrences). Ensuite vient le thème A, avec trois occurrences. Nous observons que bien que les ressources socioculturelles, axiologiques et psychoaffectives soient absentes, cela n'a pas empêché Mitzic de s'investir dans l'activité de lecture, d'où la présence des ressources cognitives (une occurrence) et des ressources épistémiques (deux occurrences). En effet, dans le cercle, Mitzic cherche plutôt à faire parler les différents membres qu'à donner son point de vue.

Toutefois, son activité réflexive est observable à partir des données de ce tableau. La mise à distance de ses interprétations est le thème le plus fréquent. En effet, au fil des séances, Mitzic va de l'identification des hypothèses à la généralisation sur la validation des interprétations. On a donc une évolution vers les degrés supérieurs de la réflexivité. Durant ce processus, nous avons observé que Mitzic utilise souvent le questionnement, soit pour mieux comprendre le texte, soit pour confronter ses interprétations à celles de ses pairs, ou encore pour valider les diverses interprétations : «est-ce que le fait que l'auteur plonge dans la pensée ou encore prend vie dans l'être disparu, est-ce que cela veut dire qu'ils avaient un fort attachement? Est-ce que leur relation perdure à travers l'au-delà?» (Cercle 3, Mitzic, p. 3). À travers ces interrogations, nous voyons que Mitzic cherche à mieux comprendre le texte et attend de ses pairs une réponse pour soutenir son interprétation.

Enfin, nous n'avons pas de données sur le thème E (renvoyant à la réflexivité des SLE), car il semble que Mitzic se soit focalisé sur l'interprétation du recueil dans le cercle.

9.1.4. Les données de l'entretien semi-dirigé collectif

Mitzic est celui qui intervient le moins durant l'entretien semi-dirigé collectif que nous avons mené, avec une moyenne d'intervention de 9/116. Voici les données obtenues chez Mitzic durant l'entretien.

Tableau 46 : Occurrences des thèmes chez Mitzic dans l'entretien

	Ressources subjectives (A)						La Réflexivité du lecteur (D)					La réflexivité du SLE (E)				Formation et orientation (F)		
	A_01	A_02	A_03	A_04	A_05	A_06	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	E_01	E_02	E_03	E_04	F_01	F_02	F_03
Mitzic	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	1	0	0
Total	3						0					5				1		

Nous avons observé⁴⁶ que durant l'entretien, Mitzic prenait des notes. En fait, les échanges avec ses pairs lui ont permis de compléter ses interprétations du recueil par des illustrations personnelles de chaque poème sur des feuilles blanches. C'est la raison pour laquelle nous n'avons aucune référence du thème D concernant la réflexivité du lecteur. De plus, durant l'entretien, Mitzic mobilise faiblement les ressources subjectives (trois occurrences). Par exemple :

Le premier livre qui m'a marqué par la trame de l'histoire et les personnages a été *Les frasques d'Ebinto* parce que ce sont des réalités à travers lesquelles chacun peut s'identifier et c'est une histoire qui touche le lecteur dès les premières pages. Il y a aussi les manuels de mon père que j'aimais bien parcourir même si je ne comprenais pas souvent sa spécialité parce qu'il est psychologue. Ses différents ouvrages aux méthodologies diverses m'ont amené à mieux aborder certaines problématiques dans mon cheminement et c'est donc ces ouvrages qui m'ont maintenu dans l'activité de lecture (ENT, p. 11).

Dans cet extrait, Mitzic mobilise les ressources psychoaffectives pour faire part de ses expériences de lecture. Nous comprenons que Mitzic a eu une enfance de lecteur qui a contribué à fortifier sa vocation pour l'enseignement du français. Cette vocation littéraire précoce a renforcé chez lui son amour pour la lecture et les activités autour de celle-ci.

Enfin, les données de l'entretien font aussi ressortir chez Mitzic une mise à distance des pratiques d'enseignement (deux occurrences de la mise à distance des activités et pratiques expérimentées en formation) : « Le carnet me permet de travailler étape par étape pour faire une interprétation assez personnelle. Donc le carnet m'a beaucoup aidé et je pense que c'est un outil qu'on doit suggérer aux futurs enseignants » (ENT, p. 25). Tout en

⁴⁶ En prenant des notes dans la grille d'observation de la chercheuse (voir tableau 8, p. 77).

explicitant son utilisation du carnet, Mitzic valide cet outil et le prescrit aux futurs enseignants.

Cette évaluation positive des activités expérimentées en formation amène Mitzic à l'analyse de son parcours de formation :

Je travaillerai encore de cette manière pour deux raisons. La première est que ce séminaire m'a permis de réaliser l'apport de la subjectivité du lecteur dans la construction du sens selon son entendement ; je suis donc un sujet lecteur. La deuxième raison qui me donne envie de retravailler de cette manière dans mes classes à venir est qu'au-delà du texte qu'on a eu à exploiter je veux expérimenter ce dispositif avec d'autres types de textes que j'aurai eu à analyser dans le cadre de la lecture méthodique en appliquant toutes les activités réalisées durant ce séminaire (ENT, p. 22).

Mitzic prend conscience des transformations de son parcours de formation dans la durée et il s'autoévalue comme sujet lecteur. À partir de là, il envisage dans ses futures classes d'expérimenter l'approche subjective avec le corpus normalement utilisé pour la lecture méthodique.

Notons que chez Mitzic, l'enseignement est une vocation (ENT, p. 11). C'est pourquoi sa faible implication durant l'entretien semi-dirigé nous apparaît plutôt comme une mise à distance du dispositif expérimenté pour tirer au maximum profit des enseignements reçus.

9.2. Résultats de l'analyse des données de Mitzic

Tableau 47 : Occurrences des thèmes par outil de collecte pour Mitzic

Thèmes	Carnet de lecteur	Cercle de lecture	Entretien semi-dirigé	Total des occurrences
Ressources subjectives A	6	3	3	12
Réflexivité du lecteur D	17	17	0	34
Réflexivité du SLE E	11	0	5	16
Formation et orientation F	0	0	1	1
Total	34	20	9	63

Dans ce tableau, nous observons que le développement de la réflexivité du lecteur est beaucoup plus représentatif que les autres thèmes avec 34 occurrences dans les trois outils de collecte. C'est d'ailleurs dans le carnet de lecteur que cela est le plus marqué (34 occurrences).

9.2.1. Mobilisation de ressources subjectives

Dans les différents outils de collecte de données, nous avons remarqué chez Mitzic une mobilisation des ressources subjectives (12 occurrences au total), les plus sollicitées, et des ressources épistémiques (six occurrences). Comme la plupart de ses pairs, Mitzic, durant ses lectures maîtrise les compétences linguistiques, encyclopédiques, rhétoriques. Il en fait souvent usage lorsqu'il analyse le recueil *Les temps déchirés* : « Dans “Incompréhension”, il y a plusieurs figures d’opposition. Dans la mesure où nous voyons que la majorité des vers est construite à travers des oxymores où on a un fait, mais la conséquence est tout autre/contraire » (Carnet, p. 2-3). Il entame sa lecture du poème « Incompréhension » par une identification des figures de style.

Sachant que Mitzic a été formé à la lecture méthodique des textes, nous aurons souvent dans ses analyses une justification de son argumentation par des outils d’analyse. Dans le carnet de lecteur comme dans le cercle, Mitzic fait explicitement référence aux notions disciplinaires et à ses connaissances sur l’analyse textuelle. C'est le cas de son analyse du poème « L’Iscariote » où, pour expliciter son interprétation, il se réfère à ses connaissances religieuses : « Ecclésias : chapitre 12 : “jeune homme, réjouis-toi dans ta naissance” » (Carnet, p. 3).

Nous observons que Mitzic fait place à son histoire personnelle et culturelle par la mobilisation des ressources psychoaffectives et socioculturelles.

En tenant compte de ma confession religieuse (catholique), car je me suis rendu compte que dans la majorité des poèmes, il y a la profusion de l’image de Dieu, ce qui m'a emmené à analyser chaque texte en examinant les rapports qu'il entretient avec les passages bibliques. Ce qui m'a permis d'avoir une approche précise sur les interprétations de chaque texte et de l'interprétation générale du recueil de poèmes [A_05_01]⁴⁷ (Carnet, p. 5).

⁴⁷ Ressources socioculturelles.

Ces propos révèlent l'appartenance religieuse de Mitzic et il précise que cette posture religieuse lui a permis d'aborder le recueil sous un angle plutôt religieux. Nous voyons qu'en allant puiser dans ses ressources socioculturelles et psychoaffectives (ENT, p. 18), Mitzic a pu nous livrer une interprétation personnelle du poème.

9.2.2. Le questionnement du lecteur

Dans ses données, nous observons que Mitzic a souvent recours au questionnement des textes exploités.

Est-ce que le fait que l'auteur plonge dans la pensée ou encore prend vie dans l'être disparu, est-ce que cela veut dire qu'ils avaient un fort attachement ? Est-ce que leur relation perdure à travers l'au-delà ? (Cercle, p. 3).

Quelle interprétation faites-vous de l'évocation du personnage d'Iscariote ? (« L'Iscariote », p. 3).

Est-ce que le pardon que réclame le poème est pour retrouver une certaine quiétude ? (Carnet, p. 3).

En effet, nous observons que les interrogations de Mitzic traduisent une quête du sens. Elles lui permettent d'identifier une interprétation et l'amènent à mettre à distance sa propre interprétation. Par ailleurs, le questionnement du lecteur est un procédé que plusieurs didacticiens du français recommandent (Rouxel, 2013 ; Giasson, 2014), pour sortir de l'analyse traditionnelle des textes et susciter l'implication du lecteur. Mitzic semble l'avoir compris, c'est ainsi qu'en s'arrogeant le rôle de modérateur auprès de ses pairs, il se retrouve souvent à interroger les uns et les autres sur leurs analyses :

Ma mission était d'aller à l'encontre du point de vue de mes camarades pour voir les différentes lectures que chacun pouvait avoir, pour éviter que l'on converge tous vers la même idée, donc je posais des questions pour susciter un point de vue différent. Lorsque quelqu'un intervenait je posais une question afin qu'il justifie et pour voir les limites de cette interprétation (ENT, p. 23).

Pour Mitzic, non seulement questionner les pairs est une manière de susciter des interprétations diverses pour mieux comprendre leurs justifications, mais encore cela enrichit les interprétations personnelles. En fait, il semble que Mitzic cherche à se projeter dans son activité future d'enseignant : « est-ce que, en situation de classe lorsqu'on décide de constituer des cercles de lecture, est-ce qu'il est mieux de constituer des groupes selon les affinités des lecteurs ou bien il faut tenir compte des aptitudes de chacun d'entre eux, ou alors de manière hasardeuse ? » (ENT, p. 24).

En substance, Mitzic est disposé à retravailler de cette manière dans ses classes à venir. D'une part, il prend conscience de « l'apport de la subjectivité du lecteur dans la construction du sens selon son entendement » (ENT, p. 22). D'autre part, il se considère maintenant comme un sujet lecteur et souhaite « expérimenter ce dispositif avec d'autres types de textes » (ENT, p. 22), pour susciter l'implication de tous les élèves.

9.2.3. Dimension intersubjective de l'apprentissage

Nous observons que Mitzic a exprimé un haut degré de réflexivité. Non seulement il arrive à mettre à distance ses ressources et ses interprétations, mais en plus, les interactions entre pairs ont favorisé son activité réflexive : « à travers les échanges effectués dans les cercles de lecture, il est important de tenir compte du point de vue des autres pour aboutir à une signification personnelle des textes » (Carnet, p. 4). Autrement dit, Mitzic prend conscience du rôle de ses pairs dans le développement de sa réflexivité comme lecteur. Il va donc effectuer des allers-retours entre le texte et les formulations de ses pairs pour produire une interprétation personnelle.

À travers l'analyse de son parcours interprétatif, Mitzic mentionne l'importance des relations interpersonnelles dans les activités collectives par rapport à son activité réflexive, et confie s'être attribué le rôle de meneur (ENT, p. 23). En fait, la confrontation intersubjective est perçue par Mitzic comme un jeu lui permettant de susciter des lectures différentes auprès de ses pairs pour mieux conceptualiser son expérience de lecture : « je me rends compte que ce dispositif m'a amené à voir ce recueil différemment, surtout lorsque les autres avançaient des idées différentes des miennes » (ENT, p. 22). À travers ces propos, nous observons que l'activité réflexive de Mitzic s'est renforcée au fil des activités. Les échanges dans le cercle comme durant l'entretien semi-dirigé collectif montrent que les pairs ont contribué à la construction de Mitzic comme sujet lecteur. Dès lors, Mitzic se représente comme FEF et incorpore les savoirs et les pratiques qu'il s'est appropriées à son projet professionnel.

9.2.4. Une interprétation singulière du recueil

Les lectures personnelles et collectives du recueil d'Hallnaut Engouang suscitent chez Mitzic un investissement fantasmatique (Langlade, 2008), l'amenant à illustrer les 27 poèmes du recueil. Nous observons que pour Mitzic, les dessins réalisés viennent compléter

les interprétations formulées dans son carnet de lecture. Il déclare que le dessin lui permet de « mieux appréhender la signification du texte » (ENT, p. 7). Ces illustrations qui associent les lieux et les personnages évoqués dans le recueil traduisent la représentation que Mitzic se fait de chaque poème. En effet, pour Langlade et Fourtanier (2007), chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière, car la lecture littéraire est un art de faire. Voici une interprétation imagée du premier poème du recueil :

« *Il est un Dieu qui sommeille*

Et j'ai hurlé toutes les larmes de mon corps,
Et Dieu, le Pardon, s'est terré dans son silence ;
Alors ses anges qui, tels des esclaves, l'encensent,
M'ont sermonné : “Chut, incrédule ! Le Saint dort.

Que viens-tu perturber la quiétude du Cœur ?
Penses-tu la somme de toutes tes douleurs
Si importante pour susciter sa faveur ?
Tu en es l'unique auteur. Soigne tes erreurs.”

Alors, j'aperçus Dieu plongé dans ses lectures,
Insensible à la peine de sa créature...
Comme si le supplier était un parjure,
Quémander sa clémence, une insulte, une injure.

Et ainsi, lorsque Sa Sainteté trahit l'homme,
Sait-il que le démon s'injecte dans son âme ?
Et que lui reste-t-il désormais comme espoir,
Sinon fuir le soleil ; se vautrer dans le noir ?

Et Dieu désire qu'en Lui, tout être humain croie !
Lui demeure fidèle, conserve la foi !
Pendant combien de temps va-t-il payer la Croix
Sur laquelle son fils a étendu les bras ?
Puisqu'il en est ainsi, Dieu, laisse-nous en paix ;
Tu le peux, Laisse l'être humain panser ses plaies.
Seigneur, Reste amnésique à mon mal si épais...
Ici, Tu ne vis plus, Comprends-le, s'il Te plaît ^{48»}.

⁴⁸ Les temps déchirés, page 7

**Figure 2 : Illustration du poème « Il est un Dieu qui sommeille »
par Mitzic**



Contrairement à ses pairs, Mitzic ne transcrit pas sa compréhension du recueil sous la forme d'un texte singulier. Mais il va produire des interprétations propres du recueil à travers ses illustrations. Sa compréhension de « Il est un Dieu qui sommeille », c'est cette représentation de Dieu, apparemment fatigué et dormant sur son trône. Il semble qu'à cet instant, Dieu ne se préoccupe pas des problèmes des hommes qui comptent sur lui, l'être omnipotent et omniprésent. Face aux problèmes des hommes qui le sollicitent, Dieu choisit de dormir.

À travers ses différentes illustrations, nous observons une activité interprétative importante chez Mitzic, car chaque image est le résultat de son investissement subjectif. Nous soulignons que Mitzic ne fait pas que s'abandonner à « dessiner » les lieux et personnages évoqués. Il met en œuvre les images que lui inspire son moi fictif⁴⁹. Cette manière de s'investir dans l'activité de lecture établit le dessin comme un dispositif de lecture, c'est-à-dire « la façon dont le lecteur dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition » (Langlade, 2008, p. 56).

⁴⁹ Pour Langlade, le moi fictif répond aux préoccupations fictionnelles de l'œuvre, p. 64.

Enfin, les interprétations du recueil par Mitzic peuvent être qualifiées de « singulières », car nous avons relevé une utilisation marquée des indices de la première personne (moi, je), quel que soit l'outil :

Moi la lecture que **je** fais de ce poème, c'est que le titre lui-même est très révélateur : « Incompréhension ». Déjà, car il met en exergue le caractère insaisissable de la vie (Cercle, p. 2).

Après une **lecture profonde** de ce recueil de poèmes, **je me** rends compte que le poète tient à peindre l'insuffisance de l'homme, ses limites par rapport aux faits qu'il peut subir (Carnet, p. 4).

Nous observons que dans le carnet comme dans le cercle, Mitzic nous livre une interprétation personnelle du recueil. L'emploi des indices de la première personne révèle chez Mitzic une subjectivité assumée durant l'acte de lire.

9.3. Conclusion partielle

Issu d'une famille d'enseignants, Mitzic a littéralement grandi parmi les livres de toutes sortes, ce qui lui a permis de mieux aborder certaines problématiques dans son cheminement. Il confie que l'enseignement est une vocation (ENT, p. 11). Il apparaît que Mitzic s'est approprié les savoirs et les pratiques enseignés en formation. Selon lui, il faut accorder une place importante à celui qui lit le texte et qui va lui conférer un sens (Carnet, p. 1).

Mitzic confie que le dispositif lui a permis de comprendre qu'il est un sujet lecteur, car il s'est rendu compte de « l'apport de la subjectivité du lecteur dans la construction du sens » (ENT, p. 22). Mitzic prend conscience de sa subjectivité comme lecteur, ce qui le conduit à effectuer des va-et-vient entre ses lectures et les poèmes du recueil pour produire une interprétation singulière. D'une part, ses données traduisent le développement de la réflexivité comme lecteur (mobilisation de ressources, questionnement du lecteur, dimension intersubjective de l'apprentissage). D'autre part, la mise à distance des savoirs et des pratiques, et la construction de soi comme FEF (ENT, p. 29) révèlent sa réflexivité comme SLE.

V. Interprétation des données

De façon générale, pour les participants, cette formation est enrichissante, car elle leur permet de développer des approches nouvelles par rapport à la lecture méthodique pour mieux enseigner les textes littéraires aux élèves. Comme Lambaréné, plusieurs FEF ont donné leur appréciation du dispositif expérimenté : « l'élève s'exprime librement contrairement à une lecture méthodique ou analytique » (Carnet, Lambaréné, p. 1). Plusieurs ont aussi relevé certains enjeux de cette formation en précisant que « l'élève apprend à relativiser son point de vue grâce au point de vue des autres lecteurs » (Carnet, Lambaréné, p. 1).

À partir des données recueillies auprès des huit sujets, nous avons constaté l'implication effective des lecteurs dans les activités du dispositif, ce qui a favorisé le développement de leur réflexivité comme lecteur et s'est traduit par une forte représentativité de la mise à distance de ses interprétation (degré 1), même si tous n'atteignent pas les degrés supérieurs de l'activité réflexive. Le dispositif permet de donner libre cours à la relation du lecteur au texte et permet de viser l'épanouissement intellectuel du lecteur (notamment chez Oyem, Lambaréné, Ntoum, Gamba). D'ailleurs, Oyem souligne qu'en tant que futur enseignant « il est dangereux de refuser le développement. Par conséquent, il faut se former à la lecture littéraire » (Carnet, Oyem p. 6). Pour lui comme pour une bonne partie de ses pairs, il semble qu'il n'y ait pas d'enseignement de la lecture littéraire sans formation de sujets lecteurs enseignants.

Concernant la réflexivité du SLE, nous avons constaté que les FEF sont arrivés à mettre à distance les savoirs et les pratiques d'enseignement expérimentés. Mais en cherchant à appliquer et à identifier les connaissances ou les pratiques enseignées, les FEF sont souvent passés à côté d'une interprétation personnelle des textes.

Nous regroupons les observations réalisées et leurs possibles interprétations sous les thèmes transversaux suivants :

- Être FEF, une posture contradictoire ;
- L'investissement subjectif des lecteurs ;

- La réflexivité du lecteur ;
- La réflexivité du SLE.

Pour l’interprétation des données, nous avons procédé à une analyse intercas et interthèmes, c’est-à-dire que nous avons croisé tous les thèmes de tous les cas.

1. Être FEF : une posture contradictoire

Bien que l’objectif de l’étude soit centré sur la formation à la lecture littéraire des FEF de l’ENS au Gabon, des données concernant plus généralement le choix de formation sont apparues dans les discours, et l’analyse a révélé que ces données contribuaient à notre compréhension de l’appropriation du dispositif par les sujets. Dans l’entretien semi-dirigé collectif, nous avons relevé que les FEF n’avaient pas choisi spontanément l’enseignement du français. Pour la plupart, l’enseignement est le dernier recours après des échecs dans d’autres voies. C’est donc majoritairement un choix par dépit, sous la contrainte, ce qui entraîne une relation conflictuelle à l’enseignement chez certains. Quelle représentation de l’enseignement du français les FEF ont-ils dans ce contexte ? Comment cela influe-t-il sur leur formation ?

1.1. Les représentations de l’enseignement par les FEF

Cette problématique de la représentation de l’enseignement du français a été en partie abordée dans les recherches en didactique de la littérature par Ahr (2015). Selon elle, la désaffection des parents et des apprenants pour les séries littéraires serait à l’origine de l’absence d’attractivité pour l’enseignement du français au secondaire. Notre analyse a mis en évidence les choix de formations à l’enseignement des FEF. En fonction de ces choix, il se développe soit une relation conflictuelle à l’enseignement qui maintient les FEF dans une posture de rejet de la formation enseignante, soit une relation passionnelle vis-à-vis de l’enseignement qui les conduit à pleinement s’investir dans la formation pour vivre leur « vocation ».

1.1.1. Relations conflictuelles

Sur les huit sujets, quatre confient avoir choisi la formation pour l’enseignement du français en deuxième, voire en dernier recours, en regard de leurs représentations de cette profession et surtout des difficultés rencontrées durant leur cursus scolaire et universitaire. Pour eux,

enseigner le français au secondaire n'est pas digne d'intérêt du fait des tensions sociales rencontrées entre les instances éducatives et le corps enseignant. Si le choix de formation à l'enseignement de ces FEF est problématique, cela pourrait influencer négativement leur façon de former les élèves.

Dans cette recherche, le choix pour la formation enseignante est majoritairement lié à des raisons financières, car l'entrée à l'ENS donne droit à une bourse d'études. C'est le cas de Makokou, Mouila, Gamba et Ntoum qui confient avoir fait ce choix de formation pour des raisons financières, compte tenu des charges sociales qu'ils devaient assumer. Makokou relate ainsi son cursus universitaire : « après mon échec en droit en Licence 2, je commence à m'inquiéter, car je réalise que je risque de perdre ma bourse. C'est comme ça que je me dis, pourquoi ne pas aussi aller essayer l'ENS pour voir ? Je passe donc le concours de l'ENS comme un amusement » (ENT, p. 3). En fait, Makokou rêve de faire des études de droit. Il les entame à l'université, mais faute de succès, la bourse d'études qui lui est offerte est supprimée. Il se décide à suivre les conseils de son entourage et s'inscrit à l'ENS pour suivre la formation à l'enseignement du français. Souvent, le milieu dans lequel les sujets ont grandi a influencé leur choix de formation à l'enseignement. C'est le cas de Ntoum, lecteur précoce qui grandit dans un environnement familial hostile à la lecture. Pour la plupart des sujets, les parents entrevoient une orientation scientifique pour leurs enfants. Libreville déclare « mon père voulait que je fasse médecine » (ENT, p. 2), tandis que Mouila souligne que son choix initial pour la série scientifique a été bien perçu son père qui « souhaitait que tous ses enfants fassent des études scientifiques » (ENT, p. 5). Les études littéraires sont donc perçues comme étant un choix improductif pour la recherche d'emploi⁵⁰, raison pour laquelle ce choix intervient en dernier recours. Ce choix par dépit, ou sous la contrainte, est la plupart du temps un obstacle à la capacité de se représenter comme enseignant.

Dans les discours des FEF relevant de ce rapport conflictuel à l'enseignement, nous distinguons, par exemple, une grande place accordée à la mise à distance des savoirs et des

⁵⁰ Faire des études littéraires ne donne pas de grands débouchés au Gabon si ce n'est l'enseignement au primaire ou au mieux au secondaire. Les conditions salariales relativement basses et les conditions sociales font que le choix de devenir enseignants n'est pas souvent le premier.

pratiques d'enseignement expérimentées (code E_01 et E_02). Toutefois, ces sujets ne parviennent pas à leur conceptualisation, c'est-à-dire à une appropriation personnelle de ces savoirs et de ces pratiques. De plus, ils ne s'investissent pas personnellement dans la formation en cours et ils restent centrés sur les méthodes traditionnelles. Quand ils formulent des hypothèses interprétatives du recueil, ces sujets convoquent des savoirs influencés par les approches formalistes de l'enseignement du français, à savoir les figures de style, les rimes, la focalisation. La relation conflictuelle vis-à-vis de l'enseignement s'observe principalement chez Makokou et Mouila et se caractérise aussi par le fait d'attribuer un caractère utilitaire à l'enseignement du français au secondaire, qui consiste à résoudre leurs difficultés financières. Ils semblent n'avoir aucune envie réelle d'enseigner le français. D'ailleurs, Makokou reste dans l'attente d'une éventuelle sortie de l'enseignement au secondaire, pour exercer sa véritable passion, le droit : « j'ai dû faire un choix (pas d'abandon, car je ne peux pas abandonner le droit), car il y a des priorités à atteindre, le droit, ça ne fuit pas. Je m'inscrirai plus tard en Licence, j'ai mis ça alors de côté pour suivre la formation de prof de français » (ENT, Makokou, p. 5). Cet extrait révèle que l'enseignement est un choix utile en matière de sécurité pour son avenir professionnel.

Il en est de même pour Mouila :

C'est après mon échec à l'UOB que j'entends parler de l'ENS par l'entremise d'une amie qui y était déjà. Elle m'annonce la tenue prochaine du concours d'entrée à l'ENS. Ma mère m'encourage à y participer et d'un autre côté, j'apprends que les étudiants de l'ENS ont droit à une bourse conséquente et je me dis que cela pourra me permettre d'assurer mes frais de scolarité en sociologie comme je ne voulais pas abandonner cette branche (ENT, Mouila, p. 6-7).

Dans cette perspective, ces futurs enseignants sont peu enclins à l'appropriation subjective des savoirs et des pratiques présentés dans le cadre de notre dispositif. La maîtrise des savoirs théoriques et des connaissances spécifiques sur l'analyse textuelle leur paraît plus importante qu'un investissement singulier comme lecteur. Ils développent donc une posture de résistance par rapport à la lecture littéraire, telle que présentée en formation, qui les conduit souvent à adopter une posture magistrale dans les activités collectives.

Paradoxalement, ils conviennent tous que si c'était à refaire, ils s'inscriraient directement à l'ENS, car « il y a une certaine magie dans le monde de l'enseignement, quand on y est, on a envie de rester » (ENT, Mouila, p. 7).

1.1.2. Relations passionnelles

La deuxième variation des représentations de l'enseignement par les FEF se caractérise par une satisfaction personnelle, car l'enseignement est perçu comme une vocation. Les FEF qui s'inscrivent dans cette posture sont issus de milieux favorables à l'enseignement au secondaire. Mitzic, Oyem et Lambaréné fréquentent les milieux littéraires très tôt avec l'aval de leurs parents. Lambaréné confie que ses parents ont très tôt valorisé ses performances en français, et ils l'ont encouragée dans ses études littéraires (ENT, p. 4). Quant à Mitzic, le fait d'avoir des parents enseignants a facilité un rapport positif à l'enseignement. Enfin, Oyem est avide de découvertes et il est soucieux de faire apprendre. Pour lui, enseigner, c'est donner la vie.

Ces sujets se démarquent par la manière avec laquelle ils s'engagent dans la formation. Ce sont des lecteurs passionnés qui aspirent au développement des élèves dans les meilleures conditions, ainsi s'investissent-ils personnellement dans les activités proposées. L'enseignement du français est leur premier choix, c'est leur « vocation ». Ces sujets ont une conception de l'enseignement plutôt positive, car ils se représentent comme FEF avant même d'avoir exercé. De ce fait, ils semblent vouloir s'approprier les savoirs et les pratiques expérimentés en formation. Nous inspirant de Vanhulle (2009), nous constatons que les sujets adoptent plus volontiers « une posture de décentration », c'est-à-dire une prise de distance pour analyser et interpréter leur action d'un autre point de vue.

Oyem et ses pairs vont particulièrement s'investir dans les activités collectives, car ils considèrent que l'autre est source d'enrichissement. Lambaréné confie que le travail dans le cercle de lecture est intéressant, car « il permet de prendre en compte l'aspect rationnel et passionnel de toutes les lectures des membres, en plus de la sienne, afin d'avoir une interprétation textuelle très riche » (Carnet, p. 1). Nous notons qu'en plus d'être une source d'enrichissement personnel, pour les FEF chez lesquels l'enseignement relève de la vocation, cette formation a été un levier pour le développement de leur réflexivité comme lecteur et comme SLE.

1.2. L'enseignant de français : des postures diverses

Inscrite dans la recherche de type qualitatif, notre analyse a été à la fois déductive et inductive, ce qui veut dire que nous avions identifié des catégories préétablies et nous sommes restée ouverte aux catégories émergentes. En analysant tous les codes E (réflexivité du SLE), nous avons inféré qu'il y avait des postures qui se dégageaient. Un de nos objectifs de recherche étant de prendre connaissance des effets du dispositif sur l'activité réflexive des FEF, nous avons observé que leur développement réflexif comme sujet lecteur tenait en partie à leur compréhension de la posture de l'enseignant. Nous avons emprunté la notion de « posture » à Bucheton (2009 et 2014) pour décrire les variations que nous avons observées de façon inductive dans les discours des participants. Sur les différentes postures construites par Bucheton, nous avons vu émerger deux postures de l'enseignant : celle de transmetteur de connaissances et celle d'accompagnateur (voir tableau en annexe 3).

Étant donné que les huit sujets ont le double statut d'étudiant et d'enseignant, nous avons dégagé leurs postures comme lecteurs et comme enseignants en formation. En fonction de leur choix de formation à l'enseignement, chacun a privilégié une posture d'enseignant de français : posture d'enseignement ou posture de contrôle, posture d'accompagnateur ou de lâcher-prise (Voir annexe 3). Notons que l'environnement scolaire, universitaire et familial dans lequel ils ont vécu a fortement contribué à leur représentation actuelle de la posture de l'enseignant de français au secondaire. Selon nous, pour se projeter comme SLE, il convient que les FEF se comprennent au préalable comme sujets lecteurs. À travers les activités réalisées dans le dispositif, nous avons remarqué qu'il y avait des relations entre les postures de lecteur et les postures des FEF (voir annexe 3). Ainsi, les postures de lecteur scolaire, première, dogmatique ou de refus conduisent le sujet vers une posture d'enseignement ou de contrôle. Les postures de lecture première, ludique, créative ou réflexive conduisent le sujet vers une posture d'accompagnateur ou de lâcher-prise.

En situation de formation, la posture d'enseignement est celle qui revient le plus dans les données de près de la moitié des sujets. En effet, ils considèrent l'enseignant comme le transmetteur de connaissances, et l'élève comme un exécutant (ENT, p. 26). L'enseignement se réduit alors à un apprentissage des techniques d'expression et d'analyse

(ENT, p. 23). Au fil de la séquence, la conception de l'enseignant pour plusieurs sujets va évoluer de la posture d'enseignement à celle d'accompagnateur. L'enseignant est alors perçu comme celui qui apporte une aide ponctuelle à l'élève. Ce changement de posture marque le développement de leur réflexivité comme SLE.

En substance, il apparaît que les postures des FEF se construisent en fonction des postures de lecteur. Selon leur représentation de l'enseignement et de la prise de conscience d'être sujet lecteur, les FEF se comprennent mieux comme SLE et sont favorables aux postures réflexives : accompagnateur et lâcher-prise. Ces postures diverses nous ont permis de prendre connaissance des effets du dispositif sur les FEF, notamment, leur conception de l'enseignant de français.

1.2.1. L'enseignant de français, un « transmetteur de connaissances »

Dans un premier temps, nous voyons que pour certains sujets, l'enseignant de français est un transmetteur de connaissances⁵¹, c'est-à-dire qu'il adopte une posture d'enseignement visant à transmettre des connaissances et à faire nommer les savoirs. Lorsqu'ils envisagent de former les lecteurs, ils conçoivent cette formation sous l'angle de la maîtrise des savoirs enseignés (Libreville, Ntoum, Makokou, Mouila). Par exemple, Libreville déclare : « en tant que futur enseignant, j'ai pour mission de transmettre les connaissances et les pratiques apprises durant ma formation » (ENT, p. 24). Sa perception de l'enseignant comme transmetteur de connaissances ne souffre d'aucune ambiguïté. Il reste que Libreville ne se projette pas véritablement comme FEF, car cela lui semble encore « compliqué » et « pas trop facile ».

Ntoum et Mouila quant à eux précisent qu'un recadrage initial de la part de l'enseignant est essentiel, car il faut amener les élèves à maîtriser les notions clés. Il est vrai que l'on ne peut parler d'une chose que l'on ne connaît pas. Toutefois, ce type d'enseignement soulève

⁵¹ Bucheton, Alexandre et Jurado (2014) typifient et nomment les différentes postures des enseignants. Il s'agit des postures d'accompagnement ou de guide (l'enseignant oriente vers les ressources disponibles et évite d'évaluer) ; posture de contrôle (l'enseignant contrôle les tâches effectuées, il vérifie, évalue et distribue la parole et corrige les erreurs) ; posture de lâcher-prise (l'enseignant n'intervient pas, il fait confiance au travail des élèves entre pairs) ; posture d'enseignement (l'enseignant nomme ou fait nommer les savoirs) ; posture du magicien (l'enseignant amène les élèves à manipuler les textes à leur guise dans une ambiance ludique).

des interrogations : l'acquisition de savoirs déclaratifs suffit-elle pour le développement de la réflexivité des lecteurs ? Pour Mouila et Makokou, le sens se trouve dans le texte, c'est la raison pour laquelle il faut maîtriser les outils d'analyse pour interpréter un texte. Dans cette posture, les FEF seront-ils capables, en situation d'enseignement, de former des sujets lecteurs ?

Selon Ahr, « la compréhension et la réflexion sur le sens ne se fondent pas seulement sur la mobilisation de savoirs déclaratifs et opératoires, elles prennent place dans une démarche centrée sur l'activité interprétative et par conséquent sur le sujet lecteur » (2010, p. 2). En d'autres termes, il revient à l'enseignant de favoriser l'activité interprétative et réflexive des lecteurs menant à une approche distanciée du texte, ce que la seule posture de « transmetteur de connaissances » ne permet pas.

1.2.2. L'enseignant de français, un accompagnateur

Dans un deuxième temps, l'enseignant de français est perçu comme un guide, un accompagnateur (Oyem, Gamba, Makokou, Lambaréne et Mitzic). Pour Oyem, la formation des sujets lecteurs ne devrait pas se limiter à la construction des connaissances, mais elle devrait s'étendre jusqu'au développement personnel des sujets lecteurs. Nous remarquons que pour lui, la posture d'accompagnateur de l'enseignant consiste à amener les lecteurs au-delà des premières impressions. C'est la raison pour laquelle il priviliege l'enseignement de la lecture littéraire (Carnet, p. 6), car il met le lecteur au centre des apprentissages et contribue à la formation des sujets lecteurs (Carnet, p. 6).

Pour Makokou, dont les conceptions évoluent au fil de la séquence, l'enseignant de français doit aussi pouvoir faciliter le contact et la communication entre lecteurs, car l'autre est source d'enrichissement. Dans sa posture d'accompagnateur, l'enseignant doit « amener l'élève à ne plus être passif et être constructeur de sa propre formation » (ENT, p. 29). Nous voyons que Makokou s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. De ce fait, l'enseignant est perçu comme un accompagnateur. Il conduit les lecteurs dans un processus de coconstruction des savoirs par le biais des interactions entre les pairs et entre les lecteurs et l'enseignant (Vanhulle, 2005 ; Bucheton *et al.*, 2014). En se questionnant et en partageant leurs expériences de lecture, les lecteurs arrivent à construire une interprétation

dans la classe. Aussi, Oyem, Makokou, Mitzic et Lambaréné envisagent-ils de « laisser l'élève mener le débat » (ENT, p. 29).

L'analyse des données des FEF qui partagent cette conception montre qu'ils ont exprimé un haut degré de réflexivité (Lambaréné, Oyem et Mitzic). Puisque leur propre formation de lecteurs est synonyme de développement personnel (Oyem), ils veulent devenir des enseignants de français qui susciteront des lectures personnelles (Lambaréné ; Mitzic), étant donné que c'est de cette manière qu'ils ont pu eux-mêmes se comprendre comme sujets lecteurs. En dehors de Mouila qui entretient un rapport conflictuel à l'enseignement, ces FEF sont des enseignants favorables au dispositif proposé pour la formation des sujets lecteurs.

1.3. La figure de l'auteur impliqué

Lorsqu'il examine la médiation opérée par la lecture entre le monde du texte (monde fictif du texte produit par l'auteur) et le monde du lecteur (monde réel qui conduit à la refiguration du texte), Ricœur convoque la catégorie de l'auteur impliqué. L'auteur impliqué est une notion relative à la fois à la structure narrative de l'œuvre (il est construit par le texte) et à la théorie de la lecture, à l'activité dialogique entre le lecteur et le texte. Il s'agit de « l'effacement de l'auteur, de déguisement et de masques dont use l'auteur réel pour se muer en auteur impliqué » (Ricœur, 1985, p. 234). Autrement dit, l'auteur crée une image pour son lecteur, qui, en retour, lui attribue un rôle unificateur quant à la signification de l'œuvre. « Le lecteur en pressent le rôle dans la mesure où il appréhende intuitivement l'œuvre comme une totalité unifiée » (Ricœur, 1985, p. 235). Quand le lecteur s'imagine que l'auteur lui adresse un message, il serait la victime du stratagème de l'auteur impliqué.

Nous avons eu recours à la notion de l'auteur impliqué afin de définir une catégorie ayant émergé de façon inductive lors de l'analyse des interprétations de l'œuvre *Les temps déchirés*. Cette analyse portait sur les marques énonciatives. Nous avons analysé quand les sujets utilisaient le « il » pour le poète, ou le « je » pour se référer à eux-mêmes, comme auteur de l'interprétation proposée. Nous faisons de la catégorie de l'auteur impliqué une catégorie de la lecture, car c'est la manière dont le lecteur perçoit l'auteur. Autrement dit,

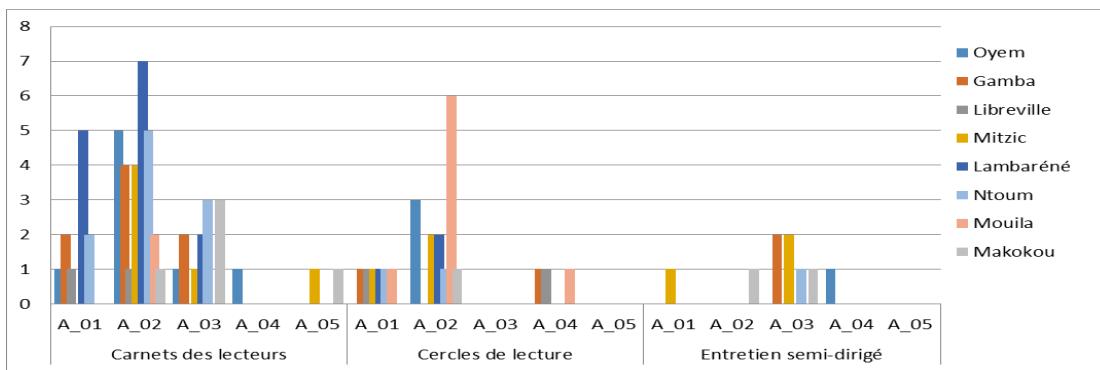
c'est le résultat d'un choix de lecture. Mais la figure de l'auteur impliqué est aussi une catégorie du texte dans la mesure où l'auteur construit une image de lui-même dans le texte. Dans cette recherche, nous retrouvons la figure de l'auteur impliqué à des degrés divers dans les discours de nos participants. En effet, les indices énonciatifs de première personne laissent penser à une subjectivité plus assumée, alors que le recours à la troisième personne (le poète, il) semble indiquer une subjectivité effacée face à l'autorité auctoriale. Certains vont pouvoir se libérer de cette autorité (Ntoum, Oyem) et s'assumer comme sujet lecteur, alors que d'autres (Gamba, Mouila, Libreville) resteront ancrées dans les habitudes rhétoriques héritées de la tradition en valorisant l'intention de l'auteur au détriment de leur propre lecture.

En somme, nous observons que le recours à la figure de l'auteur dans les discours des lecteurs permet, soit de faire perdurer la tradition du commentaire de texte, soit de soutenir le processus interprétatif des lecteurs et leur investissement subjectif.

2. Investissement subjectif des lecteurs

Chacun des huit FEF participant à cette recherche a eu la possibilité de formuler plusieurs hypothèses interprétatives sur le sens d'un des poèmes du recueil *Les temps déchirés*. À partir de l'analyse de toutes les données concernant les ressources subjectives mobilisées pour interpréter les poèmes, nous avons réalisé le graphique suivant.

Graphique 7 : Occurrences des ressources subjectives des FEF dans les trois outils



A_01 : Les ressources cognitives/A_02 : Les ressources épistémiques/A_03 : Les ressources psychoaffectives/
A_04 : Les ressources axiologiques/A_05 : Les ressources socioculturelles

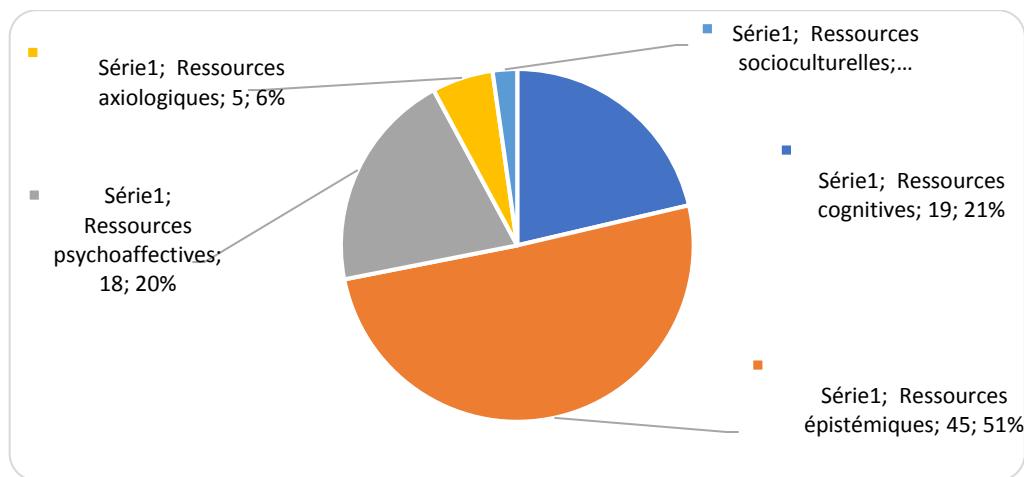
Dans le graphique ci-dessus, trois types de ressources sur cinq ont été majoritairement mobilisées par les FEF : les ressources épistémiques, les ressources cognitives et les ressources psychoaffectives. Nous observons que les ressources épistémiques (liées aux savoirs généraux et disciplinaires, soit 45 occurrences au total) sont mobilisées par l'ensemble des sujets dans les carnets et sont aussi convoquées par six sujets sur huit dans les cercles. Viennent ensuite les ressources cognitives (liées aux stratégies et aux processus, soit 18 occurrences au total), les ressources psychoaffectives (liées à l'histoire personnelle du sujet, à ses émotions et sensations, soit A_03 : 18), puis les ressources axiologiques (liées aux valeurs et aux normes, soit A_04 : cinq occurrences), et enfin, nous avons les ressources socioculturelles (liées aux relations sociales et aux pratiques culturelles, soit A_05 : deux occurrences). Nous notons que dans cette recherche, les sujets n'ont pas convoqué les ressources spatiotemporelles (liées aux temps et aux lieux de la lecture).

Étant donné que les huit FEF ont mobilisé les ressources à des degrés différents en fonction des outils didactiques, nous allons analyser celles-ci par ordre d'importance.

2.1. La domination des ressources épistémiques

Le graphique suivant représente la part des ressources subjectives durant le processus de la lecture des FEF dans toute la séquence.

Graphique 8 : Part des Ressources de l'activité des SLE



Parmi les différentes catégories de ressources, nous remarquons que les ressources épistémiques sont fortement mobilisées par les FEF (51 %⁵²), ce qui montre qu'elles occupent une place importante dans l'activité des sujets lecteurs enseignants en formation. Elles sont suivies des ressources cognitives (21 %), puis des ressources psychoaffectionnelles (20 %), ensuite des ressources axiologiques (6 %), et enfin des ressources socioculturelles 2 %.

2.1.1. Le respect de la norme

Tous les sujets ont convoqué les ressources épistémiques au moins une fois dans leurs interprétations. Pour la majorité d'entre eux, la lecture d'un texte doit principalement s'organiser autour de l'identification des savoirs généraux et disciplinaires. C'est le cas de Mouila qui confie que « pour [lui], les ressources les plus utilisées ont été les ressources épistémiques par habitude, car lorsque j'ai un texte, je cherche toujours s'il y a une figure de style qui renvoie à ceci pour dégager le sens » (ENT, p. 20-21). Pour Mouila, il parait évident que la lecture d'un texte littéraire doit commencer par l'identification des ressources épistémiques. C'est aussi l'avis de Makokou, qui voit en la mobilisation des

⁵² Les pourcentages ont une visée explicative et n'ont aucune valeur statistique.

ressources épistémiques, une manière de respecter les normes de la lecture méthodique (ENT, p. 21).

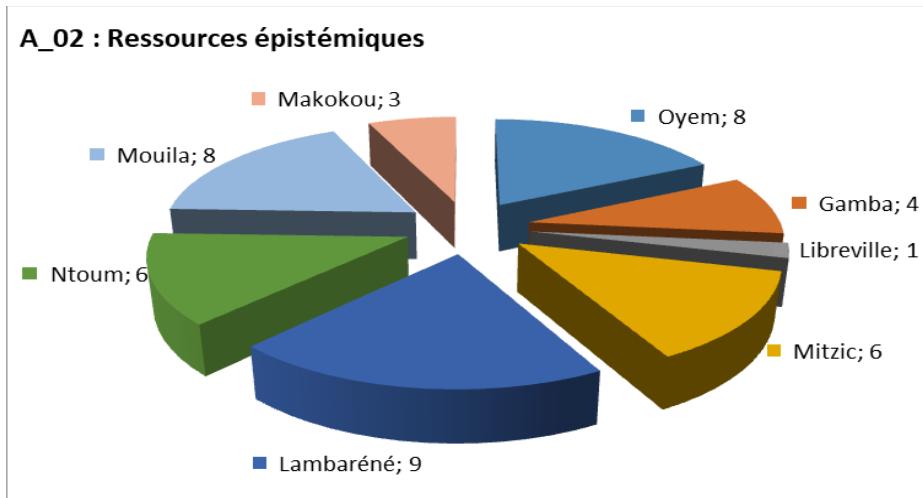
La mobilisation des ressources épistémiques à travers la verbalisation des connaissances générales sur la littérature, sur l'analyse textuelle, sur le contexte de production ou sur les connaissances procédurales est étroitement liée à la formation antérieure des sujets. En effet, l'ensemble des participants a été formé à la lecture méthodique et analytique des textes. Comme le rapporte Langlade (2007), ces approches de l'enseignement du texte littéraire ont réduit le processus de la lecture à la description analytique des catégories textuelles, stylistiques et génératives.

De plus, les FEF semblent croire qu'il est attendu d'eux qu'ils maîtrisent des savoirs disciplinaires et qu'ils les exploitent dans l'interprétation des textes. Gamba et Libreville avouent être « quelque peu formatés » (ENT, p. 20), par les exercices traditionnels. Comme pour une grande partie des participants, le sens se trouve dans le texte, il leur apparaît qu'il faut identifier et analyser principalement les fonctionnements textuel et linguistique. Toutefois, la forte domination des ressources épistémiques est-elle nécessairement un obstacle à l'expression de la subjectivité du lecteur ?

2.1.2. La fréquence des ressources épistémiques pour l'interprétation des textes

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de contenus thématique montre que la forte mobilisation des ressources épistémiques installe les sujets dans un processus interprétatif. Voici un graphique représentant le nombre d'occurrences par sujet pour les ressources épistémiques.

Graphique 9 : Nombre d'occurrences des ressources épistémiques par sujet



Nous relevons que les FEF ayant le plus mobilisé ces ressources (Lambaréné, Oyem, Mouila, Mitzic, Ntoum et moyennement Gamba) ont formulé des hypothèses interprétatives claires. À l'inverse, ceux d'entre eux qui ont faiblement mobilisé ces ressources (Libreville et Makokou) ont manifesté une faible activité interprétative. Pour ces deux derniers, le flou persistant sur leurs représentations de la lecture littéraire et d'eux-mêmes comme lecteur et comme futur enseignant a limité leur investissement subjectif à une lecture superficielle des textes. D'après Sauvaire (2013), pour ne pas entraver l'interprétation, les ressources subjectives doivent faire l'objet d'une prise de conscience réflexive. Ce qui n'est pas le cas pour Libreville et Makokou dont les références épistémiques tendent plutôt à valoriser une posture de lecteur analytique au lieu d'une lecture attentive aux sollicitations du texte.

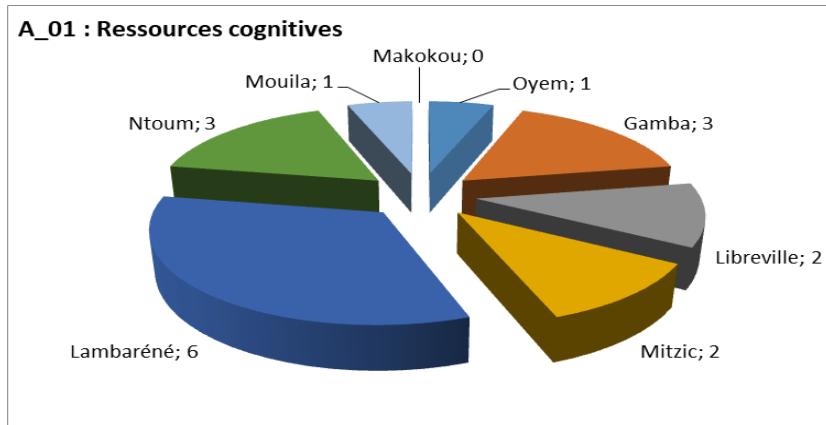
En somme, la mobilisation des ressources épistémiques par les FEF traduit non seulement l'acquisition de connaissances et d'habiletés en lecture, mais elle est aussi, dans l'ensemble, un point de départ pour le développement de l'interprétation de la lecture subjective.

2.2. Les ressources cognitives

Les ressources cognitives représentent les processus et les stratégies permettant au sujet d'organiser sa lecture. Les principales ressources cognitives mobilisées par les FEF dans cette recherche concernent les macroprocessus (identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte) et les structures cognitives de la langue

(connaissances que possède le lecteur sur la langue). Voici un graphique représentant l'investissement de ces ressources par les FEF.

Graphique 10 : Mobilisation des ressources cognitives par sujet



Dans ce graphique, nous voyons que certains sujets ont investi plusieurs ressources cognitives pour aboutir à la construction du sens des textes lus, et que d'autres en ont mobilisés peu (Makokou) ou pas (Oyem et Mouila).

2.2.1. Le processus cognitif

C'est dans les carnets et les cercles que les FEF ont le plus mobilisé les ressources cognitives (voir graphique 7, p. 216). En effet, en vue de formuler des hypothèses interprétatives, les sujets ont parfois eu recours à la structure du texte ou à l'identification des idées principales. Par exemple :

Ce poème évoque des thématiques telles que :
 l'évanescence du temps ;
 l'orgueil ;
 l'égocentrisme ;
 la vanité ;
 l'autosuffisance et le narcissisme de la jeunesse (Carnet, Lambaréné, p. 4).

En fait, il est demandé aux lecteurs de formuler une interprétation du poème « Éphémère ». Dans cet extrait, le processus cognitif des macroprocessus est manifesté à travers l'identification des principaux thèmes du poème à étudier. En procédant de la sorte, Lambaréné ne fait pas qu'illustrer une méthode qui invite le lecteur au découpage du texte pour y trouver un sens immanent. Elle va au-delà d'un acte de cognition intellectuelle en indiquant ce que la lecture de ce poème évoque en elle.

Il semble que la pluralité des ressources cognitives mobilisées ait une incidence positive sur le processus de compréhension, car cela a permis aux FEF de comprendre les poèmes que certains d'entre eux trouvaient initialement incohérents. Toutefois, en se référant à la structure du texte, Gamba, Libreville, Ntoum et Mitzic avouent avoir rencontré des difficultés pour comprendre le recueil.

De plus, il apparaît que les sujets engagés dans le processus cognitif de compréhension font souvent référence à leurs connaissances sur la langue et sur le monde (structures cognitives codées A_01_01). Dans son carnet, Ntoum explicite les expressions employées dans le texte :

Au départ, on nous dit « *elle a déclamé son amour* ». « *Déclamé* », c'est une manière d'exprimer... mais la suite nous dit « *les mots ennemis sont restés liés à la commissure de ses lèvres* ». Ça veut dire qu'on a un mot et ça reste sur langue. Ça veut dire que l'amour est dans le cœur il veut aimer, mais il reste bloqué. La suite nous dit « *elle a hurlé le son inaudible à éclaté* », l'adjectif « *inaudible* » veut dire quelque chose qui n'est pas entendu (Carnet, p. 3).

Dans son analyse du poème « Incompréhension », Ntoum se réfère à ses connaissances syntaxiques et sémantiques pour analyser le sens des mots et comprendre les vers du poème. Apparemment, Ntoum a besoin de cette analyse lexicale pour reconfigurer les significations du poème. De ce fait, chez Ntoum, le processus cognitif est une manifestation de son investissement subjectif.

2.2.2. Le rapport des ressources cognitives sur l'investissement des lecteurs

La mobilisation des ressources cognitives permet entre autres aux lecteurs d'accéder à la compréhension du texte pour produire une interprétation exhaustive. Inversement, la faible mobilisation de celles-ci révèle les difficultés des lecteurs.

Dans le cas de Makokou, qui n'a mobilisé aucune ressource cognitive (voir graphique 5, p. 126), les difficultés s'observent de plusieurs manières :

- des difficultés liées à la compréhension du recueil (carnet, p. 4) ;
- des relectures des poèmes et les interrogations qui soulignent les lieux de résistance (cercle, p. 1-7).

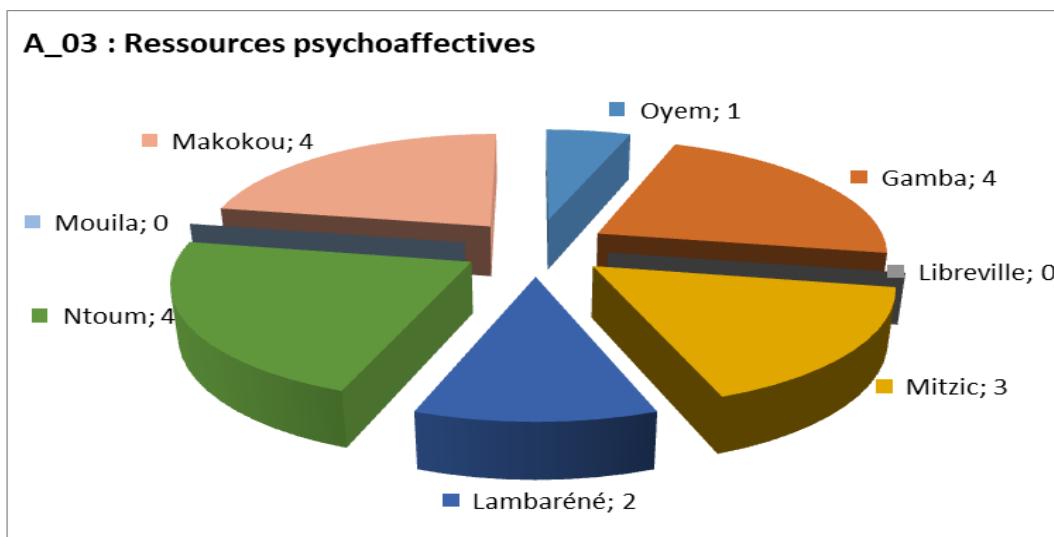
Ces difficultés font que Makokou s'est retrouvé démunie pour construire les clés de l'interprétation du recueil. Pourtant, le recueil *Les temps déchirés* a été jugé, par l'ensemble des FEF, facile d'accès sur les plans sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. De plus, les consignes formulées pour les activités individuelles ou collectives (lire les poèmes et formuler une interprétation pour chacun d'eux) invitent les lecteurs à recourir aux stratégies et processus cognitifs pour une meilleure appropriation des textes. Force est de constater que les discours de Makokou sont restés proches des paraphrases explicatives, faisant ainsi obstacle à une énonciation personnelle.

Dans le cas de Mouila et d'Oyem qui ont mobilisé chacun une ressource cognitive, on remarque qu'ils utilisent la structure du texte pour entamer leur démarche réflexive. Oyem commence son analyse du recueil ainsi : « je vois que cette table des matières est un regroupement de 27 poèmes liés les uns aux autres par les thématiques abordées (Carnet, p. 2). Le fait de commencer l'analyse des textes par l'identification des éléments du paratexte conduit Oyem à investir d'autres ressources afin de clarifier sa compréhension des textes. En somme, il apparaît que la mobilisation des ressources cognitives permet au lecteur de construire un contexte de compréhension.

2.3. Les ressources psychoaffectives

Compte tenu du genre de l'œuvre (poésie lyrique) et du thème central de la religion, la mobilisation des ressources psychoaffectives par les lecteurs semblait inévitable. Les ressources psychoaffectives représentent « l'investissement des expériences personnelles, des émotions, des sensations » (Sauvaire, 2013, p. 84) que le lecteur met en écho avec le texte pour construire du sens. Les ressources psychoaffectives mobilisées par les FEF concernent les émotions, les sensations et l'identification au poète.

Graphique 11 : Nombre d'occurrences des ressources psychoaffectives par sujet



Par rapport aux ressources épistémiques dont le nombre d'occurrences est élevé (45 occurrences), les ressources psychoaffectives ont été moyennement investies par les sujets (18 occurrences). Nous avons relevé quatre occurrences pour Gamba, Ntoum et Makokou ; trois pour Mitzic, deux pour Lambaréné et une pour Oyem. Seuls Libreville et Mouila n'ont mobilisé aucune ressource psychoaffective pour interpréter le recueil. Quel est le rôle de ces ressources dans l'activité interprétative des FEF ?

2.3.1. Le rôle des ressources psychoaffectives dans le processus de la lecture

Pour Sauvaire (2013), l'investissement des ressources psychoaffectives favoriserait la compréhension et la production du sens par les élèves lecteurs. En effet, Sauvaire souligne que les ressources psychoaffectives forment l'une des composantes du processus de lecture, à savoir la modalisation du sens⁵³. L'analyse du discours de réception des textes par les FEF met en lumière les rôles des ressources psychoaffectives : d'une part la compréhension du texte en soutenant l'activité fictionnalisante, d'autre part l'expression de la subjectivité, à travers la production des interprétations personnelles.

⁵³ En s'inspirant de la structure tripartite du lecteur chez Picard (1986), Sauvaire (2013, p. 67) décrit le processus de lecture à travers la construction du sens (composante sémiotique), la modalisation du sens (composante psychoaffective) et l'évaluation du texte (la composante axiologique).

Les résultats de l'analyse des données montrent que la mobilisation des ressources psychoaffectives révèle l'expression de la subjectivité des lecteurs puisque ceux-ci expriment leurs affects et leurs sensations :

Comme le poète, je m'en remets toujours à Dieu en ce qui concerne les événements de la vie. La plupart des événements décrits me sont familiers tels que la perte de ma mère, d'un enfant, les moments de révolte vis-à-vis de Dieu et de repenti. J'ai l'impression que le poète a dépeint ma vie et par conséquent je me suis totalement identifié à cette œuvre. Mais je réalise que ce recueil nous invite à réaliser que tout concourt au bien de ceux qui aiment Dieu (ENT, Ntoum, p. 19).

Dans cet extrait, Ntoum s'identifie affectivement au poète. Le recueil l'a particulièrement intéressé, car le questionnement du poète sur Dieu ressemble non seulement à celui de tous les hommes, selon ses dires (Cercle 2, p. 3), mais aussi en particulier au sien. De plus, la similarité de sa vie avec certains événements relatés dans le recueil l'a amené à adopter une posture sensible, ouverte aux émotions suscitées par le poème.

Comme Ntoum, les FEF ayant mobilisé les ressources psychoaffectives ont manifesté une certaine dextérité lectorale témoignant de leurs efforts de compréhension face à la complexité de certains poèmes, ce qui a contribué à la singularité de leurs interprétations. À l'exemple de Gamba qui affirme :

J'avoue que j'ai été choqué par le premier poème, « Il est un Dieu qui sommeille ». Rien que ce titre m'a bouleversé et je me suis dit qu'il me fallait lire tout le recueil pour pouvoir l'interpréter. À la fin, j'étais un peu apaisé. Au-delà de ce choc, on se retrouve dans le texte, car souvent on a l'impression que Dieu nous a abandonnés. Mais on finit par se rendre compte que ce n'est pas Dieu qui s'éloigne, mais c'est plutôt nous qui nous éloignons de lui (ENT, Gamba, p. 19).

Nous avons là un lecteur confronté à la lecture d'un poème qui entre en conflit avec ses croyances. Gamba est choqué d'entendre que Dieu « sommeille », alors qu'il est communément admis parmi les chrétiens que Dieu est parmi les hommes en tout temps, et qu'il les soutient (ENT, p. 18). Comment alors comprendre un recueil où l'on interpelle Dieu et où on l'accuse de tous les maux ? Ce questionnement psychoaffectif du lecteur a finalement l'avantage de susciter l'investissement de Gamba dans l'acte de lecture, et de le conduire, comme ses pairs, vers l'élaboration de la signification du texte.

2.3.2. L'impact des ressources psychoaffectives sur la formation des SLE

Nous avons observé que l'investissement des ressources psychoaffectives a participé à la formation des sujets lecteurs enseignants. En effet, ceux-ci ont pu mettre en lumière leurs sensations, leurs émotions, leur moi profond. Il faut admettre que l'investissement psychoaffectif des FEF a été suffisamment important pour que même les plus réticents face à ce dispositif (à l'exemple de Makokou) fassent part de leurs impressions. Makokou commente ainsi le poème « Je pense à toi » : « j'ai beaucoup aimé ce poème parce que j'ai trouvé intéressant la façon avec laquelle le poète s'est adressé à cet être cher, certainement une personne qui lui tient à cœur comme sa mère ou sa bienaimée. J'aurai presque écrit la même chose » (Carnet, p. 3).

Finalement, Makokou, qui avait manifesté une posture de rejet face à l'enseignement du français et aux programmes de formation à l'ENS (ENT, p. 2-3), s'est laissé emporter par la lyre du poète au point de s'engager dans une lecture subjective, en s'appuyant sur ses ressources psychoaffectives.

En substance, les écrits des lecteurs (carnets) et les échanges entre pairs (entretien) ont permis aux FEF de formuler leurs affects et leur identification à la voix poétique. Cependant, une difficulté demeure : la mobilisation des ressources psychoaffectives par les FEF, axée sur l'identification, a parfois enfermé ceux-ci dans la recherche de l'intention de l'auteur, comme nous l'avons souligné précédemment.

2.4. Les ressources axiologiques et socioculturelles

Compte tenu de la faible représentativité des ressources axiologiques et des ressources socioculturelles (6 % et 2 %, voir graphique 8, p. 217), nous avons choisi de regrouper ces deux catégories dans cette analyse. Les ressources axiologiques désignent les jugements du lecteur sur l'attitude, les valeurs de l'œuvre, le comportement ou les discours d'un personnage. Quant aux ressources socioculturelles, elles désignent les appartenances culturelles, les représentations collectives et les stéréotypes, les communautés de lecteurs et les passeurs culturels (Sauvaire, 2013).

2.4.1. Les ressources axiologiques

Les ressources axiologiques observées dans nos données concernent essentiellement les jugements portés sur l'attitude ou le discours d'un personnage en ce qui concerne les valeurs et les systèmes de valeurs, ainsi que les systèmes de valeur présentés dans les textes qui seraient en continuité ou en opposition avec ceux des lecteurs. Dans le graphique 7, nous avons observé que seuls quelques sujets ont faiblement investi les ressources axiologiques, à savoir Oyem (deux occurrences), Gamba, Mitzic et Libreville (une occurrence), et ce, dans toutes les données collectées. Les autres sujets n'ont convoqué aucune ressource axiologique. Comment interpréter la présence ou l'absence de réaction axiologique des FEF, alors même que le recueil était susceptible de générer ce type de réaction, du fait de son caractère irrévérencieux à l'égard des croyances religieuses ?

Oyem, qui exprime le plus de ressources axiologiques, interroge les valeurs du discours poétique à la lumière de ses propres croyances.

Je n'apprécie pas trop cet épanchement du poète sur les souffrances et je trouve qu'au lieu d'adresser des reproches à Dieu il faut se les adresser à soi-même. Je ne me retrouve donc pas dans ce recueil, car cela ne cadre pas avec ma façon de voir la vie. Pour moi, les chrétiens c'est des paresseux, il faut prendre sa vie en mains et assumer ses choix sans forcément chercher un bouc émissaire (ENT, p. 19).

Pour Oyem, les plaintes incessantes des hommes face à l'inaction de Dieu dans leur vie deviennent insupportables. Les valeurs véhiculées ou revendiquées par le poète dans *Les temps déchirés* sont en contradiction avec sa vision de la vie en société, d'où sa sévérité face à l'épanchement du poète sur les souffrances des hommes. Pour Oyem comme pour certains de ses pairs (Gamba, Libreville, Mouila), la mobilisation des ressources axiologiques révèle une posture intellectuelle valorisant l'action et non la passivité des hommes.

2.4.2. Les ressources socioculturelles

Dans nos données, nous avons constaté que les ressources socioculturelles sont en lien avec les ressources axiologiques. En effet, les jugements et les systèmes de valeurs des FEF sont en lien avec leurs appartenances religieuses et leurs représentations culturelles. L'appartenance de plusieurs d'entre eux à des groupes religieux a entraîné la mobilisation

de ressources subjectives, notamment socioculturelles, et cela a favorisé les lectures personnelles. Les ressources socioculturelles mobilisées par les FEF dans cette recherche concernent les sous-catégories des appartenances (lorsque le lecteur mentionne sa ou ses appartenances culturelles) et la mise en relation de contextes divers.

Par exemple, dans le cas de Mitzic, les ressources socioculturelles mobilisées s'inscrivent dans le processus interprétatif du recueil. Ainsi, il convoque son appartenance religieuse pour aboutir à une interprétation personnelle du recueil :

En tenant compte de ma confession religieuse (catholique), car je me suis rendu compte que dans la majorité des poèmes, il y a la profusion de l'image de Dieu, ce qui m'a emmené à analyser chaque texte en examinant les rapports qu'il entretient avec les passages bibliques. Ce qui m'a permis d'avoir une approche précise sur les interprétations de chaque texte et de l'interprétation générale du recueil de poèmes (Carnet, p. 4).

Autrement dit, Mitzic fait un rapprochement entre sa confession religieuse, sa connaissance des textes bibliques et les références religieuses dans les différents poèmes. À partir de là, il est en mesure de formuler des hypothèses interprétatives et de mettre à distance sa propre interprétation du recueil.

Dans les autres cas, force est de constater que le thème de la religion n'a pas véritablement suscité de réactions subjectives, susceptibles de nourrir des interprétations personnelles. Les ressources axiologiques et socioculturelles sont donc les moins convoquées, tandis que les ressources épistémiques dominent. Pourtant, nous avions sélectionné ce recueil de poèmes non seulement pour la thématique de la religion considérée comme « l'opium du peuple », mais aussi pour le questionnement axiologique auquel il semblait inviter les lecteurs. Ce questionnement devait favoriser la verbalisation de différentes ressources, en majorité les ressources psychoaffectives, axiologiques et socioculturelles.

Ainsi, longtemps formatés aux exercices traditionnels de l'analyse textuelle, les FEF ont majoritairement investi les ressources épistémiques et cognitives, marque d'une posture de lecture savante (Massol et Shawky-Milcent, 2011).

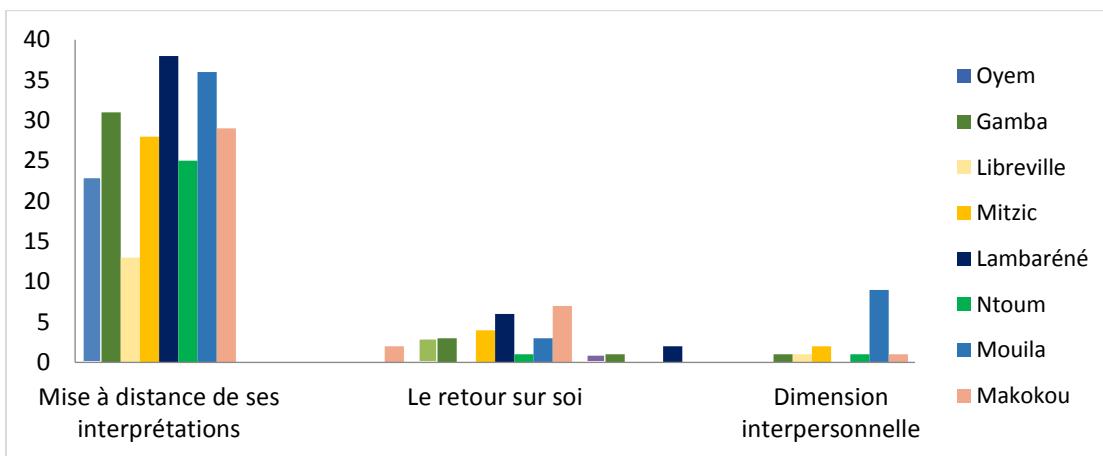
L'analyse de contenus thématique permet de montrer que la mobilisation de diverses ressources par les FEF révèle leur degré d'investissement comme lecteur. Ainsi, les sujets ayant le moins investi de ressources subjectives (Libreville, Makokou et Mouila) ont

proposé une lecture centrée sur les outils du texte. Inversement, les sujets ayant fortement investi les ressources subjectives ont manifesté leurs compétences à interpréter les textes. En conséquence, la mobilisation des ressources subjectives apparaît comme un élément important pour la formation des sujets lecteurs enseignants.

3. La réflexivité du lecteur

Dans le cadre de cette recherche, nous voulions observer et analyser les modalités de la réflexivité des sujets lecteurs dans les productions orales et écrites. L'analyse des données a mis en évidence trois des cinq dimensions dégagées théoriquement (voir partie III p. 94) : la mise à distance de ses interprétations, le retour sur soi comme lecteur et la dimension interpersonnelle de l'apprentissage.

Graphique 12 : La réflexivité des lecteurs



Nous observons que l'ensemble des sujets est parvenu à la mise à distance de ses interprétations même s'il s'agit principalement des degrés de base de la réflexivité (identification et explicitation). Sept sujets sur huit sont parvenus à un retour sur soi comme lecteur (seule Libreville n'a pas développé cette dimension), et six sujets sur huit ont développé la dimension interpersonnelle (à l'exception d'Oyem et de Lambaréné). La mise à distance des pratiques langagières et la mise en relation des discours d'autrui sont les dimensions les moins développées par les sujets (lorsqu'elles sont mobilisées, elles ne dépassent pas deux occurrences par sujet).

3.1. Les modalités observées de la réflexivité du lecteur

Dans notre recherche, trois dimensions de la réflexivité du lecteur dominent, à savoir la mise à distance de ses interprétations, le retour sur soi et le retour sur les interactions avec les pairs. La mise à distance des interprétations est exprimée par l'ensemble des sujets,

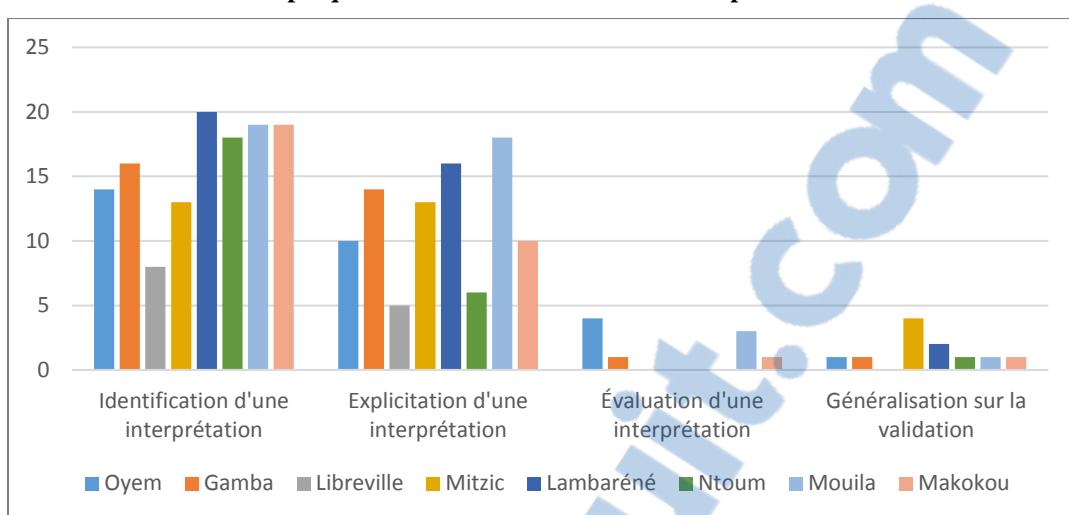
mais elle recouvre les degrés peu poussés de la réflexivité (1 et 2), c'est-à-dire l'identification et l'explicitation d'une interprétation subjective. Le retour sur soi comme sujet lecteur est observable dans sept cas sur huit, mais il est moindrement investi par les sujets que la mise à distance des interprétations (pas plus de sept occurrences par sujet contre 13 occurrences en moyenne par sujet pour la mise à distance de ses interprétations). La troisième dimension qui concerne le retour sur ses interactions (dimension interpersonnelle) est faiblement investie par les sujets (15 occurrences au total contre 223 occurrences pour la mise à distance de ses interprétations).

3.1.1. La mise à distance de ses interprétations

Au terme de notre analyse thématique de contenus, nous avons clairement identifié la mise à distance des interprétations comme une des modalités attestée de la réflexivité du lecteur. Cette dimension marquant le développement de la réflexivité du lecteur renvoie à l'explicitation de ses propres interprétations par le lecteur (Sauvaire, 2013).

Dans cette recherche, la mise à distance de leurs interprétations se présente comme une étape importante pour la formation des sujets lecteurs enseignants. En effet, plusieurs sujets nous ont confié avoir rencontré des difficultés dans leurs pratiques de lecture antérieures (Libreville, Gamba, Makokou), si bien qu'à travers la mise à distance de leurs interprétations, ils ont mieux cerné le rôle du lecteur durant le processus de la lecture, et ont pu formuler des interprétations personnelles du recueil (Ntoum, Gamba, Lambaréné). Voici un graphique présentant les degrés de la mise à distance de leurs interprétations, tels qu'observés chez chacun des sujets.

Graphique 13 : Mise à distance de ses interprétations



Dans leurs carnets et dans les cercles (voir graphique 12, p. 229), les sujets ont tous été en mesure d'identifier ou de formuler des hypothèses interprétatives et d'expliquer leurs interprétations. Ils ont donc développé les deux premiers degrés de la mise à distance des interprétations, notamment en développant des liens entre plusieurs éléments textuels, individuellement ou à partir des discours des pairs. Partant du fait que l'enseignement de la lecture littéraire au Gabon valorise les pratiques objectivantes au détriment des interprétations personnelles du texte par le lecteur, nous comprenons que les sujets n'aient majoritairement pas développé les degrés 3 et 4 de cette dimension de la réflexivité du lecteur. En outre, l'activité réflexive est essentiellement réduite à la formulation d'interprétation centrée sur les outils du texte. Elle est donc observable chez tous les sujets mais elle reste globalement embryonnaire. Dans le cas de Mitzic, Lambaréné ou de Ntoum, la non-évaluation des interprétations (degré 3) n'a pas été un obstacle à leur réflexivité pour la validation des interprétations du recueil (degré 4). Comme la majorité des sujets, ils ont développé des capacités réflexives les conduisant à la mise à distance de leur parcours interprétatif.

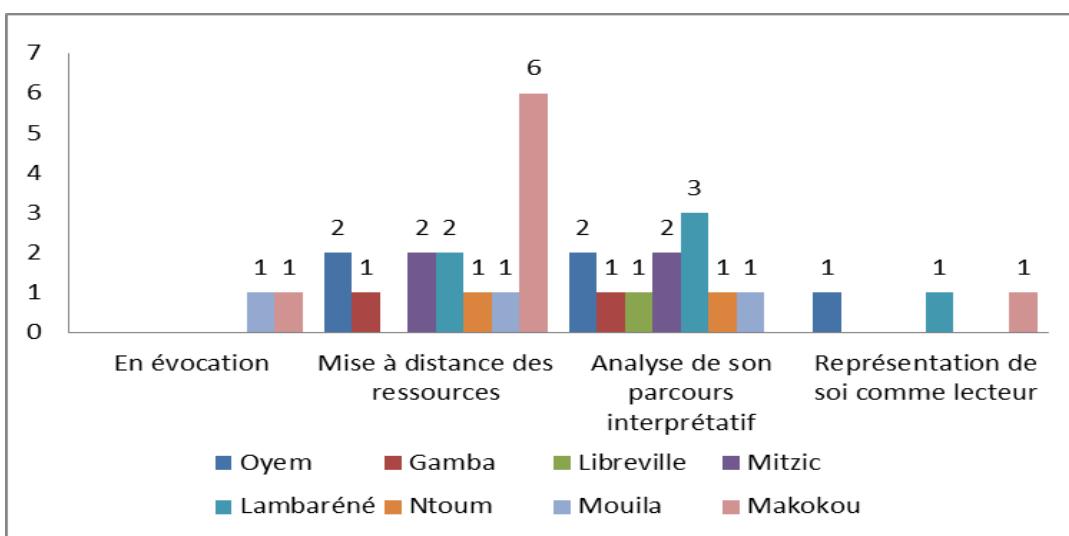
En somme, il apparaît que la mise à distance de ses interprétations, à travers les quatre degrés que sont l'identification, l'explication, l'évaluation et la généralisation de la validation varie d'un sujet à un autre en fonction des activités. Au terme de notre analyse, nous constatons que la mise à distance de ses interprétations révèle l'activité réflexive des

lecteurs et qu'elle participe à la formation des sujets lecteurs enseignants, mais qu'elle se heurte à des obstacles, tels que la difficulté à évaluer les interprétations des pairs.

3.1.2. Le retour sur soi comme lecteur

Le retour sur soi comme lecteur est une autre des dimensions de la réflexivité du lecteur que nous avons observée dans les discours de sept sujets sur huit (voir graphique 12, p. 229). Le retour sur soi comme lecteur consiste en la capacité du lecteur à mettre distance son activité de lecture et à se comprendre comme sujet lecteur. Elle est constituée de quatre degrés, à savoir : l'évocation (où le lecteur se décrit en train de lire), la mise à distance des ressources, l'analyse de son parcours interprétatif et le développement de la représentation de soi comme lecteur. Voici un tableau représentant cette dimension de la réflexivité du lecteur.

Graphique 14 : Retour sur soi comme lecteur



Dans le graphique ci-dessus, nous observons que le retour sur soi comme lecteur s'effectue principalement à travers la mise à distance des ressources (cinq sujets sur huit) et l'analyse de son parcours interprétatif (sept sujets sur huit). Les huit sujets participant à cette recherche ont développé cette dimension de la réflexivité du lecteur de manières différentes, mais seuls trois sur huit (Oyem, Lambaréné et Makokou) ont construit leur représentation de soi comme sujet lecteur.

Le retour sur soi comme sujet lecteur **a conduit plusieurs sujets à mettre à distance les ressources mobilisées**. Ce qui est intéressant est que cette dimension de la réflexivité du lecteur ait été observée chez des sujets parfois hostiles à l'activité de la lecture subjective (Makokou, Mouila). Dans le cas de Makokou, dont le positionnement comme sujet lecteur est resté très ambivalent, le retour sur soi a permis de mettre à distance les approches analytiques du texte et de faire place à sa subjectivité :

Pour réaliser mes interprétations, je me suis appuyée à la fois sur la démarche de la lecture méthodique, c'est-à-dire relever les outils d'analyse, les analyser, puis ressortir les points d'intérêt dans le texte pour enfin se faire une idée à partir de laquelle des interprétations suivront. Et sur la démarche de la lecture analytique, c'est-à-dire de mettre en évidence des axes, qui nous serviront de canevas pour la compréhension des différents mouvements du texte. À la suite de cela, nous avons dégagé des sous-axes, qui ont servi de point d'achoppement pour notre interprétation.

Pour parvenir à faire ces interprétations, j'ai mobilisé plusieurs ressources relevant de ma subjectivité (Carnet, p. 6).

Nous observons que le retour sur soi conduit Makokou dans un va-et-vient réflexif entre la lecture méthodique et la lecture analytique, ainsi que l'intégration des ressources subjectives. Malgré ses réticences face à l'enseignement de la lecture littéraire, Makokou prend conscience des ressources subjectives qu'il a mobilisées :

J'ai d'abord fait appel aux savoirs épistémiques. Ensuite, nous avons eu recours aux ressources socioculturelles. Ici, nous avons convoqué la religion, notamment par l'entremise de la Bible, étant entendu que le poète semble être un fervent croyant. Dans la Bible, nous avons fait des rapprochements avec Ecclésiaste 11 Versets 8-12, avec les passages sur l'enfant prodigue pour ne pas être exhaustif.

Enfin, nous avons convoqué les ressources psychoaffectives. Nos interprétations ont été orientées par notre ressenti, nos expériences de lecteur. Dans cet exercice, nous avons été orientés par nos émotions, notre sensibilité, mais enfin par la sensibilité que le texte nous suggère (Carnet, p. 6-7).

La mise à distance de ses ressources traduit le développement de la réflexivité de Makokou comme lecteur. De plus, l'utilisation du « je » dans ses propos marque non seulement son appropriation des savoirs enseignés, mais aussi la conscience de soi comme sujet lecteur.

Dans notre recherche, hormis Makokou, tous **les sujets parviennent à analyser leur parcours interprétatif** qui représente le degré 3 du retour sur soi comme lecteur. En témoigne l'extrait suivant du carnet de Lambaréné :

La lecture de ce recueil de poèmes a été réalisée grâce à notre échange direct avec les textes. Nous entendons par échange avec le texte, les questions que nous nous sommes posées autour du recueil de poèmes en expliquant les mots difficiles pour une compréhension. Des questions sur la vie de l'auteur, mais aussi sur son style d'écriture. Nous avons compris que le poète est gabonais, la définition des mots difficiles nous a permis de mieux comprendre et contextualiser chaque poème. Enfin, nous avons compris que le poète s'inscrit dans une perspective romantique (Carnet, p. 6).

Dans l'extrait ci-dessus, en analysant son parcours interprétatif, Lambaréné souligne la relation dialogique entre le texte et le lecteur. Celle-ci a suscité la réflexion sur la structure du recueil et sur les éléments biographiques de l'auteur, permettant ainsi à Lambaréné d'enrichir sa lecture. Le retour sur soi sous la forme du questionnement du lecteur apparaît essentiel au développement de la compréhension de soi comme lecteur.

À travers l'analyse de leur parcours interprétatif, les sujets semblent être arrivés à une étape réflexive par laquelle ils distinguent clairement l'auteur du lecteur : le lecteur est un « coauteur » (Makokou, Gamba, Mitzic), car « dès qu'une œuvre est publiée elle n'appartient plus à son auteur, l'œuvre prend vie en elle-même à travers le lecteur » (ENT, p. 20). Mais seuls trois d'entre eux se sont explicitement représentés comme lecteurs (Lambaréné, Oyem, Makokou). Nous pensons que la singularité des sujets participants, du fait de leurs conceptions différentes de la lecture littéraire, pourrait expliquer cette faible représentation de soi comme sujet lecteur. Certes, les sujets se sont majoritairement investis dans la lecture, mais plusieurs d'entre eux ont rencontré des difficultés à se détacher de la figure de l'auteur impliqué. De même, certains sujets ont déclaré avoir mené la lecture littéraire dans la perspective du commentaire composé (Gamba, Mouila), sans totalement s'investir subjectivement. Nous pensons que c'est aussi l'une des raisons de leur faible représentation d'eux-mêmes comme lecteurs.

3.1.3. La dimension intersubjective de l'apprentissage

Par ordre d'importance des occurrences, la dernière modalité significative de la réflexivité du lecteur que nous avons observée est la dimension intersubjective ou interpersonnelle des interprétations (voir graphique 12, p. 229).

Six sujets sur huit rendent compte de la dimension interpersonnelle du dispositif expérimenté et de son rôle par rapport à leur processus de lecture. Il semble que le

dispositif des cercles ait donné lieu soit à des postures de contrôle (Mouila), soit à des postures d'accompagnement dans les activités collectives.

Dans le cas de Mouila, la confrontation avec ses pairs a généré des interactions verbales (questionnement intersubjectif, tonalité injonctive, forme négative, imposition du silence) et non verbales (gestes d'autorité) révélant une posture de contrôle⁵⁴ permanent. Dans son cercle, Mouila interpelle constamment ses pairs, « est-ce qu'on a fini avec le 1^{er} poème ? Qu'est-ce qu'il évoque ? » (Cercle 1, p. 1) ; « et si on passait à Éphémère ? Tu disais que son poème t'a marqué. Donne-nous ton ressenti » (Cercle 1, p. 2). Cette façon de faire traduit un désir d'affirmation de son rôle de meneur dans la classe. Mouila impose presque ses idées et commande aux autres membres du cercle des façons d'agir. En fait, Mouila ne souhaite pas intégrer l'enseignement de la lecture littéraire dans ses pratiques à venir (ENT, p. 22). D'ailleurs, il manifeste une certaine indifférence, voire une arrogance dans les échanges avec les pairs. À terme, il semble que cette posture de contrôle ne lui permet pas d'atteindre les degrés supérieurs de la réflexivité du lecteur et de se représenter comme sujet lecteur.

Le rôle de meneur que s'arroge Mitzic diffère de celui de Mouila. En effet, dans les relations interpersonnelles au sein du cercle, Mitzic adopte une posture d'accompagnement⁵⁵ : « bien, on va passer à un autre poème » ; « on est au dernier poème Il faut me pardonner ». De cette manière, Mitzic instaure une atmosphère collaborative détendue qui favorise l'investissement de tous et une meilleure perception des activités réalisées. Lambaréné va d'ailleurs souligner ce sentiment d'inclusion dans le cercle (ENT, p. 24) à l'origine du développement de son activité réflexive.

Les relations entre pairs ont aussi une incidence positive sur Libreville habituellement silencieuse. Nous observons que les interactions avec ses pairs ont entraîné son investissement durant le dispositif, créant un sentiment de confiance en elle. Durant l'entretien, elle déclare que « prendre la parole même entre amis c'est compliqué. Mais

⁵⁴ Selon Bucheton (2014), la posture de contrôle traduit la volonté de centraliser l'apprentissage autour de ses connaissances. C'est une posture magistrale souvent adoptée par plusieurs enseignants novices.

⁵⁵ Cela sous-entend que Mitzic organise les échanges, distribue la parole et détend l'atmosphère.

avec la pression des camarades qui m'encourageaient à donner mon point de vue, j'ai pu vaincre ma timidité et faire profiter au cercle de mes idées qui finalement permettaient au groupe d'avancer vers la compréhension du texte » (ENT, p. 23).

Les interactions durant les activités collectives ont permis à Libreville de vaincre sa timidité et de se projeter comme une future enseignante. Malgré les doutes de Ntoum à ce sujet (ENT, p. 24), Libreville affirme être en mesure de dominer ses « peurs », et il confie avoir acquis une certaine confiance pour sa pratique à venir. En somme, plusieurs sujets ont mentionné l'importance des activités collaboratives par rapport à leur activité réflexive. Si l'un d'entre eux a plutôt renforcé sa posture de rejet du dispositif (Mouila), d'autres, par contre, ont souligné l'apport des interactions entre pairs sur la construction d'une interprétation singulière (Gamba, Libreville).

3.2. L'apport des pairs à la compréhension de soi comme lecteur

L'un de nos objectifs de recherche était d'observer et d'analyser l'apport des pairs à la compréhension de soi comme sujet lecteur. Selon nous, pour former des sujets lecteurs enseignants capables de mener des actions didactiques réfléchies, il convient que ceux-ci se comprennent comme tels. Compte tenu de la méconnaissance de la lecture littéraire par la majorité des participants, nous avons privilégié les interactions entre pairs pour les amener à prendre conscience de leur activité réflexive et à se représenter comme sujet lecteur. Or, nous avons observé que l'apport des pairs n'est pas une donnée significative. C'est la raison pour laquelle nous traitons ce point sous le thème de la réflexivité du lecteur et non comme un thème en soi.

Dans nos données, la diversité interprétative, que Sauvaire définit comme « l'ensemble des interprétations produites concomitamment par différents lecteurs en interaction et successivement par un même lecteur » (2015, p. 2), participe faiblement à la compréhension de soi comme sujet lecteur et à la production d'une interprétation singulière. Durant l'entretien, plusieurs sujets ont déclaré se comprendre comme sujets lecteurs, mais il semble que cela ne dépende pas exclusivement des confrontations entre pairs.

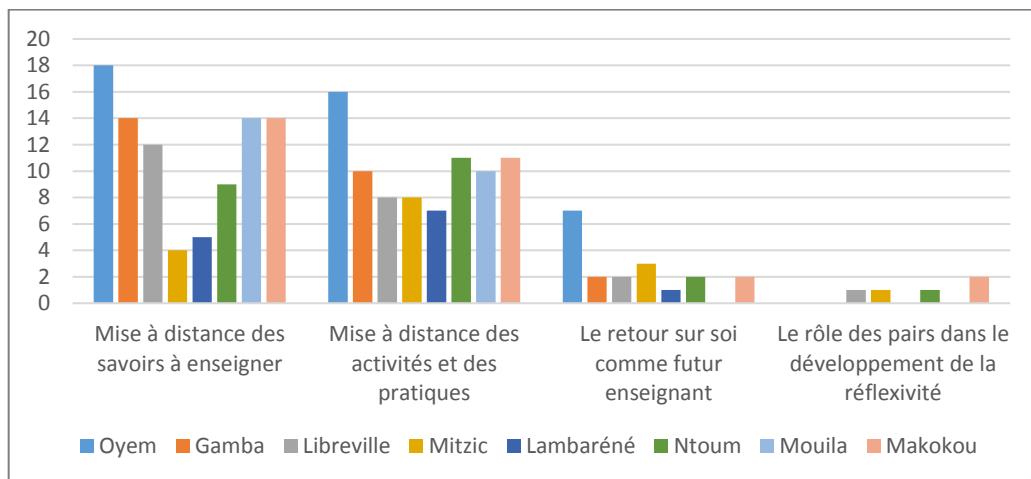
La séquence didactique que nous avons réalisée alternait des présentations magistrales, des activités de lecture individuelle et des échanges entre pairs. Ces échanges devaient permettre aux FEF de mieux se comprendre comme sujets lecteurs. Certes, plusieurs sujets ont été en mesure de définir la notion de sujet lecteur, mais ces reprises compréhensives des notions présentées par le formateur ne représentent pas un haut degré de réflexivité. C'est le cas de Libreville, pour laquelle cette dimension de la réflexivité est insignifiante (voir graphique 12, p. 229). Comme nous l'avons montré précédemment, Libreville n'assume pas véritablement sa subjectivité. Elle rencontre donc des difficultés à se représenter comme sujet lecteur et à se projeter comme FEF en dépit des encouragements de ses pairs. D'ailleurs, ses déclarations sur sa pratique de future enseignante semblent relever d'un effet de désirabilité, car elle veut faire comme les autres, mais sans conviction (ENT, p. 30). À l'inverse, Ntoum, Lambaréné, Mitzic ou Gamba se considèrent comme sujets lecteurs au terme de l'entretien, et ils suggèrent dans la foulée des activités de lecture subjective pour leurs futurs élèves.

En bref, il apparaît que les sujets qui sont parvenus à mettre en relation les discours d'autrui (code D_04) sont aussi parvenus à se comprendre comme sujets lecteurs et ils ont opéré un retour sur soi comme FEF. Ainsi, la contribution des pairs favorise la représentation de soi comme SLE, mais seulement chez certains et à des degrés divers.

4. La réflexivité du SLE

Dans le cadre de cette recherche, nous concevons le développement de la réflexivité des SLE comme un élément indispensable dans la formation des futurs enseignants. La réflexivité du SLE vise l'acquisition de savoirs et de pratiques pour enseigner et à enseigner, la capacité du sujet à réaliser un retour sur soi comme FEF et la capacité du sujet à concilier les rôles des pairs dans son appropriation réflexive des savoirs et des pratiques. Dans le graphique suivant, nous colligeons l'activité réflexive des participants comme SLE.

Graphique 15 : Réflexivité des SLE



Il apparaît que le développement de la réflexivité des sujets lecteurs enseignants s'observe chez tous les sujets à travers la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner (degrés 1), et à travers la mise à distance des activités et des pratiques (degrés 2). La dimension du retour sur soi comme futur enseignant est exprimée moindrement par sept sujets sur huit. Enfin, le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité du SLE reste la dimension la moins significative.

Dans cette partie nous présentons conjointement la mise à distance des savoirs et des pratiques. Pour les participants, les deux dimensions sont liées : il faut maîtriser les savoirs pour bien enseigner (Ntoum, Gamba). Cette observation rejoue l'analyse de Vanhulle (2009), selon qui le futur enseignant doit pouvoir manipuler de façon créative les savoirs enseignés. Tout d'abord, nous analyserons ces deux dimensions en regard de

l'appropriation de la lecture littéraire, puis nous étudierons les degrés réflexifs de cette appropriation.

4.1. La mise à distance de la lecture littéraire par les FEF

Les savoirs didactiques qui sont mis à distance sont relatifs au concept de lecture littéraire présenté en formation. De ce fait, l'analyse des données relevant de cette dimension de la réflexivité des SLE porte essentiellement sur les conceptions de la lecture littéraire des huit FEF, telles qu'elles apparaissent dans leurs discours. Nous avons examiné la manière dont chaque FEF conçoit la lecture littéraire en regard de ses choix de formation, de ses attentes et de son investissement dans le dispositif.

La lecture littéraire pour Libreville

Libreville a un profil de littéraire : une formation scolaire dans une série littéraire suivie d'une année de formation en lettres modernes à l'université. Sa conception de la lecture littéraire est assez imprécise : « j'ai l'impression que la lecture littéraire fait dans le hors-texte en prenant des éléments qui ne sont pas dans le texte » (ENT, p. 18). Autrement dit, le fait que les didacticiens du français affirment que le sens n'est pas entièrement inscrit dans le texte pousse Libreville à se représenter la lecture littéraire comme du hors-texte. Au fil de la séquence didactique, la position de Libreville évolue grâce à la dynamique des cercles de lecture dans laquelle le sujet se transforme au contact de ses pairs. Elle avance que « la compréhension d'un texte passe par divers chemins. Par ailleurs, pour parvenir à interpréter ce texte en longueur, l'usage des lectures plurielles et individuelles en est l'une des raisons » (Carnet, p. 2). À travers ces propos, Libreville présente le processus interprétatif comme la résultante d'un investissement subjectif et d'une confrontation intersubjective. De ce fait, sa conception de la lecture littéraire sous-entend l'investissement du lecteur (une relation du texte au lecteur) et la confrontation des interprétations entre les pairs (Carnet, p. 3).

Dans son carnet comme durant l'entretien, Libreville ne donne pas plus de détails sur sa compréhension de la lecture littéraire. De même, ses intentions didactiques restent floues, certainement en raison du fait qu'elle ne sait pas vraiment si elle va enseigner. Elle laisse entrevoir qu'elle pourrait intégrer les activités individuelles et collectives pour susciter

l’investissement personnel des lecteurs : « je laisserai d’abord les élèves exprimer leur ressenti et par la suite faire une discussion collective avec l’enseignant et les élèves » (ENT, p. 30).

Par ailleurs, elle est favorable à la pratique du cercle de lecture : « l’enjeu du cercle de lecture c’est de trouver les stratégies qui amèneront les élèves à prendre plaisir à l’activité de lecture » (Carnet, p. 2). En intégrant des outils didactiques, tels que le cercle de lecture, elle pense pouvoir intéresser les élèves. Il faut noter que c’est lors des interactions avec les pairs que Libreville a clarifié sa compréhension de la lecture littéraire. Celle-ci est perçue positivement, car elle lui a permis de laisser libre cours à sa subjectivité (mobilisation des ressources et mise à distance de ses interprétations), et surtout de comprendre que ses pairs étaient une aide pour la construction d’une interprétation (appropriation réflexive de savoirs et de pratiques).

La lecture littéraire pour Ntoum

Ntoum confie que la découverte de la notion de sujet lecteur a changé son approche de la lecture du texte littéraire (Carnet, p. 3). En effet, sa formation antérieure a souvent placé le lecteur en situation passive, « de spectateur qui ne prend pas part au jeu, mais qui est en train de subir le texte » (ENT, p. 17). Les discours sur sa conception de la lecture littéraire traduisent la liberté, l’activité du lecteur. Comparativement à la lecture méthodique, Ntoum traduit sa compréhension de la lecture littéraire : « en parlant de lecture littéraire, on est dans une phase beaucoup plus active. Il faut s’investir dans la lecture du texte » (ENT, p. 21). La lecture littéraire est donc, pour lui, une lecture active, mobile, permettant l’investissement du lecteur. Le lecteur est en action, mais cette action n’est pas vécue dans la pénibilité, car « la lecture littéraire relève beaucoup plus du plaisir plutôt que comme une tâche » (ENT, p. 21). C’est la raison pour laquelle il suggère à ceux qui vont s’engager dans l’enseignement de la lecture des textes littéraires d’avoir un contact personnel avec le texte (ENT, p. 30). Cette relation du texte au lecteur participera à sa représentation de lui-même comme sujet lecteur.

De ce fait, Ntoum accorde une grande importance à l’intégration de la lecture littéraire dans l’enseignement au secondaire, afin que les FEF entretiennent le plaisir de lire chez leurs

élèves. Néanmoins, Ntoum a quelques préjugés sur les sujets lecteurs élèves : « en fonction de là où on vous affecte, j'ai déjà une certaine appréciation des élèves et je me dis tout de suite, ce sont ou pas des sujets lecteurs » (ENT, p. 27). Pour Ntoum, certaines localités n'ont pas d'infrastructures permettant aux élèves d'être au contact des livres (bibliothèques, centre culturel). Dans ce contexte, il lui semble que ces élèves ne peuvent pas être des sujets lecteurs. Chose surprenante venant de celui qui a confié avoir été un lecteur précoce dans un environnement hostile à la lecture.

Ce jugement un peu hâtif l'amène à demeurer dans une posture magistrale (voir en annexe 3). Lorsque Gamba propose de laisser les élèves au contact du texte pour ensuite partager leurs interprétations, Ntoum s'y oppose : « je ne suis pas totalement de cet avis, car je pense qu'un recadrage initial de la part de l'enseignant est toujours nécessaire pour que nous ayons la maîtrise des notions clés du dispositif. Il en est de même dans un texte poétique où l'étude de la versification n'est pas inutile (ENT, p. 28-29). Ntoum oriente la formation des sujets lecteurs vers la maîtrise des notions clés. Et lorsqu'il parle de la manière avec laquelle il organisera ses classes à venir, il met l'accent sur le recadrage des lecteurs comme s'il s'agissait d'objets. Paradoxalement, il se conçoit comme un sujet lecteur, mais il n'accorde pas ce statut aux élèves.

La lecture littéraire pour Oyem

La lecture littéraire, selon Oyem, c'est « le fait de lire littérairement un texte littéraire, un exercice que seuls les littéraires ont la possibilité de réaliser, car la lecture littéraire implique une formation en littérature, mais aussi une grande culture littéraire » (Carnet, p. 1). Il considère que cet exercice est réservé aux initiés, aux seuls littéraires. C'est la raison pour laquelle il écrit que pour lire un texte, il faut une formation en littérature. Au fil de la séquence, Oyem va préciser sa pensée en associant la lecture à la culture du lecteur :

Un texte est le fruit d'une inspiration construite sur la base de plusieurs influences. La construction du sens d'un texte reste une activité individuelle d'où la primauté est accordée au lecteur, car c'est lui qui vit le texte sur la base de sa compréhension, de son vécu, de son expérience littéraire il construit le sens du texte (Carnet, p. 4).

En fait, il entrevoit la lecture littéraire comme un moyen pour le lecteur de faire place au dialogue intérieur. Oyem juge surtout cet apprentissage intéressant du fait de la primauté

accordée au lecteur : « pour ma part, la lecture littéraire accorde la primauté au lecteur. Il y a donc une grande liberté chez le sujet lecteur du fait de son rapport particulier avec le texte » (ENT, p. 17-18). On voit que, pour Oyem, la primauté accordée au lecteur permet à ce dernier de se comprendre comme sujet lecteur et d'avoir un rapport singulier au texte.

Oyem exprime que la lecture littéraire favorise l'activité individuelle et permet l'investissement subjectif des lecteurs. Dans son carnet, il souligne que : « l'investissement subjectif des lecteurs permet de donner libre cours à la relation du lecteur au texte et permet d'avoir une autre approche du texte et surtout l'épanouissement intellectuel du lecteur » (Carnet, p. 5).

En somme, pour Oyem, la formation des sujets lecteurs passe par l'enseignement de la lecture littéraire. À partir de là, Oyem est disposé à enseigner la lecture littéraire dans ses classes à venir : « en qualité de futur enseignant, il est normal que nous l'enseignions » (Carnet, p. 6). Il est donc disposé à enseigner la lecture littéraire pour entretenir la culture personnelle des lecteurs et les amener à s'investir dans la lecture. Oyem confie vouloir ouvrir les horizons de ses futurs élèves. Aussi, se propose-t-il de mettre à leur disposition sa bibliothèque personnelle. Au terme de l'entretien, il suggère de faire place à la créativité à travers la lecture littéraire, pour la formation des sujets lecteurs élèves comme enseignants (ENT, p. 28).

La lecture littéraire pour Gamba

Pour Gamba, la lecture littéraire n'est pas une découverte, car lorsqu'il était inscrit à l'université, il a suivi un cours présentant sommairement le concept. Ce qu'il retient de la lecture littéraire à la suite de sa formation antérieure et durant la séquence didactique, c'est la manière d'enseigner. Il semble avoir apprécié le descriptif qu'en a fait Rouxel : « comment mener la chose, comment expérimenter, comme le dit le titre de l'ouvrage d'Annie Rouxel, comment enseigner la lecture littéraire, c'est ce que j'ai découvert ici avec ce dispositif. C'est un acquis » (ENT, p. 14). C'est donc la mise en œuvre des pratiques de la lecture littéraire dans la classe qui intéresse Gamba. En effet, par opposition à la pratique de la lecture méthodique qui reste « assez orientée » et « dans un canevas déjà aiguillonné », Gamba s'inscrit dans l'approche subjective de la lecture littéraire. Pour lui, « la lecture

littéraire fait appel à la subjectivité du lecteur, ce dernier est beaucoup plus actif parce qu'il va s'appuyer sur son ressenti et sur un éventail de ressources de la subjectivité » (ENT, p. 18).

Chez Gamba, la lecture littéraire représenterait la liberté du lecteur, la prise en compte de la subjectivité du lecteur et la mobilisation de ressources subjectives. Le fait de considérer le lecteur comme un coauteur qui « refait l'œuvre à partir de ce qu'il lit » (Carnet, p. 1) a une incidence positive sur sa conception de la lecture littéraire. Il confie ceci durant l'entretien : « je me rends finalement compte que durant la lecture méthodique le lecteur ne fait pas appel à sa subjectivité et reste cantonné aux éléments épistémiques, au texte » (ENT, p. 18). Cette distinction faite entre les deux approches traduit une nette appropriation des savoirs enseignés, notamment, de la lecture littéraire. Sa conception de la lecture littéraire étant clarifiée, Gamba explique comment il va procéder dans ses classes à venir. Déjà, il envisage d'intégrer les différents outils didactiques exploités dans le dispositif, car ce sont « de bons supports de réflexion ». Concernant le carnet de lecteur, il déclare : « on y consigne des idées et quand on les a sous les yeux, on peut par la suite fructifier sa réflexion. On peut être inspiré par un mot, une expression, qu'on va pouvoir développer » (ENT, p. 25).

Le carnet est pour Gamba un outil permettant le développement de la réflexivité. Enfin, Gamba est affirmatif : « l'enseignant doit être un sujet lecteur » (ENT, p. 29). En conséquence, l'enseignement de la lecture littéraire doit être l'une des principales orientations de la formation des FEF.

La lecture littéraire pour Makokou

La conception de la lecture littéraire pour Makokou présente un caractère ambigu. D'un côté, il avance que la lecture littéraire accorde la primauté au lecteur, d'un autre côté, il assimile la lecture méthodique à la lecture littéraire. Dans l'entretien, on retrouve cette confusion : « certes, la lecture littéraire semble plus libre, mais en réalité elle repose sur un ressenti qui provient d'un type de ressources. On a vu que c'est sur ces ressources que s'appuie l'interprétation du lecteur. [...] Dans les deux cas ce n'est pas imposé, c'est dans l'objet et l'objet c'est le texte » (ENT, p. 15-16). Apparemment pour Makokou, les outils

d'analyse exploités durant la lecture méthodique représentent les ressources de la lecture littéraire. Celles-ci seraient d'ailleurs dans le texte. Cette confusion de la part de Makokou va contribuer à le maintenir dans une réflexivité sommaire. Pour lui, il faut « expliquer le texte en mettant le contenu du texte en rapport avec la vie de l'auteur » (Carnet, p. 1). Autrement dit, Makokou se réfère aux connaissances épistémiques (vie de l'auteur, savoir-faire disciplinaires, éléments de linguistique). Dans cette logique, le sens est inscrit dans le texte, et la lecture littéraire est l'expression de la subjectivité d'un auteur et non de celle du lecteur.

Pourtant, Makokou est d'avis que l'œuvre n'appartient plus à son auteur : « il faut qu'on établisse une distance entre l'œuvre et son auteur, car dès qu'une œuvre est publiée, elle n'appartient plus à son auteur, l'œuvre prend vie en elle-même à travers le lecteur » (ENT, p. 20). Dans son carnet, il reconnaît les capacités créatives du lecteur qui, face au texte, devient à son tour un « coauteur » en conférant un sens au texte. Il poursuit dans cette logique pour formuler que « la lecture est rendue possible dès que le lecteur est capable de construire un imaginaire sur le texte » (Carnet, p. 1). Makokou concède que la lecture littéraire met en avant un lecteur actif, un sujet lecteur. Mais il reste persuadé qu'elle fonctionne comme la lecture méthodique, car elles reposeraient toutes les deux sur les mêmes ressources.

En fait, la posture initiale de rejet de l'enseignement du français au secondaire semble avoir une incidence sur sa conception de la lecture littéraire. Très critique à l'égard des programmes de cours dispensés à l'ENS (ENT, p. 7), Makokou conteste l'approche de la lecture littéraire en classe de français. Il n'est pas complètement disposé à sortir de la lecture méthodique, bien qu'il évolue vers une clarification du concept :

Qui dit lecture méthodique, suppose un certain canevas, donc cela ne peut plus faire appel à la subjectivité, car vous devez respecter ce que l'on vous a dit, vous ne donnez pas votre avis ou vos impressions. Alors que dans la lecture littéraire on demande votre avis de lecteur (ENT, p. 17).

Makokou prend conscience de la place du lecteur dans la lecture littéraire et il concède ses erreurs : « maintenant, je cerne un peu les choses » (ENT, p. 19). C'est la raison pour laquelle, comme futur enseignant, il est disposé à laisser les lecteurs mener le débat pour

« les amener à chercher plus ». Il reste que Makokou est imprécis sur la manière dont il procèdera et sur la formation des sujets lecteurs élèves.

La lecture littéraire pour Mouila

La perception de la lecture littéraire pour Mouila présente quelques similitudes avec celle de Makokou : « je pense que la finalité est presque la même, on va vers l'interprétation, on va analyser le texte » (ENT, p.14). Autrement dit, la lecture littéraire comme la lecture méthodique ont pour objet l'interprétation du texte. Dans cette perspective, Mouila formule que « le sens se trouve dans l'interprétation des outils du texte, le sens se trouve dans le texte. Quitte à nous de sélectionner les outils et de les interpréter » (ENT, p. 21). Mais Mouila va nuancer son propos, car il soutient que le sujet lecteur est un auteur. Il met à distance le concept de lecture littéraire : « quand on est dans la lecture littéraire telle qu'on l'a faite, on est dans l'interprétation propre du lecteur » (ENT, p. 15).

Le cas de Mouila se différencie de celui de Makokou, car il concède la primauté du lecteur dans la construction du sens. De plus, la lecture des textes de Rouxel⁵⁶ lui permet d'acquérir et de développer des connaissances sur la lecture littéraire pour arriver à son appropriation subjective. Il confie durant l'entretien : « si l'on considère la définition de Rouxel, “la lecture littéraire est le fait de lire littéralement un texte”. C'est la subjectivité du sujet lecteur qui est centrale dans la lecture littéraire » (ENT, p. 16).

Mouila reprend à son compte cette conception de la lecture littéraire comme activité du lecteur, mais il reste persuadé que la lecture méthodique fait aussi appel à la subjectivité du lecteur : « c'est la première fois que j'entends que la lecture méthodique ne fait pas appel à la subjectivité » (ENT, p. 17). Il se rend finalement compte que sa conception de la lecture littéraire durant la séquence didactique était imprécise et limitée à l'implication du lecteur :

Je constate que je faisais un exercice que je ne comprenais même pas en fait. J'ai finalement l'impression que la lecture littéraire c'est l'expression de la subjectivité tandis que la lecture méthodique c'est cinquante/cinquante, car je suis quand même libre de choisir tel outil et d'interpréter le texte par rapport à ce que je ressens. Je dirai que dans la lecture méthodique le lecteur est quand

⁵⁶ Avant la séquence didactique, tous les participants à la recherche ont reçu un fascicule de textes portant sur la lecture littéraire. Parmi ces textes, il y avait celui de Rouxel (2002).

même présent à 50 % tandis que dans la lecture littéraire le lecteur est présent à 100 % (ENT, p. 17).

Mouila avoue son incompréhension des approches enseignées et il reste attaché au canevas des exercices traditionnels. Il confie sa préférence pour la lecture méthodique : « si j'ai le choix, j'enseignerai la lecture méthodique et non la lecture subjective » (ENT, p. 22).

En somme, Mouila observe que les activités expérimentées, telles que les cercles de lecture, pourraient l'aider dans l'exercice de la lecture littéraire comme enseignant. Toutefois, la lecture littéraire ne lui paraît pas indispensable dans la formation des FEF. Il ne se projette d'ailleurs pas comme SLE.

La lecture littéraire pour Lambaréné

Lambaréné a toujours eu de l'admiration pour ses enseignants de français. Elle entrevoit la lecture littéraire selon l'approche de Dufays (2002), c'est-à-dire comme un va-et-vient dialectique entre « l'aspect rationnel et passionnel de toutes ses lectures » (Carnet, p. 1). Elle concède à la lecture littéraire la liberté et l'autonomie du lecteur : « le lecteur s'exprime librement, contrairement à une lecture méthodique » (Carnet, p. 1). Pour Lambaréné, le plus important est de savoir lire les textes : « je pense qu'il faut savoir lire un texte comme on l'a fait lors des lectures à voix haute en classe, cela m'a permis de percer les textes et de mieux m'ouvrir à l'interprétation des textes » (ENT, p. 29). Autrement dit, elle suggère d'intégrer la lecture à voix haute, car elle participe à la compréhension du texte et c'est un exercice qu'elle a trouvé intéressant pour la formation des lecteurs. De plus, elle pense que cet exercice soutient la formulation d'une interprétation singulière. En substance, pour Lambaréné, la lecture littéraire renvoie à la subjectivité du lecteur et à la relation que celui-ci établit avec le texte.

De plus, Lambaréné est favorable à l'intégration de la lecture littéraire dans la formation des FEF pour plusieurs raisons. Elle confie que la lecture littéraire l'a encouragée à partager et à pouvoir dire ce qu'elle pense d'un texte (ENT, p. 17). La lecture littéraire a donc participé à la formation de sa personnalité comme lectrice. Ensuite, elle suggère d'envisager l'enseignement de la lecture littéraire comme un jeu, car elle favorise une participation active des lecteurs. Enfin, étant donné que Lambaréné se représente comme

sujet lecteur (ENT, p. 30), elle suggère de faire place à lecture subjective dans l'enseignement au secondaire.

La lecture littéraire pour Mitzic

Dans le cas de Mitzic, le fait d'avoir grandi au milieu des livres transparaît à travers son intérêt pour la lecture littéraire. Pour lui, la lecture littéraire accorde la primauté au lecteur : « pour lire un texte littéraire, on va accorder une place importante à celui qui lit le texte et qui va lui conférer un sens » (Carnet, p. 1). De plus, grâce au dispositif réalisé, il prend conscience d'être un sujet lecteur : « ce séminaire m'a permis de réaliser l'apport de la subjectivité du lecteur dans la construction du sens selon son entendement ; je suis donc un sujet lecteur » (ENT, p. 22). À travers ces propos, il apparaît clairement que pour Mitzic, la lecture littéraire participe à la formation des sujets lecteurs. Il confie par ailleurs que l'enseignant de français doit d'abord être un sujet lecteur (Carnet, p. 1). Par conséquent, Mitzic accorde de l'importance à la formation des lecteurs. C'est la raison pour laquelle, durant les échanges avec les pairs, il va jouer le rôle de meneur pour impliquer tout le monde et susciter des interprétations diverses : « je posais des questions pour susciter un point de vue différent. Lorsque quelqu'un intervenait je posais une question afin qu'il justifie et pour voir les limites de cette interprétation » (ENT, p. 23). Dans son rôle de meneur, Mitzic sollicite les imaginaires de ses pairs. Conscient de la difficulté des enseignants et des élèves au secondaire à analyser les textes poétiques, il envisage d'enseigner la lecture littéraire pour amener les lecteurs à « tisser un lien » avec les textes pour faire place à leur subjectivité. En somme, Mitzic est favorable à l'intégration de l'approche subjective de la lecture littéraire dans l'enseignement au secondaire.

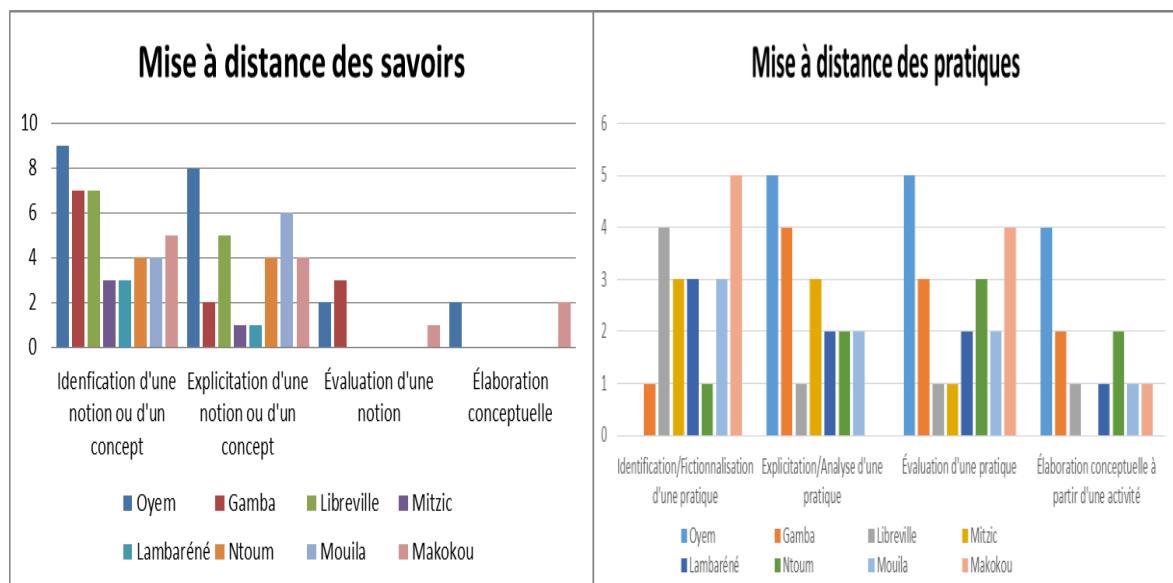
Nous constatons qu'il y a un rapport entre les représentations que les FEF se font de l'enseignement du français et leur compréhension de soi comme futur enseignant. Nous observons deux catégories de FEF : ceux qui résistent au dispositif expérimenté et développent une posture de rejet ou de contrôle, et ceux qui adhèrent et développent une posture d'accompagnement (Bucheton, 2009). Il est clair que les sujets ayant une posture de rejet vis-à-vis de l'enseignement du français en général ont le plus rencontré de difficultés pour s'impliquer dans le dispositif réalisé. Toutefois, parmi les sujets résistants,

certains vont comprendre qu'ils sont des sujets lecteurs (Gamba et Makokou) et qu'il faut se comprendre comme tel pour enseigner la lecture littéraire. Cette prise de conscience de soi comme sujet lecteur leur a permis de progresser sur le plan de la conception et de l'enseignement de la lecture littéraire.

4.2. Les degrés de la mise à distance des savoirs et des pratiques didactiques

Au terme de l'analyse de la réflexivité du SLE (point 4), nous avons conclu que la mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner, ainsi que la mise à distance des pratiques étaient liées dans les discours des participants. Dans ces dimensions, l'activité réflexive des FEF peut être analysée à partir de quatre degrés distincts, à savoir l'identification (degré 1), l'explicitation (degré 2), l'évaluation (degré 3) et l'élaboration conceptuelle (degré 4). Voici le graphique représentant les degrés de la réflexivité pour ces deux dimensions.

Graphique 16 : Comparaison de la mise à distance des savoirs et des pratiques



Grâce à l'analyse de contenu thématique, nous constatons que les huit sujets ayant pris part à cette recherche sont parvenus à la mise à distance des savoirs et des pratiques enseignés, par des reprises compréhensives sous la forme orale et écrite. Les degrés 1 et 2 de ces deux dimensions (identification et explicitation) se présentent pour plusieurs sujets comme des étapes charnières pour l'enseignement du français. C'est ainsi que les premières pages de

leurs carnets serviront à résumer les concepts et les pratiques enseignés. De ce fait, les sujets mettent à distance les savoirs et les pratiques (degré 1), et ils formulent leur compréhension de ces derniers (degré 2). Le contenu suivant de Mouila illustre ces différents degrés de la réflexivité du SLE :

Un cercle de lecture est un regroupement d'individus, d'élèves, de lecteurs qui doivent lire, mener une réflexion sur un texte ; chacun devra noter des éléments qu'il estime pertinents [E_02_01].

- Il s'agit donc de prendre en compte la subjectivité de chacun.
- Le cercle de lecture a pour finalité de prendre en compte la contribution de chacun.
- Il permet à l'enseignant de bien cibler les problématiques des élèves.
- Il permet aux élèves de prendre goût à la lecture, parce qu'il se sent participer, car il s'exprime et partage son point de vue. Il apprend même à relativiser ses opinions [E_02_02] (Carnet, p. 1).

Mouila se réfère à la pratique du cercle de lecture sous la forme descriptive (degré 1), puis il explicite la pratique en développant des liens entre plusieurs dimensions de l'activité (degré 2). Nous relevons qu'il ne va pas plus au fond dans les degrés de la réflexivité.

Dans cette recherche, il apparaît que les futurs enseignants se concentrent sur les degrés de base tels que l'identification et l'explicitation. Nous convenons comme Chabanne et Bucheton (2002) et Vanhulle (2009) que la reprise compréhensive des concepts est déjà un degré de l'activité réflexive. La mise à distance des savoirs et des pratiques est bien investie (notes, reprises compréhensives qui renvoient au degré 1 de la réflexivité). Par contre, nous relevons un faible investissement des sujets dans les degrés 3 et 4, car à ce niveau, il ne s'agit plus de rendre compte de savoirs déclaratifs ou de pratiques expérimentées, mais il revient au sujet de véritablement restructurer ses conceptions dans le sens d'une plus grande complexité. Seuls quatre sujets sur huit parviennent à conceptualiser les savoirs et les pratiques expérimentés, et trois sujets sur huit arrivent à l'évaluation et à l'élaboration conceptuelle des savoirs et des pratiques. Ces difficultés tiennent peut-être de leurs pratiques antérieures comme lecteurs. Dans l'ensemble, étant peu habitués à l'exercice de la réflexivité dans ses dimensions individuelle et collective (retour sur soi et le rôle des pairs), les FEF n'ont pas pu atteindre les degrés 3 et 4 des dimensions de la réflexivité du SLE.

Il est possible d'analyser ces difficultés en se référant à la définition de la réflexivité proposée par Bishop et Cadet (2007). Pour ces auteurs, la réflexivité relève de deux modalités distinctes : la réflexion comme construction de la pensée et du savoir, et la réflexivité comme retour sur soi, qui est, selon elles, essentiellement de nature cognitive.

Dans nos données, le développement de la réflexivité des FEF est principalement perceptible à travers la mise à distance des savoirs et des pratiques, et dans une moindre mesure, à travers le retour sur soi. Par contre, le 4^e degré qui est essentiellement cognitif, puisqu'il s'agit de conceptualisation, reste **un marqueur du développement de la réflexivité comme lecteur, mais pas comme SLE.**

Selon Sauvaire (2017), la mise à distance des savoirs et des pratiques ne garantit pas le développement de la réflexivité du SLE. Ces deux dimensions de la réflexivité doivent être combinées au retour sur soi et à la mise à distance de ses interactions pour arriver au degré supérieur de la réflexivité, à savoir la conceptualisation d'un modèle didactique. En substance, inscrits dans les modèles traditionnels d'enseignement des textes littéraires qui privilégient l'acquisition de connaissances, les FEF sont tous parvenus à mobiliser consciemment des savoirs didactiques et des pratiques enseignés. Toutefois, l'héritage de cet apprentissage formel axé sur le pôle texte et sur le lecteur expert ou « lectant » au détriment du sujet lecteur n'a pas permis à la majorité des FEF de s'engager réflexivement comme SLE. Cet engagement se serait traduit par l'incorporation des savoirs et des concepts dans des modèles didactiques personnels.

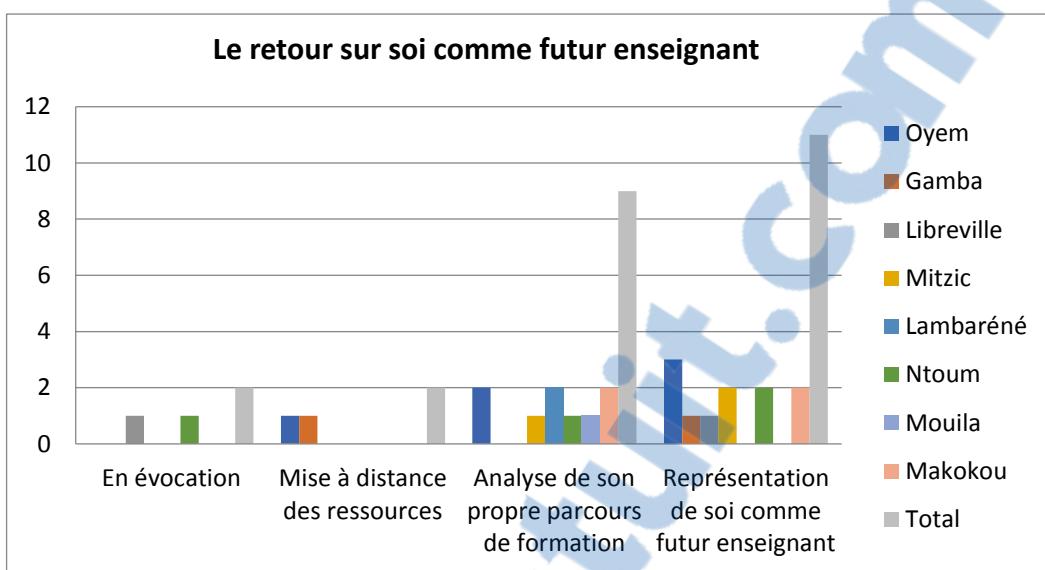
4.3. Les autres modalités de la réflexivité du SLE

La dimension du retour sur soi comme futur enseignant et le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité sont les deux autres dimensions de la réflexivité du SLE, mais elles ne sont que partiellement évoquées par les sujets.

4.3.1. Le retour sur soi comme futur enseignant

L'une des finalités de notre dispositif didactique était de permettre le retour sur soi comme futur enseignant. Cette dimension de la réflexivité du SLE consiste à analyser son parcours de formation. Voici le graphique représentant cette dimension.

Graphique 17 : Degrés du retour sur soi comme futur enseignant



Concernant le retour sur soi comme futur enseignant, nous observons que plusieurs sujets développent cette dimension de la réflexivité du SLE à des degrés divers. Seul Oyem développe trois degrés sur quatre (mise à distance des ressources, analyse de son parcours de formation et représentation de soi comme futur enseignant). Le retour sur soi comme futur enseignant conduit progressivement Oyem à se représenter comme futur enseignant.

Je crois qu'il faudra se constituer une bibliothèque personnelle que je pourrai mettre au service de mes élèves afin d'ouvrir leurs horizons. Les nouveaux enseignants que nous sommes doivent se distinguer des anciens. Nous ne devons pas tout mettre sur le dos de l'état, car il ne peut pas tout faire. Il faut trouver des astuces et des moyens pour rendre son enseignement dynamique (ENT, p. 27).

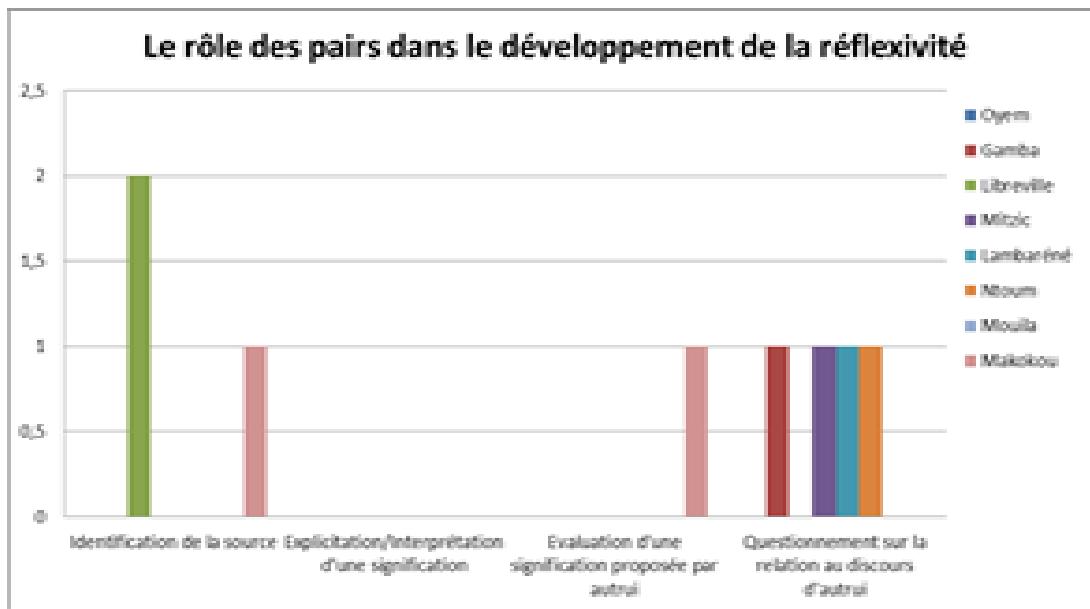
Oyem veut enseigner, mais veut surtout rendre son enseignement dynamique et donner à ses futurs élèves toutes les chances pour réussir. Il est donc prêt à s'investir personnellement en se constituant une bibliothèque qui servirait aux élèves. Dans cet extrait, la présence de l'expression modalisante « je crois » et les marques de la présence du sujet en « nous » signalent un degré supérieur de réflexivité exprimé par Oyem : celui de la représentation de soi comme futur enseignant. En effet, il rend compte de son activité réflexive dans le sens du retour sur ses propres cheminements. Il s'inscrit ainsi dans une triade énonciative (Vanhulle, 2009) : la personne avec son histoire et ses attentes propres qui perçoit positivement l'enseignement ; l'étudiant soumis aux exigences de la

formation qui suit le dispositif réalisé ; le professionnel en devenir qui se projette dans ses classes à venir. Au terme du dispositif, Oyem apparaît comme un sujet pleinement réflexif, ce qui n'est pas le cas de ses pairs dont la progression des degrés un à quatre du retour sur soi reste inconstante.

4.3.2. Le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité

Le rôle des pairs dans le développement de la réflexivité est la dernière dimension observée de la réflexivité du SLE. Elle est constituée de quatre degrés, à savoir l'identification (degré 1) ; l'explication (degré 2) ; l'évaluation (degré 3) ; le questionnement ou la généralisation (degré 4). Voici le graphique représentant cette dimension.

Graphique 18 : Degrés du rôle des pairs



Si le retour sur soi comme futur enseignant semble être une composante de la réflexivité du SLE, force est de constater que le rôle des pairs est bien moins significatif. En effet, dans le graphique ci-dessus, sur les quatre degrés qui constituent cette dimension, aucun sujet ne fait allusion à l'impact du discours d'autrui sur son appropriation réflexive des savoirs et des pratiques. Par ailleurs, même si les débats dans les cercles de lecture ont été appréciés et jugés « enrichissants » (Libreville, Makokou, Gamba, Lambaréne), les interactions avec les pairs à travers les données collectées ne traduisent pas souvent un degré supérieur de réflexivité. Bien que Libreville identifie les pairs comme les personnes ayant influencé son

appropriation (Carnet, p. 3), cette identification formulée en réponse aux inquiétudes de ses pairs sur sa posture enseignante ne constitue pas en soi un degré significatif de réflexivité, car on voit qu'elle ne progressera pas vers les degrés 2 à 4.

Par contre, plusieurs sujets s'interrogent sur la relation au discours d'autrui (Gamba, Mitzic, Lambaréné et Ntoum) ; le questionnement semble constituer une trace de leur réflexivité comme SLE. Nous observons que le questionnement des sujets illustre leur démarche réflexive : « est-ce que ces ressources te sont imposées ? » (ENT, Gamba, p. 19) ; « pourquoi alors parler de lecture littéraire d'un côté et de lecture subjective de l'autre ? » (ENT, Lambaréné, p. 16) ; « je me demande comment tu vas faire pour enseigner au secondaire vu cette timidité qui te paralyse tant » (ENT, Ntoum, p. 24). Ces exemples semblent montrer que c'est le fait de poser des questions à ses pairs qui suscite la réflexivité. Ntoum cherche à comprendre la pertinence du discours de Libreville lorsque celle-ci se projette comme future enseignante et affirme souhaiter renouveler le dispositif dans ses classes à venir. Quant à Gamba et Lambaréné, ils s'interrogent sur leurs propres savoirs et sur ceux exposés par leurs pairs au sujet des ressources subjectives et de la lecture subjective.

Cette manière de mettre en relation les discours des pairs témoigne d'une forme de réflexivité interprétative (Vanhulle, 2005), car les sujets sont dans un processus de déconstruction des significations exposées par les pairs. Le questionnement sur les discours d'autrui est donc constitutif du développement de la réflexivité du SLE en cela qu'il est une forme d'évaluation des connaissances coconstruites en formation.

4.4. Conclusion partielle

Nous observons que les sujets les « plus » réflexifs sont Oyem, Mouila, Makokou, Gamba et Ntoum. Cela peut paraître surprenant que les sujets qui résistent au dispositif comme lecteur (Mouila et Makokou) soient très réflexifs lorsqu'ils se projettent comme enseignant. Comment expliquer cette inadéquation entre une faible appropriation des concepts de lecture littéraire et le développement de la réflexivité comme enseignant ?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, c'est d'abord une question de vocation. Ntoum exerce déjà comme enseignant au primaire tandis qu'Oyem perçoit l'enseignement

comme une activité noble : « c'est comme donner la vie » (Carnet, p. 3). Il est clair que les sujets ayant une posture de rejet vis-à-vis de l'enseignement du français en général ont le plus rencontré de difficultés pour s'impliquer dans le dispositif réalisé. Tant qu'il s'est agi d'identifier les savoirs, ce qui est proche de la pratique analytique, ces sujets ont développé les degrés 1 et 2. Mais par la suite, plusieurs d'entre eux ont rencontré des difficultés à atteindre les degrés supérieurs de la réflexivité (degrés 3 et 4). Parmi les sujets résistants, Gamba et Makokou vont comprendre qu'ils sont des sujets lecteurs (ENT, p. 29) et qu'il faut se comprendre comme tel pour enseigner la lecture littéraire. Cette prise de conscience de soi comme sujet lecteur leur a permis de développer la réflexivité comme SLE en atteignant les degrés 3 et 4 de la réflexivité. Nous constatons que même les sujets qui résistaient ont quand même progressé sur le plan de la conception de la lecture littéraire. Seul Mouila reste sur ses positions, et comme on le voit dans le graphique ci-dessus, il ne développe pas les degrés supérieurs de la réflexivité.

5. Quels outils pour quels résultats ?

5.1. Les carnets des lecteurs

Présenté comme «un outil de réaction aux textes» (Giasson, 2014, p. 133), le carnet est fréquemment utilisé dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de la lecture littéraire, et de plus en plus en formation des maîtres (De Croix et Ledur, 2015). Dans la séquence didactique orientée vers l'interprétation et l'appréciation du recueil *Les temps déchirés*, du point de vue des FEF, l'exploitation des carnets des lecteurs s'avère intéressante. Les FEF considèrent le carnet de lecteur comme un aide-mémoire où l'on note les idées qui émergent des lectures et des discussions sur les textes, ainsi qu'un moyen de reconstruction du texte lu (Libreville, Gamba, Makokou). Selon Rouxel (2013), les carnets des lecteurs sont une voie d'accès au «texte du lecteur». Non seulement ils permettent au lecteur une meilleure appropriation du texte, mais en plus, le sujet lecteur progresse vers la transcription de ses hypothèses interprétatives. De fait, les carnets permettent aux lecteurs de s'engager dans le processus interprétatif, à savoir l'élaboration de diverses significations. Pour Rouxel (2013), cette élaboration est tripartite : dimension métalexicale (le lecteur énonce des hypothèses de lecture, les savoirs mobilisés) ; dimension culturelle (à travers le carnet on observe comment la lecture entre en résonnance avec la bibliothèque intérieure) ; dimension identitaire (questionnement, affirmation de soi).

Dans cette recherche, les huit FEF ont utilisé les carnets de diverses manières. D'après les tableaux récapitulatifs des occurrences des thèmes dans les différents outils, les carnets des lecteurs apparaissent comme l'outil le plus sollicité par les FEF pour la manifestation ou l'expression de leur investissement subjectif. Les résultats d'analyse des carnets des lecteurs montrent que pour les FEF, le carnet est un outil qui développe principalement la réflexivité du lecteur et du sujet lecteur enseignant, mais en plus il permet la mobilisation des ressources subjectives (figure 3).

Figure 3 : Carnets des lecteurs : nombre d'occurrences par thèmes

Réflexivité du Lecteur (D) 157 occurrences	Réflexivité du SLE (E) 118 occurrences	Mobilisation des ressources subjectives (A) 55 occurrences
<ul style="list-style-type: none"> • Mise à distance de ses interprétations • Retour sur soi • Dimension interpersonnelle • Mise en relation des discours 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à distance des savoirs • Mise à distance des activités • Retour sur soi • Rôle des pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Épistémiques • Psychoaffectives • Cognitives • Socioculturelles • Axiologiques

Sept sujets sur huit font du carnet le support principal de leur lecture. De ce fait, le carnet offre au lecteur un espace personnel pour développer sa réflexivité comme lecteur. C'est pourquoi les sujets s'en servent pour faire place «au flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou de conflits avec le texte» (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2002, p. 18). Comme le montre le graphique 12, tous les sujets parviennent à la première dimension de la réflexivité du lecteur, à savoir la mise à distance de ses interprétations, tandis que sept sujets sur huit opèrent un retour sur soi comme lecteur (dimension 3). La mise à distance de ses interprétations et le retour sur soi comme lecteur sont les deux composantes principales de la réflexivité du lecteur (Sauvaire, 2013 et 2017). Notre étude confirme donc que le carnet des lecteurs est un outil permettant le développement de la réflexivité du lecteur, du moins pour les deux premiers degrés de l'identification et de l'explicitation des interprétations.

Le carnet permet aussi de développer la réflexivité des sujets lecteurs enseignants. Dans la figure ci-dessus, la réflexivité du SLE est le second thème avec près de 118 occurrences sur 330 occurrences au total. Le graphique 15 (p. 238) montre que tous les sujets développent

trois dimensions sur quatre de la réflexivité du SLE, à savoir la mise à distance des savoirs, la mise à distance des pratiques et, plus faiblement, le retour sur soi comme futur enseignant. Ces résultats font apparaître le carnet comme un outil qui vise essentiellement l'apprentissage de savoirs déclaratifs. En effet, pour plusieurs sujets, la maîtrise des savoirs et des pratiques enseignés et à enseigner est primordiale (Ntoum, Mouila). Raison pour laquelle, sur plusieurs pages, les FEF vont identifier et expliciter les savoirs et les pratiques enseignés en formation (degrés 1 et 2), pour mieux se les approprier (degré 3) et parfois les conceptualiser (degré 4).

Enfin, avec 55 occurrences du thème A, les tableaux récapitulatifs des occurrences des thèmes laissent apparaître les carnets des lecteurs comme un espace pour la **verbalisation des ressources subjectives**. Durant l'exploitation du recueil, nous observons que la majorité des sujets font explicitement référence aux savoirs épistémiques pour mettre en exergue leurs connaissances littéraires. Le carnet est donc pris comme un outil scolaire, support de la réflexion (Mouila, Libreville). De plus, l'enseignement du commentaire composé dans la classe de français accentue l'utilisation des carnets comme un outil de mémorisation des savoirs et des activités. Cet exercice demande aux sujets de mémoriser les outils d'analyse et de les identifier lors des analyses de textes.

Les carnets favorisent aussi une démarche itérative, **un retour au texte du lecteur**, comme en témoigne ce discours de Mouila :

C'est un outil de travail. **On revient dessus**. C'est-à-dire qu'on revient sur les éléments notifiés. À la fin de la lecture, on revient sur le carnet de lecture pour approfondir la compréhension du texte, c'est à ce moment qu'on va construire le sens. Il nous permet de faire des va-et-vient dans le texte (ENT, p. 26).

En favorisant les va-et-vient entre le texte et le texte du lecteur, le carnet permet l'engagement des FEF dans la lecture. Non seulement vont-ils mettre à distance les ressources mobilisées, mais en plus, ils vont analyser leur parcours de formation et se projeter comme futur enseignant.

En somme, le carnet est à la fois un espace de mobilisation de ressources subjectives, un outil de développement de la réflexivité et un outil d'apprentissage de savoirs déclaratifs. Tout en favorisant « le passage d'une réception subjective à une réception réfléchie » (Ahr,

Brunet, Couteaux et Ravez, 2013, p. 132), les carnets des lecteurs permettent la progression des FEF de la réflexivité comme lecteur à la réflexivité comme SLE. Aussi, à l'unanimité, les FEF sont disposés à utiliser cet outil dans leurs classes à venir.

5.2. L'entretien semi-dirigé collectif

Nous avons mené un entretien semi-dirigé collectif avec un groupe de huit FEF en face à face, dans une salle de l'ENS. Cet entretien a été intégralement enregistré sur bande audio, retranscrit et codifié. En guise de préparation à cet entretien, le canevas des questions posées a été remis à chaque participant pour des suggestions, mais aussi pour des précautions éthiques (Grenier, 2016). Afin de nous assurer que la codification serait représentative du contenu des entretiens, nous avions fait un prétest individuel⁵⁷ et en interjuges⁵⁸.

Nous avons choisi l'entretien semi-dirigé collectif comme outil de collecte des données, car, en plus des données écrites (carnets des lecteurs), nous voulions créer un climat de confiance avec les participants pour :

- connaitre l'apport du dispositif dans la formation des SLE ;
- identifier les consensus et les désaccords vis-à-vis de cette formation ;
- identifier les ressources mobilisées par les FEF pour comprendre si l'investissement subjectif des FEF soutient le développement de leur compétence interprétative.

Les résultats de notre codification nous ont permis d'identifier et de classer des thèmes émergents. D'après le graphique 3 (p. 109), **l'entretien semi-dirigé collectif apparaît comme l'outil favorisant le plus l'expression de la réflexivité des SLE**. Cela est dû aux questions des thèmes 4 et 5 du guide d'entretien, portant sur le développement de la réflexivité et la formation des SLE (voir tableau 9, p. 81). Nous observons que le thème de la réflexivité du SLE est présent chez tous les sujets à des degrés différents. Il est vrai que nous avons élaboré les questions du guide d'entretien en fonction de nos objectifs de recherche. En réponse à ces questions, nous avons relevé que les sujets se projetaient

⁵⁷ Le prétest individuel nous a permis de tester l'entretien pour trouver les faiblesses de la codification et améliorer celle-ci.

⁵⁸ Le test en interjuges nous a permis de comparer notre codification à celle d'un tiers ayant codifié le même entretien.

comme enseignant dans leur pratique future. D'une part, cela s'observe par la mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation. En effet, la parole leur est donnée pour non seulement identifier, décrire les activités réalisées, mais en plus, ils analysent celles-ci pour mieux se les approprier. D'autre part, cette appropriation des activités réalisées en formation a conduit cinq sujets sur huit à la conceptualisation de ces pratiques.

L'entretien semi-dirigé collectif a créé un climat de confiance entre les participants et la chercheuse. Ce climat a permis aux FEF d'aller au-delà des écrits en faisant de l'entretien un espace pour se questionner. Gamba, Lambaréné et Ntoum formulent des questions en vue de guider leurs pairs vers leur appréciation du dispositif réalisé et la conceptualisation de la lecture littéraire. Par exemple, en réponse aux discours de ses pairs, Lambaréné s'interroge sur la distinction faite entre la lecture littéraire et la lecture subjective : « Mon prédécesseur vient de dire que ce qui caractérise la lecture littéraire, c'est la subjectivité du lecteur. Mais pourquoi alors parler de lecture littéraire d'un côté et de lecture subjective de l'autre ? » (ENT, Lambaréné, p. 16). Quant à Gamba, son questionnement durant l'entretien porte sur l'appropriation réflexive des savoirs et des pratiques : « Mais est-ce que ces ressources te sont imposées ? » (ENT, Gamba, p. 15). Selon nous, le questionnement des FEF est une composante du développement de la réflexivité des SLE, car il vient interroger leur lecture personnelle et permet aussi de nourrir les échanges entre pairs. D'une part, ces échanges mettent à jour les transformations des sujets durant la formation (en réponse à Ntoum, Libreville surmonte sa timidité et se projette comme enseignante). D'autre part, le questionnement des sujets durant l'entretien montre leur progression de l'appropriation réflexive des savoirs et des pratiques à la prise de distance analytique. C'est le cas de Makokou, sujet résistant, qui développe un discours comportant les quatre dimensions de la réflexivité du SLE (voir graphique 3, p. 109).

Enfin, on remarque un déplacement énonciatif du carnet à l'entretien chez les sujets. En effet, pour les FEF, le carnet qui symbolise peut-être une écriture normée, les constraint à l'utilisation des expressions telles que « le poète dit » ou à l'usage du « nous » de modestie. Tandis que durant l'entretien, ils recourent majoritairement au « je ». Cela peut signaler un passage significatif de l'appropriation des savoirs didactiques à la subjectivation des savoirs

et des pratiques (Vanhulle, 2005). Selon Vanhulle (2005), la subjectivation est le processus par lequel chacun peut parvenir à décliner des savoirs en «je» pour les incorporer dans son projet professionnel. Cette subjectivation des savoirs s'observe en comparant le carnet de Ntoum à sa prise de parole lors de l'entretien.

Carnet	Entretien
<p>Le fil conducteur du recueil semble être l'amour. En effet, il s'agit ici d'une relation forte entre le poète et Dieu, mais, aussi entre le poète et des êtres aimés. L'ouverture du recueil avec « Il est un Dieu qui sommeille » s'apparente à la situation initiale de « l'enfant prodigue » qui voulait courir le monde en jouissant de sa part d'héritage. Malheureusement pour lui, comme pour le poète d'ailleurs, les déceptions se succèdent, elles sont traduites par la perte d'êtres aimés : « 4 et 16 octobre 2000 », « Les paradis lointains », « Les coeurs déchirés », « Absoute ». Il y a dans cette peinture quelques instants d'ensoleillement : « Des mots d'amours », « Le chasseur et la forêt », qui préludent l'issue heureuse de ce cheminement singulier. Ainsi, « Il faut me pardonner » constitue la situation finale apparentée au retour du fils prodigue auprès de son père. Cette chute est démonstrative -révélatrice- de la maturité qu'a acquise le poète au bout de ses épreuves (Ntoum, p. 3).</p>	<p>Comme le poète, je m'en remets toujours Dieu en ce qui concerne les évènements de la vie. La plupart des évènements décrits me sont familiers tels que la perte de ma mère, d'un enfant, les moments de révolte vis-à-vis de Dieu et de repenti. J'ai l'impression que le poète a dépeint ma vie et par conséquent je me suis totalement identifié à cette œuvre. Mais je réalise que ce recueil nous invite à réaliser que tout concourt au bien de ceux qui aiment Dieu (Ntoum, p. 19).</p>

À travers ces extraits, il apparaît que le carnet a favorisé la mise en mots d'une lecture impersonnelle, objective, traduite par une absence d'indices énonciatifs de première personne. Ntoum n'y assume pas véritablement une posture énonciative de sujet lecteur. D'après la recherche de Donahue, il se comporte plutôt comme « l'étudiant qui cherche tout simplement à satisfaire les normes scolaires » (2001, p. 85). Autrement dit, **le carnet invite Ntoum à adopter les normes énonciatives de l'analyse traditionnelle**. C'est la raison pour laquelle, son analyse du recueil met en avant la figure de l'auteur impliqué, sans parvenir à s'assumer comme sujet lecteur. Mais **dans l'entretien, l'analyse du recueil par**

Ntoum s'inscrit dans une démarche de subjectivation. Les indices de la première personne «je», «me», «nous» révèlent l'implication de Ntoum comme sujet lecteur et, dans cette posture, il déclare avec certitude être un SLE (ENT, p. 30).

En somme, l'entretien semi-dirigé collectif a créé un climat de confiance entre les participants et la chercheuse. De plus, cet outil apparaît moins conventionnel que le carnet, car le sujet y prend forme comme lecteur. Cette liberté retrouvée favorise l'engagement des FEF dans des démarches réflexives comme sujets lecteurs et aussi comme SLE.

5.3. Les cercles de lecture

Les huit FEF font partie des trois cercles de lecture constitués en début de séquence. Ces cercles leur ont permis d'échanger leurs impressions sur les textes du recueil *Les temps déchirés* à partir des consignes de l'enseignant formateur. Considérés au départ comme un outil de collecte des données complémentaires (voir Tableau 7, p. 75), les cercles de lecture nous ont fourni des données très intéressantes. Voici les résultats de l'implication des huit participants dans les cercles de lecture.

Graphique 19 : Occurrences des thèmes dans les cercles par sujet



Les résultats d'analyse montrent que les cercles de lecture soutiennent le développement de la réflexivité du lecteur (forte représentativité du thème D), et, dans une moindre mesure, la mobilisation des ressources subjectives (présence du thème A chez tous les sujets). Initialement, nous avions prévu de consulter les données des cercles en complément des données des outils de collecte principaux (carnets et entretien). Indéniablement, les cercles

ont permis à l'ensemble des sujets de s'investir pleinement dans l'analyse des textes comme sujets lecteurs. Nous observons dans les cercles que le développement de la réflexivité des lecteurs est proportionnel à la mobilisation des ressources subjectives. Toutefois, cet important investissement des lecteurs peut être paradoxal. Nous observons que Mouila, identifié comme un sujet résistant, est la personne qui mobilise le plus de ressources subjectives (huit occurrences) et qui exprime davantage sa réflexivité de lecteur (27 occurrences). Comment expliquer cette contradiction ?

Une lecture minutieuse des données des cercles montre que la progression de Mouila durant les activités en cercle correspond à sa conception de l'enseignement de la lecture littéraire qu'il assimile à la lecture méthodique (voir chapitre 4.1). C'est la raison pour laquelle il mobilise fortement les ressources épistémiques et cognitives pour mettre en avant sa maîtrise de la langue et l'analyse textuelle. Pour lui, le cercle est plutôt un espace pour asseoir son autorité. Il va exercer son rôle de meneur en interpellant ses pairs et en imposant son interprétation des textes : «non, là c'est la mort» (p. 4). Ce qui est intéressant, c'est que cette attitude de Mouila va favoriser les échanges entre pairs, allant jusqu'à conduire Libreville à affirmer son interprétation :

Libreville : Moi ce que **j'ai** retenu c'est la finitude de l'homme, le caractère transitaire de la vie.

Mouila : **Moi je** dis ce n'est pas ça. Donc tu t'inscris dans ce qu'il dit. Selon **moi...**

Libreville : **Je** continue en disant que la personne est décédée. Parce que dans la 4e strophe on a : «*j'étais en vie*» (Cercle, p. 5).

Dans cet extrait, la dynamique du cercle amène Libreville à s'affirmer comme sujet lecteur (utilisation de «je») en maintenant son interprétation du poème face à celle de Mouila. L'implication des FEF dans les cercles de lecture met en lumière la formation de lecteurs autonomes réagissant individuellement aux sollicitations des textes lus.

En somme, les cercles de lecture, en permettant des échanges enrichissants entre pairs, ont créé un espace pour des lecteurs de plus en plus autonomes. Par contre, les échanges dans les cercles montrent clairement que cet outil n'est pas l'espace adéquat pour le développement de la réflexivité des SLE, ce qui, d'ailleurs, n'est pas leur but.

5.4. Conclusion partielle

L’analyse des trois outils utilisés dans cette recherche pour la formation des SLE (carnet de lecteur, entretien semi-dirigé collectif, cercle de lecture) révèle leurs différentes exploitations par les FEF. Si le carnet symbolise une écriture normée et entraîne souvent l’effacement du sujet dans le texte, l’entretien et le cercle de lecture quant à eux, se présentent comme les outils favorisant le processus de subjectivation. Cela dit, nous retenons que ces trois outils servent à la formation des sujets lecteurs et favorisent leur progression dans l’appropriation réflexive des savoirs à la prise de distance analytique.

6. Analyse transversale

Les résultats des données issues des différents outils de collecte ont soulevé un certain nombre de questions sur la complémentarité ou la tension entre les thèmes analysés dans cette recherche : les ressources subjectives, la subjectivité, la réflexivité du lecteur et la réflexivité du SLE. Afin de mieux saisir les points de convergence et de divergence qui ont joué un rôle dans la formation des SLE, il est utile de procéder à une analyse transversale⁵⁹.

6.1. Subjectivité et réflexivité du lecteur

Le développement de la subjectivité du lecteur est observable dans la mobilisation des ressources subjectives pour lire le texte et par l'expression d'un détournement réflexif sur sa lecture (Sauvaire, 2015). Ainsi, la réflexivité et la subjectivité semblent intrinsèquement liées. C'est pourquoi nous avons analysé la mobilisation des ressources par les FEF et le développement de leur réflexivité. Nous avons observé que l'ensemble des sujets a convoqué des ressources subjectives à des degrés variés (voir graphique 7, p. 216), et que celles-ci s'accompagnent de l'expression d'une subjectivité assumée. Nous parlons de subjectivité assumée lorsqu'il y a prise de conscience du caractère subjectif de l'interprétation. L'emploi des marques énonciatives de première personne, dans la formulation de son interprétation par le lecteur, est l'expression d'une subjectivité assumée. D'après nos données (cercles de lecture et carnets), six sujets sur huit sont parvenus à une subjectivité assumée. Nous observons que la mobilisation des ressources diverses par les sujets contribue non seulement au développement de leur réflexivité, mais permet aussi aux FEF de s'assumer comme sujets lecteurs. De cette manière, ils entrent dans un processus de subjectivation qui se traduit par la construction d'un texte du lecteur en « je ».

Les huit sujets ayant pris part à cette recherche ont réussi à formuler des hypothèses interprétatives et ont investi différentes ressources. Il apparaît que celles-ci ont engagé les lecteurs dans un processus interprétatif (compréhension et construction du sens). Ceux qui ont le plus mobilisé de ressources subjectives comme Lambaréné ont développé un haut degré de réflexivité. Les sujets dont l'investissement subjectif est le plus important ont au moins mobilisé trois types de ressources différentes, majoritairement les ressources

⁵⁹ Il s'agit de la confrontation des thèmes qui ont émergé durant la recherche.

épistémiques, cognitives et psychoaffectives. Concernant l'influence des ressources épistémiques (qui sont majoritairement mobilisées) sur la réflexivité du lecteur, deux cas de figure se présentent. Pour certains sujets, l'investissement de différentes ressources est plutôt favorable à l'expression de leur subjectivité. Dans le cas de Lambaréné, nous voyons que la mobilisation des ressources subjectives, principalement les ressources épistémiques et cognitives, a permis d'illustrer ou de justifier ses interprétations. Pour elle, tout comme pour Oyem, Mitzic ou Ntoum, l'investissement majoritaire de ces deux types de ressources n'a pas été un obstacle au développement de la réflexivité du lecteur. Cette analyse confirme ainsi l'hypothèse selon laquelle s'investir subjectivement dans la lecture (quelles que soient les ressources mobilisées) permet de mieux interpréter le texte.

Dans le cas de Makokou et Libreville qui ont le moins investi de ressources subjectives, en quantité et en variété, il semble qu'ils ne sont pas arrivés à verbaliser celles-ci. Étant donné que la verbalisation des ressources subjectives permet au lecteur de s'inscrire dans un processus réflexif, Makokou et Libreville en sont restés aux degrés de base de la réflexivité. Dans leur cas, auquel s'ajoute celui de Mouila, la mobilisation des ressources subjectives, principalement épistémiques, semble plutôt un obstacle au développement de la réflexivité du lecteur. Leurs lectures restent superficielles, ce qui entrave le développement de leur réflexivité comme lecteur et comme futur enseignant d'où le questionnement permanent des textes lus. Cette incompréhension révèle que Libreville n'a pas été en mesure de produire une lecture personnelle du poème « L'Ici ».

De plus, chez Mouila, le manque d'investissement subjectif crée une tension durant les activités collectives. C'est l'affirmation d'une posture de contrôle. En fait, pour Mouila et Makokou, il y a une incompréhension du concept de lecture littéraire, car elle est assimilée à la pratique du commentaire composé. Malgré le dispositif expérimenté, Mouila s'obstine à penser que la lecture littéraire doit « former les élèves pour la pratique du commentaire composé » (ENT, p. 22). Aussi, il lui paraît plus important de mobiliser les ressources épistémiques et cognitives, signe de la maîtrise des structures de la langue et des savoir-faire requis par l'analyse textuelle acquis durant les formations antérieures.

En somme, concernant la mobilisation des ressources, nous avons deux types de lecteurs : ceux pour qui cette mobilisation soutient la lecture subjective et les autres qui rencontrent

des difficultés à assumer cette subjectivité. Dans cette recherche, la mobilisation des ressources subjectives par les FEF est un marqueur de leur investissement subjectif, car ils prennent ainsi conscience des expériences, des valeurs, des présupposés qui ont influencé leur lecture. Comme le montre Sauvaire, l'investissement subjectif des lecteurs est indissociable du développement de leur réflexivité comme lecteur, car « s'investir dans la lecture est la condition première de la mise à distance des interprétations, de leur confrontation dans la classe et d'un retour critique sur soi-même » (2014, p. 84). En cela, nous convenons avec Sauvaire (2014) que la subjectivité du lecteur se construit par la prise de conscience de ses ressources et la mise à distance de ses interprétations. Ce qui nous permet de conclure que la mobilisation des ressources traduit le degré d'investissement des lecteurs et permet le développement de leur réflexivité.

6.2. Réflexivité du lecteur (D) et Réflexivité du SLE (E)

Notre hypothèse de recherche est que lorsque les sujets se comprennent comme sujets lecteurs, ils sont en mesure de mener des actions didactiques plus réfléchies. Dans cette recherche, tous les sujets arrivent à développer sommairement leur réflexivité comme sujets lecteurs (voir graphique 12, p. 229), notamment par la mise à distance de leurs interprétations. Cela leur permet-il de développer leur réflexivité comme SLE ? Est-ce que l'on observe une relation entre la réflexivité du lecteur et celle de l'enseignant ?

Certains travaux sur la formation en lecture des futurs enseignants (Vanhulle, 2009 ; Sauvaire, 2017) affirment que la réflexivité des FEF se construit par la mise à distance des savoirs didactiques et un retour sur soi-même comme enseignant. Dans l'ensemble, l'analyse croisée des résultats des graphiques 14 (retour sur soi comme lecteur) et 17 (degrés du retour sur soi comme futur enseignant) nous permet de comprendre que le développement de la réflexivité lectorale, à travers la mise à distance de ses interprétations et le retour sur soi comme lecteur, favorise le développement de la réflexivité du SLE. En effet, si l'on considère la mise à distance et le retour sur soi comme les composantes essentielles au développement de la réflexivité des lecteurs et des SLE, nous observons une **relation significative entre la réflexivité du lecteur (D) et la réflexivité du SLE (E), du moins en ce qui concerne la mise à distance langagière**. Par exemple, nous observons que ceux qui atteignent les dimensions 1 et 2 de la réflexivité du lecteur (mise à distance de

ses interprétations et mise à distance des pratiques langagières) parviennent aux dimensions 1 et 2 de la réflexivité du SLE (mise à distance des savoirs à enseigner et pour enseigner et mise à distance des activités et pratiques expérimentées en formation). À l'inverse, les degrés 3 et 4 de ces dimensions ne traduisent pas cette relation. En effet, si la majorité des sujets ont atteint les degrés 3 et 4 de la mise à distance des pratiques (voir graphique 16, p. 248), ce n'est pas le cas pour les autres dimensions de la réflexivité du lecteur et de la réflexivité du SLE. Quant à la dimension du retour sur soi, si la majorité des sujets prend conscience des ressources mobilisées et arrive à analyser son parcours interprétatif (le retour sur soi comme lecteur), les sujets résistants comme Mouila ne parviennent pas à la dimension du retour sur soi comme futur enseignant.

Il faut également souligner que la manière de percevoir l'enseignement de la lecture littéraire pour les FEF influence la représentation de soi comme enseignant. Nous observons que Mouila et Libreville rencontrent des difficultés à se représenter comme SLE. Au préalable, Mouila manifestait déjà une posture de rejet face à l'enseignement de la lecture littéraire. Finalement, cette posture l'empêche d'opérer un retour sur soi comme futur enseignant. Quant à Libreville, la présence des données relatives au retour sur soi comme futur enseignant (E_03) n'est pas significative, car elle semble contrainte de se projeter comme enseignante suite aux questions de ses pairs (ENT, p. 24). Nous pouvons conclure que ceux qui arrivent au retour sur soi comme enseignant sont ceux qui ont bien adhéré au dispositif comme lecteur, et ont été réceptifs à la formation réalisée. De ce fait, en s'appropriant les savoirs et les pratiques enseignés, ils se sont construit une représentation de soi comme futur enseignant. Par contre, dans cette recherche, il apparaît que le rôle des pairs n'a pas un impact significatif sur le développement de la réflexivité pour la majorité des FEF, qu'il s'agisse du retour sur soi comme lecteur ou comme enseignant.

En somme, cette analyse transversale soutient l'hypothèse de la relation entre le développement de la réflexivité du lecteur (D) et le développement de la réflexivité du SLE (E). Au fil de la séquence, plusieurs sujets ont progressé de la compréhension de soi comme sujet lecteur à la compréhension de soi comme SLE. Aussi, la formation des sujets lecteurs

enseignants apparaît comme une perspective envisageable pour l'émergence des sujets lecteurs élèves dans le secondaire au Gabon.

Conclusion générale

La recherche que nous avons menée dans le cadre de nos études doctorales visait à dépasser les limites de l'approche méthodique de la lecture préconisée dans les instructions officielles au Gabon. La mise en œuvre de cette approche dans les classes de français au secondaire, loin de former un citoyen créatif, ouvert sur le monde, conduit l'enseignant à adopter une posture de transmetteur ou de contrôle où la subjectivité de l'élève a peu de place. Pour la plupart des didacticiens de la littérature, il y a lieu de concevoir la lecture littéraire comme « un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives » (Rouxel, 2002, p. 22) conduisant à la formation d'un sujet lecteur actif et autonome, à même de comprendre et d'interpréter les textes littéraires. Enseigner la lecture littéraire aujourd'hui, c'est activer les capacités de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Pour Dufays *et al.*, (2005), la lecture littéraire est « une entrée privilégiée pour développer chez les élèves non seulement le sens critique, mais aussi la sensibilité et l'imaginaire » (p. 337). Par conséquent, pour amener les élèves produire des interprétations personnelles il conviendrait d'intégrer la lecture subjective dans les programmes de formation et d'enseignement au Gabon.

Nous avons choisi de travailler avec un formateur à l'ENS afin de comprendre comment former des enseignants de français capables à leur tour de former des sujets lecteurs élèves. Concrètement, nous nous sommes intéressée aux représentations des FEF sur la lecture littéraire parce que nous considérons, à l'instar d'autres chercheurs, qu'il y a un rapport entre la conception de la lecture littéraire et son enseignement. Le dispositif de recherche mis en œuvre nous a permis de décrire et d'analyser le développement de la subjectivité et de la réflexivité des FEF dans le but de mieux comprendre comment former des sujets lecteurs enseignants.

En guise de synthèse, nous présentons les apports théoriques et didactiques de notre thèse, suivis des contraintes du contexte institutionnel ouvrant sur les limites de la recherche, puis nous terminons par des propositions.

1. Apports théoriques et didactiques

- Effets du dispositif didactique sur l'appropriation de savoirs et de pratiques

Nous concluons que la séquence didactique proposée a suscité un intérêt pour l'enseignement de l'approche subjective de la lecture littéraire. Elle a non seulement favorisé l'appropriation de l'œuvre, mais a aussi permis aux FEF de se comprendre comme sujets lecteurs. De plus, nous observons que le dispositif de formation des FEF a conduit ces derniers à une appropriation des savoirs et des pratiques présentés en formation et à leur investissement subjectif dans l'acte de lire. Tous les sujets ont admis que l'enseignant doit d'abord se considérer comme un sujet lecteur pour être en mesure de former des sujets lecteurs élèves. Ainsi, pour la formation des lecteurs en classe, nous relevons dans les données des huit FEF qu'il y a une relation étroite entre la mise à distance des savoirs et la mise à distance des pratiques. Certes, la mise à distance des pratiques de lecture expérimentées (E_02) n'a pas permis à tous de se comprendre comme lecteur (D_04), mais force est de constater que le développement de ces deux dimensions de la réflexivité par les FEF a permis à certains d'entre eux de se représenter comme SLE. D'où l'importance accordée (par les FEF) à ces deux dimensions, complémentaires, dans la conception de leur pratique future.

- Appropriation de l'approche subjective de la lecture littéraire

Au fil de la séquence didactique expérimentée, plusieurs sujets ont admis que durant la lecture méthodique, le lecteur était en situation passive, tandis qu'avec la lecture littéraire on entrait « dans une phase beaucoup plus active » (Ntoum, ENT, p. 17). En outre, la primauté accordée au lecteur dans la lecture littéraire permet d'établir un rapport personnel avec le texte. Cette distinction entre lecture méthodique et lecture littéraire étant faite, les FEF se sont investis dans l'analyse des textes du recueil, ce qui se traduit par la mobilisation de différentes ressources subjectives et la mise à distance de leurs interprétations.

Par ailleurs, en s'appropriant les notions et pratiques enseignées en formation, les FEF se disent disposés à les reproduire dans leurs classes à venir. Il faut rappeler que les pratiques actuelles en matière d'enseignement de la lecture littéraire au Gabon et les textes officiels

ne font aucune place à l'activité du sujet lecteur. Aussi, les participants à cette recherche sont-ils favorables à l'introduction de pratiques nouvelles, notamment de l'approche subjective de la lecture littéraire pour la formation de lecteurs autonomes.

Enfin, notre dispositif de formation organisé autour des carnets de lecteurs et des cercles de lecture a été d'un apport considérable pour le développement de la réflexivité des FEF. En effet, il leur a permis d'échanger et de laisser des traces de leur processus interprétatif. En suscitant les interactions entre pairs, les cercles viennent enrichir leurs interprétations personnelles des textes. De plus, les FEF ont été amenés à considérer favorablement ces activités. Nous avons observé que l'ensemble des sujets est parvenu aux degrés de base de la mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation, mais que seulement certains parviennent à une élaboration conceptuelle à partir de celles-ci (Ntoum, Oyem, Mouila). En substance, ces activités et pratiques favorisent un continuum entre le développement de la réflexivité comme lecteur et comme SLE.

- La posture de sujet lecteur

Se comprendre comme sujet lecteur enseignant, c'est non seulement sortir du formalisme dans lequel se trouve l'enseignement de la lecture littéraire au Gabon, mais aussi s'investir subjectivement et réflexivement dans une démarche interprétative individuelle et collective. Nos résultats indiquent que sept sujets sur huit sont parvenus à la dimension du retour sur soi (voir graphique 14, p. 232), et certains ont construit leur représentation de soi comme sujets lecteurs (D_04_04). Dans cette perspective, plusieurs sujets sont parvenus à la mise à distance des ressources mobilisées et à l'analyse de leur parcours interprétatif, atteignant ainsi un haut degré de réflexivité. Enfin, nos résultats indiquent que plusieurs participants ont progressé de la compréhension comme sujet lecteur à la représentation de soi comme SLE, cependant, certaines contraintes font obstacle au développement de cette dernière.

2. Les contraintes du contexte institutionnel

Durant la réalisation de cette recherche, nous avons remarqué que le contexte institutionnel de l'enseignement du français au Gabon a influencé le développement de la réflexivité des

FEF comme sujets lecteurs et SLE. Nous avons relevé les principales contraintes qui ont fait obstacle à la formation des SLE.

- La persistance de la lecture méthodique

L'introduction de la lecture méthodique au Gabon en 1993 dans le programme d'enseignement du français au secondaire a rencontré de nombreuses résistances, tant l'exercice paraissait nouveau et en décalage avec les pratiques communes et la formation des enseignants (Nguimbi, 2015). D'ailleurs, les espoirs de rénovation de la lecture littéraire que représentait alors la lecture méthodique ont été rapidement déçus en regard des dérives qu'a subies cet exercice : formalisme, technicisme, primauté du texte sur le lecteur (Michel, 1999). De plus, des contradictions profondes apparaissent entre les principes qui gouvernent le cursus universitaire des futurs enseignants de français, la formation proposée à l'ENS (qui n'intègre pas encore les avancées de la recherche en didactique du français) et les instructions qui fondent les exercices en usage dans les classes du secondaire. Une lecture attentive de ces instructions officielles montre que la lecture méthodique a implicitement été plus conçue comme une « lecture objective des textes » (MEN, 1993), plutôt qu'une véritable initiation/invitation à une lecture subjective. Cette conception de la lecture a marqué durablement l'enseignement de la littérature au Gabon et perdure dans les conceptions de la lecture littéraire des FEF participant à notre recherche. Ainsi, bien que les huit participants reconnaissent la primauté du lecteur sur le texte et soient favorables à la formation des sujets lecteurs, force est de constater la persistance de l'analyse textuelle dans leurs pratiques de lecture. Leur cursus scolaire et leur formation universitaire antérieurs pourraient expliquer cette persistance de l'analyse textuelle, qui entrave chez certains la capacité à se représenter comme SLE.

- La poésie, un genre mal exploité ?

Selon Rannou (2006), l'exploitation des textes poétiques est souvent menée sur le modèle de celle du roman, sans que l'on permette au lecteur de véritablement s'approprier le poème pour faire place à sa subjectivité. Pourtant, on peut estimer que : « la poésie constitue bien un domaine singulier et complexe avec ses résistances et donc des modes d'appropriation propres qu'il convient d'interroger » (Rannou, 2006, p. 3). Certains, comme Ntoum, se montrent ouverts à enseigner la poésie : « Il faut arrêter de considérer certains genres ou

textes (notamment la poésie) comme hermétiques, [auxquels] ne s'y essaient que les initiés » (ENT, p. 30), affirme-t-il. Cependant, nous avons constaté que le choix d'un recueil de poèmes lyriques, *Les temps déchirés*, a eu pour effet de faire apparaître la prégnance de la figure de l'auteur dans les discours des lecteurs. Libreville déclare avoir eu envie de dire tout ce que ressentait le poète, car il s'agissait d'un poème lyrique (ENT, p. 20). Pour d'autres, il est apparu que lire un poème c'est formuler l'intention de l'auteur.

De ce fait, la prégnance de la figure de l'auteur impliquée⁶⁰ montre que l'analyse de la poésie lyrique, où l'expérience d'un « moi » souffrant est extrêmement présente, tend à conduire les lecteurs vers l'effacement de leur énonciation au « je ». Durant leurs interprétations, ils attribuent spontanément l'œuvre au « poète », et laissent entendre « son » point de vue sur les poèmes. Selon nous, cet effacement énonciatif du lecteur de poèmes, validé dans les exercices traditionnels, révèle également la prégnance d'une formation qui occulte toute subjectivité. Si l'on considère que la poésie permet de susciter une expérience personnelle de lecture, il revient aux enseignants d'intégrer ce genre plus souvent dans la classe, non comme un apprentissage mimétique, mais comme une démarche réflexive menant à la formation de lecteurs réels. Au terme de cette recherche, nous sommes consciente que le choix de la poésie lyrique a été à la fois un atout et un obstacle pour la formation des sujets lecteurs.

3. Les limites de la recherche

Dans cette recherche, nous voulions comprendre comment former à la lecture littéraire de futurs enseignants de français au secondaire. Nous avons pensé que pour comprendre les enjeux et les difficultés d'une telle formation, il fallait observer et analyser le déroulement d'une séquence didactique menée par un formateur, raison pour laquelle nous avons choisi de travailler avec un formateur à l'ENS. Nous réalisons que ce choix constitue une des limites de notre recherche, car nous n'avons pas pu observer les FEF en situation d'enseignement, en stage par exemple. Un prolongement de cette recherche serait utile pour observer les pratiques des enseignants comme lecteurs et comme sujets lecteurs enseignants dans leurs futures classes.

⁶⁰ Une catégorie du roman au passage.

En dépit de la forte demande d'actualisation des programmes et des dispositifs d'enseignement du français au Gabon (MEN, 2012), nous sommes consciente que la mise en œuvre des savoirs issus de la recherche rencontre des obstacles. Comment diffuser les dispositifs actuels et renouveler les démarches d'enseignement et d'apprentissage de la lecture littéraire ? Ces dix dernières années, plusieurs chercheurs ont relevé les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'analyse des textes littéraires au Gabon (Ndong Sima, 2012 ; Nguimbi, 2015 ; Abeme Ndong, 2015). Ainsi, la récurrence des exercices traditionnels fondés sur l'acquisition et la transmission des savoirs est à l'origine de la difficulté des élèves et même des enseignants à se représenter comme sujets lecteurs. En regard de nos résultats et de la prégnance de la figure de l'auteur impliqué qui traduit l'effacement du sujet, nous comprenons que faire place à la lecture subjective pour former des sujets lecteurs constitue un défi. Cela implique aussi de passer des réflexions théoriques à la pratique. Or, conformément à nos objectifs de recherche, nous n'avons pas abordé cette étape. C'est aussi là, une des limites de cette recherche.

Par ailleurs, notre guide d'entretien pourrait être amélioré, notamment pour les questions renvoyant à la subjectivité du lecteur pour lesquelles nous n'avons pas obtenu des données suffisantes (voir tableau 14, p. 108). En effet, en choisissant l'entretien semi-dirigé collectif comme outil de collecte des données, nous voulions, entre autres, identifier les ressources mobilisées par les FEF. Certes l'entretien semi-dirigé collectif s'est avéré un outil permettant d'observer le développement de la réflexivité comme SLE, mais nous aurions aimé comprendre le processus de développement de la réflexivité des FEF comme lecteurs. Peut-être que le fait de mener un entretien collectif ne nous a pas laissé le temps suffisant pour revenir sur les questions posées et les réponses formulées par les participants.

Enfin, il y a un certain paradoxe quant au développement de la réflexivité, car nous avons des participants qui sont très réflexifs comme sujets lecteurs mais moins engagés dans le processus de lecture et moins engagés dans le processus de représentation d'eux-mêmes comme enseignant (Mouila ou Libreville). L'hypothèse était que si les sujets parvenaient à développer leur réflexivité comme lecteur, ils développeraient leur réflexivité comme enseignant. Or, plusieurs FEF ne suivent pas cette progression-là. Nous observons en amont du dispositif que ceux qui avaient une relation conflictuelle à l'enseignement ont toujours à

la fin cette même relation, même si dans le cadre du dispositif ils sont capables de réflexivité. Autrement dit, un dispositif didactique de quelques semaines ne peut pas faire en sorte qu'ils se représentent comme enseignant. Nous avons relevé que le dispositif est efficace si les enseignants ont déjà la vocation, mais il a peu d'effet quand la relation à l'enseignement est conflictuelle au départ.

Notons aussi que le dispositif didactique sur la lecture littéraire s'inscrit dans un contexte de formation plus large. De ce fait, une seule séquence ne peut pas modifier les relations à l'enseignement des participants. Il serait intéressant d'aller creuser cette problématique en amont. C'est pourquoi, dans le plan de formation de l'ENS, il faudrait envisager parmi les contraintes des étudiants celles de personnes qui ne se destinent pas initialement à l'enseignement et pour lesquelles il s'agit d'un second choix. Au terme du dispositif, on voit qu'il y a quand même des résistances très grandes. Nous pensons qu'en plus du cours de didactique de la littérature, c'est l'ensemble du curriculum de formation des FEF qui doit essayer de répondre à ces difficultés.

4. Perspectives

Dans cette recherche, nous avons des indications sur le fait que la majorité des sujets ne dépassent pas les degrés 1 et 2 de la réflexivité. Aussi, comment amener les FEF au degré 3 de l'évaluation des concepts et au degré 4 de la conceptualisation ? Cette recherche montre que la formation des sujets lecteurs enseignants est un préalable à l'enseignement, mais elle montre aussi que c'est une condition nécessaire mais non suffisante. À l'avenir, si nous sommes formatrice à l'ENS, il serait intéressant de bonifier le dispositif et de suivre les FEF dans leurs stages pour observer ce qu'il reste des savoirs et des pratiques didactiques en situation de classe. Nous pourrions ainsi rechercher les effets du dispositif à moyen terme dans les stages et, peut-être aussi, revoir le plan de formation pour essayer de prendre en compte le problème des représentations à l'enseignement des FEF.

En tant que jeune chercheuse, dans l'hypothèse où nous formerions des FEF, nous pourrions mettre en œuvre ce plan de formation. Le chapitre 5 (quels outils pour quels résultats, p. 255) nous a permis d'étudier l'impact des outils de recherche sur la formation des sujets lecteurs enseignants. Dans l'ensemble, ces outils favorisent l'investissement

subjectif des lecteurs et contribuent à une meilleure formation des SLE. Au terme de cette recherche, nous voulons élargir notre réflexion à la transposition d'un dispositif de recherche en dispositif pédagogique. Quelles activités didactiques permettraient de développer la réflexivité de l'enseignant telle qu'elle est apparue au travers d'un outil de recherche mais qui n'est pas transposable comme tel comme activité didactique ? Dans nos recherches à venir, nous pourrions par exemple réfléchir sur les éventuelles activités à mettre en place pour susciter le retour sur soi comme enseignant qui est apparu dans l'entretien collectif, qui n'est pas une activité didactique mais un outil de recherche. Dans le but de développer la réflexivité sur soi-même comme lecteur enseignant, nous pourrions, par exemple, penser à intégrer des discussions collaboratives sur ce thème dans le plan de formation.

Initialement, nous avions considéré les cercles de lecture comme source de données complémentaires. En regard des diverses interprétations du recueil que cet outil a permis de construire et de l'intérêt marqué par les FEF pour son utilisation, les cercles de lecture gagneraient à être introduits en priorité dans les dispositifs de formation des futurs enseignants de français. En tant que future formatrice, nous envisageons de les intégrer dans notre pratique enseignante pour plusieurs raisons.

D'une part, nous avons observé que cet outil a suscité des interactions entre les pairs, ce qui a permis aux différents membres des cercles de prendre une part active dans les activités menées. Libreville souligne l'apport considérable de ses pairs non seulement pour l'appropriation des textes, mais aussi pour son affirmation comme sujet lecteur (ENT, p. 12). En effet, la confrontation de ses interprétations avec celles de ses pairs amène le lecteur à la mise à distance de ses interprétations, une des dimensions de la réflexivité comme lecteur. Par ailleurs, nous avons observé que le travail dans les cercles de lecture favorise la prise de parole (voir graphiques 4, 5 et 6), car chacun doit expliciter son interprétation. Pour Burdet et Guillemin (2013a), le travail en cercles oblige les élèves « à réagir, à donner son avis, à compléter, à enchaîner sur une nouvelle idée » (p. 10). De ce fait, les auteurs concluent que les cercles de lecture participent à la formation de lecteurs autonomes. Ces résultats ont fait l'objet de nombreux travaux menés avec les élèves (Ahr *et al.*, 2013). Les bénéfices sont également observables en formation des enseignants.

D'autre part, il pourrait être intéressant de constituer des cercles de lecture en contexte d'effectifs pléthoriques. Selon le ministère de l'Éducation nationale au Gabon (MEN, 2002), la moyenne des effectifs dans les classes au secondaire (dans le secteur public) est de 40 élèves par classe. Dans ce contexte, il peut être difficile pour un enseignant de mener l'étude d'une œuvre complète en s'assurant de son appropriation par tous les élèves. À l'avenir, nous souhaiterions mener une recherche collaborative avec des enseignants en exercice, pour analyser comment adapter les dispositifs issus de la recherche, tels que les cercles de lecture, à ce contexte d'effectifs pléthoriques. Les activités dans les cercles de lecture, complétées par les carnets des lecteurs (pour garder les traces des réactions aux textes lus et construire le sens des textes) pourraient aider les enseignants à enseigner la lecture littéraire en s'assurant de la participation de tous les élèves. En effet dans les cercles, il ne s'agit pas pour l'enseignant de transmettre des savoirs, mais plutôt d'observer, d'encadrer, d'accompagner. Nous pensons que c'est de cette manière que l'on placera les élèves au centre de l'apprentissage et que l'on intégrera les avancées de la recherche en didactique du français.

Au terme de ce cheminement doctoral, nous retenons qu'il ne peut y avoir d'enseignement de la lecture littéraire sans l'investissement subjectif et intersubjectif des lecteurs. Désormais, l'enseignant de français doit se représenter comme un sujet lecteur enseignant pour permettre aux élèves de s'exprimer comme des lecteurs témoignant de leur rencontre singulière avec un texte.

Bibliographie

- Abeme Ndong, M. (2015). La formation des futurs enseignants de français, clé pour une Afrique émergente. Actes du 9^e Congrès des professeurs de français de la commission Afrique et Océan-Indien (APFA-OI) à Yaoundé du 15 au 19 septembre.
- AED. (2014). La liberté religieuse dans le monde. Repéré à <http://www.liberte-religieuse.org/gabon/>
- Albou, N. et Rio, F. (1995). *Lectures méthodiques*. Paris : Ellipses.
- Ahr, S. (2011). Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation*. Collection « Diptyque » (p. 171-172). Namur : PUN.
- Ahr, S. (2013). De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré. Dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (p. 41-53). Namur : PUN.
- Ahr, S. (2014). L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux? Contributions dans le cadre de charte des programmes (cycles 3 et 4), 1-24. Repéré à www.education.gouv.fr/csp/
- Ahr, S., Brunet, B., Couteaux, C. et Ravez, F. (2013). Carnet/Journal de lecteur/lecture : quels usages, de l'école à l'université ? Dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (p. 129-145). Namur, Belgique : PUN.
- Ahr, S. et Joole, P. (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur, Belgique : PUN.
- Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L. et Perrenoud P. (dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Assoumou-Mombey, M. C. (2011/2014). *Rapport sur l'enseignement du français au Gabon*. Libreville, Gabon : Département de français.
- Baudelot, C. et Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, 25-44.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet : le dialogue des sourds*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bé, A. P., Biyi, M., Mabika, Mabika et Zomo Bidzang, C. (2012). *Initiation à la lecture méthodique*. Libreville, Gabon : École normale supérieure.
- Bekalé, E. J. (2016). *Les grandes figures de la poésie gabonaise : de 1960 à 2015*. Paris, France : Dagan Éditions.
- Bikoi, F. N. (2004). Comment introduire la poésie à l'école ? *Dialogues et cultures*, 49, 1-6. Repéré à https://www.francparler.org/parcours/poesie_pourquoi.htm
- Bishop, M. F. et Cadet, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? *Les cahiers Théodule*, 7, 7-32.
- Brillant-Rannou, N. (2011). Questions sur le texte du lecteur de poésie. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Textes de lecteurs en formation* (p. 139-150). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans P. Demougin et J. F. Massol, *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (p. 137-150). Grenoble, France : CRDP.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2001). Les postures d'enseignants débutants : des manières de penser, interpréter, agir dans la classe. Communication présentée au colloque DFLM Neuchâtel : *les tâches et leurs entours*.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchaînées. *Didactique et éducation*, 3 (3), 29-48.
- Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, France : Retz.
- Burdet, C. et Guillemin, S. (2013a). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur, 1-22. Repéré à www.forumlecture.ch- 1/2013
- Burdet, C. et Guillemin, S. (2013b). Le carnet de lecture dans les cercles de lecture : forme, statut et usage. Dans S. Ahr et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (p. 73-90). Namur, Belgique : PUN.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). La réflexivité : une notion à définir et à discuter. Dans J.-C.

- Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif* (p. 3-23). Paris, France : PUF.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 259-272. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/012755ar> DOI : 10.7202/012755ar
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Clanet, J. (2009) *Recherche/Formation des enseignants : quelles articulations ?* Rennes, France : PUR
- Collès, L. (2014). *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*. (Nouvelle édition) [en ligne]. Repéré à <http://books.openedition.org/pucl/2028>.
- Collès, L. et Dufays, J. L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. Dans C. Bemporad et T. Jeanneret, *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères. Étude de lettres*, Vol. 4, 53-69.
- Dabène, M. et Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Dans J.L. Dufays et al. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, (p. 159-166). Bruxelles : De Boeck.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2015). Quelle place accorder aux écritures de la réception dans le contexte de la formation initiale ? Du comportement des futurs enseignants face à des médiations de la lecture à l'élaboration de dispositifs de formation. Actes des 16^{ème} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Repéré à <http://rencontres16.sciencesconf.org/>
- Deronne, C. (2011a). Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique. *Repères* 43, 103-126. Repéré à <http://repères.revues.org/222>
- Deronne, C. (2011b). Texte du lecteur et texte du scripteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir), *Textes de lecteurs en formation* (p. 245-258). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Descotes, M. (1995 et 1999). *La lecture méthodique*. Paris, France : Delagrave.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal, Canada : Gaétan Morin.
- Denzin, N. et Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donahue, C. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale. Revue de recherche en Éducation*, 28, 75-108.
- Dufays, J. L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Dufays, J. L. (2006). La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. *Lidil*. 33, 79-101. Repéré à [Http://lidil.revues.org/60](http://lidil.revues.org/60).
- Dufays, J. L. (2008). Les textes du lecteur en situation scolaire. Colloque international *Le texte du lecteur*. Université de Toulouse-Le Mirail, 22-24 octobre. Repéré à <https://letextedulecteur.fr.gd/Dufays.htm>
- Dufays, J. L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ? *Pratiques* [en ligne], 149-150. Repéré à [Http://pratiques.revues.org/1747](http://pratiques.revues.org/1747)
- Dufays, J. L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et Travaux* 83. Repéré à <http://Recherchesettravaux.revues.org/666>
- Dufays, J. L. et Thyrrion, F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Belgique : PUL.
- Dufays, J. L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dumortier, J. L. (2008). Du texte du lecteur élève, de celui du maître. Colloque international *Le texte du lecteur*. Université de Toulouse-Le Mirail, 22-24 octobre. Repéré à <https://letextedulecteur.fr.gd/Dumortier.htm>
- Duquesne, D. (1993). *Lecture méthodique, lecture littéraire. Théorie. Pratiques. Perspectives*. Angers, France : CRDP des Pays de la Loire.
- Eco, U. (1979/1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*. Paris, France : Grasset.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris, France : Grasset.
- Émery-Bruneau, J. (2010a). *Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Émery-Bruneau, J. (2010b). Conceptions et pratiques personnelles et didactiques de la lecture littéraire d'étudiants en enseignement du français au secondaire, 1-6. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2010/10/lenseignement-de-la-lecture-litteraire/>

- Émery-Bruneau, J. (2011). Former des sujets-lecteurs-enseignants : une responsabilité collective pour des actions didactiques réfléchies. *Québec français*, 163, 79-81.
- Émery-Bruneau, J. (2013). La formation à l'enseignement des textes littéraires au secondaire québécois : entre reproduire des pratiques et transformer la dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire. Biennale internationale Éducation-Formation-Pratiques professionnelles, *Transmettre ?* Paris, France.
- Engouang, H. (2011). *Les temps déchirés*. Libreville, Gabon : Les Éditions Ntsame.
- ENS. (2014). *Plan de formation*. Libreville, Gabon : Département de français.
- ENS. (2015). *Plan de formation*. Libreville, Gabon : Département de français.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29 (3), 673-694.
- Falardeau, E. (2008). L'enseignant lecteur : implications individuelles et didactiques. Colloque international *Le texte du lecteur*. Toulouse-Le Mirail : 22-24 octobre. Repéré à <https://letextedulecteur.fr.gd/Falardeau.htm>
- Falardeau, E. (2013). Former à l'enseignement des stratégies de lecture au secondaire. Colloque international du CRIFPE. Montréal : 2-3 mai.
- Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec, Canada : PUL.
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. XVIe Conférence internationale de Management Stratégique. Montréal : 6 au 9 juin. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e édition). Montréal, Canada : Éditions de la Chenelière.
- Fournier, J.-M., et Veck, B. (1997). La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques* 95, 7-30.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G. et Mazauric, C. (2006). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs. Dans J.-C. Chabannes (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*. Communication présentée aux 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la Littérature. IUFM de Montpellier. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00522189>
- Garcia-Debanc, C. (2009). L'articulation entre recherche en didactique du français et formation des enseignants du premier degré de 1970 à nos jours. Le cas de la production écrite. Dans J. Clanet (dir.), *Recherche/Formation des enseignants : quelles articulations ?* (p. 33-44). Rennes, France : PUR.
- Gauthier B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada : PUQ.
- Gauthier, C. (2015). Cours ADS 7013. *La recherche qualitative. Résultats et interprétation des données*. Université Laval.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 391-414). Québec, Canada : PUQ.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal, Canada : VLB éditeur.
- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal, Canada : XYZ éditeur.
- Gervais, B. (2011). La figure au bout des doigts : les jeux de l'oubli et de la mémoire dans Le nom sur le bout de la langue de Pascal Quignard. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur, tome 1*, (p. 155-165). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Giasson, J. (2012). *La compréhension en lecture*. Québec, Canada : Gaétan Morin.
- Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Grenier, J. (2016). Se préparer et mener un entretien semi-dirigé adapté aux interviewés et au sujet abordé. Communication présentée à la conférence du CRIFPE, Université de Sherbrooke. Repéré à www.crifpe.ca/conferences/view/338
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-186). Paris, France : PUF.
- Jeffrey, D. (2015). L'entretien semi-directif. DID 7011. Présentation Powerpoint. Université Laval.
- Jonnaert, P. et Laurin, S. (2005). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Québec, Canada : PUQ.

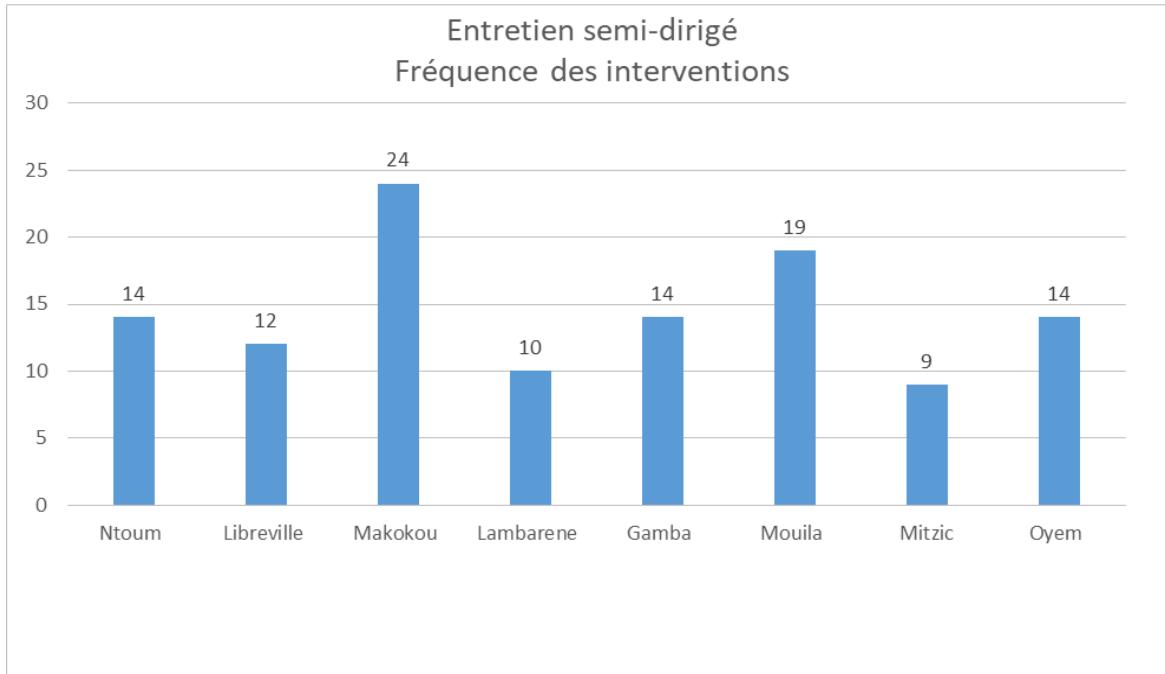
- Langlade, G. (2004a). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145(2), 85-96. Doi:10.3917/lfa.145.0085.
- Langlade, G. (2004b). Le sujet lecteur auteur de la singularité du texte. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Rennes, France : PUR.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Érudit*, 145, 71-73.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Études de lettres*, 47-64. Repéré à <http://journals.openedition.org/edl/608>
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la littérature. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec, Canada : PUL.
- Lanson, G. (1925). *Méthodes de l'histoire littéraire*. Paris, France : Les Belles Lettres.
- Laperrière, A. (2010). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 311-336). Québec, Canada : PUQ.
- Laveault, D., Leblanc, R. et Leroux, J. (1999). Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitif et déterminants de la motivation. Dans C. Depover et B. Noël *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 57-79). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Louichon, B. (2004). Gide lecteur d'Armance ou la complexité du sujet lecteur. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 41-50). Rennes, France : PUR.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes, France : PUR.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans D. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Bruxelles, Belgique : PUN.
- Makaya, A. (2013). *La formation initiale des enseignants* (thèse de doctorat, Université de Louvain, Belgique). Louvain-La-Neuve, Belgique : Presses Universitaires.
- Mary, A. (2009). *Visionnaires et prophètes de l'Afrique contemporaine*. Paris, France : Karthala.
- Massol, J. F. (2004). Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. Martin du Gard. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 21-32). Rennes, France : PUR.
- Massol, J. F. et Shawky-Milcent, B. (2011). Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, et G. Langlade (dir), *Textes de lecteurs en formation*, vol. 3, (p. 231-244). Bruxelles, Belgique : Peter Lang
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*, (vol. 2 et 3). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Meirieu, P. (1999). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 : quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO? 1-20. Repéré à <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020>
- Meirieu, P. (2006). *Vocation enseignant : des femmes et des hommes de liberté*. Paris, France : Aide et action.
- Mercier, J. P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196.
- Michel, R. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié. *Pratiques*, 97/98, 59-103.
- Michel, R. (1999). La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté. *Pratiques*, 101/102, 77-94.
- MEN. (2002). *Plan d'Action Nation Éducation Pour Tous. Suivi de Dakar*. Libreville, Gabon : Direction des enseignements du second degré.
- MEN et IPN. (1985, 1986, 1993, 1997, 2009, 2012, 2016). *L'enseignement du français au second cycle*. Direction des enseignements du second degré. Libreville, Gabon : Département de français.
- MEN et IPN. (2014). *Arrêté n° 000170 MENETP/SG/DIPN/SRAES/Dpt français. Note circulaire*. Direction des enseignements du second degré. Libreville : Département de français.
- MEN (2012). *Décret n° 103/PR portant promulgation de la loi n° 21/2011 portant orientation, de la Formation et de la Recherche*. Libreville, Gabon : Département de français.
- Ministère de l'Éducation nationale du Loisir et du Sport (2011). *Formation générale commune et*

- complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Mombe Assoumou, J. F., Zomo Bidzang, C. et Nang, C. (2012). L'enseignement - apprentissage de la lecture au secondaire : l'explication de texte. Dans MEN et IPN, *Séminaire de formation multidimensionnelle et d'échanges*. Libreville, Gabon : Département de français.
- Moreau, D. (2013). Recherche action formation. Communication présentée au 20^e *Colloque du Doctorat réseau en éducation*, Université de Montréal. Repéré à www.crifpe.ca/conferences/view
- Ndong Sima, G. (2012). *Le rapport à la culture des enseignants de français de lycée au Gabon*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Ngoua-Nguema, I.-M. (1998). La fonctionnalité de deux mouvements religieux au Gabon : Béthanie et le christianisme céleste. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Nguimbi, A. (2015). *Discours et pratiques sur l'enseignement des textes littéraires au lycée*. Libreville, Gabon : Odem.
- Obissa, M.-L. (2016). La séquence didactique. Dans Ministère de l'Éducation nationale, *Séminaire sur le réajustement des progressions du 17 au 18 novembre*. Libreville, Gabon : Département de français.
- Obone Nguema, M. (2015). *Guide des enseignants. Cycle pré primaire. Moyenne section*. Libreville, Gabon : Les Éditions Ntsame.
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de Littérature* (thèse de doctorat, Université de Toulouse 2 Le Mirail, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00695950/document>
- Obono Obame, H. (2014). La situation de l'enseignement du français au Gabon. Repéré à <http://www.francparler-oif.org/pour-lenseignant>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : A. Colin.
- Penloup, M. C., Chabanois, M. et Joannidès, R. (2007). La « posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? » Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly. *État des recherches en didactique de la littérature*, 151-174. Revue française de pédagogie. Numéro 159,
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J.-P. Poupart et al., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal, Canada : Gaétan Morin.
- Rannou, N. (2006). Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée. *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*, 7^{èmes} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril. Repéré à : <http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/didlit/Rannou.pdf>
- Raponda-Walker, A. (1962). *Rites et croyances des peuples du Gabon*. Paris, France : Présence africaine.
- République Gabonaise. (2003). *La Constitution de la République Gabonaise*. Libreville, Gabon : La Direction des publications officielles.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Collection Didact Français. Rennes, France : PUR.
- Rouxel, A. (2002). Actes de l'université d'automne. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* du 28 au 31 octobre. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-de-l-universite-d-automne-la-lecture-et-la-culture-litteraires-au-cycle-des-approfondissements.html>
- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. Dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Carnet-journal de lecteur-lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (p. 115-128). Namur, Belgique : PUN.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : PUR.
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 199-225). Québec, Canada : PUQ.

- Sauvaire, M. (2013). *Diversités des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Sauvaire, M. (2014). Quelle place pour les sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire ? *Formation et profession* 22(3), 63-66.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & Didactique* 2, (vol. 9), 107-117. Repéré à www.cairn.info/revue-éducation-et-didactique-
- Sauvaire, M. et Falardeau, E. (2016). Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences*, 6, 121-147.
- Sauvaire, M. (2017). Le parcours de la subjectivité des lecteurs tel qu'il se révèle dans ses écrits. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Diptyque*, 34(2). *Affects et temporalités* (p. 19-39). Namur, Belgique : CEDOCEF.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec, Canada : PUQ.
- Sayac, N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au (x) savoir (s)? *Formation et profession* 21, 1-12. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.43>
- Silva, O. D. et Sousa, A. S. T. (2016). Gestion de la qualité dans la recherche en sciences sociales et humaines : articulations entre les méthodes qualitatives et quantitatives. Repéré à <http://www.recherches-qualitatives.qc.ca/revue>
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Simard, G. (1989) *La méthode du focus group*. Québec, Canada : Mondia.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, vol. 27 (1), 127-140.
- Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. Repères, 19, 9-38. Repéré à www.cairn.info/revue-éducation-et-didactique-
- Tauveron, C. (dir) (2002a). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-de-l-universite-d-automne-la-lecture-et-la-culture-littéraires-au-cycle-des-approfondissements.html>
- Tauveron, C. (2002b). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, Canada : Éditions Multimondes.
- Thyrion, F. et Dufays, J. L. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Actes du séminaire et des journées d'étude. Louvain, Belgique : PUL
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 227-245). Paris, France : PUF.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 8(1), 41-63.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne, Belgique : Peter Lang.
- Vibert, A. (2011). Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques. Académie d'Aix-Marseille, *Didactique de la littérature et sujet lecteur*. Repéré à www.education.gouv.fr
- Vibert, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée. Séminaire national, Ministère de l'Éducation nationale. Repéré à <http://eduscol.education.fr>

Annexe

1. Fréquence des interventions Entretien



2. Lettres d'appui ENS

Lettre ENS 1

Abeme Ndong Mireille
Doctorante en Didactique du Français
2320 rue des Bibliothèques, local 846
G1V0A6/Québec

Québec, le 11 avril 2016

À

Monsieur le Directeur Général de l'École
Normale supérieure de Libreville (ENS)

Objet : Demande d'appui à l'ENS

Monsieur le Directeur Général

Par la présente lettre, je viens solliciter votre appui afin de me permettre de réaliser ma recherche dans votre établissement. En effet, mon projet porte sur la “Formation des sujets lecteurs enseignants dans le secondaire au Gabon”, et cela nécessite que je travaille avec une classe d'étudiants en formation dans votre établissement.

Pour des raisons d'éthique, l'université Laval exige au préalable l'autorisation du chef d'établissement que vous êtes pour la poursuite de cette recherche. Aussi, j'aurai besoin de votre autorisation écrite afin d'effectuer ma demande d'approbation au comité d'éthique. Par la suite, je vous soumettrai un formulaire de consentement pour la réalisation du projet.

Je joins à cette demande mon attestation d'inscription à l'université Laval du Canada.

Dans l'espoir d'obtenir très prochainement satisfaction, je vous prie de croire, Monsieur le Directeur Général, en l'expression de ma sincère considération.

Mireille Abeme Ndong

Lettre ENS 2

Abeme Ndong Mireille
Doctorante en Didactique du Français
2320 rue des Bibliothèques, local 846
G1V0A6/Québec

Québec, le 11 avril 2016

À
Monsieur Gabin Ndong Sima
(ENS)

Objet : Demande de collaboration

Monsieur Ndong Sima

Par la présente lettre, je viens solliciter votre collaboration pour la réalisation de ma recherche dans votre classe. En effet, mon projet porte sur la “Formation des sujets lecteurs enseignants dans le secondaire au Gabon”, et cela nécessite que je travaille avec une classe d’étudiants en formation de français.

Pour des raisons d’éthique, l’université Laval exige au préalable le consentement de l’enseignant formateur que vous êtes pour la poursuite de cette recherche. Aussi, j’aurai besoin de votre accord écrit afin d’effectuer ma demande d’approbation au comité d’éthique. Par la suite, je vous soumettrai un formulaire de consentement pour la réalisation du projet.

Je joins à cette demande mon attestation d’inscription à l’université Laval du Canada.

Dans l’espoir d’obtenir très prochainement satisfaction, veuillez accepter mes salutations distinguées.

Mireille Abeme Ndong

3. Postures de lecteur et postures des FEF

FEF	Posture de lecture	Posture du FEF	Exemples de postures envisagées par les FEF
Libreville	Scolaire : le sujet s'acquitte d'une tâche qu'il réalise en fonction des attentes de l'institution	Posture d'enseignement : l'enseignant est perçu comme un transmetteur de connaissances	En tant que futur enseignant, j'ai pour mission de transmettre les connaissances et les pratiques apprises durant ma formation (ENT, p. 24)
Ntoum	Première : le sujet fait place à ses affects et ses valeurs dans sa lecture Réflexive : le sujet est conscient de son activité réflexive. Il questionne, analyse le texte. Il parvient à la construction d'un texte singulier	Posture d'enseignement (il adopte la posture magistrale) ; Posture d'accompagnateur : (amener les élèves à aborder les textes sans complexe).	Un recadrage initial de la part de l'enseignant. C'est lui qui amène les élèves à maîtriser les notions clés (ENT, p.29)
Oyem	Ludique et créative : le sujet cherche à s'échapper de la norme et il joue sur le langage Réflexive	Posture d'accompagnateur	La formation des lecteurs est synonyme de développement personnel. Enseigner la LL pour former des sujets lecteurs (Carnet, p. 6)
Gamba	Première	Posture d'accompagnateur (dans la résolution des difficultés et la construction de soi comme sujet lecteur)	l'enseignant doit être un sujet lecteur. Si l'enseignant est déjà un sujet lecteur, il est clair qu'il formera à son tour des sujets lecteurs (Carnet, p. 4)
Makokou	Dogmatique : le sujet manifeste son indifférence pour l'activité et semble déjà "tout connaître" Réflexive	Posture d'enseignement (principalement) ; Posture de contrôle : l'enseignant cherche essentiellement à faire faire des tâches précises Posture d'accompagnateur	Il faut maîtriser les outils d'analyse et les identifier dans un texte (ENT, p. 17) Comme enseignant je dois connaître ma classe ou du moins, je dois m'efforcer à la connaître (ENT, p. 24) Mais avant tout, l'enseignant doit d'abord maîtriser son objet (ENT, p. 29).
Mouila	Dogmatique Refus : le sujet refuse d'apprendre ou de suivre les consignes. Cette posture traduit les frustrations du sujet qui semble ne pas être dans son élément	Posture de contrôle ; Posture d'enseignement (corrige, impose)	Je crois que comme sont les États, il faut une certaine organisation. Pour qu'on se comprenne dans ces activités de lecture, il faut quelqu'un qui puisse de temps en temps cadrer les discussions ou ramener l'ordre pour qu'on atteigne les objectifs de lecture (ENT, p. 12) Dans la posture d'enseignant, il faut favoriser l'enseignement du commentaire composé (ENT, p. 22)

Lambaréné	Réflexive	Posture d'accompagnateur	Susciter des lectures personnelles Faire comprendre (ENT, p. 27)
Mitzic	Ludique, créative Réflexive	Posture d'accompagnateur (lâcher-prise)	Expérimenter les nouveaux dispositifs de formation des sujets lecteurs (ENT, p. 25) Susciter des lectures personnelles (Carnet, p. 3)

4. Cercle 3 : interprétation du recueil *Les temps déchirés*

Fusion

Je pense à toi
 Je te demande pardon
 Pour mes actes manqués
 Pour mon incompréhension
 Je suis dans la solitude éphémère
 J'ai des mots d'amour
 Pour toi mon Iscariote
 Pour mes illusions,
 Je vis dans les paradis lointains
 Et le 4 et 16 octobre 2000
 J'adresse une plainte mariale
 Pour tous les cœurs déchirés
 Je te retrouve dans l'aurore
 Et les traces de toi absoutes,
 Tous les souvenirs.
 Je plonge alors spasmodisme,
 Une extase, l'absence de ce qu'elle disait
 L'ici que je vis sans toi
 Me plonge dans les abysses
 Et là, il faut me pardonner
 Car il est un Dieu qui sommeille.