

AUTOBIOGRAPHIES DE LECTEURS À L'ÉCOLE SECONDAIRE: CHOISIR UN CORPUS DIVERSIFIÉ POUR SUSCITER UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DES AUTRES ET DE SOI

ALEXIE MIQUELON *Collège Jean-de-Brébeuf*

RÉSUMÉ. L'autobiographie de lecteur est un genre littéraire qui peut être employé en classe pour valoriser l'investissement subjectif des élèves dans leur lecture. Comme il convoque la notion d'identité, il est indiqué pour valoriser la diversité culturelle dans les corpus littéraires de façon à offrir des occasions aux élèves de se reconnaître dans leurs lectures scolaires et de découvrir des parcours de vie diversifiés. Nous proposons aux enseignants de français au secondaire un corpus d'extraits d'autobiographies de lecteurs diversifiées sur le plan de l'appartenance culturelle, du genre, de l'orientation sexuelle et de la classe sociale, afin de leur permettre d'offrir à leurs élèves un enseignement de la lecture littéraire qui rende compte de leur diversité, dans un esprit d'équité et d'inclusion.

SECONDARY SCHOOL READERS' AUTOBIOGRAPHIES: SELECTING A DIVERSE CORPUS TO FOSTER A BETTER UNDERSTANDING OF OTHERS AND ONESELF

ABSTRACT. The reader's autobiography is a literary genre that can be used in the classroom to enhance students' subjective investment in their reading. As it invokes the notion of identity, it is also useful for promoting cultural diversity in literary works, providing students with opportunities to identify with their school reading material and to discover diverse life paths. We offer secondary school French teachers a collection of excerpts from readers' autobiographies that is diverse in terms of cultural background, gender, sexual orientation, and social class, enabling them to provide their students an education in literary reading that reflects their diversity, in a spirit of equity and inclusion.

L'hétérogénéité des classes montréalaises sur les plans socioculturel et linguistique est bien documentée (Gouvernement du Québec, 2021). Il s'agit d'une réalité dont nous avons une expérience personnelle, à titre d'enseignante de français à Montréal depuis quinze ans. C'est principalement à l'école que les élèves issus de l'immigration vivent un processus d'acculturation, à savoir un processus d'adaptation psychologique et socioculturelle au contact de la

culture de leur société d'accueil (Kanouté et al., 2016). Dans ce contexte, comme l'ont écrit les rédacteurs invités dans l'appel à contribution de ce numéro spécial, la formation des enseignants dans le Nord global doit se doter d'une posture critique, notamment contre le mythe de la neutralité de l'école, qui sous-tend en réalité des hiérarchies culturelles et linguistiques de même que des relations de pouvoir qui renforcent des inégalités sociales.

Le mythe de la neutralité de l'école, dans les cours de langue, touche la question des corpus littéraires scolaires. En effet, ceux-ci ne sont pas neutres – ils traduisent des enjeux sociologiques et politiques auxquels il faut sensibiliser les enseignants. Par exemple, la professeure Maïka Sondarjee (2021) s'est intéressée à la composition de plans de cours universitaires et aux biais qui sous-tendent les sélections enseignantes de lectures obligatoires. Elle relève notamment que la quasi-totalité (95,0 %) des lectures obligatoires de certains cours sont écrites par des Européens et des Américains. Cette dépréciation de la connaissance non occidentale « a un impact fondamental sur la construction du savoir, et sur la hiérarchisation de ce savoir » (p. 30). Le mythe de la neutralité de l'école a comme corollaire ce que le professeur Marcus Bell (2021) appelle « *white racelessness* » (p. 18). Cela signifie que beaucoup de personnes blanches, des enseignants dans le cas de l'étude de Bell, sont en mesure de percevoir les autres (ici, leurs élèves) comme racisés, mais voient leur propre appartenance ethnique et culturelle comme « neutre ». Une étude empirique menée à Montréal au sujet d'expériences de scolarisation d'élèves issus de l'immigration a mis cette réalité en lumière, plus précisément la façon dont les participantes ont vécu à l'école secondaire des rapports de domination qui les ont essentialisées, les réduisant à la figure de l'*Autre* (Darchinian et al., 2021).

Pour contrer ces biais et leurs impacts dommageables sur les élèves, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation en appellent à une prise de conscience critique de la part des enseignants et futurs enseignants de langue et de littérature sur ces questions (Miquelon, 2023). Pour ce faire, les enseignants peuvent mener des réflexions sur l'impact de leur propre appartenance culturelle sur leur enseignement (Dei, 2019) et choisir intentionnellement des corpus littéraires qui traitent d'enjeux raciaux (Smith, 2021) et reflètent la diversité humaine à travers des personnages nuancés (Washington, 2023). Une telle diversité des corpus profiterait à tous les élèves, mais plus particulièrement aux élèves racisés. Cela leur permettrait d'entrer dans une démarche de réconciliation entre les contenus scolaires et leur propre identité, en se reconnaissant dans les textes lus en classe (Smith, 2021). En effet, des élèves racisés québécois rapportent des expériences de racialisation et d'infériorisation tant dans les interactions avec leurs pairs non racisés que dans le cadre de l'enseignement (Darchinian et al., 2021). Or, tous les quartiers de Montréal sont aujourd'hui multiculturels, ce qui se reflète dans les écoles de la ville (Kanouté et al., 2016). Au Centre de services scolaire de Montréal, la

moitié des élèves ont une langue maternelle autre que le français, et 27,6 % des élèves sont nés à l'étranger (gouvernement du Québec, 2021). Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation préconise de prendre appui sur la culture personnelle des élèves pour leur permettre de s'approprier la culture de la société d'accueil (gouvernement du Québec, 2003) et il appert pertinent de se pencher sur des dispositifs didactiques susceptibles de le permettre.

L'AUTOBIOGRAPHIE DE LECTEUR, UN GENRE LITTÉRAIRE LIÉ À L'IDENTITÉ

L'enseignement de la littérature au secondaire peut viser plusieurs finalités pour les élèves, notamment l'accès aux connaissances, la formation de sujets lecteurs, l'éducation à la citoyenneté, le regard sur l'autre et le regard sur soi (Mercier, 2018). Une étude menée à Montréal sur 484 élèves du deuxième cycle du secondaire âgés de 14 à 17 ans révélait la façon dont ces élèves adhéraient à ces différentes finalités. Alors que 84,7 % d'entre eux croient que « la lecture de livres dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves » (Miquelon, 2017, p. 129), moins de la moitié pense que « la lecture de livres dans le cours de français permet de comprendre le monde » et, plus frappant encore, moins de 20,0 % croient que « la lecture de livres dans le cours de français permet de se comprendre soi-même » (Miquelon, 2017, p. 131).

Ces représentations viennent en bonne partie de l'institution scolaire, qui a longtemps demandé aux élèves de se livrer à des lectures objectives (Bleich, 1978), ce qui a mené des générations de jeunes lecteurs à envisager leur subjectivité et leurs émotions comme des digressions les éloignant du sens des œuvres (Jouve, 2004).

Depuis plusieurs années, on assiste à un retour du balancier : les recherches en didactique du français soulignent l'importance de la prise en compte de la subjectivité des lecteurs à l'école (Mercier, 2018). La lecture d'autobiographies de lecteurs figure, d'après Sauvaire (2011), parmi les dispositifs didactiques permettant de susciter chez les élèves une diversité d'interprétations subjectives. Il s'agit d'un genre littéraire qui mobilise l'expérience singulière du sujet-lecteur et qui permet de penser la notion d'identité littéraire (Rouxel, 2004). Comme l'hétérogénéité des classes exige de la part des enseignants des actions pédagogiques et didactiques tenant compte de la construction de l'identité personnelle des élèves dans le cadre scolaire (Kanouté et Charette, 2018), nous pensons qu'il est pertinent d'intégrer ce genre littéraire à des pratiques d'enseignement qui valorisent la diversité des identités.

Thèmes privilégiés

Les autobiographies de lecteurs sont généralement des extraits autobiographiques d'œuvres littéraires qui exploitent le thème des souvenirs

de lecture (Bemporad, 2019). En effet, rares sont les écrivains qui n'y consacrent pas une partie de leurs récits autobiographiques ou autofictionnels (Louichon, 2009). Rouxel (2004) précise que de nombreux écrivains « ne peuvent parler d'eux-mêmes sans évoquer leurs lectures, tant leur identité de lecteur est une composante de leur personnalité, mais qu'[ils] le font de façon fragmentaire, au sein d'un projet plus large » (p. 137).

Ces récits mobilisent souvent les thèmes de la bibliothèque intérieure et de l'identité de lecteur (Bemporad, 2019). La bibliothèque intérieure, selon Bayard (2007), est « cet ensemble de livres [...] sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres » (p. 74). Au moment d'invoquer le contenu de la bibliothèque intérieure, le sujet-lecteur recouvre généralement des souvenirs d'un soi lisant plutôt que des souvenirs des textes eux-mêmes (Louichon, 2010).

L'identité de lecteur, ou identité littéraire, est tributaire de la bibliothèque intérieure et suppose que certaines lectures contribuent à la formation de l'identité : « textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même » (Rouxel, 2004, p. 139).

Ainsi, pour que la lecture d'autobiographies de lecteurs en classe de français puisse avoir des effets positifs sur la façon dont les élèves perçoivent leur propre subjectivité de lecteurs, les textes proposés devraient rendre compte d'identités diversifiées.

COMPOSITION D'UN CORPUS LITTÉRAIRE SCOLAIRE BASÉ SUR LA DIVERSITÉ

Nous avons fait lire à des élèves de cinquième secondaire – des élèves de 16 et 17 ans – le roman *Là où je me terre*, de Caroline Dawson. Ce roman relate l'arrivée au Québec en 1986 d'une jeune réfugiée chilienne de 7 ans. Le personnage principal, nommé « la petite Caroline », est un alter ego de l'autrice. La lecture de cette œuvre, qui aborde plusieurs enjeux liés à l'immigration et au racisme, a donné lieu, dans notre classe multiculturelle, à de nombreux échanges sur les enjeux raciaux et les expériences d'immigration des élèves du groupe.

Caroline Dawson inclut dans son roman des références à sa bibliothèque intérieure, à son identité de lectrice et à des « événement[s] de lecture » (Louichon, 2010, p. 183). Par exemple, elle se remémore ses souvenirs d'enfance à la bibliothèque d'Hochelaga-Maisonneuve, qui « ressemblait à une cathédrale » (p. 146); l'abonnement familial à *Québec Loisirs*, qui lui permettait de posséder des livres pour la première fois; la découverte d'œuvres littéraires qui traitaient de sa société d'accueil et d'autres souvenirs faisant écho à son identité latino-américaine.

À la suite de la lecture du roman de Caroline Dawson, nous avons mis les élèves en contact avec des extraits d'autres autobiographies de lecteurs pour leur permettre de les comparer, d'y réagir et de s'y identifier. Suivant les recommandations énoncées précédemment au sujet de la diversification des corpus littéraires scolaires, une attention toute particulière a été apportée à la sélection du corpus pour que celui-ci reflète une importante diversité quant aux identités des auteurs. On y lit des expériences qui allient la découverte de la littérature et des enjeux d'appartenance culturelle (Dawson, Laferrière, Fontaine, Vuong, Slimani), d'orientation sexuelle (Tremblay) et de classe sociale (Ernaux, Vuong). Nous présentons aujourd'hui ce corpus pour qu'il puisse inspirer des enseignants en exercice ou de futurs enseignants à rendre leurs corpus plus inclusifs et diversifiés. Dans le Tableau 1, de courts extraits significatifs sont retranscrits. Les extraits complets qui figurent dans le recueil sont d'une longueur d'une à trois pages – celles-ci sont également présentes dans le tableau à titre indicatif.

TABLEAU 1. Aperçu du corpus diversifié d'autobiographies de lecteurs

	Auteur	Appartenance culturelle	Œuvre citée et pages de l'autobiographie de lecteur
Extrait 1	Caroline Dawson	Québécoise d'origine chilienne	<i>Là où je me terre</i> (p. 110-111 et 145-150)
	À ce jour, je ne comprends toujours pas que la bibliothécaire n'ait rien dit quand j'ai emprunté le livre, qu'elle n'ait pas sourcillé en voyant une petite Latina de onze ans emporter avec elle Réjean Ducharme. [...] Rien ne pouvait me faire soupçonner l'incongruité d'avoir ce livre entre mes brunes mains enfantines, à un point tel qu'avant le cégep, je croyais que <i>L'avalée des avalés</i> était un livre jeunesse.		
Extrait 2	Dany Laferrière	Québécois d'origine haïtienne	<i>Je suis un écrivain japonais</i> (p. 27 à 30)
	Et moi, fiévreux tous les soirs, en train de lire Mishima sous les draps. [...] [P]our moi, Mishima était mon voisin. Je rapatriais, sans y prendre garde, tous les écrivains que je lisais à l'époque. [...] [T]ous vivaient dans le même village que moi. Sinon, que faisaient-ils dans ma chambre? (p. 27-30)		
Extrait 3	Michel Tremblay	Québécois d'origine canadienne-française	<i>Un ange comu avec des ailes de tôle</i> (p. 123 à 126)
	Worrals et Freckels sont les deux premiers personnages de littérature qui m'ont fait soupçonner de l'existence du lesbianisme. J'avais déjà accepté, compris, nommé mes propres tendances [...] J'analysais chaque phrase des romans qui les mettaient en scène, chaque réplique qu'elles se disaient, surtout les farces qu'elles faisaient, à la recherche du moindre petit indice; [...] je l'avoue, j'étais un peu jaloux d'elles.		
Extrait 4	Naomi Fontaine	Innue	<i>Shuni</i> (p. 141-142)
	Avant de découvrir la littérature des Premières Nations, avant de m'attacher à la poésie de Joséphine Bacon, à la clairvoyance d'An Antane Kapeshe, [...] je lisais principalement les auteurs québécois. J'ai lu <i>Le Survenant</i> à deux reprises. La première fois, je ne saisisais pas que ce personnage s'ancrait		

	dans ma culture. À la deuxième, j'ai eu le cœur en compote lorsqu'il a quitté le village, même si j'approuvais sa fuite.		
Extrait 5	Daniel Pennac	Français	Chagrin d'école (p. 99-101)
	Considérée comme une perte de temps, réputée nuisible au travail scolaire, la lecture des romans nous était interdite pendant les heures d'étude. D'où ma vocation de lecteur clandestin : romans recouverts comme des livres de classe, cachés partout où cela se pouvait, lectures nocturnes à la lampe de poche, dispense de gymnastique, tout était bon pour me retrouver seul avec un livre.		
Extrait 6	Ocean Vuong	Américain d'origine vietnamienne	Un bref instant de splendeur (« On earth, we're briefly gorgeous ») (p. 14-18)
	La fois où j'ai essayé de t'apprendre à lire comme Mme Callahan me l'avait enseigné, mes lèvres contre ton oreille, ma main sur la tienne, les mots qui bougeaient sous les ombres que nous faisons. Mais cet acte (un fils qui enseigne à sa mère) renversait nos hiérarchies, et avec elles nos identités, qui dans ce pays étaient déjà précaires, captives.		
Extrait 7	Annie Ernaux	Française	Mémoire de fille (p. 24-35)
	C'est davantage dans les poèmes et les phrases d'écrivains soigneusement recopiés dans un agenda de 1958 en carton rouge [...] que j'ai la plus forte probabilité de saisir les bribes de mon discours intérieur. C'est là que la fille de cette époque se dit par procuration, dans des mots qui dessinent idéalement son être au-dessus de la platitude et la brutalité – pense-t-elle – du langage de son milieu.		
Extrait 8	Leila Slimani	Française d'origine marocaine	Le parfum des fleurs la nuit (p. 122-123 et 131-132)
	[J]'ai retrouvé cet exemplaire dans la bibliothèque de mes parents [...] et je me suis souvenue comment, enfant, je lisais pour impressionner mon père. Je pensais que si je tenais un livre à la main, il s'intéresserait à moi. Il me verrait. [...] Lorsque je suis arrivée en France, je ne me suis pas sentie tout à fait une étrangère. J'avais le sentiment de connaître ce pays, d'en maîtriser les codes, la culture, la langue. Je les connaissais, mais eux ne me connaissaient pas. Je sentais bien que Notre-Dame, Flaubert ou Truffaut m'étaient familiers. Ils ne parlaient pas de moi, ils m'ignoraient et pourtant, par un étrange accident de l'Histoire, ils étaient mon patrimoine.		

CONCLUSION : APPORTS ET BILAN

Les questions posées aux élèves en classe à la suite de leur lecture du recueil d'extraits visaient à travailler les composantes de la compétence à lire que sont la réaction et le jugement critique fondés sur plusieurs textes (gouvernement du Québec, 2009). Parmi ces questions se trouvait « Quel est votre extrait favori? Pourquoi? » À cette question, presque tous les élèves répondaient en nommant des éléments qui rapprochaient leur propre autobiographie de lecteur d'une de celles qu'ils avaient lues. Dans leurs réponses, on pouvait constater un fort désir de raconter leurs propres expériences de lecture et leur propre subjectivité. Fraichement sortis de l'enfance, plusieurs élèves ont ainsi mentionné avoir apprécié les autobiographies qui abordaient les premières lectures passionnelles et clandestines, notamment celles de Michel Tremblay (« J'en avais déjà lu une bonne centaine, je les dévorais comme je dévorerais plus tard les Agatha Christie ou les Maurice Leblanc, d'une seule traite ») et de

Daniel Pennac (« romans recouverts comme des livres de classe, cachés partout où cela se pouvait, lectures nocturnes à la lampe de poche »), puisque cela recoupait leurs propres souvenirs de lecture. D'autres élèves, en se basant sur l'autobiographie de lectrice de Leïla Slimani (« Mon père lisait beaucoup. [...] [Il] empilait les livres à ses pieds comme un maçon empile des briques pour construire un mur ») ont raconté des souvenirs de proches lisant abondamment durant leur enfance. Pour un élève, il s'agissait de ses grands-parents, chez qui il passait ses étés, tandis que pour une autre élève, il s'agissait de son grand frère, qui avait appris à lire avant elle. Finalement, des élèves ont fait des rapprochements sur le plan de leur identité avec les textes de Tremblay (« J'avais déjà accepté, compris, nommé [mon homosexualité], je scrutais chacun des livres que je lisais à la recherche de personnages qui partageaient mes goûts sans jamais en trouver ») et de Slimani (« C'est en France que je suis devenue une Arabe. ») pour raconter des expériences qu'ils avaient vécues en lien avec la lecture et qui relevaient de leur propre identité queer ou culturelle.

La lecture d'autobiographies de lecteurs en contexte scolaire, quand le corpus est choisi de façon à représenter l'hétérogénéité de la classe, semble ainsi servir les objectifs que sont la valorisation de la diversité subjective des élèves (Sauvaire, 2011) et la prise en compte de l'identité personnelle des élèves dans le cadre scolaire (Kanouté et Charette, 2018). Il n'est pas étonnant que les élèves aient d'emblée apprécié davantage les autobiographies de lecteurs qui présentaient des similitudes avec leur propre rapport à la lecture, puisqu'ils s'intéressent plus spontanément aux contenus scolaires qui leur parlent d'eux-mêmes (Jouve, 2004). Cela signifie aussi que les récits qui mobilisent la notion d'identité les poussent spontanément à réfléchir à la leur, répondant ainsi à une des finalités de l'enseignement de la lecture littéraire, le regard sur soi (Mercier, 2018), qui est la moins endossée chez les élèves (Miquelon, 2017). Susciter le regard sur soi par le biais des textes littéraires contribue à valoriser l'investissement subjectif des élèves dans leurs lectures et à faire de leurs lectures scolaires des expériences plus significatives. D'autre part, la lecture d'un corpus diversifié d'autobiographies de lecteurs dans la classe de français permet aussi de mettre en contact les élèves avec des récits de vie différents des leurs (Rabatel, 2019). Même s'ils ne les retiennent pas forcément comme étant leurs favoris, ces récits permettent de répondre à une autre finalité de l'enseignement de la lecture littéraire, à savoir de leur permettre de « porter un regard sur l'autre par l'expérience de la différence [...] [de les] initie[r] à l'ouverture, à la tolérance, à l'empathie » (Mercier, 2018, p. 75). La diversification du corpus, en plus de permettre aux élèves non racisés de rencontrer des récits divers et de développer leur ouverture, permet aussi et surtout de faire en sorte qu'un plus grand nombre d'élèves se voient représentés dans les lectures scolaires (Sleeter, 2020; Smith, 2021). Pour ces raisons, cette initiative pourrait contribuer à favoriser des climats d'apprentissage plus signifiants et plus équitables. La formation des maitres au Québec prévoit explicitement que les futurs enseignants doivent être

formés à l'éducation interculturelle pour être en mesure de jouer adéquatement leur rôle (Potvin et al., 2018). Malgré les programmes officiels, cependant, la recherche montre que tant les formateurs universitaires que les enseignants du primaire et du secondaire craignent d'aborder des questions sensibles liées à l'identité, et, en conséquence, déclarent les aborder peu en classe (Potvin et al., 2018). Or, l'une des missions fondamentales de la formation des maîtres est de préparer les enseignants à enseigner aux enfants de tous les citoyens (Zeichner, 2009), et cela passe notamment par la réflexion au sujet des choix curriculaires visant à outiller les enseignants et futurs enseignants en ce qui a trait à la diversité.

RÉFÉRENCES

- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Les Éditions de Minuit.
- Bell, M. (2021). *Whiteness interrupted. White teachers and racial identity in predominantly Black schools.* Duke University Press.
- Bemporad, C. (2019). L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et pour l'enseignement. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 125-138). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6982?lang=fr>
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism.* John Hopkins University Press.
- Darchinian, F., Magnan, M.-O. et de Oliveira Soares, R. (2021). The construction of the racialized Other in the educational sphere: The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 52-64. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.6>
- Dei, G. J. S. (2019). Decolonizing education for inclusivity: Implications for literacy education. Dans K. M. Magro et M. A. Honeyford (dir.), *Transcultural literacies: Re-visioning relationships in teaching and learning* (p. 5-29). Canadian Scholars Press.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école - Document de référence à l'intention du personnel enseignant.* Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf
- Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise.* Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/PFE_Q_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). *Rapport annuel 2020-2021.* Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Rapport-annuel-CSSDM-2020-2021.pdf>
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Presses universitaires de Rennes.
- Kanouté, F. et Charette, J. (2018). *La diversité ethnoculturelle dans le système scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble.* Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 61, 13-25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>

- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Presses universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Presses universitaires de Rennes.
- Mercier, J.-P. (2018). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* [Hors-série], 61-84. <https://doi.org/10.7202/1059211ar>
- Miquelon, A. (2017). Les représentations d'élèves du secondaire de la littérature à l'école : portrait de quatre profils distincts de lecteurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 119-140. <https://doi.org/10.7202/1049400ar>
- Miquelon, A. (2023). Pour une didactique valorisant la diversité en classe de littérature au secondaire québécois. *Contextes et didactiques*, 21. <https://doi.org/10.4000/ced.4241>
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- Rabatel, A. (2019). Récit et mobilité empathique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (181-182). <https://doi.org/10.4000/pratiques.5655>
- Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137-152). Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2011). Les autres du lecteur : diversités culturelles et diversités interprétatives en classe de français. Actes du colloque « La lecture sous toutes ses formes : pluralité des supports, des processus et des approches », Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et N. Lacelle (dir.), *Revue pour la recherche en éducation* (p. 131-148). Courtoisie de l'autrice.
- Sleeter, C. E. (2020). Challenging Racism and Colonialism Through Ethnic Studies. Dans H. P. Baptiste et J. Haynes Writer (dir.), *Visioning Multicultural Education: Past, Present, Future* (p. 44-61). Routledge.
- Smith, P. (2021) A transraciolinguistic approach for literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 75, 545-554. <https://doi.org/10.1002/trtr.2073>
- Sondarjee, M. (2021). Le droit de penser. *Nouveau Projet*, 20, 28-31. <https://nmapublic.s3.amazonaws.com/files/2021/100/1640012835949-07-Essai-Sondarjee.pdf>
- Washington, D. A. (2023). *Culturally Responsive Reading: Teaching Literature for Social Justice*. Teachers College Press.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.

ALEXIE MIQUELON est titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français au secondaire et d'une maîtrise en didactique des langues. Elle enseigne le français au secondaire à Montréal depuis 2011. Elle poursuit présentement des études doctorales, dans le cadre desquelles elle s'intéresse au curriculum ainsi qu'aux approches interculturelles, antiracistes et critiques en enseignement de la littérature. alexie.miquelon@brebeuf.qc.ca

ALEXIE MIQUELON holds a bachelor's degree in secondary-level French education and a master's degree in language didactics. She has been teaching French at the secondary level in Montreal since 2011. She is currently pursuing doctoral studies, focusing on curriculum issues as well as intercultural, anti-racist, and critical approaches to the teaching of literature. alexie.miquelon@brebeuf.qc.ca

