

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA FORMATION À LA LECTURE LITTÉRAIRE AU COLLÉGIAL : UNE ANALYSE
DES REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTS DE LITTÉRATURE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES

PAR
LÉON GALLANT-LEBLANC

NOVEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Évidemment, mes premiers mots vont à Sylvain Brehm, grand manitou de ce mémoire. J'ai eu la chance durant mon parcours universitaire de rencontrer ce professeur qui partageait mes préoccupations relatives à la démocratisation de la lecture. Ses nombreux conseils et ses idées ont été des apports inestimables à ma réflexion sur l'enseignement de la littérature. Je lui en serai toujours reconnaissant.

Il me faut également remercier les sept enseignants qui ont généreusement participé à ma recherche. Leurs réponses franches et exhaustives ont contribué à la richesse de ce mémoire.

Sans le soutien de mes parents, probablement que je ne serais pas parvenu à compléter cette maîtrise. Les chaleureux moments en leur présence et nos longues discussions m'ont permis de traverser cette épreuve avec une certaine sérénité.

Un grand merci aux neuf membres de la Commission Parent qui ont créé cet échelon singulier de la formation québécoise qu'est le CÉGEP. La place exceptionnelle accordée à la culture et à la réflexion dans le tronc général commun se doit d'y être préservée.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont demandé : « Ta maîtrise, c'est sur quoi? » Si vous saviez comme ce petit intérêt que vous m'avez manifesté m'a réjoui et permis de croire que ce que je faisais avait une réelle valeur.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I L'AVÈNEMENT DE LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE SUBJECTIVE DANS LES THÉORIES LITTÉRAIRES ET LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE	5
1.1 Des poétiques de la lecture à leur remise en question	6
1.1.1 La revendication de la dimension subjective de la lecture	8
1.1.1.1 Bayard ou le texte comme miroir	8
1.1.1.2 Macé ou lire à la manière de « grands auteurs ».....	10
1.2 La subjectivité comme fondement du renouveau des théories de la lecture littéraire	12
1.2.1 Une formation littéraire bénéfique pour l'individu et la société.....	13
1.2.2 Les conceptions et les finalités de la lecture littéraire	15
1.3 L'avènement du sujet lecteur en didactique de la littérature.....	19
1.3.1 Critique d'une approche formaliste des textes.....	22
1.3.2 Les finalités de l'investissement subjectif du lecteur à l'école.....	24
1.4. La formation littéraire au collégial : quelle place pour le sujet lecteur?.....	25
1.4.1 Les visées de l'enseignement littéraire	26
1.4.2 Les compétences et critères de performance des cours de littérature.....	27
1.5 Bilan et discussion	30
1.5.1 Le sujet lecteur scolaire : une idée transdisciplinaire	30
1.5.2 Une lecture littéraire psycho-affective.....	31
1.5.3 Une conception idéalisée de la lecture littéraire	33
1.5.4 La nécessaire prise en compte des réalités des classes de littérature.....	37
1.6 Conclusion partielle	38
CHAPITRE II POURQUOI ET COMMENT ANALYSER LES REPRÉSENTATIONS DE LA LECTURE LITTÉRAIRE DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL ?.....	40
2.1 Problématique	41
2.1.1 Objectifs de la recherche	41
2.1.2 Pertinence de la recherche	41
2.2 Méthodologie	42
2.2.1 Les représentations sociales.....	42
2.2.1.1 Les représentations sociales comme outils de recherche en éducation .	44
2.2.2 Orientation méthodologique	46
2.2.3 Population étudiée, échantillon et recrutement des participants.....	47

2.2.4	Collecte de données	48
2.2.4.1	Questionnaire exploratoire	58
2.2.4.2	Entretien semi-dirigé	51
2.2.5	Traitement des données	52
2.3	Présentation des catégories d'analyse	54
2.3.1	La lecture littéraire.....	54
2.3.2	Les finalités de la formation à la lecture littéraire	56
2.3.3	Le corpus à enseigner	60
2.3.4	La formation didactique et le cadre de référence.....	62
2.3.5	Les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial	64
2.4	Conclusion partielle	67
CHAPITRE III LA FORMATION À LA LECTURE LITTÉRAIRE AU COLLÉGIAL : DES DÉMARCHES ADAPTATIVES		69
3.1	La lecture littéraire	69
3.1.1	Les conceptions personnelles de la lecture	69
3.1.2	Les implications didactiques des représentations personnelles.....	72
3.2	Les finalités de la formation à la lecture littéraire	76
3.2.1	Pour une appropriation subjective du texte	76
3.2.2	Pour se préparer aux dissertations	80
3.3	Le corpus à enseigner.....	81
3.3.1	La prise en compte des intérêts des étudiants.....	81
3.3.2	Des œuvres du passé à s'approprier.....	85
3.4	La formation didactique et le cadre de référence.....	88
3.4.1	Une ouverture relative à la formation didactique	88
3.4.2	La valorisation de l'empirisme en contexte professionnel	90
3.4.3	Les avantages des savoirs didactiques.....	92
3.4.4	Un apprentissage libre et empirique	94
3.5	Les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial.....	96
3.5.1	Des habitudes de lecture scolaire qui nuisent à l'investissement subjectif	96
3.5.2	L'importance de l'épreuve uniforme de français sur l'enseignement.....	98
3.6	Conclusion partielle	101
CONCLUSION.....		103
APPENDICE A Certificat de déontologie		108
APPENDICE B Entretiens avec les enseignants		110
BIBLIOGRAPHIE.....		186

RÉSUMÉ

Les paradigmes qui orientent l'enseignement de la littérature sont remis en question depuis une vingtaine d'années par ses praticiens et ses penseurs. L'approche formaliste et sociohistorique des textes littéraire qui prédomine depuis les années 1970 ne fait plus consensus. Les principales critiques qui lui sont adressées soulignent l'excès de technicisme. Afin de mettre un terme à cette approche et à ses conséquences alléguées chez les étudiants (désintérêt pour la lecture, conformisme de la pensée), des chercheurs en études littéraires et en didactique valorisent des pistes d'entrée dans la littérature centrées sur l'investissement subjectif du lecteur et les potentialités créatrices que recèle la lecture. Pour ces théoriciens, la lecture telle que pratiquée au sein des institutions scolaires devrait être davantage considérée comme une expérience esthétique que comme un outil d'apprentissage de savoirs littéraires et de savoir-faire rédactionnels.

Ces préoccupations trouvent également écho chez certains enseignants de littérature au collégial québécois. Dans les dernières années, la publication d'essais et d'études sur l'enseignement de la littérature au cégep ainsi que la création d'un groupe de recherche (LIREL) consacré à repenser la transmission littéraire au cégep témoignent de la vitalité de ces questions. Plusieurs de ces contributions proposent de miser sur une appropriation subjective de l'œuvre par les étudiants. Cette approche du texte se heurte toutefois aux devis ministériels qui valorisent les dimensions formalistes et sociohistoriques de la littérature. Néanmoins, de nombreux enseignants déclarent mettre en œuvre un enseignement axé sur la dimension subjective de la lecture. Comment résolvent-ils la tension entre cette conception de la lecture et celle des devis? Afin d'explorer cette question et d'examiner le déploiement d'une approche expérientielle de la lecture au cégep, nous avons interrogé sept enseignants de littérature sur leurs pratiques. Nous avons ainsi pu dégager des éléments constitutifs de leurs représentations qui orientent leur enseignement de la lecture. En outre, les données recueillies nous informent sur divers aspects de cette formation à ce mode de lecture, sujet peu documenté.

Pour mettre en lumière l'importance que revête aujourd'hui la part subjective du lecteur dans les thèses des chercheurs en études littéraires et en didactique, nous étudierons son émergence dans les théories de la lecture littéraire. Par la suite, nous analyserons et comparerons justement les propositions de trois essayistes (Citton, Jousset et Merlin-Kajman) et de multiples didacticiens quant à l'enseignement de la lecture littéraire au regard d'une perspective propre au cégep.

Enfin, à l'aune de cet examen théorique, nous relèverons les cinq thématiques qui rendent compte des divers éléments d'une formation à la lecture littéraire au collégial qui serviront de base à notre analyse des représentations des participants interrogés : la lecture littéraire; les finalités de la formation à la lecture; la sélection du corpus; la formation didactique et le cadre de références; les difficultés et contraintes.

Mots-clés : enseignement de la littérature, lecture littéraire, sujet lecteur, didactique de la littérature, représentation, cégep.

INTRODUCTION

La formation générale au cégep ne fait pas consensus. Dans les dernières années, son caractère obligatoire a été remis en question à quelques reprises par divers acteurs politiques et sociaux¹. Pour certains, l'offre des cours de la formation et leurs contenus devraient être revus afin de les *moderniser*, de les rendre plus « attrayants » ou bien—accroître le taux de diplomation². Au sein même des collèges, d'aucuns jugent qu'il serait en effet souhaitable d'apporter certaines modifications à cette formation. La réflexion est particulièrement vive dans les départements de littérature. Dans les dernières années, de multiples contributions sous plusieurs formes (essais, lettres d'opinions, entrées sur des blogs) issues d'enseignants de littérature ont critiqué des éléments de la formation prescrite tels que les contenus privilégiés et la nature des dissertations demandées. Nombre de pistes de réflexion émergent de ces textes afin de remanier les cours de littérature. Les idées proposées concernent des enjeux de toute nature, que ce soit le corpus, les évaluations, les méthodes pédagogiques ou encore la formation professionnelle.

La volonté de mettre fin à la technicisation de l'enseignement littéraire, valorisée par les devis ministériels, est l'idée maîtresse de plusieurs de ces réflexions. Cette conception formaliste de la littérature favorise, selon les auteurs de ces critiques, l'instrumentalisation des œuvres littéraires et ne permet pas aux étudiants de s'investir pleinement dans leurs lectures. Pour contrer cette approche qu'ils estiment néfaste, des enseignants et des chercheurs québécois réfléchissent aujourd'hui à d'autres manières d'enseigner la littérature. Pour plusieurs, il conviendrait de donner à la subjectivité un rôle prépondérant dans la lecture en classe. De cette manière, ils estiment que les étudiants s'engageraient davantage dans l'étude des textes littéraires et le profit personnel qu'ils en tireraient serait accru. Cette volonté que la subjectivité de l'étudiant lecteur s'exprime dans son rapport aux œuvres converge avec les

¹ Par exemple, Guy Demers, « Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale », <http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>, en ligne, (consulté le 25 mars 2020). Tommy Chouinard, « Les jeunes du PLQ veulent abolir le cégep préuniversitaire », *La Presse*, 7 août 2014.

² Daphnée Dion-Viens, « Roberge ouvert à moderniser la formation générale au cégep », *Le Journal de Montréal*, 20 août 2019.

thèses de chercheurs universitaires actuels. En effet, quantité d'études menée par des chercheurs en didactique de la littérature et en études littéraires s'intéressent aux retombées de l'investissement subjectif de l'étudiant dans ses lectures.

Dans le même temps, en Europe francophone, un dialogue sur un changement de paradigmes en enseignement littéraire au secondaire (lycée) est engagé. La réflexion est menée sur deux fronts. D'une part, des essais qui prennent la défense des études littéraires sont publiés depuis une quinzaine d'années par des théoriciens et chercheurs comme Yves Citton, Hélène Merlin-Kajman et Philippe Jousset. Ceux-ci estiment leur discipline malmenée par certains discours politiques et sociaux ainsi qu'en raison d'un désintérêt présumé des élèves. Ces chercheurs en appellent à une démocratisation de la lecture et de la littérature qui passerait par un enseignement plus significatif pour les jeunes étudiants. Maintes idées émises dans ces essais proposent de ne plus concevoir l'acte lectoral et herméneutique comme un décryptage savant, mais comme une occasion pour le sujet « d'enrichir le savoir sur soi³ » et sur le monde dans lequel il évolue. Pour ce faire, ces auteurs jugent que les enseignants de littérature doivent se défaire de l'héritage formaliste qui a caractérisé l'enseignement littéraire depuis les années 1970.

D'autre part, la didactique de la littérature connaît depuis deux décennies un regain de vigueur considérable. À l'instar des essayistes s'intéressant à la lecture, la didactique dénonce le formalisme littéraire au profit d'une réflexion axée sur la notion de *sujet lecteur*. Les didacticiens valorisent des pistes d'entrée dans la littérature centrées sur l'investissement subjectif du lecteur. La lecture littéraire est ainsi considérée comme une expérience esthétique et non plus comme une pratique servant à l'acquisition de savoirs littéraires et de savoir-faire analytiques. Tel qu'on peut le constater, la didactique de la littérature et les études littéraires proposent des idées sur l'enseignement de la lecture qui sont semblables.

Tant en Europe qu'au Québec, les nombreuses remises en cause de l'approche formaliste et techniciste de la littérature combinées à l'intérêt grandissant pour la subjectivité

³ Vincent Jouve, « La lecture comme retour sur soi », dans Gérard Langlade et Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004. p. 266.

du lecteur soulèvent des interrogations quant à la pertinence et à l'efficacité didactique de ces nouvelles approches. En Europe, récemment, des enseignants-chercheurs en didactique ont mis en application dans leurs classes des thèses axées sur le sujet lecteur dans le but d'explorer les différents enjeux que soulève cette approche de la lecture. Si les observations qui sont tirées de ces expérimentations peuvent être éclairantes en révélant certains angles morts qui ne sont pas pris en compte par les réflexions essayistiques et didactiques habituelles, elles ne sont pas nécessairement opérantes dans le contexte collégial québécois. Les contraintes institutionnelles de la formation littéraire au cégep et sa réalité unique nécessitent des études qui lui sont spécifiques.

Dans le présent mémoire, nous souhaitons justement analyser les objectifs et les conditions de réalisation d'une approche subjective de la lecture littéraire dans les cours de français au collégial. Pour ce faire, nous nous proposons de rendre compte de diverses représentations de la lecture littéraire de sept enseignants qui déclarent mettre en œuvre des pratiques favorisant l'implication du sujet lecteur. Plusieurs questions guident cette recherche: Comment les enseignants conçoivent-ils la lecture littéraire? Quelles compétences la formation à la lecture littéraire permet-elle de développer? Comment les enseignants résolvent-ils la tension entre une approche subjective et une approche formaliste des textes? À partir de l'analyse des représentations et des pratiques déclarées de ces enseignants, nous mettrons au jour les éléments constitutifs et influents sur les pratiques déclarées relatives à cette formation.

Dans le premier chapitre, afin d'exposer l'intérêt et l'importance accordés à la notion de sujet lecteur actuellement dans les disciplines littéraire et didactique, nous rendrons compte de travaux contemporains sur la subjectivité du lecteur. D'abord, nous observerons l'évolution du rôle dévolu au lecteur dans les théories de la lecture et son influence sur les discours littéraire et didactique. Ensuite, nous nous intéresserons aux contributions d'Yves Citton dans *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires?* de Philippe Jousset dans *En proie aux mots. Action et affection en littérature* et d'Hélène Merlin-Kajman dans *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Contemporains, ces livres font écho aux mêmes interrogations. Sans proposer de véritables pistes didactiques, ils étudient ce qui se joue lors de la lecture et offrent des conceptions de la littérature et de sa transmission qui rompent avec le traditionalisme techniciste. Ils adoptent des perspectives critiques variées :

l'interlocution littéraire (Citton), la phénoménologie de la lecture (Jousset) ou encore la philosophie perfectionniste (Merlin-Kajman). Les pistes proposées pour répondre à leurs interrogations communes sont multiples et parfois divergentes. Nous examinerons dans la troisième section les principaux travaux didactiques actuels, de plusieurs chercheurs francophones, quant à la formation à la lecture littéraire. Puis, les devis ministériels des cours de littérature de la formation générale et ses prescriptions seront analysés à l'aune des propositions des recherches des auteurs évoqués précédemment. Nous examinerons quelle conception de la lecture littéraire s'en dégage et les principaux obstacles structurels auxquels se bute une approche subjective de la littérature. Finalement, les nombreuses propositions présentées lors de ce chapitre seront soumises à une discussion qui mettra en lumière leur intérêt ainsi que leurs limites, et qui nous amènera à présenter les questions qui ont été soumises aux participants de notre enquête.

Dans le deuxième chapitre, nous commencerons par définir la notion de *représentations sociales* et en démontrer la portée dans une recherche telle que la nôtre. Puis, nous présenterons la méthodologie et les enjeux de notre recherche (population étudiée, collecte et traitement des données, etc.). Afin de mettre au jour les représentations d'enseignants de littérature interrogés quant à la formation à la lecture littéraire, des entretiens semi-dirigés auprès de sept professeurs ont été menés. Pour interpréter les données recueillies, nous avons établi cinq catégories d'analyse qui permettent de rendre compte de la dynamique qui préside à la formation à la lecture au collégial : les conceptions de la lecture littéraire; les finalités de la formation à la lecture littéraire; la sélection du corpus; la formation didactique et le cadre de références; les difficultés et contraintes.

Finalement, dans le troisième chapitre, nous analyserons les données recueillies. D'abord, les représentations *personnelles* et *professionnelles* de la lecture littéraire des enseignants seront exposées. Ensuite, les effets de ces représentations sur leurs pratiques déclarées seront étudiés à l'aune des enjeux énumérés précédemment. L'analyse des représentations et des pratiques professionnelles offrira des éléments de réponse aux principales interrogations qui sous-tendent cette recherche, notamment les fondements théoriques des conceptions de la lecture littéraire, les finalités qui lui sont assignées et les effets des contraintes institutionnelles sur l'enseignement de la littérature.

CHAPITRE I

L'AVÈNEMENT DE LA LECTURE SUBJECTIVE DANS LES THÉORIES LITTÉRAIRES ET LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

L'enseignement de la littérature est soumis à de constantes tensions liées notamment au choix des textes enseignés et aux manières de les aborder. Les pratiques enseignantes sont elles-mêmes déterminées de manière sous-jacente par des conceptions particulières de la littérature. Cette situation témoigne de la crise inhérente à l'enseignement de la littérature. Petitjean souligne à ce propos que l'absence de consensus quant aux finalités attribuées à l'enseignement littéraire explique les multiples prises de position ayant trait à la transmission scolaire de la littérature⁴. Une autre particularité de cette discipline concerne les acteurs appelés à y intervenir. Tant les didacticiens de la littérature que des théoriciens littéraires se sentent légitimes de se prononcer sur les enjeux relatifs à l'enseignement de la littérature. Évoluant dans des sphères distinctes, ces chercheurs élaborent tout de même des conceptions de la littérature à l'école qui convergent depuis deux décennies. En effet, une lecture littéraire davantage axée sur la subjectivité du lecteur est promue tant dans des essais littéraires que des recherches en didactique récents.

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord l'évolution de la lecture subjective dans les théories de la lecture afin de mettre en lumière son importance aujourd'hui. Puis, nous étudierons son influence dans les discours d'essayistes littéraires réfléchissant à l'enseignement littéraire ainsi que ceux de didacticiens de la littérature. Cela nous amènera à examiner en quoi la conception de la lecture littéraire qui se dégage des devis ministériels consacrés aux cours de français au niveau collégial tient compte des propositions émanant des recherches actuelles. Enfin, nous conclurons en soulignant les apports et les limites de ces recherches.

⁴ André Petitjean, « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques*, n° 161-162, 2014, p. 3.

1.1. Des poétiques de la lecture à leur remise en question

Les premières théories de la lecture et de la réception, nommées *poétiques de la lecture*, émergent au courant des années 1970⁵. L'approche des textes se détourne dès lors de la recherche de leur signification intrinsèque au profit de la lecture qui en est faite. Cette apparition de nouveaux paradigmes en études littéraires exercera une influence certaine sur la manière d'envisager l'enseignement de la littérature au cours des décennies subséquentes. Dans cette section, nous observerons, d'abord, la part croissante de la dimension subjective de la lecture dans les théories de la lecture et de la réception au fil du temps afin de mettre en relief, par la suite, leur apport aux réflexions ayant trait à l'enseignement littéraire.

Les principales contributions des poétiques de la lecture reprises par les penseurs de l'enseignement de la littérature relèvent de deux ordres. D'une part, l'enjeu des régimes de lecture génère plusieurs travaux théoriques au courant des années 1980 et 1990. Ceux-ci tentent de distinguer les types de lectures de textes littéraires. Daunay dans « La lecture littéraire : les risques d'une mystification » recense plusieurs contributions aux théories de la lecture littéraire de chercheurs divers dont Jouve, Gervais et Picard⁶. À la suite de son parcours de ces textes, il conclut qu'une vision binaire de la lecture recoupe les thèses de ces auteurs. Il y aurait d'un côté une lecture *naïve* qui ne s'en tiendrait qu'au sens premier de l'œuvre, et de l'autre, une lecture *savante* qui chercherait au-delà du sens littéral.

D'autre part, les rôles attribués au lecteur et au texte lors de l'acte lectoral font l'objet de multiples discussions durant la même période. Les théoriciens ne s'entendent pas sur la part de liberté accordée au lecteur et les restrictions qu'impose le texte littéraire. Langlade distingue deux courants théoriques de « la réalisation du texte par la lecture⁷ ». Le premier, promu par Eco et Riffaterre principalement, considère que le lecteur se doit de se plier aux injonctions du texte et ainsi évoluer dans un espace commun objectivable. Le second, plus récent, représenté par des auteurs tels que Bayard et Macé, accorde au lecteur une plus grande liberté

⁵ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993, p. 5.

⁶ Voir le tableau Bertrand Daunay, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *op. cit.*, p. 35.

⁷ Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'oeuvre », dans Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 88.

interprétative. Ce courant élargit le champ de la réflexion et amène à envisager l'acte de lecture d'une manière différente des précurseurs de ces théories.

Les poétiques de la lecture sont depuis le début des années 1990 remises en question par des théoriciens de la lecture. Bien que Jauss, Iser, Charles et Eco, pour ne nommer que les principaux représentants de ce courant, soient les premiers à avoir réfléchi à l'apport du lecteur à la construction sémantique de l'œuvre, des chercheurs comme Gervais reprochent à leurs propositions théoriques une conception d'un lecteur désincarné dont l'activité est régie par les directives du texte. De plus, les contestations soulignent l'élitisme et le mépris des pratiques lectorales effectives qui sous-tendent ces contributions⁸. Leur est également reproché l'absence d'ancrage empirique de leurs propositions théoriques; ces théories se fondent davantage sur des intuitions que sur de l'observation⁹. Finalement, envisager les difficultés auxquelles la lecture est confrontée lorsqu'elle s'incarne dans la rencontre entre un lecteur et un texte singuliers comme des problèmes à « résoudre » et non à « expérimenter¹⁰ », comme le préconisent les théoriciens de ce courant, est l'une des thèses qui paraît la plus discutable aujourd'hui. Au Québec, les membres du Groupe de recherche sur la lecture (GREL) de l'Université du Québec à Montréal dans les années 1990 sont parmi les premiers à se distancier catégoriquement des thèses des poétiques de la lecture. Influencés par les travaux du sémiologue Peirce, ils déplacent l'angle de recherche du fonctionnement textuel aux opérations cognitives d'un lecteur réel; le GREL propose « une théorie des processus de lecture qui se fondent sur les divers types d'intervention d'un lecteur sur le texte¹¹ ». Par cet angle théorique, ce groupe de recherche se détache d'une conception du lecteur « archicompétent, imperméable à l'erreur, à la confusion comme à la distraction et pouvant toujours [...] saisir les plus infimes détails d'un processus de sémiologie¹² ». Cette conception de la dynamique lectorale accorde une

⁸ *Ibid.* p. 48. Annie Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? », *Le français aujourd'hui*, vol. 157, n° 2, 2007, p. 66.

⁹ Bertrand Daunay, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *op. cit.* p.51-56.

¹⁰ « Les théories de la lecture veulent que les difficultés issues de la lecture soient résolues et non expérimentées », Antoine Compagnon, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Points, 1998, p. 190.

¹¹ Rachel Bouvet et Bertrand Gervais, « Introduction », dans *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, *op. cit.* p. 5.

¹² Jean Valenti, « Exercice de la lecture littéraire » dans Bertrand Gervais et Rachel Bouvet (dir.), *Théories*

primauté injustifiée au texte au détriment des actes du lecteur. Les poétiques de la lecture s'avèrent ainsi infructueuses pour rendre compte adéquatement du processus lectoral.

1.1.1 La revendication de la dimension subjective de la lecture

L'œuvre critique de Certeau est déterminante dans la remise en question d'une approche *normative* de la lecture au profit d'une approche *descriptive*. Son influence auprès des théoriciens contemporains de la lecture est certaine¹³. Le philosophe revendique une « politique de la lecture » qui prenne en compte « des pratiques depuis longtemps effectives [...] subreptice[s] et réprimée[s] » qui ne s'apparentent pas à la « passivité¹⁴ » du lecteur théorisé. Selon lui, les poétiques de la lecture réprimeraient des modes de lecture et « surdétermineraient » le rapport aux textes littéraires.

Nombreux sont ceux qui ont été réceptifs à cet appel à repenser la manière d'envisager la lecture. L'avènement de la part subjective dans les théories de la lecture et de la réception est particulièrement perceptible dans les œuvres de Bayard et de Macé. Les contributions de ces auteurs sont représentatives des conceptions de la lecture qui sont aujourd'hui dominantes chez les didacticiens de la littérature et chez les essayistes étudiés dans ce chapitre. Éloignés des préoccupations des poétiques de la lecture, Bayard et Macé repensent la lecture en plaçant la subjectivité du lecteur au cœur de leurs réflexions.

1.1.1.1 Bayard ou le texte comme miroir

L'entreprise théorique de Bayard est singulière dans le champ littéraire contemporain. Son œuvre critique, à mi-chemin entre la théorie et la fiction, cherche essentiellement à comprendre « ce que nous faisons quand nous lisons¹⁵ ». L'énonciateur de ses essais est

et pratiques de la lecture littéraire, Québec, Presses universitaires du Québec, 2007. p. 47.

¹³ Voir Andrés G. Freijomil, « Les pratiques de la lecture chez Michel de Certeau », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n° 44, 2009, p. 109-134.

¹⁴ Michel de Certeau, « Lire : un braconnage », dans *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1990, p. 250.

¹⁵ Pierre Bayard, « Comment j'ai fait régresser la critique » dans Laurent Zimmermann (dir.), *Pour une critique décalée. Autour des travaux de Pierre Bayard*, Paris, Cécile Defaut, 2010, p. 19.

« incertain, instable, mouvant » et en cela s'oppose au « sujet plein de nombreux textes théoriques¹⁶ ». Ce « sujet plein » et sûr de lui-même n'est pas sans rappeler le Lecteur Modèle d'Eco. Malgré la fragile légitimité critique que représente cette posture prompte au délire dans le champ des études littéraires, l'intérêt de nombreux chercheurs pour les propositions de Bayard est avéré¹⁷.

L'essayiste interroge la notion d'unité d'une œuvre en considérant les multiples lectures qui en sont faites. Selon lui, la pluralité des réceptions s'explique entre autres par le « dispositif d'accueil » propre à chaque sujet qui se définit par la « façon dont chacun depuis son histoire, sa sensibilité, son corps, l'ensemble de ses interrogations personnelles, s'ouvre à l'expérience littéraire¹⁸ ». En tenant compte de ce concept, il est discutable de chercher à définir le sens d'une œuvre littéraire ou de tenter de convaincre autrui que *notre* lecture est plus juste que la sienne. Le sujet « modèl[e] chaque texte » en s'y « inscrivant et en lui faisant parler [son] langage¹⁹ ». À l'opposé d'Iser qui conçoit la lecture comme inscrite dans le texte, pour Bayard, le lecteur *soumet* l'œuvre à ses prescriptions, à ses désirs et à ses attentes.

Dans certains essais, l'auteur illustre des manières explicites pour les lecteurs de s'approprier les œuvres²⁰. Selon Bayard, ces modes de lecture « subreptic[s] » tels que les nomme de Certeau, ne constituent pas une atteinte aux supposés droits du texte. Le lecteur procède à des jeux d'associations inédits qui répondent à son vécu et ses désirs et devient ainsi *co-auteur* de l'œuvre. La conception originale de la lecture que diffuse et prône Bayard à travers ses essais est susceptible de démocratiser l'accès à la littérature. La part d'imaginaire propre à chaque lecteur est clairement mise en relief. Dans ses ouvrages, l'auteur ne prétend pas que ces modes de lecture singuliers sont partagés par un large lectorat, ni même qu'ils soient tout à fait universalisables. Par-dessus tout, il souhaite exposer la grande créativité que

¹⁶ *Ibid.*, p. 36.

¹⁷ Ses thèses sont reprises autant par des didacticiens (Gérard Langlade, Brigitte Louichon) que des littéraires (Yves Citton).

¹⁸ Pierre Bayard, *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*, Paris, Minuit, 2002, p. 115.

¹⁹ *Ibid.*, p. 145.

²⁰ Voir Pierre Bayard, *Comment améliorer les œuvres ratées?* Paris, Minuit, 2000. Pierre Bayard, *Et si les œuvres changeaient d'auteurs?* Paris, Minuit, 2010. Les titres sont révélateurs de leurs programmes.

peut revêtir tout acte lectoral et la rigidité limitative de nos gestes herméneutiques. Il est difficile de comparer l'entreprise théorique de Bayard à d'autres dans le champ littéraire tant son humour et la radicalité de ses propositions le singularisent. Certains parallèles peuvent tout de même être établis avec d'autres penseurs contemporains comme Macé qui invitent également le lecteur à assouplir ses actes interprétatifs en s'y investissant subjectivement.

1.1.1.2 Macé ou lire à la manière des « grands auteurs »

Façons de lire, manières d'être est paru plus récemment que les essais phares de Bayard, mais comme ces derniers, les thèses que développe cet ouvrage sont reprises et discutées par plusieurs penseurs de l'enseignement de la littérature²¹. Dans cet ouvrage, Macé interroge les effets de la lecture sur les sujets. À partir de récits d'auteurs reconnus ayant écrit sur leurs rapports à la lecture ainsi que de ses expériences de lectures personnelles, l'essayiste réfléchit aux finalités du geste en lui-même. Penser la lecture comme « un comblement de lacunes, une suractivité sémiotique²² », c'est occulter « la manière dont des lecteurs diversement situés sont amenés à prendre les textes comme des échantillons d'existence, la façon dont ils en usent comme de véritables démarches dans la vie²³ ». Un lecteur peut subir l'influence des formes de vie qu'il rencontre et « les module[r], redirige[r], [en] infléchi[r] des traits²⁴ » selon ses désirs. Pour Macé, le texte littéraire est appelé à être « déphasé », à faire l'objet d'une « actualisation impure [...] désordonnée²⁵ ». Le lecteur ne lit pas afin d'arriver à la fin de l'œuvre, d'y trouver *le* sens ou de répondre aux questions que le texte pose. À l'instar de Bayard, le sens d'une œuvre pour l'auteure n'existe pas de manière indépendante, il n'est

²¹ *Façons de lire, manières d'être* est cité par deux des trois essayistes littéraires étudiés dans ce chapitre (Jousset et Merlin-Kajman), l'ouvrage de Citton lui étant antérieur. En didactique de la littérature, notons : Marielle Macé, Raphaël Baroni et Antonio Rodriguez, « La lecture, les formes et la vie : Entretien avec Marielle Macé », *Études de lettres*, 1, 2014, 165-180. Marcel Goulet, « Les usages et les pouvoirs de la littérature », *LIREL*, en ligne, <<https://grouperlirel.files.wordpress.com/2018/04/goulet-les-usages-et-les-pouvoirs-de-la-littec81rature.pdf>>, consulté le 21 octobre 2019.

²² Marielle Macé, *op. cit.* p. 107. L'auteure prend clairement position contre Eco pour qui 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 blanc ». Umberto Eco, *Lector in fabula*, traduit par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, 1985, p. 29.

²³ *Ibid.* p. 16.

²⁴ *Ibid.* p. 166.

²⁵ *Ibid.* p. 200.

pas *inscrit* dans le texte; il dépend essentiellement du lecteur. Néanmoins, *Façons de lire, manières d'être*, sous des dehors de démocratisation de l'expérience littéraire, expose un rapport à la lecture plus exigeant que les essais de Bayard. Cette situation se manifeste particulièrement dans sa conception de la temporalité du processus lectoral.

Macé défend tout au long de son essai que la lecture continue de faire effet bien après sa réalisation autonome. Elle découpe ainsi la lecture en deux temps : 1) l'acte de lire en lui-même : « dynamique d'ignorance, d'hypothèses et de projections vives d'éventualités ²⁶»; 2) l'après : « réorganisation de l'œuvre mémorisée dans l'expérience du lecteur ». Ce temps second fait l'objet de peu de discussions en études littéraires. La finalité de la lecture se trouve néanmoins dans cette seconde phase de l'expérience esthétique, selon Macé. Quelle(s) transformation(s) la lecture opère-t-elle chez le sujet? Ce genre de réflexion apparaît pour l'auteure davantage opératoire afin d'élaborer une théorie de la lecture pertinente.

Bien que les idées que développe *Façons de lire, manières d'être* manifestent une volonté de se départir d'une conception rigide de la lecture, nous pouvons nous interroger sur leur généralisation à l'ensemble des lecteurs. En appuyant ses propositions sur ses lectures personnelles d'œuvres exigeantes (Ponge, Michaux) ainsi que sur les journaux de lecture d'auteurs reconnus (Barthes, Sartre), Macé limite sa réflexion aux gestes de lecteurs experts. Ceux-ci, par leurs pratiques professionnelles, ont développé des rapports à la lecture qui s'apparentent peu à ceux de la majorité des lecteurs²⁷. Comme le souligne Hamel, Macé, tout en souhaitant promouvoir des modes de lecture pragmatistes, reconduit l'idée que « l'écrivain et le critique demeurent les garants du bon usage des textes²⁸ ». Si sa conception du sens d'une œuvre est apparentée à celle de Bayard, les modes de lecture promus paraissent nettement moins accessibles et généralisables aux lecteurs dits « ordinaires ».

²⁶ *Ibid.* p. 139. Nous pouvons constater son affinité théorique avec les thèses du GREL.

²⁷ Diverses recherches en sociologie des pratiques culturelles ont mis en lumière, dans les dernières années, les principaux modes de lecture pratiqués par des lecteurs réels. Macé ne fait pas référence à ces recherches pour développer sa conception de la lecture. Voir 2.3.2 Les finalités de l'enseignement de la lecture littéraire et de la littérature.

²⁸ Jean-François Hamel, « Émanciper la lecture. Formes de vie et gestes critiques », *Tangence*, no 107, 2015, p. 97.

Malgré ces réserves, la valorisation de la dimension subjective de la lecture incarnée notamment par les essais de Bayard et Macé trouvent écho chez des littéraires et des didacticiens, comme nous allons le voir dans les sections subséquentes. Cela témoigne d'une volonté répandue de revoir nos *façons de lire* afin de rendre accessible la lecture au plus grand nombre en accroissant ses usages *légitimes*.

1.2 La subjectivité comme fondement du renouveau des théories de la lecture littéraire

En France, plusieurs essais parus récemment se portent à la défense de la littérature et plus spécifiquement des études littéraires²⁹. Ils défendent les vertus de la lecture d'œuvres littéraires et de leur étude tant pour la formation de l'individu que pour le rôle de citoyen que l'étudiant est appelé à jouer. Ce qui motive l'ensemble de ces essayistes est la constatation d'une remise en question contemporaine de la légitimité de la formation générale humaniste dans laquelle la littérature occupe une place prépondérante³⁰. Face à cette situation, ces auteurs mettent en cause, à des degrés divers, l'approche strictement formaliste du texte littéraire. Ils en appellent à repenser les manières d'aborder les œuvres en promouvant la dimension expérientielle de la lecture. Pour représenter ce courant et les thèses qui y sont défendues, nous nous intéresserons à *Lire, interpréter, actualiser* de Citton (2007), *En proie aux mots : action et affection en littérature* de Jousset (2012) et *Lire dans la gueule du loup* de Merlin-Kajman (2015). Ces essais, bien que n'apportant pas tous les mêmes réponses à la « crise » de la littérature, partagent une même volonté de démocratiser la lecture littéraire en l'axant sur sa dimension subjective.

L'ouvrage de Citton a connu un large retentissement depuis sa sortie³¹. Il est ainsi pertinent de s'intéresser à cet essai fort commenté et dense en propositions théoriques et

²⁹ Parmi les essais faisant partie de ce courant qui ne seront pas analysés ici, notons : Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire?*, Paris, Fayard/Collège de France, 2013 [2007]. Vincent Jouve, *Pourquoi étudier la littérature?* Paris, Armand Colin, 2010. Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 2011. Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

³⁰ Sur cette question, voir Éric Dumaître, *Les Raisons d'un engouement. Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008.

³¹ Sur la base de données Cairn, *Lire, interpréter, actualiser* a 47 occurrences.

pédagogiques. Le livre de Jousset, à l'opposé de celui de Citton, est passé pratiquement inaperçu. Son intérêt réside principalement dans l'influence manifeste des thèses de Macé sur son propos. En effet, Jousset développe l'idée d'un rapport à la lecture similaire à *Façons de lire, manières d'être*. Quant à l'ouvrage de Merlin-Kajman, la forme personnelle de son œuvre la distingue nettement des essais de ce courant. Nous exposerons d'abord les visées respectives des essayistes afin de dégager les valeurs qui les animent. Puis, leurs conceptions de la lecture littéraire et les finalités qu'ils lui assignent seront analysées afin de mettre en lumière l'importance que représente la dimension subjective de la lecture dans leurs réflexions.

1.2.1 Une formation littéraire bénéfique pour l'individu et la société

Citton, Jousset et Merlin-Kajman s'entendent sur le caractère suranné de la formation à la lecture littéraire offerte au sein des institutions scolaires française. Selon eux, telle que définie aujourd'hui, cette formation n'est pas à même de favoriser chez l'étudiant la transformation individuelle que permet l'expérience littéraire. Toutefois, les entreprises théoriques et essayistiques de ces auteurs se distinguent, entre autres, par les visées qu'elles poursuivent.

Pour Citton, la portée de *Lire, interpréter, actualiser* est vaste et s'inscrit dans une démarche aussi bien politique, philosophique que sociale. Dès l'introduction, l'auteur évoque les propos controversés du président français Sarkozy en 2006 qui mettent en doute la nécessité pour une guichetière d'étudier durant sa formation des œuvres littéraires anciennes. Cet incident est le prétexte pour entamer une réflexion sur l'intérêt de la lecture et de l'herméneutique littéraires dans le contexte actuel :

Poser la question du *pour quoi* des études littéraires conduit inévitablement à se demander *sur quoi* nous appuyons notre conception de la vie humaine, *vers quoi* nous essayons de l'orienter et *au sein de quelles formes sociales* nous estimons la voir se développer au mieux³².

L'auteur tient à préserver l'enseignement littéraire, voire à accroître sa portée, tout en proposant des idées nouvelles afin d'en assurer sa pertinence dans le contexte politique,

³² Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, Éd. Amsterdam, 2007, p. 29. L'auteur souligne.

économique et social contemporain. Selon lui, la pratique de la lecture et de l'interprétation littéraires est un prérequis pour être, d'un côté, un citoyen éclairé et, de l'autre, un travailleur efficace pour évoluer dans une économie en perpétuelle recomposition. Pour Citton, défendre une certaine conception de la littérature et de son enseignement, c'est également défendre une vision du monde, défendre des idéaux.

L'objectif de Jousset est plus modeste que celui de Citton. Essentiellement, *En proie aux mots* estime nécessaire de redonner sens à la lecture littéraire en la « décloisonn[ant] de sa spécificité³³ », c'est-à-dire en la reliant au monde. Jousset s'attaque à la persistante prédominance d'une conception structuraliste et post-romantique de la littérature dans les études littéraires³⁴. Bien que remise en question depuis les années 1980, cette conception qui trace une frontière nette entre la littérature et le monde extratextuel continue de structurer l'enseignement de la littérature au collège et au lycée³⁵. Elle peut s'avérer déterminante dans le rapport à la lecture des étudiants une fois sortis de l'institution scolaire. Selon Jousset, ne s'en tenir qu'à une lecture formaliste d'une œuvre « ampute l'expérience littéraire³⁶ ». Présentée ainsi, la lecture littéraire fait du texte un objet inerte au lieu d'établir un processus dialogique entre le texte et son lecteur. La seconde dérive de ce mode d'appréhension de la lecture est la sacralisation de la littérature. Le texte littéraire est alors considéré comme un objet renfermant des sens secrets qu'il faut tenter de découvrir. Sans prôner les méthodes provocatrices de Bayard, Jousset souhaite restituer au lecteur sa part d'imaginaire afin qu'il prenne goût à la littérature et en poursuive son exploration hors les murs de l'école.

Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature place également la défense de l'accessibilité de la lecture littéraire au cœur son projet. Merlin-Kajman s'y présente avant tout comme enseignante de littérature préoccupée par les finalités

³³ Philippe Jousset, *En proie aux mots. Action et affection en littérature*, Paris, Hermann, 2012, p. 21.

³⁴ Sur les causes de cette persistance, voir Florent Coste et Thomas Mondémé, « L'ordinaire de la littérature. Des bénéfiques pragmatistes dans les études littéraires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 15, 2008, p. 13.

³⁵ *Ibid.*, p. 10-11.

³⁶ Philippe Jousset, *En proie aux mots. Action et affection en littérature*, *op. cit.* p. 29. L'auteur souligne. Cette situation s'applique également à l'enseignement littéraire au cégep comme nous le verrons ultérieurement.

du *partage* de la littérature en société et les modalités les plus adéquates dans le monde contemporain pour le faire advenir :

quelle littérature, ou plutôt, quel *usage*, quel *partage* de la littérature est-il important non seulement de défendre mais de promouvoir, voire d'inventer dans et pour des sociétés démocratiques, c'est-à-dire fondées sur ce qu'on appelle le respect de l'individu, la valorisation de son autonomie et de sa liberté (de conscience, de sentiment), non moins que sur les valeurs de la solidarité sociale et de la citoyenneté³⁷?

L'objectif de cet essai n'est pas sans rappeler celui de Citton. En effet, Merlin-Kajman inscrit également sa démarche dans un projet politique et social. L'auteure met clairement en évidence les valeurs individuelles (« respect de l'individu, valorisation de son autonomie et liberté ») et collectives (« solidarité sociale et citoyenneté ») qui selon elle devraient influencer sur tous projets sociopolitiques, l'éducation nationale en étant un majeur.

Si les auteurs ont le souci commun de démocratiser la lecture, que ce soit à l'école ou en société, les objectifs de leurs projets ne sont pas les mêmes. En revanche, leurs conceptions de la lecture littéraire et les finalités qu'ils développent apparaissent similaires. Certaines nuances méritent néanmoins d'être soulignées pour faire ressortir les diverses potentialités d'individuation et d'émancipation offertes par la lecture qu'expose chaque essai.

1.2.2 Les conceptions et finalités de la lecture littéraire

Le concept de « sujet lecteur » connaît un retentissement certain depuis quelques années en études littéraires. Les essais de notre corpus en font foi en centrant leurs réflexions sur cet objet théorique. *Façons de lire, manières d'être* de Macé, duquel Jousset et Merlin-Kajman revendiquent l'influence, s'intéresse abondamment à ce concept, sans le nommer de la sorte, et plus particulièrement à l'individuation, ce « processus de façonnement infini d'un être aux prises avec des forces extérieures, par exemple des œuvres³⁸ ». Les essais ici analysés

³⁷ Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2015, p. 17.

³⁸ Marielle Macé, Raphaël Baroni et Antonio Rodriguez, « La lecture, les formes et la vie : Entretien avec Marielle Macé », *op. cit.*, p. 172.

étudient justement les possibilités d'individuation que fait naître la lecture littéraire. L'idée que la littérature puisse influencer sur les *manières d'être* d'un individu n'est pas nouvelle³⁹. Toutefois, la réflexion ne s'applique plus aujourd'hui à un sujet abstrait et indifférencié. Il n'est plus question de généraliser les effets possibles d'une œuvre sur l'entière d'un public, à la manière des théories d'Iser et d'Eco qui conçoivent les textes comme des entités programmatiques autonomes. L'objet de l'interrogation est un sujet individualisé pris dans un contexte singulier. Pour décrire brièvement ce qu'il entend par *sujet*, Jousset emprunte cette citation à Citton : « *lieu d'intersection* d'influences multiples⁴⁰ ». Les œuvres littéraires seraient certaines de ces « influences multiples » et devraient être interrogées sous l'angle de l'individuation. Les essayistes puisent dans cette conception postmoderne du sujet pour définir la lecture littéraire et dégager les diverses finalités qu'ils lui accordent.

L'un des principaux bienfaits de la lecture littéraire qu'ils perçoivent est le « réagencement éthique ». Pour Citton, lors de ses lectures, le sujet, en s'intéressant à d'autres vies que la sienne et en les étudiant de surcroît, est confronté à de multiples réalités et mondes qu'il n'aurait pas connus autrement. Ces expériences l'exposent à des dilemmes moraux, des réflexions éthiques et des évaluations sur les valeurs en jeu dans ces récits. Citton, à l'instar des penseurs de la philosophie morale, considère la lecture littéraire comme un puissant outil pour redéfinir les perceptions qui définissent nos réalités personnelles. L'expérience littéraire permet au sujet de bousculer « l'ordre de [ses] priorités et de [ses] fins⁴¹ » et ainsi de se redéfinir. Jousset élabore sensiblement la même conception de la lecture littéraire. Le sujet lors de ses lectures est attiré intérieurement par divers éléments poétiques et narratifs. Suite à cette expérience esthétique, le lecteur peut tenter d'intégrer ces « formes de vie » à son individualité. Par sa réflexivité, le sujet trouve enfin une « cohésion⁴² » entre ces inspirations littéraires et ses pensées et ses actions. Pour Merlin-Kajman, le concept de *partage littéraire* qu'elle déploie

³⁹ Au Québec jusque dans les années 1960 par exemple, des œuvres sont mises à l'index pour ne pas qu'elles dépravent leurs lecteurs. À l'opposé, dans différentes cultures et à de multiples époques, des textes littéraires sont promus pour leur caractère édifiant.

⁴⁰ Yves Citton, *L'avenir des humanités*, Paris, Éditions de la Découverte, 2010, p. 107, cité par Philippe Jousset, *En proie aux mots*, op. cit., p. 207. L'auteur souligne.

⁴¹ *Ibid.*, p. 156.

⁴² Philippe Jousset, *En proie aux mots*, op. cit., p. 163.

dans son essai fait écho à la conception de la lecture littéraire de ses collègues, mais nécessite selon elle la présence d'un tiers. Le partage, tel que défini dans son essai, est « la part que nous prenons au monde et que le monde nous a donnée à tous et à chacun en particulier⁴³ ». La lecture littéraire doit permettre à l'individu d'expérimenter plus sereinement les événements quotidiens en puisant dans l'héritage littéraire. Cet héritage relève à la fois du patrimoine universel et individuel. Le lecteur glane ainsi dans les œuvres des manières de *sentir* autrement le monde et est alors mieux outillé pour le percevoir dans sa pluralité expérientielle.

Afin de déployer toute la puissance de la lecture, les émotions et les réactions suscitées lors de l'expérience littéraire ne doivent pas être ignorées. Elles nécessitent d'être mises en perspective par un commentaire, un témoignage « à la jonction du subjectif et de l'objectif⁴⁴ », qu'ils proviennent du texte, d'un professeur ou d'un proche. Cette présence d'un tiers dans la lecture « ouvre un espace de jeu, c'est-à-dire de transformation et de substitutions dans le monde interne du lecteur, rendant plus plastique, plus aérée et plus réfléchie sa rencontre avec le monde externe⁴⁵ ».

Pour ces auteurs, la lecture littéraire n'est pas qu'affaire de logique ou de réflexion critique. En puisant des éléments dans la pensée de théoriciens issus entre autres de la philosophie pragmatiste, morale et perfectionniste, Citton, Jousset et Merlin-Kajman conçoivent un sujet lecteur perméable aux discours littéraires auxquels il est confronté. Lire consiste d'abord à être attentif à soi et aux résonances qu'occasionne l'expérience littéraire. Ensuite, il importe de faire un retour intellectuel sur cette *expérimentation* de l'œuvre afin de réfléchir à ses potentialités transformatrices ainsi qu'à son influence sur nos *manières d'être* (perceptions, valeurs, représentations). En exposant cette conception de la lecture littéraire, ces essais évoquent par le fait même les finalités principales qu'ils lui attribuent : permettre au lecteur de se transformer et de se mettre en mouvement par la pensée d'autrui.

⁴³ Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup*, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 42.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 177. Sans cette présence d'un tiers, l'auteure considère que le lecteur est généralement happé par le trauma de l'œuvre sans qu'une transformation puisse avoir lieu.

Cette finalité strictement individuelle, bien que dominante, ne recouvre pas toutes celles développées par ces auteurs. Lire et interpréter auraient également une incidence sur nos sociétés. S'inspirant de la philosophie politique de Rancière, Citton expose comment la lecture littéraire permet de reconfigurer les valeurs et les aspirations qui nous guident collectivement. La créativité illimitée des énoncés littéraires laisse place à d'autres manières de penser le « partage du sensible⁴⁶ ». La littérature permet à une société de se représenter et de se penser autrement qu'elle est réellement. À l'instar du réagencement éthique offert par la lecture littéraire et pratiqué à l'échelle individuelle, le partage du sensible appliqué à la littérature stimule la réflexion collective sur nos priorités et nos fins. Par l'entremise de l'interprétation des œuvres, il est possible de penser originalement nos sociétés et ainsi « contribuer à [leur] évolution sociopolitique, à [leur] adaptation, et si possible à [leur] émancipation⁴⁷ ». Si Merlin-Kajman perçoit également la lecture littéraire comme un instrument pour mieux vivre ensemble, cette vertu ne relève pas de la projection dans un futur abstrait. La littérature offre l'occasion aux sociétés et aux cultures de partager des vécus et ainsi de se sensibiliser à la pluralité de la condition humaine. Selon Merlin-Kajman, il importe par la lecture d'amoinrir la distance entre les individus. Le partage que favorise la lecture littéraire peut dès lors « configurer des liens, produire du consentement⁴⁸ » entre les sociétés et les cultures. Selon ces essayistes, les finalités sociales et politiques de la lecture révèlent l'apport émancipateur que peut représenter l'usage de la littérature pour nos sociétés. La lecture d'œuvres diverses peut générer des utopies inspirantes et sensibiliser les communautés aux variétés socioculturelles de la condition humaine.

En définitive, les essais de Citton, Jousset et Merlin-Kajman conçoivent la lecture littéraire comme une expérience qui allie la sensibilité à la réflexion intellectuelle. Les finalités qu'ils perçoivent dans la lecture sont similaires à celles développées par Macé. Le sujet lors de

⁴⁶ « activité de reclassement par laquelle la distribution des identités, des places et des parts doit être reconfigurée. Les énoncés littéraires reconfigurent la carte du sensible en brouillant la fonctionnalité des gestes et des rythmes adaptés aux cycles naturels de la production, de la reproduction et de la soumission », Jacques Rancière, *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 62-63. cité par Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser, op. cit.*, p. 146.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 150.

⁴⁸ Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup, op. cit.*, p. 55.

la lecture est en constante négociation entre certains traits qui le composent et « les attitudes, les propositions formelles que les œuvres ont avancées comme de véritables manières d’être⁴⁹ ». Les apprentissages tirés de ce mode de lecture sont liés principalement à la facilité d’adaptation à de nouvelles situations et à la souplesse de la pensée face à certaines idées. Les thèses de ces essais relèvent en somme de ce que Gefen désigne comme « l’imaginaire thérapeutique ». La littérature est désormais perçue comme pouvant « réparer le monde⁵⁰ », un monde qui soit à échelle individuelle ou collective.

La conception et la promotion par ces essayistes d’un lecteur attentif aux résonances et aux réorganisations personnelles qu’occasionnent les œuvres trouvent écho non seulement chez des chercheurs en études littéraires, mais aussi auprès de théoriciens issus d’autres disciplines. En effet, la didactique de la littérature envisage également la lecture littéraire sous une forme expérientielle qui permet au sujet lecteur de modifier ses schèmes de compréhension de la réalité.

1.3 L’avènement du sujet lecteur en didactique de la littérature

En Europe comme au Québec, les didacticiens de la littérature interrogent aujourd’hui les paradigmes qui prévalent dans la transmission du fait littéraire à l’école. Le souci d’engager davantage les lecteurs dans leurs expériences esthétiques et les apprentissages qu’ils peuvent en tirer fait désormais consensus chez ces chercheurs. Ces derniers sont motivés par la volonté de mettre fin à une approche de la lecture et de la littérature qu’ils jugent peu signifiante pour les étudiants. Avant d’exposer plus en détails cette remise en question, il importe de comprendre l’influence qu’exercent les études littéraires sur la didactique de la littérature et son évolution théorique.

Cette discipline n’est pas un champ de recherche strictement circonscrit. Comme le remarque Daunay dans « État des recherches en didactique de la littérature⁵¹ », la didactique de

⁴⁹ Marielle Macé, *Façons de lire, manières d’être*, op. cit., p. 184.

⁵⁰ Alexandre Gefen, *Réparer le monde, La littérature française au XXI^e siècle*, Paris, Éditions José Corti, 2017.

⁵¹ Bertrand Daunay, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 149, 2007, p. 139-189.

la littérature dans la francophonie se définit comme un territoire de réflexions sur les enjeux de l'enseignement littéraire et non comme « un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature⁵² ». Cette discipline se constitue en France dans les années 1970 principalement en réaction à l'enseignement traditionnel de la littérature définie par ses détracteurs par son « ascience⁵³ » et son « impressionnisme⁵³ ». Dès lors, des chercheurs souhaitant réinventer l'enseignement de la littérature s'emploient à asseoir solidement leurs savoirs et perçoivent les théories littéraires comme des bases scientifiques crédibles. C'est ainsi que, dès son émergence, la didactique de la littérature noue de forts liens avec les études littéraires. Au fil du temps, les recherches en littérature et les nouvelles théories qui en émergent auront une influence certaine sur les travaux menés en didactique de la littérature⁵⁴.

À partir de 1996 avec la publication de *Pour une lecture littéraire* de Dufays, Gemenne et Ledur, et plus encore dans les années subséquentes, la majeure partie des recherches en didactique se fondent sur les théories de la lecture et de la réception⁵⁵. Bien que les fondements théoriques sur la lecture auxquels se réfère aujourd'hui la didactique ne soient plus les mêmes que dans les années 1990, le recours à ces travaux est une constante chez les didacticiens de la littérature qui y puisent une conception reconnue de la lecture littéraire. On peut notamment observer l'influence des travaux de Picard sur la promotion par Dufays d'un va-et-vient dialectique entre la lecture savante et la lecture ordinaire⁵⁶, tandis que l'apport des théories de Bayard et de de Certeau à la valorisation de la lecture subjective chez des didacticiens tels que Langlade et Rouxel se révèle indéniable.

⁵² *Ibid.*, p. 141.

⁵³ *Ibid.*, p. 142.

⁵⁴ En France, à partir des années 1970, la promotion par des revues de didactique de la lecture méthodique et l'accent mis sur le formalisme littéraire sont en phase avec la prédominance de la stylistique dans les études littéraires à cette époque. Sur le maillage entre la didactique de la littérature et « l'immanence textuelle », voir André Petitjean, « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *op. cit.*, p. 16-18.

⁵⁵ Bertrand Daunay, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches*, no. 30, 1999, p. 41.

⁵⁶ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2005, p. 87-97.

Pour Petitjean, observateur attentif des recherches menées en didactique de la littérature, les premiers signes d'un intérêt des didacticiens pour une conception de la lecture centrée sur le sujet apparaît au début des années 1990⁵⁷. Néanmoins, c'est véritablement au courant des années 2000 que le « sujet lecteur » est conceptualisé et s'étend dans le domaine de la didactique. Une série d'ouvrages, de didacticiens français et belges principalement, témoigne de l'essor à cette période du concept de sujet lecteur dans la réflexion didactique contemporaine⁵⁸. Au Québec, les recherches en ce domaine se concentrent, dans un premier temps, particulièrement sur les niveaux primaire et secondaire. Tout de même, quelques travaux récents s'intéressent aux enjeux propres à l'enseignement de la littérature au collégial. Des mémoires et des thèses parus dans les dernières années mettent au jour des idées et des pratiques à même de transformer les cours de littérature⁵⁹. La plupart de ces recherches promeuvent un rapport à la lecture centré sur le sujet lecteur. La faveur qu'obtient actuellement ce dernier concept au Québec se manifeste également dans les activités du Laboratoire Intercollégial de Recherche en Enseignement de la Littérature (LIREL). Ce laboratoire est un lieu de recherche qui a pour mission de « repenser l'enseignement de la littérature ainsi que l'apprentissage de la lecture littéraire afin de [...] pratiquer la littérature et la langue d'une manière plus riche et plus

⁵⁷ André Petitjean, « 40 ans d'histoire de la “lecture littéraire” au secondaire à partir de la revue *Pratiques* » *op. cit.*, p. 24.

⁵⁸ Le nombre d'ouvrages est important. Parmi ceux-ci, nommons Marie-Josée Fourtanier, Gérard Langlade et Catherine Mazauric (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, 2011. Gérard Langlade, Annie Rouxel, *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, Brigitte Louichon, Annie Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

⁵⁹ Mentionnons, entre autres, Marilyn Brault, *Le plaisir de la lecture et la réception esthétique des oeuvres littéraires au collégial*, Mémoire de maîtrise (études littéraires), Université du Québec à Montréal, 2005. Caroline Gagné, *L'apport de la sociologie et de la sociocritique à l'enseignement de la littérature au cégep (proposition didactique)*, Mémoire de maîtrise (études littéraires), Université du Québec à Montréal, 2009. Sébastien Ouellet, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de français*, Thèse de doctorat (didactique du français), Université du Québec à Montréal, 2012. Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* Thèse de doctorat (didactique du français), Québec, Université Laval, France, Université Toulouse-Le Mirail, 2013.

diverse⁶⁰ » que ce que prescrivent les normes ministérielles. Ce groupe de recherche est animé par des enseignants de littérature au collégial engagés dans une réflexion sur leurs pratiques⁶¹.

1.3.1 Critique d'une approche formaliste des textes

Ces nombreuses recherches menées ces dernières années et aujourd'hui révèlent qu'une brèche apparaît dans le consensus des années 1970 et 1980 d'une approche strictement formaliste des textes, à l'instar de ce qui prévaut en études littéraires actuellement. En raison de la nature de leur champ de recherche, les didacticiens sont appelés à s'intéresser à des lecteurs réels et, de surcroît, de jeunes lecteurs en formation. Cela les conduit à poser un regard différent des théoriciens littéraires sur l'acte lectoral. Or, une conception de la lecture davantage axée sur la subjectivité de l'étudiant apparaît également comme l'un des moyens qui reçoit l'assentiment du plus grand nombre pour revigorer les études littéraires au (post)secondaire.

Lorsqu'une discipline se remet en question comme le fait la didactique de la littérature, l'un des facteurs qui peut être en cause est « l'obsolescence des savoirs enseignés et des méthodes ou exercices pratiqués en référence aux savoirs dits "savants"⁶² ». En considérant l'évolution des théories de la lecture et l'importance accordée aujourd'hui à la subjectivité dans le processus lectoral, il est discutable selon de nombreux didacticiens que la conception de la lecture qui prévalait dans les années 1980 et orientait les programmes scolaires demeure influente, voire dominante. La volonté d'un large pan de la didactique de placer la relation texte-lecteur, et non plus le texte « objectivable », au centre de l'expérience littéraire est en accord avec les théories de la lecture de chercheurs actuels tels Bayard et Macé. De même, faire des emprunts à des disciplines comme la narratologie afin d'aborder une œuvre en classe peut entraver le développement d'un rapport personnel à la lecture. Les conséquences probables d'un tel enseignement sont ainsi à l'opposé de ce que préconisent nombre de

⁶⁰ Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature, « Axes de recherche » *LIREL*, en ligne, <<https://groupepirel.wordpress.com/a-propos/axes-de-recherche/>>, consulté le 10 décembre 2019.

⁶¹ Parmi les chercheurs les plus actifs, nommons Élise Boisvert-Dufresne, Camille Carrier-Belleau, Karine Cellard, Carl Diotte, Sophie Dubois, Marcel Goulet et Marie-Pier Turcot.

⁶² André Petitjean, « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* » *op. cit.*, p. 12.

théoriciens littéraires. La rupture des divers penseurs de l'enseignement littéraire avec le formalisme apparaît donc incontestable. Les multiples récriminations envers ce mode de lecture hégémonique et « profondément ancrée dans la tradition de l'enseignement de la littérature⁶³ » sont partagées par la majorité des didacticiens de la littérature.

Lui est d'abord reproché son « caractère élitare » et sa « connivence » tacite avec la « classe dominante⁶⁴ ». La volonté de propager un mode de lecture lettré ne tiendrait pas compte des pratiques de lecture, des attentes et des compétences des étudiants. Ce calque d'une approche savante de la littérature à l'école découlerait selon Daunay d'une confusion en didactique « entre les savoirs pour la recherche didactique [...], les savoirs pour l'enseignement (conçus comme outils et non comme objets d'enseignement) et les savoirs destinés à l'élève (autrement dit les objets d'enseignement)⁶⁵ ». Comme le dénonce aujourd'hui Todorov, qui paradoxalement en tant que pionnier du structuralisme a contribué à son déploiement, il semble que l'enseignement des études littéraires ait pris le pas sur l'enseignement de la littérature⁶⁶.

L'approche formaliste est également perçue comme une manière de normaliser une vision de l'éducation qui voudrait essentiellement transmettre un mode d'apprentissage axé sur l'usage pratique. Les élèves sont invités à acquérir des *outils* analytiques afin de disséquer des textes littéraires et des objets culturels. Peu d'intérêt serait porté aux propos des œuvres et aux expériences esthétiques qu'elles suscitent. La lecture littéraire servirait-elle avant tout à acquérir des connaissances mobilisables dans des situations purement utilitaristes⁶⁷? C'est ce dont s'inquiètent nombre de didacticiens.

⁶³ Gérard Langlade et Annie Rouxel, « Introduction », dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 14.

⁶⁴ Jean-Louis Dufays, « Lecture littéraire et lecture ordinaire : une dichotomie à interroger » dans Vincent Jouve (dir.), *L'expérience de lecture*, *op. cit.*, p. 311.

⁶⁵ Bertrand Daunay, « État des recherches en didactique de la littérature », *op. cit.*, p. 160-161.

⁶⁶ Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, p. 19.

⁶⁷ Sur le débat de l'approche par compétences en enseignement de la littérature, voir Karl Canvat, « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences », *Tréma*, n° 19, 2002, p. 77-92.

L'élitisme implicite et le caractère purement pratique d'une approche techniciste de la littérature auraient des effets nuisibles pour les étudiants et leurs rapports à la lecture. Selon les didacticiens, face à des savoirs et des méthodes auxquels ils arrivent difficilement à donner sens, les étudiants seraient portés à se désengager de leurs lectures et à procéder aux exercices demandés de manière mécanique.

1.3.2 Les finalités de l'investissement subjectif du lecteur à l'école

Plusieurs bénéfices d'une centration de l'apprentissage sur le sujet lecteur se dégagent à la lecture des recherches et réflexions didactiques contemporaines. En mettant en place des dispositifs qui permettent aux lecteurs de poser leurs questions aux textes qu'ils lisent, ces derniers ne peuvent que résonner davantage. La lecture littéraire ainsi présentée comme un espace à occuper selon ses désirs et ses interrogations propres aide les étudiants à donner sens à ce qu'ils étudient, à sentir que les œuvres et travaux qui y sont reliés ne sont pas désincarnés, ni éloignés de leurs préoccupations individuelles. En s'affirmant comme sujets autonomes face aux textes qu'ils lisent, les étudiants peuvent se percevoir comme des lecteurs légitimes et sont « encouragé[s] à retirer de la fréquentation des œuvres du bonheur et des lumières pour éclairer [leurs] vie[s] personnelle[s]⁶⁸ ».

Certains didacticiens s'interrogent sur la pérennité des savoirs et expériences vécues en classe de littérature. Des recherches ont prouvé par le passé que plusieurs jeunes ne lisent plus après leur passage à l'école ou du moins se désintéressent fortement de la lecture⁶⁹. Pour contrer ce phénomène, les cours de littérature doivent permettre à l'étudiant selon Dufays de développer ou d'entretenir « un intérêt pour les livres » et plus globalement une « motivation à l'égard de la littérature⁷⁰ ». Le premier souci des enseignants, avant d'inculquer des notions

⁶⁸ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris, PUF, coll. « Partage du savoir », 2016, p. 199-200.

⁶⁹ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe, op. cit.*, p. 139-140.

⁷⁰ Jean-Louis Dufays, « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation », dans Luc Colles, Jean-Louis Dufays, Georges Fabry *et al.* *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Bœck & Larcier, 2001, p. 249.

littéraires, doit être d'éveiller le désir de la lecture chez les étudiants. La valorisation de la lecture subjective apparaît comme une des principales réponses à cette problématique. Des didacticiens se sont intéressés aux diverses manières dont les œuvres étudiées s'imprègnent dans la « bibliothèque intérieure » des étudiants⁷¹. Favoriser la réflexivité sur les réactions et interrogations à leurs lectures personnelles serait une méthode efficace afin de stimuler ou de maintenir le désir de lire. Les expériences littéraires des étudiants pourraient dès lors s'inscrire durablement en eux et être mobilisables dans le futur. La lecture littéraire à l'école se définit ainsi comme un outil de transformation individuelle propre à reconfigurer les perceptions et les actions des étudiants⁷².

Enfin, le déploiement de l'investissement subjectif lectoral en classe favorise la prise de conscience de la pluralité des conceptions et interprétations de la réalité. En insistant sur la polysémie des textes littéraires, les enseignants autorisent les étudiants à formuler leurs propres lectures et à les confronter à celles de leurs pairs. Selon Lemarchand, les étudiants prennent plaisir à découvrir cette polysémie⁷³. Les profits pédagogiques d'une approche de la lecture centrée sur le sujet sont apparemment nombreux et rassemblent des chercheurs de nationalités diverses. Or, son potentiel de déploiement est principalement subordonné à la place que lui octroient les programmes d'enseignement.

1.4 La formation littéraire au collégial : quelle place pour le sujet lecteur?

Afin de rendre compte de la place et du rôle attribué au sujet lecteur dans les cours de littérature au cégep, nous examinerons la formation littéraire telle que prescrite par les devis

⁷¹ La bibliothèque intérieure est un concept théorisé par Pierre Bayard dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, Paris, Minuit, 2007. Elle constitue la culture propre à chaque individu. Sur l'application didactique de ce concept et ses bienfaits sur la pérennité des savoirs, voir Stéphanie Lemarchand, *Devenir lecteur*, op. cit., p. 142. Brigitte Louichon et Annie Rouxel (dir.), *Du corpus solaire à la bibliothèque intérieure*. op. cit., Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien!* op. cit., p. 50.

⁷² Marcel Goulet, « L'expérience de la littérature et la lecture littéraire », *LIREL*, en ligne <https://grouperlirel.files.wordpress.com/2016/02/l'experiance_de_la_litterature.pdf>, consulté le 21 octobre 2019.

⁷³ Stéphanie Lemarchand, *Devenir lecteur*, op. cit.

ministériels. Nous y relèverons les finalités de ces cours, la présence du sujet lecteur et certaines incohérences que nous percevons.

1.4.1 Les visées de l'enseignement littéraire

La littérature est l'une des trois composantes de la formation générale offerte dans les cégeps. Cette formation a comme visées globales de « former la personne en elle-même, la préparer à vivre en société de façon responsable et lui faire partager les acquis de la culture⁷⁴ ». Ces visées se réalisent par l'acquisition d'un fonds culturel commun, le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Plusieurs compétences et comportements président à l'atteinte de ces finalités dont l'ouverture au monde et aux cultures diverses, la pensée réflexive autonome et critique, la maîtrise de méthodes de travail, la créativité et le sens critique. Les différents apprentissages que procure la formation générale doivent idéalement être transférables pour l'atteinte des objectifs de la formation spécifique de l'étudiant.

La composante *Français, langue d'enseignement et littérature* de la formation générale est constituée de quatre cours. Au terme de ces cours, l'épreuve uniforme de français sanctionne la réussite du parcours collégial. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), les cours littéraires ont pour finalités : « l'établissement de liens entre des œuvres, des époques et des idées; l'inscription dans une culture, vivante, actualisée et diversifiée; le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture; la connaissance de textes issus d'époques, de genres, de courants et de cultures différents; le raffinement de l'autonomie de la pensée et de la qualité d'expression⁷⁵ ». Les résultats attendus envers les étudiants relèvent de deux ordres : cognitif et culturel. Les acquis cognitifs sont principalement représentés par l'application de méthodes d'analyses littéraires et rédactionnelles. Selon la perspective culturelle, les attentes envers l'étudiant peuvent être interprétées comme propice à un investissement subjectif de sa part :

⁷⁴ MEES, Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, p. 1.

⁷⁵ Ibid., p. 3.

d'apprécier les représentations du monde qu'offrent les textes littéraires et de se situer par rapport à elles; de préciser les éléments majeurs de l'héritage culturel vivant et d'en saisir les résonances dans le monde actuel; de reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde⁷⁶.

L'étudiant devrait ainsi percevoir en la littérature, qu'elle soit contemporaine ou ancienne, un instrument pour penser le monde et la place qu'il y occupe. De prime abord, ces compétences nécessitent que l'étudiant réfléchisse à son expérience littéraire et les « résonances » personnelles qu'elle crée en lui. Cette conception de la lecture littéraire s'apparente à celles des essayistes et didacticiens étudiés en ce chapitre. Cependant, comme nous allons le voir dans la section suivante, l'approche par compétences adoptée lors de la dernière réforme de l'enseignement au collégial rend problématique une réelle prise en compte de la dimension subjective de la lecture.

1.4.2 Les compétences et critères de performance des cours de littérature

Chacun des quatre cours de littérature est orienté vers l'acquisition d'une compétence spécifique. Ces compétences sont jugées selon plusieurs « critères de performance » très précis. Voici quelques-uns de ces critères représentatifs de leur haut degré prescriptif : « relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques; [respect de la] structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion; respect des règles de présentation d'une production écrite; liens pertinents entre le thème, les procédés stylistiques et littéraires, et les éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique⁷⁷ ». Ces compétences sont évaluées à l'aune de la rédaction d'analyses littéraires ou de dissertations critiques.

En se référant aux discours des essayistes et didacticiens ici étudiés, certains constats peuvent être tirés quant aux orientations théoriques des devis ministériels. D'abord, ce sont principalement des savoirs d'ordre méthodologique qui sont valorisés par ces évaluations. Les résultats attendus d'ordre littéraire sont peu pris en compte dans l'élaboration de ces exercices

⁷⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁷⁷ MELS, Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales, Québec, Gouvernement du Québec, 2011.

évaluatifs. De même, certaines finalités de la formation générale qui se doivent pourtant d’orienter les cours de littérature semblent faiblement pris en considération par les devis : la créativité et l’ouverture sur le monde particulièrement. Quant aux finalités propres à l’enseignement de la littérature, il est possible de s’interroger sur la possibilité de leur atteinte par ces évaluations. Par exemple, « l’inscription dans une culture vivante, actualisée et diversifiée » ainsi que « le développement d’habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture » sont problématiques. Pour Jousset, « l’étude stylistique n’est formatrice [...] que si elle parvient [...] à mettre en lumière “des lectures” qui manifestent en quoi un texte est relié physiquement et spirituellement à notre propre expérience⁷⁸ ». En ce sens, l’apprentissage et le repérage de « manifestations thématiques et stylistiques » ou la « mention des éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique » ne suffisent pas à inscrire l’étudiant dans une culture vivante, ni même à lui être « formatrice » sous un angle individuel. Pour qu’une telle inscription se fasse, des activités didactiques autres que les dissertations devraient être valorisées et évaluées. Dans les ouvrages de notre corpus, les didacticiens et les essayistes s’entendent sur la promotion d’exercices tels que les cercles de lecture et la tenue de journaux de lecture. D’ailleurs, quant au « développement d’habitudes de lecture », il est peu probable que la lecture méthodique promue par les devis ministériels soit pérennes. À la sortie du collège, il est plausible que l’étudiant conserve un mode de lecture préalablement acquis et opposé aux exigences institutionnelles⁷⁹.

Bien qu’aucune conception de la lecture littéraire ne soit explicitement défendue par ces programmes d’enseignement, il appert qu’une approche techniciste des textes, dont l’hégémonie est dénoncée tant par des littéraires que des didacticiens, guide l’élaboration des évaluations. Suivant les critères de performance énoncés, la littérature au collégial est abordée sous les angles socio-historique et formaliste. Les œuvres sont principalement représentatives de leur contexte de production (histoire, courant littéraire d’appartenance) et de leur construction stylistique. Ainsi, elles sont « instrumentalisées⁸⁰ » au profit de l’acquisition

⁷⁸ Philippe Jousset, *En proie aux mots*, op. cit., p. 45.

⁷⁹ Sur les habitudes de lecture des jeunes lecteurs, voir section 2.3.2 Les finalités de la formation à la lecture littéraire.

⁸⁰ Jean-François Vallée, Dominic Tremblay, Sophie Milcent *et al.* « La bête ou comment l’abus de dissertations au cégep fait haïr le français », *Le Devoir*, 19 octobre 2013.

d'éléments d'histoire littéraire et de notions d'analyse. Afin de prouver sa maîtrise de ces savoirs et savoir-faire, l'étudiant doit d'abord pratiquer une lecture socio-historique et formaliste. Selon Goulet, la lecture au collégial se résume donc « à des exercices de repérage de thèmes ou de procédés⁸¹ ». À la suite de ce « repérage », l'étudiant doit rendre compte de sa lecture dans un texte qui privilégie le respect d'une méthodologie « stérilisante » « au détriment du jugement ou de l'autonomie intellectuelle⁸² ». L'importance accordée à ces normes rédactionnelles rigides est peu favorable au développement d'une « pensée réflexive autonome et critique ». Tel que le mentionne Goulet, sans qu'il ne soit explicite dans les devis ministériels, « le discours officiel institutionnalise *une* pratique de la littérature⁸³ » et *une* pratique de la lecture. Des pratiques qui, en outre, ne sont plus en phase avec les « savoirs dits “savants”⁸⁴ ».

Considérant que les devis ministériels orientent grandement le contenu des cours de littérature, il est possible de supposer qu'une place prépondérante est accordée à l'enseignement d'un mode de lecture savant et à l'acquisition de méthodes rédactionnelles uniformisées. Les seules finalités pouvant relever d'une dimension subjective de la lecture littéraire ne sont pas mentionnées dans les savoirs et savoir-faire à évaluer. Ainsi, l'enseignant est peu, voire nullement, incité à mettre en œuvre une pratique subjective de la littérature qui entre en contradiction avec la conception de la lecture valorisée par les devis ministériels. De même, on peut se demander si les étudiants souhaitant réussir leurs évaluations accordent la même importance aux activités misant sur leur subjectivité qu'à celles les préparant aux rédactions critiques puisque les savoirs et savoir-faire sollicités lors de telles activités ne font l'objet d'aucune évaluation ministérielle et ne sont pas nécessaires à la réussite de l'épreuve uniforme de français. De ce point de vue, il appert incohérent de valoriser dans des documents

⁸¹ Marcel Goulet, « L'enseignement de la littérature et la technicisation de la lecture littéraire », *Cahiers de recherche du CÉTUQ*, n° 16, 2000, p. 50.

⁸² Karine Cellard, « De la dissertation... à la dissertation : réflexion sur l'évolution des devis ministériels de la formation générale en français », *LIREL*, en ligne <<https://groupe.lirel.files.wordpress.com/2018/04/cellard-de-la-dissertation-c3a0-la-dissertation.pdf>>, consulté le 21 octobre 2019.

⁸³ Marcel Goulet, « L'enseignement de la littérature et la technicisation de la lecture littéraire », *op. cit.*, p. 49. Je souligne.

⁸⁴ André Petitjean, « 40 ans d'histoire de la “lecture littéraire” au secondaire à partir de la revue *Pratiques* » *op. cit.*, p. 12.

ministériels la dimension subjective de la lecture qui n'est finalement pas sanctionnée. L'application pratique de situations d'apprentissage orientées sur le sujet lecteur, telles que promues par les auteurs ici étudiés, est ainsi problématique dans la perspective collégiale.

1.5 Bilan et discussion

1.5.1 Le sujet lecteur scolaire : une idée transdisciplinaire

La didactique de la littérature et les études littéraires entretiennent des rapports complexes. Comme nous l'avons exposé, la première puise plusieurs de ses inspirations chez la seconde. En revanche, il s'avère que l'intérêt porté par les études littéraires pour les recherches en didactique est restreint⁸⁵. Si certains colloques accueillent à la fois des didacticiens et des littéraires pour réfléchir à un même enjeu les concernant⁸⁶, les contributions des seconds font généralement peu référence aux travaux menés en didactique. Dans les trois essais étudiés, seul Citton inclut dans ses réflexions certaines recherches de didacticiens. Macé, en entretien pour la revue *Études de lettres*, admet quant à elle découvrir que ses écrits sur la lecture résonnent avec les travaux menés actuellement en didactique⁸⁷. La volonté de *Façons de lire, manières d'être* de faire ressortir les concrétisations singulières des lectures personnelles, et donc de mettre en lumière la part créatrice de toutes lectures subjectives, est effectivement présente chez bon nombre de didacticiens depuis le début des années 2000.

Malgré la relative méconnaissance par les chercheurs en études littéraires des travaux menés dans le domaine de la didactique de la littérature, les thèses issues de ces disciplines en ce qui a trait à l'enseignement de la littérature convergent. En effet, bien que leurs perspectives théoriques et leurs préoccupations respectives diffèrent, dans les dernières années, des chercheurs des deux disciplines ont exprimé des thèses significativement similaires. Tant Langlade que Merlin-Kajman, par exemple, considèrent que la conception de la lecture

⁸⁵ Parmi les quelques chercheurs en études littéraires ayant un intérêt pour la didactique, mentionnons Raphaël Baroni, Sylvain Brehm, Vincent Jouve et Max Roy.

⁸⁶ Gérard Langlade, Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit.; Vincent Jouve (dir.), *L'expérience de lecture*, Paris, L'improviste, 2005.

⁸⁷ Marielle Macé, Raphaël Baroni et Antonio Rodriguez, « La lecture, les formes et la vie : Entretien avec Marielle Macé », op. cit. p. 177.

véhiculée par l'école est peu signifiante pour les étudiants. La « doctrine de la signification » qui est appliquée dans les cours de littérature et que dénonce Jousset mène aux mêmes dangers de valorisation de modes de lectures que la didacticienne Rouxel conçoit comme « desséchant[s]⁸⁸ ». La convergence des didacticiens et des chercheurs en littérature sur la nécessité de mettre fin à la prédominance du formalisme abstrait au profit d'un enseignement centré sur le sujet lecteur est remarquable. Pour quiconque s'intéresse aux enjeux concernant la lecture et son enseignement, il est curieux et regrettable de constater la quasi-absence de dialogue possiblement fécond entre ces deux disciplines. Dans le présent mémoire, il est pertinent de prendre parallèlement en considération ces deux discours, puisque tant les propos de didacticiens que ceux d'essayistes s'intéressant à la lecture littéraire peuvent influencer toute réflexion sur la place et le rôle de l'enseignement de la littérature. Il importe de souligner leur apport respectif au débat sur la transmission du fait littéraire à l'école dans les dernières années pour dégager les éléments significatifs et influents de leurs contributions.

1.5.2 Une lecture littéraire psycho-affective

Les nombreux essais écrits par des littéraires témoignent de l'intérêt de ces derniers pour des enjeux qui dépassent le cadre de leur discipline. La plupart se portent entre autres à la défense de l'enseignement littéraire pour des motifs politiques et sociaux. Les essais de Citton et Merlin-Kajman en sont représentatifs. Ils souhaitent diffuser une conception de la lecture émancipatrice tant pour l'individu que le citoyen. Ainsi, ils considèrent lier plus étroitement la littérature à la vie et à la société. Cette volonté de faire résonner la lecture en dehors du cadre académique rigide est susceptible de la rendre davantage signifiante pour les étudiants.

En outre, bien que les conceptions de la lecture des essayistes et des didacticiens abordés dans ce mémoire ne soient pas éloignées de celle de Macé, leur potentiel d'application au collégial nous paraît plus convaincant. Si Citton et Jousset ont tendance à modéliser un étudiant idéal comme nous le verrons, les autres théoriciens, en proposant des idées originales à mettre en pratique en classe de littérature, développent des activités qui incitent les étudiants

⁸⁸ Annie Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? », *Le français aujourd'hui*, vol. 157, n° 2, 2007, p. 66.

à pratiquer ce mode de lecture. Ils reconnaissent donc implicitement qu'il n'est pas *inné* chez ce lectorat de chercher à se *transformer* par la lecture.

De plus, miser sur la subjectivité en classe de littérature n'équivaut pas à inciter les étudiants à énoncer leurs opinions sur les textes ou encore à partager leurs vies intimes⁸⁹. Au contraire, les situations d'apprentissage proposées par ces auteurs nécessitent un travail intellectuel rigoureux qui prend tout de même en compte la diversité des lectures possibles sans pour autant verser dans un relativisme absolu. Ils insistent d'ailleurs sur la nécessité de *travailler* les textes et d'y puiser des éléments de réponses afin de *valider* les interprétations auprès de tiers (enseignants, pairs). Les essayistes se distinguent tout de même en inscrivant cette conception de la lecture dans une tradition théorique et philosophique plus large, en ayant recours entre autres à des penseurs issus de la philosophie morale, perfectionniste et pragmatiste. En mobilisant de tels savoirs, ces essayistes octroient un supplément de validité critique à l'exploitation de la dimension subjective de la lecture en classe.

Puis, les multiples publications didactiques et essayistiques des dernières années permettent de complexifier la figure du lecteur, ce qui nous semble particulièrement à propos dans le cadre d'une approche scolaire de la littérature. Elles exposent bien que la modélisation de la lecture telle que définie par les poétiques de la lecture ne constitue pas un étalon de mesure crédible pour une formation à la lecture littéraire. Les didacticiens considèrent que les étudiants, tels qu'ils arrivent au lycée ou au cégep, sont encore en formation et ont des compétences diverses en lecture et des rapports multiples à la littérature. Une approche normative de la lecture leur apparaît discutable dans ce contexte. Quant aux essayistes, c'est essentiellement en se référant aux théories de la lecture émergentes qu'ils en arrivent à cette même conclusion, bien que celles-ci ne se basent pas sur des lecteurs en formation pour élaborer leurs thèses.

Les didacticiens et les littéraires contribuent également à faire ressortir la part psycho-affective de toute lecture et son apport dans la compréhension d'une œuvre⁹⁰, dimension

⁸⁹ Principaux écueils que perçoit André Petitjean d'une approche subjective de la lecture littéraire. « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *op. cit.*, p. 139.

⁹⁰ En didactique, nous pouvons penser aux travaux de Gérard Langlade, « Sortir du formalisme, accueillir

totallement évacuée des poétiques de la lecture. La lecture subjective, si elle ne doit pas nécessairement être l'objectif ultime de l'enseignement littéraire, ne doit pas être reléguée aux marges pour autant. Comme l'ont exprimé certains théoriciens, la dimension subjective de la lecture peut être notamment la porte d'entrée vers une observation plus critique du texte littéraire. Dufays l'illustre bien avec son concept phare de lecture littéraire comme va-et-vient dialectique⁹¹. Selon cette théorie, le lecteur, en s'engageant subjectivement dans son expérience esthétique, est à même de mieux comprendre certains éléments stylistiques du texte et d'en faire l'analyse critique par la suite.

En somme, la convergence de ces disciplines concerne de prime abord la continuité qu'elles établissent entre le sujet lecteur à l'école et en dehors; les manières de lire acquises à l'école peuvent être mises à profit dans le cadre des lectures privées. Les multiples propositions didactiques et littéraires permettent d'envisager ce que peut représenter l'investissement subjectif en classe, ce qui n'est qu'un énoncé de principe dans les devis du Ministère; l'approche par compétences et la nature de l'épreuve certificative ne favorisent guère la prise en compte et l'épanouissement du sujet lecteur tel que nous l'avons exposé.

1.5.3 Une conception idéalisée de la lecture littéraire

Malgré les propositions pertinentes de ces essayistes et de ces didacticiens, certains éléments de leurs discours nous paraissent problématiques. Le principal écueil de ces contributions a trait, étonnamment, à la prise en compte insuffisante des caractéristiques du lecteur scolaire. Cette situation résulte en partie de certaines élaborations théoriques qui sont réalisées sans l'apport ou le recours aux acteurs du terrain (enseignants, étudiants). Nous soulignerons dans cette section comment les réalités et contraintes de la classe s'avèrent impensées dans certains discours essayistiques et didactiques. Ainsi, nous pourrions exposer en

les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, vol. 145, n° 2, 2004, p. 85-96. et « L'activité dialogique du lecteur », dans Françoise Demougin (dir.), *Lire dans la langue de l'autre*, Université Montpellier 3, 2006, p. 42-55. Dans les essais étudiés, voir Yves Citton, *Lire, Interpréter, Actualiser, op. cit.*, p. 45-63. Philippe Jousset, *En proie aux mots, op. cit.*, p. 102-103.

⁹¹ Jean-Louis Dufays, « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés », *Études de lettres*, n° 1, 2014, p. 140.

quoi cet état de fait nous paraît peu bénéfique pour une réflexion sur la formation du lecteur au collégial.

À la lecture des essais analysés, il nous apparaît que certains littéraires, tels que Citton et Jousset, réfléchissent insuffisamment aux écueils possibles de leurs propositions. Nous adhérons à la critique générale qu’adresse Gabathuler aux essayistes réfléchissant à la lecture en contexte scolaire. Cette enseignante-chercheuse considère que ces auteurs « présume[nt] [...] la possibilité d’une *rencontre spontanée* des apprentis-lecteurs et des œuvres⁹² ». Comment, comme le propose Jousset, un lecteur peu expérimenté peut-il conférer un sens personnel à une œuvre qui n’évoque rien pour lui, de surcroît avec des outils stylistiques qu’il ne maîtrise pas tout à fait? Comment ce même lecteur peut actualiser un roman italien du 19e siècle, par exemple, si plusieurs des références de cette lecture imposée lui échappent? Les essais de Citton et Jousset ne sont pas dépourvus d’intérêt dans la réflexion de cette recherche. Les principes et idéaux défendus peuvent être réinvestis dans une démarche d’enseignement. Cependant, les activités scolaires qu’ils proposent ne reposent pas sur des expérimentations concrètes qui leur permettraient d’être réalisées de manière convaincante. Nous pouvons aisément constater que Citton et Jousset n’examinent pas les conditions nécessaires au succès des démarches éducatives proposées. Selon leurs propositions, les difficultés de l’étudiant s’aplanissent d’elles-mêmes sans que rien ne gêne le déroulement de l’activité. Une réflexion sur les outils pour parvenir aux pratiques herméneutiques recommandées fait également défaut. Un étudiant qui éprouve des carences en ce qui a trait au vocabulaire aura possiblement de la difficulté à exprimer les résonances qu’une œuvre occasionne en lui. L’absence de travail préparatoire sur certaines notions (littéraires, grammaticales, philosophiques) à acquérir avant de pouvoir s’exprimer sur une expérience esthétique s’inscrit dans la même logique d’omission du lecteur réel⁹³. Faute d’une connaissance du terrain, Citton et Jousset se réfèrent donc pour élaborer leurs propositions à la représentation d’un étudiant modèle, à l’instar du Lecteur

⁹² Chloé Gabathuler. *Apprécier la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 29. L’auteure souligne.

⁹³ André Petitjean formule un commentaire similaire quant aux textes didactiques sur le sujet lecteur : « il me semble judicieux [...] de fournir aux élèves les rudiments d’analyse utiles pour se repérer dans le “maquis du sens et des valeurs” », « 40 ans d’histoire de la “lecture littéraire” au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *op. cit.*, p. 37.

Modèle d'Eco. L'absence d'ancrage empirique à leurs réflexions est la principale source des écueils susmentionnés.

Pour ces raisons, les idées de *Lire dans la gueule du loup* s'avèrent plus adéquates à l'élaboration d'une formation efficace à la lecture littéraire. En basant son propos sur des réactions de lecteurs *réels* et de surcroît *en formation* (ses étudiants, son jeune fils), Merlin-Kajman développe une théorie de la lecture mieux adaptée aux pratiques ordinaires. Les expériences d'enseignement qu'elle relate octroient un supplément de légitimité à son propos. Ses thèses se fondent ainsi davantage sur des cas concrets de *partages* littéraires que sur des postulats idéologiques ou d'hypothétiques bénéfiques éducatifs. En outre, l'auteure souligne l'importance du rôle de médiation que doit jouer l'enseignant, dimension peu présente chez Citton et Jousset. En effet, un lecteur peu expérimenté, comme il est possible d'en rencontrer au lycée ou au cégep, doit être guidé à travers une lecture. Il est nécessaire que le professeur stimule la réflexion. Autrement, elle ne jaillira pas spontanément chez l'étudiant. Une fine connaissance des principaux traits des lecteurs en formation combinée à une attention aux fonctions de l'enseignant dans le déploiement de la relation texte-lecteur est primordiale afin de mettre en place un enseignement de la lecture littéraire adéquat.

Pour justifier la pertinence de l'investissement subjectif du lecteur, une majorité de didacticiens considère qu'une telle approche de la lecture est davantage en phase avec les façons de lire de grands auteurs :

L'observation, hors du champ scolaire, des journaux de lecture de grands lecteurs montre que la soumission aux prescriptions du texte importe moins que l'intérêt et le profit personnel que le lecteur peut tirer de sa lecture et qu'ils n'hésitent pas à « utiliser » le texte, voire à le détourner pour penser le monde et donner à leur vie un surcroît d'existence⁹⁴.

Face à ce constat, la didactique considère injustifié de ne prescrire que des pratiques de lecture *savantes* qui entrent en contradiction avec celles de lecteurs professionnels. Ces « grands lecteurs » qu'évoque Rouxel n'ont pourtant pas cherché à élaborer une théorie

⁹⁴ Annie Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? », *op. cit.*, p. 72. Marielle Macé répétera sensiblement la même thèse quatre ans plus tard dans *Façons de lire, manières d'être*, *op. cit.*

générale de la lecture comme le voulait l'entreprise théorique d'Eco par exemple. Rétroactivement, des didacticiens et certains essayistes, pensons à Macé, ont cherché à dégager de ces écrits une conception cohérente de la lecture. Si l'étude des réactions et habitudes lectorales de grands auteurs n'est pas dénuée d'intérêt, spécialement en études littéraires⁹⁵, les pratiques de ceux-ci ne sauraient être érigées en modèles, particulièrement en contexte scolaire. Ni le rapport à la lecture du Lecteur Modèle, ni celui de Proust ne sont des étalons adéquats pour la formation du lecteur au secondaire et au collégial. Comme nous l'avons vu, les thèses des poétiques de la lecture ne rendent compte que partiellement des aspects de l'acte de lecture, selon les didacticiens et les théoriciens actuels. Cependant, s'appuyer sur les *façons de lire* d'auteurs reconnus pour défendre un rapport désinhibé à la lecture apparaît tout aussi questionnable. Tant la didactique que les études littéraires ne prennent suffisamment en considération l'écart certain entre la lecture littéraire, telle que pratiquée par des lecteurs experts, et la lecture littéraire *scolaire* qui ne concerne que des lecteurs en formation évoluant au sein d'un cadre institutionnel. Or, des lecteurs en développement peuvent plus difficilement réfléchir à leurs expériences littéraires et tenter d'en relever des apprentissages sociaux et philosophiques comme le feraient Sartre ou Michel Tremblay par exemple. La confusion entre la lecture littéraire et la lecture littéraire telle que vécue à l'école conduit plusieurs théoriciens à élaborer une conception idéalisée de la lecture. Il est légitime de vouloir démocratiser la littérature afin de la rendre plus attrayante pour les étudiants. Or, se fonder sur les expériences littéraires de sujets lecteurs scolaires pour élaborer des recommandations didactiques nous semble une voie plus sûre afin de prendre en compte la dynamique propre à l'enseignement littéraire. C'est d'ailleurs ce que se sont employées à faire récemment des chercheuses françaises telles que Gabathuler, Lemarchand et Shawky-Milcent⁹⁶. Leurs travaux ont permis de faire avancer la réflexion et de renouveler le discours didactique.

⁹⁵ Pour Jean-François Hamel, cette étude participe à « l'histoire littéraire des écrivains », c'est-à-dire à l'histoire des écrivains en tant que lecteurs inspirés » et non à « l'histoire générale des pratiques de lecture ». « Émanciper la lecture », *op. cit.*, p. 98.

⁹⁶ Chloé Gabathuler. *Apprécier la littérature*, *op. cit.* Stéphanie Lemarchand, *Devenir lecteur*, *op. cit.* Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien!*, *op. cit.*

1.5.4 La nécessaire prise en compte des réalités des classes de littérature

Si les publications promouvant un rapport subjectif à la lecture se sont multipliées dans les dernières années, peu ont réellement évalué les effets de la mise en œuvre réelle de ce mode de lecture et les impacts positifs escomptés. Cela nous amène à nous interroger sur le réel potentiel d'application et d'arrimage d'un investissement subjectif du lecteur aux réalités propres aux classes de littérature et aux prescriptions des programmes d'enseignement.

Certains enseignants mettent déjà en pratique des activités orientées sur la notion de sujet lecteur⁹⁷. Cependant, comme il a été souligné, la promotion d'une diversité interprétative en classe et d'une réflexion sur le rapport dialogique entre le lecteur et l'œuvre est peu présente dans les programmes éducatifs, que ce soit en Europe francophone ou au Québec. Dès lors, la question de l'articulation entre cette conception de la lecture et les prescriptions se pose. En France, en Belgique, peu de considérations sur cette problématique sont comprises dans les contributions des didacticiens de la littérature.

Au Québec, les propositions du LIREL destinées à des enseignants du collégial révèlent une situation similaire. Certaines activités proposées par le groupe de recherche misent à la fois sur l'apprentissage de notions littéraires (procédés rhétoriques, histoire littéraire), ce qui répond aux exigences ministérielles, et sur l'investissement subjectif du lecteur. Toutefois, ces deux pans de ces activités d'apprentissage sont distincts et non complémentaires. Par exemple, une séquence didactique sur *Peau de chagrin* de Balzac invite les étudiants à rédiger un carnet de lecture et à y consigner des éléments de leurs expériences littéraires. Lors d'une séquence subséquente, ils doivent produire un texte explicatif sur le motif du jeu dans l'oeuvre⁹⁸. Selon le document expliquant cette séquence, ces exercices se juxtaposent sans qu'aucune articulation didactique ne soit clairement établie entre eux. Est-il possible que l'apprentissage de notions littéraires favorise l'investissement subjectif et vice-versa? Les publications ne répondent pas à cette question. De telle sorte que le LIREL promeut un rapport

⁹⁷ Au Québec, les communications lors des journées d'étude du LIREL et l'essai *Le bal des absentes* de J. Boulanger et A. Dubois exposent une mise en pratique du sujet lecteur.

⁹⁸ Marcel Goulet, « Balzac, *La peau de chagrin* », *LIREL*, en ligne, <<https://groupelirel.wordpress.com/propositions-didactiques/la-peau-de-chagrin-honore-de-balzac>>, consulté le 21 octobre 2019.

à la lecture axé sur la subjectivité du lecteur sans prendre parallèlement en considération les prescriptions des programmes ministériels qui entrent en contradiction avec cette conception de la lecture. L'arrimage entre le concept de sujet lecteur et les devis ministériels est d'évidence peu développé par ce laboratoire de recherche. Cette situation témoigne de la complexité que représente l'articulation d'une approche subjective des textes à la conception de la lecture préconisée par le Ministère.

Or, il importe de prendre conjointement en considération les enjeux pratiques de l'enseignement de la littérature ainsi que les directives ministérielles lorsque sont menées des réflexions telles que celles présentées dans ce chapitre. Il n'est pas sans intérêt de questionner les paradigmes de la transmission du fait littéraire à l'école afin de la rendre davantage signifiante pour les étudiants. Sans la prise en compte du contexte normatif et complexe des classes de littérature, aussi convaincantes soient les idées théoriques et pratiques proposées, elles ne pourront être appliquées intégralement et déployer leur potentiel didactique. Nous pouvons supposer qu'une véritable considération pour les réalités de l'enseignement de la littérature, et plus particulièrement de la formation à la lecture littéraire, soulèverait des enjeux peu discutés jusqu'à maintenant. Les cadres de référence professionnels des enseignants, les difficultés et contraintes rencontrés ou encore les corpus enseignés sont quelques éléments qui mériteraient d'être interrogés au regard d'une approche subjective de la lecture au cégep.

1.6 Conclusion partielle

Les théories de la lecture sont l'un des facteurs les plus déterminants dans l'orientation de l'enseignement de la littérature. Depuis une vingtaine d'années, ses évolutions théoriques, ici soulignées par les travaux de Bayard et Macé, favorisent un intérêt certain pour les concrétisations subjectives de la lecture. Le lecteur est dorénavant au centre de l'expérience littéraire. Ce renouveau des théories de la lecture conjugué à un discours de crise de la littérature entraînent en Europe francophone nombre d'essayistes et de didacticiens à repenser l'enseignement littéraire. Cette volonté de redéfinir les finalités et les méthodes de transmission de la littérature trouve également écho au Québec. Globalement, ces penseurs et chercheurs issus de divers milieux ont la conviction que l'investissement subjectif dans la lecture est l'une des clés primordiales à l'épanouissement de l'étudiant dans ses cours de littérature. Toutefois,

ces idées novatrices se butent ici comme ailleurs à une conception techniciste de l'enseignement littéraire qui régit toujours les programmes et évaluations ministériels. L'émergence du sujet lecteur en classe est-elle conciliable avec les exigences normatives des programmes en place? Quels enjeux pragmatiques posent l'investissement subjectif du lecteur?

Il est pertinent maintenant d'examiner comment cette conception de la lecture peut s'incarner dans le contexte de l'enseignement collégial québécois. Pour ce faire, nous allons présenter les résultats d'une enquête qualitative menée auprès d'enseignants de français de différents cégeps au Québec qui déclarent mettre en œuvre des activités favorisant le développement du sujet lecteur.

CHAPITRE II

POURQUOI ET COMMENT ANALYSER LES REPRÉSENTATIONS DE LA LECTURE LITTÉRAIRE DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL?

Au cours de ce chapitre, nous exposerons la problématique générale de la recherche et les motifs qui ont guidé son élaboration. Le concept de représentation sociale sera ensuite défini et la pertinence de son emploi pour notre étude sera explicitée. Nous présenterons également les implications méthodologiques de la recherche ainsi que son orientation épistémologique. Enfin, les éléments d'analyse des pratiques déclarées et des représentations de la lecture littéraire des enseignants interrogés seront problématisés.

2.1 Problématique

Comme nous l'avons observé au chapitre précédent, il semble faire consensus aujourd'hui tant chez les didacticiens que chez les essayistes s'intéressant à l'enseignement littéraire qu'une plus grande place devrait y être octroyée à l'expression subjective du lecteur. Toutefois, leur conception de la formation à la littérature amalgame la lecture littéraire et la lecture littéraire *scolaire*. Cette confusion ne permet pas l'élaboration d'un enseignement de la lecture littéraire adéquat puisqu'il ne prend pas en compte les caractéristiques propres, d'une part, aux lecteurs en formation et, d'autre part, au milieu scolaire. De plus, la mise en place d'une telle formation se heurte aux contraintes et directives qu'imposent les programmes éducatifs. Pour la présente recherche menée en contexte québécois, nous avons choisi de centrer notre réflexion exclusivement sur le niveau collégial. L'enjeu de la nature de la lecture littéraire se pose également au primaire et au secondaire. D'ailleurs, la majeure partie des contributions des dernières années s'intéressent à ces niveaux. La formation littéraire au collégial fait l'objet de moins de réflexions, puisque les programmes de formation enseignante obligatoire ne concernent que le préscolaire, le primaire et le secondaire.

Considérant qu'il y a possiblement un écart entre les discours théoriques des didacticiens et des littéraires qui font la promotion d'une formation à la lecture subjective et les pratiques en classe, que les devis ministériels collégiaux font obstacle à l'application

didactique de cette formation et que peu de recherches empiriques ont été menées à ce sujet, il est pertinent de révéler et d'analyser les fondements théoriques et les enjeux didactiques d'une approche subjective de la lecture au cégep.

2.1.1 Objectifs de la recherche

Pour ce faire, nous nous proposons de rendre compte de diverses représentations d'enseignants de littérature au collégial à l'égard de la formation des lecteurs. Cette recherche vise deux objectifs : 1) dresser un état des lieux des pratiques déclarées d'enseignants de français au collégial, sachant que très peu de travaux leur sont consacrés 2) analyser ces pratiques déclarées ainsi que les représentations de la littérature et de son enseignement qui les sous-tendent en fonction des enjeux et des contraintes propres à l'enseignement de la littérature au cégep et du cadre conceptuel et théorique dans lequel elles s'inscrivent.

2.1.2 Pertinence de la recherche

Si quelques recherches empiriques dans la francophonie ont tenté dans les dernières années de mesurer l'efficacité pédagogique de certains dispositifs didactiques misant sur la subjectivité du lecteur, peu ont été menées au Québec. Les quelques recherches en contexte québécois ont circonscrit leurs objets d'étude à des aspects précis de la lecture littéraire⁹⁹. Ce concept mérite d'être davantage problématisé puisque sa définition et son application orientent fortement les contenus didactiques et les attentes envers les étudiants. Afin de mieux saisir comment est abordée la lecture subjective au cégep, nous avons choisi d'interroger des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. Quelques recherches récentes ont également comme objet d'étude des témoignages d'enseignants de littérature au collégial sur des éléments spécifiques de leurs pratiques¹⁰⁰. Toutefois, aucune n'aborde strictement et globalement les diverses problématiques liées à la formation du lecteur et à sa dimension subjective.

⁹⁹ Le plaisir esthétique (Marilyn Brault), les rapports qu'entretiennent les futurs enseignants à la lecture littéraire (Judith Émery-Bruneau), les rapports entre lecture et écriture (Sébastien Ouellet), la diversité interprétative (Marion Sauvaire).

¹⁰⁰ Mentionnons Julie Babin, *La lecture d'oeuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, 2016. Catherine B. Deshaies, *Fonds culturel commun et choix de corpus : un éclairage des pratiques de*

2.2 Méthodologie

Dans la prochaine section, nous présenterons les principaux choix méthodologiques qui ont présidé à notre recherche et les raisons qui justifient que nous ayons favorisé ces approches. Nous préciserons d'abord le concept de « représentations sociales » et expliquerons en quoi son emploi permettra une meilleure compréhension de la formation à la lecture littéraire au cégep. Puis, les éléments concernant l'échantillon et la collecte de données de cette étude seront présentés. En dernier lieu, nous exposerons la manière dont les données ont été traitées.

2.2.1 Les représentations sociales

Pour cette recherche, les représentations des enseignants quant à la formation des lecteurs sont les objets étudiés. Ce concept est polysémique et peut être employé de multiples manières¹⁰¹. Afin d'exposer clairement ce que cette recherche entend étudier, nous définirons ici les représentations sociales et leur pertinence dans la poursuite de notre objectif.

Selon Seca, les représentations sociales sont des « système[s] sociocognitif[s]¹⁰² » propres à des groupes d'individus ou à des sujets singuliers. Elles se composent d'opinions, d'images, d'attitudes, de préjugés, de stéréotypes et de croyances qui sont socialement partagées face à des objets¹⁰³. Pour qu'un objet soit matière à représentations, il doit revêtir une pluralité de sens et de conceptions dans un contexte donné¹⁰⁴. Les éléments constitutifs des représentations sociales ne sont pas simplement assimilés par les groupes ou les individus pour ensuite être repris tels quels. Les acteurs sociaux, qu'ils soient collectifs ou individuels,

sélection des enseignants du collégial par la description de leurs représentations, Mémoire de maîtrise (Didactique des langues), Université du Québec à Montréal, 2013. Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* *op. cit.* Nous nous sommes inspiré de ces recherches pour notre orientation méthodologique, car leurs démarches nous paraissent opératoires pour mettre au jour des éléments significatifs dans les pratiques d'enseignants de littérature au collégial.

¹⁰¹ L'objet théorique « représentations sociales » a été défini à la fois en sociologie et en psychologie cognitive. Il est étudié dans des disciplines diverses telles que l'histoire, les sciences politiques et l'économie. Jean-Marie Seca, *Les représentations sociales*, Paris, A.Colin, coll. « Cursus », 2001, p. 12.

¹⁰² *Ibid.*, p. 76.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 17.

¹⁰⁴ Par exemple un événement historique, une émotion, un genre littéraire, etc.

s'approprient par un travail de sélection un objet et les discours qui le constituent pour ensuite le remodeler, le reformuler selon des caractéristiques qui leur sont propres (expériences, valeurs, attitudes). En somme, les représentations sociales sont à la fois un processus cognitif par lequel se compose une représentation d'un objet de la réalité et un produit, le discours tenu sur cet objet. Par ailleurs, pour Blin, les représentations sont des outils de connaissance de la réalité (des savoirs) qui ont une valeur (« savoirs tenus pour bons, vrais, utiles¹⁰⁵ »).

Pour bien saisir l'origine et la nature d'une représentation, il est nécessaire d'interroger le contexte dans lequel elle se manifeste et évolue. Les représentations d'un objet « naissent et se développent dans les conversations quotidiennes et par rapport à des circonstances culturelles et historiques¹⁰⁶ ». Considérant que les représentations sociales relèvent de concepts telles que l'idéologie et la croyance et qu'elles sont contextuellement déterminées, elles sont sujettes à diverses transformations.

Le choix de cet objet théorique dans la présente recherche par rapport au concept voisin de *conception* concerne sa dimension praxéologique. Une conception relève strictement de la « construction mentale du réel¹⁰⁷ ». Son étude ne prend pas en compte ses conséquences pratiques, ce sur quoi elle influe dans le réel. Les représentations englobent en elles les conceptions et en font entre autres des outils pour orienter le sujet dans ses actions. Pour Mannoni, les représentations sont employées « pour organiser et planifier [nos] action[s], participent aux projets comme à leur exécution et se trouvent en permanence dirigées par une intention pragmatique¹⁰⁸ ». Afin de comprendre une action, il est pertinent de rechercher la représentation de laquelle elle découle. Les représentations se constituent notamment à partir des « finalités et [des] intérêts des acteurs sociaux qui s'en servent pour communiquer, comprendre et maîtriser l'environnement et leurs relations avec autrui¹⁰⁹ ». Quant à la

¹⁰⁵ Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 69.

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Yves Reuter et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013.

¹⁰⁸ Pierre Mannoni, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, coll « Que sais-je? », 2016, p. 28.

¹⁰⁹ Jean-Marie Seca, *Les représentations sociales, op. cit.*, p. 13.

dimension pratique des représentations sociales, Blin précise sa définition en évoquant la tension chez l'individu entre les « contraintes [contextuelles] de l'action (normes, savoir-faire, statut, expérience...) » et les « prises de positions plus générales (valeurs, modèles, références idéologiques)¹¹⁰ ».

2.2.1.1 Les représentations sociales comme outils de recherche en éducation

Plusieurs professions font l'objet d'études sur les représentations qui les constituent. Un champ d'étude s'intéresse spécifiquement aux *représentations professionnelles*. Pour justifier une telle recherche, il importe que la profession observée puisse s'incarner de multiples manières, c'est-à-dire que « l'activité des membres [ne soit] pas soumise à une instance de contrôle ou de régulation » et que les *savoirs* mobilisés pour sa pratique relèvent d'une connaissance « construite » et non « vraie¹¹¹ ». L'intérêt de l'étude des représentations en contexte professionnel réside dans le fait que les membres d'une profession se réfèrent à des modèles professionnels pour orienter leurs pratiques, justifier leurs méthodes et s'identifier à cette profession : « chaque modèle se caractérise par des finalités, des valeurs, des schèmes d'action, des attitudes qui fondent l'approche professionnelle privilégiée et orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions¹¹² ».

Les représentations professionnelles s'avèrent un concept particulièrement fécond dans les sciences de l'éducation depuis son émergence dans les années 1970¹¹³. Plusieurs études ont cherché à saisir les représentations d'enseignants quant à leurs pratiques en Europe francophone¹¹⁴. Au Québec, certaines recherches récentes prouvent la faveur qu'obtient cette méthode d'analyse en sciences de l'éducation¹¹⁵. Le bien-fondé de l'étude des représentations

¹¹⁰ Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, *op. cit.*, p. 83.

¹¹¹ Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, *op. cit.*, p. 86. Pratiquer une chirurgie par exemple relève d'une connaissance « vraie », tandis qu'interagir avec un patient relève plutôt d'une connaissance « construite ».

¹¹² Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, *op. cit.*, p. 80.

¹¹³ Yves Reuter, et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. *op. cit.*

¹¹⁴ Voir Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, *op. cit.*, p. 101.

¹¹⁵ Notons : Sylvain Brehm, « La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour des futurs enseignants du secondaire et du collégial? », *Tréma*, no 49, 2018, p. 63-79. Judith Émery-Bruneau, *Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à*

des enseignants s'explique par le fait que l'enseignement est une « activité sociale embrouillée par des valeurs discordantes contraignant les enseignants à (re)donner du sens à leurs pratiques et cela, en fonction de multiples cadres de référence¹¹⁶ ». Diverses représentations de l'enseignement circulent socialement. Cette profession est l'une des rares où plusieurs acteurs se sentent légitimés à s'exprimer sur son incarnation idéale (parents, étudiants, intellectuels, politiques). Face à cette multiplicité de représentations, parfois contradictoires, les enseignants doivent se situer dans « ces cadres de référence ». Au cégep, malgré l'enseignement de savoirs et savoir-faire qu'imposent les devis ministériels, les professeurs de littérature prennent plusieurs décisions qui orientent leurs actions et le déroulement des séances (choix du corpus, activités didactiques, évaluations, interactions avec les étudiants, etc.). Comme le notent De Beudrap, Duquesne et Houssais, « les choix et les décisions sont dictés plus par les représentations du praticien que par un référentiel plus ou moins explicite ou objectif¹¹⁷ ». Bien que ces propos s'appliquent au contexte français, ils sont tout aussi valables pour décrire la réalité collégiale québécoise. Les devis ministériels, bien que prescriptifs quant aux évaluations finales et à certains contenus à transmettre aux étudiants, délèguent aux enseignants la majorité des décisions qui relèvent de leur *liberté pédagogique*. Afin de mieux connaître ce qui se déroule en classe, il est nécessaire d'interroger les enjeux que soulève cette liberté pédagogique par l'entremise de l'étude des représentations des enseignants.

L'analyse de cet objet théorique dans cette étude permet de plus de révéler la prise en compte par les participants des exigences professionnelles qui orientent leurs actions. Les contraintes institutionnelles au cégep, tout comme la liberté pédagogique, jouent un rôle considérable dans la nature des représentations des enseignants. Ainsi, les besoins et les attentes des étudiants en classe de littérature, généralement peu pris en considération par les auteurs étudiés dans ce mémoire, sont des « contraintes de l'action » déterminantes pour les

l'enseignement du français à des intentions didactiques, Thèse de doctorat (Didactique des langues), Québec, Université Laval, 2010. Diane Saint-Jacques, Adèle Chené, Claude Lessard et Marie-Claude Riopel, « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum » *Enseignement et culture*, Volume 28, Numéro 1, 2002, p. 39-62.

¹¹⁶ Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, op. cit., p. 89.

¹¹⁷ Anne Raymond De Beudrap, Dominique Duquesne et Yvon Houssais, *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Nantes, Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire, 2004, p. 10.

représentations des professeurs. Par conséquent, interroger, par exemple, les enseignants quant aux difficultés et contraintes institutionnelles qu'implique la formation à la lecture littéraire permet de mesurer l'écart entre le discours théorique et la réalité professionnelle. Pour notre recherche qui souhaite saisir comment les enseignants de littérature conçoivent divers enjeux liés à la formation du lecteur et leur implication sur leurs pratiques enseignantes, l'analyse des représentations apparaît la plus à propos.

2.2.2 Orientation méthodologique

La présente étude s'inscrit dans une perspective épistémologique qualitative/interprétative. Cette méthode cherche à rendre compte des diverses significations que le sujet de recherche observé donne à son expérience dans un contexte donné¹¹⁸. Cette approche permet de mieux décrire les relations qu'entretient un individu avec son environnement et les multiples objets qui le constituent. Dans le contexte des cours de littérature au cégep, l'enseignant est dans un rapport dynamique avec son milieu professionnel et les éléments qui gravitent autour (étudiants, contraintes ministérielles, attentes individuelles, conceptions de la lecture, discours sociaux). Une posture qualitative/interprétative est efficace afin de traduire la complexité des interactions de cette profession et ainsi en avoir une meilleure compréhension. Une recherche quantitative pourrait présenter un portrait statistique plus fidèle de l'enseignement de la littérature à travers le Québec. Toutefois, elle ne saurait rendre compte finement des tensions auxquelles sont exposés les enseignants. Les cas ici étudiés sont limités, mais sont significativement expressifs de la situation de l'enseignement de la littérature quant au sujet de notre étude. Nous fondons notre approche sur la « richesse » informative de nos données plutôt que sur des « résultats statistiquement significatifs¹¹⁹ ».

Une recherche qualitative/interprétative doit se faire à partir d'une problématique large et ouverte. Elle est particulièrement propice pour les sujets peu documentés tels que la lecture littéraire au cégep. Notre démarche est heuristique et a donc des visées exploratoires. Le savoir

¹¹⁸ Lorraine Savoie-Jacz, « La recherche qualitative/interprétative » dans Thierry Karsenti (dir.), *La recherche en éducation*, Montréal, PUM, coll. « Enseigner et apprendre », 2018 [4e édition], p. 192.

¹¹⁹ « Compréhension inductive ». *Groupe consultatif interorganisme en éthique de la recherche (GER)*, 2014, en ligne [consulté le 21 octobre 2019].

issu de la recherche qualitative/interprétative est de plus un savoir en mouvement, « dynamique et temporaire¹²⁰ ». Il est contextuellement déterminé : par le milieu de vie du participant et par la dynamique entre le participant et le chercheur. Il importe d'en tenir compte dans l'appréciation des résultats.

2.2.3 Population étudiée, échantillon et recrutement des participants

Pour cette étude, nous avons interrogé des enseignants de littérature au collégial. Afin de rendre compte des représentations sur la formation des lecteurs, nous avons circonscrit notre objet de recherche uniquement aux cours de littérature de la formation générale. Nous voulions que la réflexion ne couvre que les cours obligatoires, puisqu'ils concernent tous les étudiants collégiaux, peu importe leurs degrés d'intérêt envers la littérature ou leurs compétences en lecture. C'est ce qui explique que nous n'ayons pas inclus les cours offerts dans les programmes disciplinaires en *Arts, lettres et communication* par exemple. Les enseignants interrogés se devaient donc d'enseigner au moins l'un des quatre cours qui constituent la discipline *Français, langue d'enseignement et littérature* de la formation générale. Nous tenions également à ce que nos participants aient une réflexion critique sur la formation du lecteur et plus spécifiquement sur la lecture littéraire centrée sur le sujet lecteur. Comme il est généralement le cas lors d'une recherche qualitative/interprétative, le choix de notre échantillon est orienté par l'objet de notre enquête¹²¹.

Notre échantillon est non probabiliste. La « représentativité théorique¹²² » de l'échantillon a été favorisée au détriment de la représentativité statistique, c'est-à-dire que les participants ont été sélectionnés selon les visées de notre étude et non aléatoirement. En ce sens, les conclusions qui seront tirées lors du dernier chapitre informent sur une pluralité de représentations et de pratiques. Puis, considérant qu'un seul chercheur était affecté à la cueillette de données, nous ne pouvions déployer des moyens considérables pour cette tâche. Un échantillon restreint a donc été privilégié. Sept participants ont été interrogés lors

¹²⁰ Lorraine Savoie-Jacz, « La recherche qualitative/interprétative », *op. cit.*, p. 196.

¹²¹ *Ibid.*, p. 198.

¹²² Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* *op. cit.*, p. 110.

d'entretiens semi-dirigés. Ces enseignants proviennent de quatre cégeps publics différents : trois sont situés dans la région métropolitaine de Montréal et l'un est situé en région éloignée. Les participants ont entre quatre et 31 ans d'expérience en enseignement de la littérature au cégep. Pour les recruter, nous avons recherché des enseignants qui déclarent mettre en œuvre dans leurs pratiques professionnelles une approche subjective de la lecture littéraire. Durant la phase de recrutement, nous avons pris conscience de la complexité du critère de sélection qui présidait à la collecte de données. L'objet de la recherche -la lecture littéraire- a limité le nombre de participants possibles. Plusieurs enseignants approchés ne se sentaient pas à l'aise de tenir un discours critique sur la formation du lecteur et plus particulièrement sur sa composante subjective. Pour cette raison, il ne nous est pas paru possible d'ajouter d'autres critères sélectifs tels que le nombre d'années d'expérience ou encore la région d'appartenance du collège.

Nous avons procédé à partir des conseils et recommandations d'individus gravitant autour de la recherche (directeur de mémoire, enseignants participants) afin de recruter les participants à cette recherche. Ainsi, nous avons été aiguillés vers des professeurs qui avaient une réflexion critique quant à la lecture littéraire et l'investissement subjectif du lecteur en classe de littérature.

2.2.4 Collecte de données

2.2.4.1 Questionnaire exploratoire

Généralement, lorsqu'une recherche tente de saisir les représentations sociales d'un sujet ou d'un groupe, le chercheur « essa[ie] de [les] reconstruire à partir de méthodes d'études indirectes. Elles sont inférées à partir des paroles des sujets observés¹²³ ». Les méthodes de collecte de données que nous avons favorisées sont donc indirectes et portent sur les discours des participants et non sur l'observation *in situ* de leurs interactions en milieu professionnel. Selon Savoie-Zajc, il est préférable de multiplier les outils pour collecter les données lors d'une recherche qualitative/interprétative « pour faire ressortir différentes facettes¹²⁴ » de la

¹²³ Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, *op. cit.*, p. 78.

¹²⁴ Lorraine Savoie-Jacz, « La recherche qualitative/interprétative », *op. cit.*, p. 201.

problématique observée. Suivant cette recommandation, le questionnaire et l'entretien semi-dirigé ont été retenus. Le premier a été soumis à cinq enseignants qui déclarent favoriser une approche subjective de la lecture. Ces mêmes participants ainsi que deux enseignants supplémentaires ont par la suite été interrogés pour la seconde partie de la collecte de données. La fonction du questionnaire était *strictement* exploratoire; il a permis de tester la pertinence des questions déterminées en regard des réponses obtenues afin d'élaborer plus adéquatement la grille d'entrevue par la suite. Par exemple, la question suivante a été posée : « Lorsque vous présentez un nouveau texte à vos étudiants, quel aspect de l'oeuvre abordez-vous en premier? » Les réponses recueillies n'avaient pas trait à la lecture littéraire; nous avons donc exclu cette question, jugeant qu'elle serait inopérante dans la poursuite de notre objectif. De plus, certaines interrogations sont apparues à la lecture des propos des participants. Nous leur avons notamment demandé s'ils suivaient ou avaient suivi une formation en didactique. Or, bien que plusieurs n'en aient jamais suivie, certaines de leurs expériences universitaires et professionnelles s'avèrent influentes sur la formation à la lecture littéraire qu'ils déclarent offrir en classe. Dans la grille d'entrevue, nous avons alors ajouté les questions suivantes : « Comment vous êtes-vous formé comme enseignant? Est-ce que vous avez fait ou faites des recherches personnelles sur l'enseignement de la littérature? Comment vous formez-vous en continu? » En somme, ce questionnaire exploratoire a permis la création d'un schéma d'entretien qui concourt à une cueillette de réponses riches en informations quant à l'objet de cette recherche.

L'élaboration du questionnaire s'est faite principalement à partir des thématiques des discours des théoriciens et essayistes analysées dans le précédent chapitre. Nous avons ainsi voulu observer les concordances et divergences entre les thèses de ces théoriciens et les représentations et pratiques déclarées des enseignants de littérature. Certains enjeux nous apparaissaient néanmoins insuffisamment explorés par la littérature disponible. En outre, des interrogations ont également émergé lorsque nous avons considéré la lecture littéraire dans le contexte singulier de l'enseignement de la littérature au cégep, nécessairement non pris en compte dans les réflexions issues de l'Europe francophone. Nous avons donc cru nécessaire de poser quelques questions quant à ces éléments qui nous semblaient pertinents pour la poursuite de notre objectif. Dès lors que les questions ont été déterminées, nous les avons catégorisées

sous huit thématiques. Ces catégories recouvrent les principaux enjeux liés à la lecture littéraire au cégep et nous permettent de décrire les représentations des enseignants de littérature et leur impact sur leurs pratiques.

- *Le profil socioprofessionnel du participant* (âge, genre, années d'expérience, degré de scolarité). Ces informations peuvent être pertinentes afin d'effectuer des recoupements entre elles et les réponses obtenues.

- *Les pratiques et représentations individuelles de la lecture littéraire*. Bien que les représentations professionnelles constituent notre principal sujet d'étude, il importe de prendre en compte des aspects personnels des enseignants afin d'affiner notre compréhension du processus de formation de ces représentations ainsi que leurs natures. Les représentations individuelles ont généralement une incidence sur les représentations et pratiques professionnelles¹²⁵.

- *Les représentations personnelles de l'enseignement de la littérature*. Le rôle qu'accorde un enseignant à la transmission littéraire et le mandat dont il se dote orientent d'ordinaire son enseignement¹²⁶, notamment quant à la formation à la lecture littéraire.

- *Les activités didactiques*. Nous avons d'abord voulu savoir si les exercices relatifs à l'investissement subjectif que ces enseignants préconisent sont similaires à celles que proposent les théoriciens étudiés. Ensuite, nous avons cherché à avoir une idée de la réception de ces activités chez les étudiants selon ce qu'en pensent les enseignants interrogés.

- *Les bénéfices et contraintes de l'approche subjective de la lecture littéraire*. Les questions catégorisées sous cette thématique étaient susceptibles de nous renseigner, d'une part, sur les bienfaits de cette approche tant pour l'épanouissement personnel des étudiants que pour leurs apprentissages. D'autre part, ces questions pouvaient nous fournir des informations sur les contraintes avec lesquelles les enseignants doivent composer lorsqu'ils misent sur la

¹²⁵ Jean-François Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, op. cit., p. 88.

¹²⁶ Julie Babin, *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, op. cit., p. 69.

subjectivité du lecteur, objets de peu de préoccupations pour les auteurs convoqués dans cette étude.

- *L'arrimage de la lecture subjective avec les objectifs ministériels.* Tel qu'il a été exposé lors du premier chapitre, la valorisation de la dimension subjective de la lecture entre en contradiction avec les programmes qui orientent les cours de *Français, langue d'enseignement et littérature*. Il importe alors de comprendre comment les enseignants sondés tentent de concilier la formation à la lecture littéraire et les prescriptions ministérielles.

- *Les finalités de de la littérature et de son enseignement.* Cette question est centrale chez les essayistes étudiés et, dans une moindre mesure, chez les didacticiens. S'avère-t-elle également déterminante pour les participants? Dans quelle mesure, les finalités qu'ils assignent à la littérature influencent-elles leurs pratiques relatives à la formation à la lecture littéraire?

- *La sélection du corpus littéraire.* Étonnamment, cet enjeu est peu présent dans les contributions essayistiques et didactiques analysées. Or, interroger, par exemple, les enseignants sur les caractéristiques des œuvres qui facilitent l'investissement subjectif pour des lecteurs en formation ou encore sur la manière dont la formation à la lecture littéraire oriente leur sélection de textes est pertinent dans le cadre de cette recherche; des réflexions de ce genre peuvent nous révéler la dynamique qui prévaut lors du choix du corpus par des enseignants qui déclarent favoriser la dimension subjective de la lecture.

2.2.4.2 Entretien semi-dirigé

Seuls les discours des enseignants recueillis lors d'entretiens semi-dirigés ont été retenus à des fins d'analyse¹²⁷. Ces entretiens ont comme principal avantage de pousser le participant à complexifier sa pensée grâce à la présence du chercheur qui peut le relancer sur certains éléments du discours particulièrement significatifs; l'intervieweur adapte le rythme et les sujets soulevés en conséquence des réponses obtenues. Suivant l'ordre du schéma d'entrevue préalablement conçu, des questions concernant le rapport personnel à la lecture et

¹²⁷ Traditionnellement, les études sur les représentations se font à partir de cette méthode de collecte de données. Jean-Marie Seca, *Les représentations sociales, op. cit.*, p. 101.

la littérature étaient d'abord posées¹²⁸. La seconde partie de l'entretien était composée de questions liées aux enjeux professionnels. Les sujets abordés recouvraient les huit thématiques présentées dans la section précédente. Les entretiens ont été enregistrés et ont ensuite été retranscrits sous forme de verbatims. Mentionnons néanmoins que les discours des participants ne reflètent pas nécessairement leurs pensées ou ne donnent pas un portrait exact de leur pratique : « il faut voir les informations recueillies comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer¹²⁹ ». C'est ce qui explique que nous employons le terme *pratique déclarée*. Si nous avions observé des séances d'enseignement, nous aurions eu directement accès aux pratiques sans avoir recours à la médiation de la parole des enseignants.

2.2.5 Traitement des données

Nous présenterons ici les trois étapes qui ont permis l'analyse des données recueillies¹³⁰. D'abord, pour la phase de *condensation*, nous avons procédé à une lecture intégrale des verbatims en dégageant les principales thématiques des discours enseignants. Par exemple, lors de l'entretien, bien qu'une question sur le corpus était posée, le participant pouvait répondre librement en élaborant entre autres sur les finalités qu'il attribue personnellement à la littérature, données que nous jugions intéressantes à analyser. La lecture des verbatims se devait donc d'être attentive afin d'extraire les divers éléments qui peuvent s'avérer pertinents pour une meilleure compréhension des représentations des enseignants quant à la formation à la lecture littéraire.

Puis, dans la phase de *présentation*, nous avons décontextualisé les données¹³¹, c'est-à-dire que nous avons codé en termes précis et communs les éléments dégagés lors de la condensation afin de faciliter leur traitement. Pour l'illustrer, prenons cette phrase tirée d'un verbatim : « Beaucoup d'étudiants veulent finir leurs cours, avoir une maison, avoir des enfants

¹²⁸ Par exemple, « D'où vient votre intérêt pour la littérature? », « Que recherchez-vous dans vos lectures? »

¹²⁹ Lorraine Savoie-Jacz, « La recherche qualitative/interprétative », *op. cit.*, p. 201.

¹³⁰ Pour la méthodologie privilégiée, nous nous sommes référés aux travaux de Savoie-Jacz ainsi qu'à la thèse doctorale de Sauvaire. Les méthodes qu'elles proposent semblent pertinentes afin de faire ressortir et d'analyser les principaux éléments obtenus lors d'entretiens semi-dirigés.

¹³¹ Lorraine Savoie-Jacz, « La recherche qualitative/interprétative », *op. cit.*, p. 206.

et payer leur hypothèque » (N.). Ce dernier extrait a été traduit ainsi : « Étudiants ont d'autres préoccupations que leurs cours de littérature ». Si une assertion qui a une signification similaire était relevée lors de la lecture de la transcription d'un autre entretien, un « 2 » était ajouté à la suite du code afin de noter que cette remarque était partagée par deux participants.

Pour la dernière phase, l'*interprétation* des données, nous avons suivi une « logique inductive délibératoire¹³² ». Le cadre théorique développé au chapitre 1 a grandement orienté notre analyse de contenu. Toutefois, notre grille de lecture s'est développée lors de notre appréciation des réponses recueillies en considérant « d'autres dimensions pertinentes non considérées préalablement¹³³ ». À la lecture des multiples codes conçus lors de la phase de présentation, nous avons extrait certains éléments récurrents des discours enseignants dont plusieurs correspondaient à notre corpus théorique. En combinant les principales thématiques de notre corpus théorique avec les traits récurrents des données recueillies, nous avons établi cinq catégories d'analyse qui seront développées dans la section suivante. *La lecture littéraire, les finalités de la formation à la lecture littéraire et le corpus à enseigner* sont les catégories qui permettent d'allier les préoccupations théoriques aux propos des enseignants sondés. *La formation didactique et le cadre de référence* ainsi que *les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial* ont, quant à elles, été déterminées afin de traiter des données signifiantes pour notre objet de recherche, même si ces thématiques ne sont pas des sujets de réflexion pour les auteurs de notre corpus. Ces catégories étant donc établies, les codes ont été classés. Le code antérieurement évoqué « Étudiants ont d'autres préoccupations que leurs cours de littérature » a par exemple été placé dans *Les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial*. Enfin, nous avons comparé, d'une part, toutes les données d'une même catégorie entre elles afin de distinguer leurs similitudes et leurs différences. D'autre part, ces données ont été analysées à l'aune des contributions didactiques et littéraires ici étudiées. Grâce à ces divers rapprochements, il a été possible d'élaborer

¹³² « Dans cette logique, une grille d'analyse est élaborée et le cadre théorique fournit l'ensemble des catégories. Il reste toutefois place pour un ajustement mineur des catégories selon les données recueillies et le sens qui s'en dégage ». Marta Anadon et Lorraine Savoie Zajc, « L'analyse qualitative de données », *Recherches qualitatives*, vol.28, 2009, p. 3.

¹³³ *Ibid.*

certaines hypothèses dans l'objectif d'« attribuer une signification¹³⁴ » aux représentations et pratiques déclarées d'enseignants ayant trait à la formation à la lecture littéraire.

2.3 Présentation des catégories d'analyse

Avant de présenter et de discuter les résultats de notre recherche, il est important d'exposer et d'expliquer les choix qui ont guidé l'établissement des catégories de l'analyse de contenu. La richesse et la diversité des réponses recueillies lors des entretiens ont été déterminantes dans l'élaboration des catégories d'analyse. Ces enjeux que nous présenterons influent sur les représentations relatives à la formation du lecteur ainsi que sur les pratiques déclarées des enseignants interrogés. Nous définirons ici ces objets d'analyse et justifierons leur pertinence pour la présente étude.

2.3.1 La lecture littéraire

Comme mentionné au chapitre 1, de multiples théoriciens littéraires ont tenté de définir la *lecture littéraire* dans les années 1980 et 1990. Ce concept a par la suite été abondamment récupéré par la didactique de la littérature. Or, dès l'émergence de cet objet théorique dans cette discipline, plusieurs didacticiens se sont interrogés sur sa validité et sa définition. Il semblerait que le soudain engouement pour la lecture littéraire ait contribué à ce que ce concept revête une pluralité d'acceptions¹³⁵. Afin de mettre un terme à cette confusion, des chercheurs ont souhaité établir une définition didactique précise de cet objet. Louichon, par exemple, procède dans un article paru en 2012 à un recensement des définitions de la lecture littéraire contenues dans divers travaux et en arrive à cette conclusion : « lecture *scolaire* des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations¹³⁶ ». Cette définition est

¹³⁴ Marion Sauvaire, *Diversité des lecteurs : comment former des sujets lecteurs divers?* *op. cit.* p. 132.

¹³⁵ « Notion constamment évoquée, mais dont le caractère pluriel et problématique est tantôt simplifié, tantôt tout simplement ignoré ». Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 91.

¹³⁶ Brigitte Louichon, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique? », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur, 2012, p. 201. Nous soulignons.

élaborée dans une perspective didactique, ce qui explique que l’auteure insiste sur son caractère scolaire. Cependant, il a été exposé précédemment que la lecture littéraire n’est pas exclusive à l’institution scolaire. De plus, pour Louichon, il est indiscutable que la lecture littéraire doit permettre ou favoriser chez l’étudiant « l’expression » d’une interprétation subjective de son expérience littéraire. Cette conception de la lecture est donc nécessairement ouverte à la pluralité interprétative. La définition de Louichon relève davantage d’une *représentation* située de la lecture littéraire que d’une définition consensuelle. Néanmoins, cette définition nous semble représentative de la lecture littéraire telle que définie par nombre de didacticiens significatifs des deux dernières décennies¹³⁷.

Pour cette recherche, nous utilisons le concept de lecture littéraire pour son caractère « heuristique, en ce qu’[il] permet d’interroger l’acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur¹³⁸ ». Malgré que sa définition ne fasse pas consensus, la lecture littéraire demeure un concept opératoire en didactique de la littérature pour définir un « enseignable » qui prenne en compte les interactions du lecteur avec l’œuvre et le rôle de l’enseignant dans cette dynamique. Grâce à cet objet théorique, nous pourrions mieux décrire les représentations des enseignants quant à la formation du lecteur et sa dimension subjective. Avant de conclure cette section, dirigeons brièvement notre attention sur un concept didactique voisin de la lecture littéraire qui présente le même caractère polysémique : *le sujet lecteur*.

Dans les recherches en didactique, l’expression « sujet lecteur » est également employée sans que sa définition ne soit toujours problématisée. Pour Dufays, ce concept se définit par « l’attitude du lecteur “ordinaire” effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles qui relèvent de la participation affective [...]. Ce serait simplement le lecteur réel tel qu’on peut l’observer¹³⁹ ». Suivant cette définition, le sujet lecteur se retrouve en dehors de la classe de littérature. Cependant, dans une perspective didactique, des chercheurs comme

¹³⁷ Nous pensons notamment à Gérard Langlade, Annie Rouxel, Marie-Josée Fourtanier et Catherine Mazauric.

¹³⁸ Bertrand Daunay, *La lecture littéraire, les risques d’une mystification*, *op. cit.* p. 168.

¹³⁹ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 54 à 59.

Dufays et Louichon étudient le *sujet lecteur scolaire*. Évoquer ce concept comme nous le faisons équivaut à faire référence à l'étudiant en contexte scolaire avec tous les enjeux qui participent à son expérience littéraire (compétences lectorales, connaissances littéraires, intérêts personnels, attentes de l'enseignant, exigences institutionnelles). Pour la présente étude, nous emploierons « sujet lecteur » pour parler des étudiants-lecteurs tels que représentés par les enseignants ou tels qu'ils peuvent se rencontrer en classe de littérature au cégep.

2.3.2 Les finalités de la formation à la lecture littéraire

L'enjeu des finalités de la lecture littéraire et de son enseignement est central dans les réflexions menées en didactique et en études littéraires. Pour Aron et Viala, les finalités attribuées à la littérature et son enseignement sont parmi les éléments les plus influents sur la nature des savoirs et savoir-faire enseignés ainsi que sur les méthodes pédagogiques favorisées en classe. Chaque conception de la littérature et de son enseignement engage une approche didactique singulière¹⁴⁰. Pour la réflexion menée dans ce mémoire, il est pertinent d'interroger, d'abord, les visées qu'assignent les participants sondés à la formation à la lecture afin de saisir les motivations et objectifs qui guident leurs démarches enseignantes. De telle sorte qu'il sera possible, par la suite, d'observer l'influence que ces visées exercent sur les pratiques déclarées.

Il importe, en premier lieu, de distinguer les diverses finalités de la lecture pour concevoir plus finement les différences entre la lecture scolaire et la lecture privée. Tel qu'observé antérieurement, les théoriciens de la littérature et les didacticiens semblent concevoir une certaine homologation entre la lecture littéraire et la lecture littéraire *scolaire*. Cette situation nous paraît défavorable à une formation à la lecture littéraire qui tienne compte des spécificités des jeunes lecteurs et du contexte scolaire. Ce constat nous porte donc à interroger les finalités assignées à la lecture en dehors du cadre scolaire et celles assignées à l'enseignement de la littérature.

Grâce à des recherches menées en sociologie des pratiques culturelles, nous avons une meilleure compréhension de ce que désirent les jeunes lecteurs lors de leurs expériences

¹⁴⁰ Paul Aron et Alain Viala, *L'enseignement littéraire*, PUF, coll. « Que sais-je ? » 2005, p. 84.

littéraires¹⁴¹. Essentiellement, ils souhaitent être divertis et s'évader du quotidien, bien que les histoires lues puissent renvoyer à des univers socioculturels qui leur sont familiers. Ces jeunes recherchent également à se reconnaître dans les œuvres, que ce soit par l'entremise des personnages littéraires ou des enjeux mis en scène. Ils pratiquent une lecture dite psycho-affective¹⁴². En fait, ce mode de lecture n'est pas propre au jeune lectorat. Une majorité d'adultes ont les mêmes visées lorsqu'ils lisent¹⁴³. Or, malgré la faveur qu'obtient la lecture psycho-affective chez un large lectorat, celle-ci est régulièrement négligée dans la réflexion sur les finalités de la lecture au secondaire et au collégial¹⁴⁴. De plus, la manière dont les devis ministériels conçoivent l'objet « littérature », comme nous l'avons vu, tend à faire de ce dernier un ensemble de données objectives que l'on peut saisir à travers l'étude de courants et procédés littéraires¹⁴⁵. L'écart entre la conception psycho-affective de la littérature et celle promue par le programme collégial est manifeste. Pour cette recherche, il est pertinent de saisir comment des enseignants qui souhaitent que leurs étudiants s'approprient leurs lectures se représentent la tension entre les pratiques lectorales privées et celles pratiquées ou attendues à l'école. Il d'autant plus intéressant de comprendre quelle fonction occupe la visée psycho-affective dans leurs pratiques professionnelles. Si la volonté de promouvoir une lecture qui se veut notamment *divertissante* à l'école est source de tensions, certaines finalités font davantage consensus auprès des penseurs de la formation littéraire et peuvent allier, d'une part, certaines facettes de la lecture privée et, d'autre part, les objectifs de l'enseignement de la littérature.

¹⁴¹ Voir Monique Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal, Éditions MultiMondes, 2004 et Fanny Renard, *Les Lycéens et la lecture*, Rennes, Les Presses universitaires de Rennes, 2011.

¹⁴² André Petitjean, « Histoire de la lecture littéraire », *op. cit.*, p. 21.

¹⁴³ Sur les pratiques culturelles, les préférences littéraires et les finalités lectorales des Français, voir Bernard Lahire, « L'homogénéité par le haut et par le bas », *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2006, p. 213-249.

¹⁴⁴ Par exemple, Suzanne Richard conçoit les finalités psycho-affectives comme de simples entrées en matière dans la littérature. Voir *Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004*, *op. cit.*, p. 10.

¹⁴⁵ Marcel Goulet, « L'enseignement de la littérature et la technicisation de la lecture littéraire », *op. cit.*, p. 42.

Les enjeux rationnels « prime[nt] nettement » sur ceux passionnels dans « les programmes [scolaires]¹⁴⁶ ». Nous ne saurions nous prononcer sur les programmes européens, mais cette affirmation de Dufays, Gemenne et Ledur sied bien à la formation littéraire offerte au cégep. La maîtrise de la langue serait l'une des principales finalités rationnelles. Plus le sujet est confronté à la langue écrite dans ses lectures, plus il en est familier. La fréquentation constante de cet objet complexe favorise la maîtrise des codes linguistiques (grammaire, syntaxe). L'acquisition de cette compétence permet à l'étudiant de mieux concevoir la richesse et la créativité de la langue. L'un des principaux reproches à cette conception de la lecture est l'instrumentalisation possible des œuvres littéraires.

Outre les connaissances langagières, la lecture permet également d'apprendre des informations sur les réalités mises en scène dans les œuvres littéraires. La lecture de *Trente arpents* de Ringuet par exemple aide à mieux comprendre les difficultés auxquelles font face les agriculteurs québécois au début du XX^e siècle, et plus largement, elle informe sur la société de l'époque. Cette finalité occulte toutefois les aspects esthétiques de l'œuvre littéraire et permet difficilement de distinguer le texte de fiction d'ouvrages historiques ou généraux.

À l'opposé de cette visée, se trouve l'acquisition de connaissances littéraires. Comme mentionné précédemment, cette finalité s'est largement répandue dans les programmes scolaires depuis les années 1970 et, bien que fortement critiquée, demeure influente dans l'élaboration des programmes. La connaissance des genres et courants littéraires, des figures de style et des concepts concernant le champ littéraire constituent les principaux apprentissages liés à cette finalité. Promouvoir la maîtrise des codes littéraires par la lecture et l'enseignement de la littérature permettrait d'amener l'étudiant à pratiquer une lecture *lettrée* et non plus *ordinaire*¹⁴⁷. Cette volonté est remise en question à bon droit. Les savoirs littéraires enseignés sont des constructions historiques qui se fondent sur une doxa fragile¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 141.

¹⁴⁷ Suzanne Richard, *Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004*, *op. cit.*, p. 11.

¹⁴⁸ Florent Coste et Thomas Mondémé, « L'ordinaire de la littérature. Des bénéfiques pragmatistes dans les études littéraires », *op. cit.*, p. 53.

Enfin, les finalités d'ordre social et philosophique reçoivent, quant à elles, la faveur d'un large pan des didacticiens et chercheurs en littérature aujourd'hui. Selon cette conception de la littérature, la lecture permettrait de « problématiser le réel¹⁴⁹ » en bouleversant nos conceptions, jugements, attitudes, etc. Les essais de Macé, Citton, Jousset et Merlin-Kajman ainsi que le pragmatisme et la philosophie morale souscrivent à cette finalité. Les œuvres ne sont pas envisagées uniquement comme des objets patrimoniaux, mais également comme des sources de connaissances subjectives propres à modifier nos représentations du réel. Cette visée, bien que dominante dans les réflexions sur la fonction de l'enseignement de la littérature, est peu exploitée au sein des institutions scolaires¹⁵⁰. Son caractère émergent peut expliquer la faiblesse de son influence dans l'orientation des programmes actuels dans la francophonie¹⁵¹.

Somme toute, plusieurs visées rationnelles peuvent être invoquées pour justifier l'enseignement de la littérature. Néanmoins, il importe de mentionner que les finalités favorisées relèvent essentiellement de choix axiologiques¹⁵². Les devis ministériels du cégep répondent quant à eux à des fins cognitivo-langagières (maîtrise de la langue) et esthétique-culturelles (maîtrise de connaissances littéraires). Les enseignants doivent donc mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui concourent à l'atteinte de ces objectifs. Toutefois, la liberté pédagogique dont ils bénéficient nécessite de ne pas restreindre notre étude aux uniques devis. En classe, les enseignants peuvent, en effet, favoriser une approche de la littérature plutôt qu'une autre. Pour les participants de cette étude, nous supposons que parmi les finalités rationnelles ici évoquées, la formation à la lecture littéraire qu'ils déclarent mettre en œuvre est orientée vers des visées d'ordre social, philosophique et culturel, conformes en cela aux auteurs de notre corpus. Or, il se peut qu'ils offrent cette formation pour servir d'autres motifs.

¹⁴⁹ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 132.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 140.

¹⁵¹ Si l'on se fie à Virginie Brinker et Geneviève Di Rosa, les didacticiens ont une réelle influence sur l'orientation des programmes en France. Suivant cette logique, il se peut donc que dans les années subséquentes les enjeux d'ordre social et philosophique prennent davantage d'importance dans les classes de littérature de ce pays. « Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes », *Le Français aujourd'hui*, n° 202, 2018, p. 3.

¹⁵² Pierre Yerlès, « Enseigner la littérature. Pour une axiomatique spécifique » dans Luc Collès et *al.* (dir.) *Une passion de lectures. Pour Pierre Yerlès*, Bruxelles, Didier Hatier, p. 299.

Il nous semble donc nécessaire d'interroger ces enseignants sur les fins qu'ils poursuivent en misant sur la dimension subjective de la lecture.

2.3.3 Le corpus à enseigner

La sélection du corpus est d'ordinaire un enjeu de l'enseignement littéraire des plus discutés. Il est ainsi d'autant plus surprenant qu'il en soit peu question dans les ouvrages étudiés pour cette recherche. De multiples essais, études et anthologies qui tentent de répondre à la question « que faut-il faire lire à l'école? » sont publiés régulièrement¹⁵³. Le sujet est commenté par plusieurs acteurs sociaux dont des didacticiens, des enseignants, des auteurs et des personnalités publiques¹⁵⁴. Les critères évoqués pour la sélection d'une œuvre à faire lire en contexte scolaire sont également multiples. Ceux-ci, à l'instar des finalités, sont sous-tendus par des préférences idéologiques. D'ailleurs, les visées attribuées à l'enseignement de la littérature déterminent généralement les textes mis au programme, qu'ils soient choisis par un professeur ou une institution. En revanche, dans notre époque postmoderne, l'idée d'imposer un corpus universel ou d'institutionnaliser la sélection des œuvres à lire est loin de rallier les penseurs de l'enseignement de la littérature au Québec¹⁵⁵. Le concept de canon littéraire persiste malgré tout, mais sa légitimité est interrogée par plusieurs¹⁵⁶. Face à cet éclatement des repères, il peut être ardu pour un enseignant de prendre position dans cette réflexion. Les devis ministériels des cégeps prescrivent tout de même quelques critères pour orienter les enseignants de littérature dans la sélection de leur corpus. Les œuvres littéraires des trois premiers cours (101, 102, 103) doivent avoir « marqué l'histoire de la littérature d'expression française »,

¹⁵³ Par exemple, Sylvain Campeau et Patrick Moreau (dir.), *Quinze classiques de la littérature québécoise*, Montréal, Fides, 2015. Geneviève Simon (dir.), *Lire et relire les classiques*, Bruxelles, La libre, 2016.

¹⁵⁴ À l'émission littéraire *Plus on est de fous, plus on lit* diffusée sur Ici Radio Canada Première, des personnalités issues de divers milieux (artistique, universitaire, médiatique) étaient invitées en 2014 et 2015 à soumettre une liste d'œuvres afin de répondre à la question : « Que devraient lire les jeunes au secondaire? ».

¹⁵⁵ Pour un aperçu de ce débat au Québec, voir Louis Cornellier, *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*, op. cit. En France, en revanche, une liste de prescriptions de lectures existe pour tous les niveaux du secondaire.

¹⁵⁶ Jean-Louis Dufays, « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international » dans Brigitte Louichon et Annie Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 15-24.

appartenir « à des époques différentes » et à deux genres littéraires¹⁵⁷. Seul le 103 prescrit un corpus spécifique : la littérature québécoise. Quant au cours 104, les textes littéraires enseignés peuvent être des traductions et provenir de nationalités diverses. En somme, ces directives laissent à l'enseignant une grande autonomie dans ses choix d'œuvres.

Afin d'avoir un aperçu des textes enseignés en classe de littérature au cégep, quelques recherches ont été menées dans les dernières années¹⁵⁸. Parmi les principaux critères orientant le choix des œuvres au collégial qui ressortent de ces études se trouvent en ordre de priorité : leur valeur littéraire, les apprentissages qu'il est possible d'en retirer, leur apport à la culture générale de l'étudiant, l'appréciation personnelle de l'enseignant ainsi que leur disponibilité et leur coût matériel¹⁵⁹. Ces recherches révèlent entre autres des préoccupations généralement peu prises en compte par la didactique quant à la question de la sélection du corpus. Si les trois premiers éléments d'influence sont communs dans les réflexions sur cet enjeu, le rapport de l'enseignant au texte et son accessibilité matérielle sont bien moins discutés. Les études menées jusqu'à maintenant sur la sélection du corpus au collégial nous permettent ainsi de jeter un nouvel éclairage sur les divers critères de sélection.

Pour la présente recherche, considérant entre autres que l'enjeu du corpus est peu discuté par les auteurs invoqués, il est d'intérêt de saisir à travers l'expérience d'enseignants les dynamiques globales qui président au choix de leurs corpus dans le contexte d'une formation à la lecture littéraire. Certaines variables en jeu lors de ces décisions importantes pour la pratique des enseignants nous paraissent insuffisamment abordées. Lors du prochain chapitre, une attention sera portée à la prise en compte des intérêts des étudiants quant à la sélection du corpus. Ce critère, d'après les recherches précédemment invoquées, exerce une

¹⁵⁷ MEES, Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement, *op. cit.*

¹⁵⁸ Notons Catherine B. Deshaies, *Fonds culturel commun et choix de corpus*, *op. cit.* Sylvain Brehm, « La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial? », *op. cit.* Olivier Dezutter, Julie Babin, Marcel Goulet et Lise Maisonneuve, « Un état des lieux relatif à la lecture des oeuvres complètes en contexte scolaire au Québec », *La littérature à l'école - la revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°.61, p. 111-120.

¹⁵⁹ Catherine B. Deshaies, *Fonds culturel commun et choix de corpus*, *op. cit.*, p. 131. Marcel Goulet, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », dans Sylviane Ahr et Nathalie Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 85.

faible influence sur les professeurs¹⁶⁰. Or, selon la volonté des enseignants sondés de favoriser la relation texte-lecteur, il est probable qu'une plus grande importance soit accordée à cet élément. Nous analyserons ce qu'engage cette prise en compte. Puis, tel qu'il a été exprimé à quelques reprises, il y a une tension inhérente au fait d'encourager à la fois les étudiants à s'investir dans leurs lectures et la nécessité de les préparer aux évaluations ministérielles. Comment les participants se représentent-ils cette tension lors de la sélection du corpus? Quel est son impact sur leurs pratiques enseignantes? Les réponses à ces questions pourront potentiellement nous révéler l'articulation possible entre les prescriptions ministérielles et la volonté de mettre au programme des œuvres qui concordent avec la formation à la lecture littéraire offerte.

2.3.4 La formation didactique et le cadre de référence

Outre la sélection du corpus, la formation didactique et le cadre de référence privilégié sont d'autres variables qui influencent les représentations des enseignants quant à la formation à la lecture. Celles-ci sont également peu discutées dans les ouvrages étudiés lors du précédent chapitre.

La plupart des professeurs de littérature au collégial ont suivi des études au premier cycle en études littéraires. Nombreux sont ceux également titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat dans la même discipline¹⁶¹. Néanmoins, pour enseigner la littérature au collégial, aucune formation en pédagogie ou en didactique de la littérature n'est généralement requise. Comme mentionné au chapitre 1, des séminaires sur l'enseignement de la littérature au cégep sont offerts à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. Également, un programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQAM et à l'UdeM, une maîtrise en enseignement collégial à l'Université de Sherbrooke ainsi qu'un DESS en enseignement au collégial à l'Université Laval peuvent être suivis. Ces trois formations ne sont toutefois pas spécifiquement destinées à l'enseignement de la littérature. Les cours que peuvent

¹⁶⁰ Il ne serait qu'évoqué que par le quart des enseignants sondés par Marcel Goulet, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », *op. cit.*, p. 88.

¹⁶¹ Julie Babin, *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, *op. cit.*, p. 57.

suivre des enseignants ou d'aspirants enseignants de littérature au collégial sont somme toute limités.

De plus, la formation des étudiants à la lecture ne constitue pas un élément central des savoirs et savoir-faire à enseigner en *Français, langue d'enseignement et littérature*. Ce qui est attendu des lecteurs au collégial est vague et peu prescriptif : « [l'étudiant] démontre de l'autonomie et fait preuve d'habiletés avancées en lecture et en écriture¹⁶² ». Suivants ces devis, tel qu'il a été exposé à la section 1.4.2, les enseignants doivent former leurs étudiants à pratiquer une lecture qui privilégie les aspects sociohistoriques et formalistes des textes. Néanmoins, des études ont exposé la « “déresponsabilisation pratiquée par plusieurs professeurs” envers les habiletés plus générales¹⁶³ » de leurs étudiants, la lecture étant l'une de ces habiletés. Si nombre de professeurs semblent peu se préoccuper des méthodes de lecture de leurs étudiants, la formation à une lecture littéraire subjective est tout de même en vigueur dans certaines classes de littérature au collégial. Cette situation a été quelque peu étudiée, mais demeure faiblement documentée à l'échelle nationale¹⁶⁴.

D'autre part, peu de données sont disponibles sur les sources théoriques et littéraires auxquelles se réfèrent les enseignants pour orienter leurs pratiques relatives à la formation du lecteur. Bien que les recherches en didactique de la littérature connaissent un certain retentissement depuis quelques années, il semblerait qu'elles rejoignent peu les professeurs et ont ainsi une faible influence sur leurs pratiques¹⁶⁵. En interrogeant les enseignants sur leur formation initiale, sur leurs manières de s'autoformer¹⁶⁶, sur les sources auxquelles ils

¹⁶² MEES, Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement, op. cit., p. 2.

¹⁶³ André G. Turcotte, *Évolution des compétences et des perceptions comme lecteurs des cégépiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 1997, p. v. cité par Julie Babin, *La lecture d'oeuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, op. cit., p. 69.

¹⁶⁴ Sébastien Ouellet, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de français*, op. cit., Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* op. cit.

¹⁶⁵ Julie Babin, *La lecture d'oeuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, op. cit., p. 61.

¹⁶⁶ Pascal Cyrot, « Chapitre 2. Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie », *L'autoformation*.

s'alimentent pour orienter la formation à la lecture littéraire ainsi que sur leurs positions en ce qui a trait aux savoirs didactiques, nous pourrions concevoir plus finement leurs représentations sur la formation didactique et son implication dans la formation pratique des lecteurs. De plus, des données sur leurs cadres de référence ainsi que sur la circulation des savoirs en didactique de la littérature seront mises au jour.

2.3.5 Les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial

Tel que mentionné précédemment, l'un des aspects de la formation à la lecture littéraire les moins pris en compte par les didacticiens et les essayistes s'intéressant à l'enseignement de la littérature concerne les difficultés et contraintes propres à sa mise en œuvre. Comme nous l'observons dans ce chapitre, plusieurs variables déterminent et influencent les représentations des enseignants quant à la lecture littéraire. Leurs idéaux éducatifs, la conception de la littérature qu'ils souhaitent transmettre et leur bonne volonté peuvent cependant se heurter aux obstacles de diverses natures rencontrés en classe. Pour cette recherche qui souhaite mieux décrire la formation à la lecture littéraire au collégial et ses enjeux, il est pertinent de questionner les variables qui complexifient la formation à la lecture littéraire et leur impact sur les pratiques professionnelles des enseignants.

En sciences de l'éducation et en neurosciences, bon nombre de recherches se sont intéressées aux difficultés liées à la lecture, que ce soit auprès d'apprenants d'âge scolaire ou d'adultes¹⁶⁷. Diverses pistes sont explorées afin de pallier les lacunes en lecture, particulièrement en ce qui a trait aux jeunes du primaire et du secondaire en plein processus d'apprentissage. Au cégep, bien que certains cours de mise à niveau en français soient offerts, les étudiants sont censés maîtriser les compétences requises pour lire adéquatement divers genres de textes. Or, comme il a été mentionné à quelques reprises, les lecteurs au collégial sont eux aussi en formation. Puis, la maîtrise insuffisante de la langue par certains étudiants est un problème qui concerne certes de nombreux enseignants du collégial, mais particulièrement

Perspectives de recherche. Presses Universitaires de France, 2010, p. 79-116.

¹⁶⁷ Par exemple, Frédéric Bernard, *Les mécanismes de la lecture*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017 et Jocelyne Giasson, *La lecture : apprentissage et difficultés*, Montréal, Gaétan Morin, 2011.

les enseignants de français et littérature¹⁶⁸. Ces derniers ne sont pas tenus de dispenser des leçons sur la grammaire ou sur les stratégies de lecture. Plusieurs points néanmoins sont alloués dans les dissertations à la qualité de la langue. « Réviser et corriger le texte » est d'ailleurs l'un des éléments de compétence des devis ministériels évalués. Cependant, le niveau de maîtrise de la lecture et de la langue est très variable chez les étudiants. Tous n'ont pas nécessairement les compétences requises pour remplir adéquatement les exigences des cours de littérature, ni même pour s'investir subjectivement lors de leurs lectures.

Parmi les principales difficultés en lecture observées chez les jeunes étudiants se trouvent également des enjeux d'ordre culturel. Afin d'apprécier un texte, d'en saisir les nuances et peut-être se l'approprier ensuite, le sujet lecteur doit être relativement familier avec l'univers, les thématiques, les concepts et les références qui participent à la construction narrative. Une enquête menée auprès d'enseignants du collégial souligne à ce propos la nécessité de fournir des « clés historiques, culturelles et littéraires » aux étudiants pour les aider à « saisir » les œuvres patrimoniales, éloignées culturellement et temporellement du quotidien des étudiants¹⁶⁹. Si plusieurs des aspects du texte littéraire leur sont étrangers, leur lecture sera plus difficile. Une culture générale pauvre est généralement un obstacle à l'appréciation d'œuvres littéraires variées et par le fait même à une expérience littéraire enrichissante¹⁷⁰.

Une autre difficulté, particulière à notre époque, est le rapport changeant qu'ont les jeunes à l'objet livre. Les habitudes de lecture sont en mutation en cette ère numérique. Les jeunes lisent beaucoup, certains observateurs affirment même qu'ils ne l'ont jamais autant fait¹⁷¹. Cependant, ils le font particulièrement sur des supports numériques; le livre n'occupe généralement pas une place centrale dans l'écosystème culturel des jeunes générations¹⁷². De

¹⁶⁸ Chantal Ouellet, Amal Boulouf et France Dubé, « Comprendre les textes dans différentes disciplines : des défis à relever pour des étudiants de l'enseignement pré-universitaire et technique », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 76, n° 4, 2016, p. 163.

¹⁶⁹ Marcel Goulet, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », *op. cit.*, p. 91.

¹⁷⁰ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 137-138.

¹⁷¹ Andrée Poulin. « La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir? », *Lurelu*, volume 36, numéro 3, hiver 2014, p. 5.

¹⁷² Christian Vandendorpe, « Lecture sur écran et avenir du roman » dans Claire Clivaz, Jérôme Meizoz,

plus, les textes qu'ils lisent sont souvent de formats courts, formellement éloignés des romans mis au programme. Comme le souligne Babin, le mode de lecture attendu en classe de littérature au cégep nécessite des « opérations cognitives de haut niveau¹⁷³ ». L'attention de l'étudiant se doit d'être « en équilibre entre l'observation détaillée et la saisie globale de l'œuvre¹⁷⁴ » pour qu'il puisse ensuite rendre compte de cette lecture dans un texte suivi. Ces enjeux se posent également pour une formation à la lecture littéraire. Il peut être ardu pour un étudiant peu habitué de lire de longs textes littéraires de s'y investir pour par la suite rendre compte, à l'oral ou à l'écrit, de sa « relation texte-lecteur ». Aussi bien l'enseignant que l'étudiant se doivent de composer avec ce décalage entre les pratiques lectorales contemporaines et celles promues par l'institution scolaire.

Un autre point de rupture culturelle entre les jeunes lecteurs et les réalités de la formation littéraire collégiale concerne le corpus privilégié. Les œuvres à lire sont généralement imposées; les étudiants n'ont pas droit de regard. Ainsi, il peut être difficile pour un étudiant qui a peu d'intérêt à découvrir un texte au programme de s'y investir subjectivement. Certains didacticiens promeuvent l'élaboration d'un « projet de lecture¹⁷⁵ » afin que l'étudiant conçoive une signification personnelle à la découverte de l'œuvre et ainsi éprouve une motivation à la lire et à la travailler. Dans le contexte collégial toutefois, le « projet de lecture » peut entrer en conflit avec l'acquisition des savoirs et savoir-faire requis pour la réussite des évaluations ministérielles, dans la mesure où l'enjeu personnel de la lecture de l'étudiant et l'enjeu de la lecture tel que défendu par les devis du ministère diffèrent généralement. La volonté des enseignants sondés de mettre en œuvre une formation à la lecture littéraire peut être interprétée comme un moyen de pallier le décalage entre les attentes institutionnelle et les attentes des étudiants. En somme, les difficultés liées à la lecture de textes littéraires au collégial sont de multiples natures. Nous ne nous sommes pas intéressés aux maux d'ordre cognitif (dyslexie, dysorthographe) qui ne sont pas du ressort de l'enseignant de

François Vallotton et al. (dir.), *Lire demain, des manuscrits antiques à l'ère digitale*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2012, p. 71.

¹⁷³ Julie Babin, *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, op. cit., p. 47.

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, op. cit., p. 139.

littérature. Puis, la prise en compte des troubles de l'apprentissage ne relève pas d'une réflexion sur la lecture littéraire.

Les difficultés et contraintes dans la mise en pratique d'activités orientées sur le sujet lecteur ne se résument toutefois pas uniquement aux difficultés en lecture des étudiants. D'autres variables et enjeux contextuels peuvent être perçus par les enseignants comme sources de conflit ou d'irritation pour leur pratique et la formation du lecteur. Pour cette raison, nous avons interrogé les participants afin de savoir quels sont les principaux obstacles qu'ils perçoivent dans la mise en œuvre d'une formation à la lecture littéraire. En ayant une meilleure compréhension des représentations des enseignants quant à ces problématiques, nous pourrions rendre compte de la manière dont elles influent sur leur pratique. De plus, les écueils auxquels est confrontée une approche subjective de la lecture au cégep seront mis au jour, sujet peu documenté.

2.4 Conclusion partielle

Le foisonnement théorique exposé au chapitre 1 quant à la valorisation d'une formation à la lecture littéraire est de bon augure pour la vitalité de l'enseignement de la littérature. Toutefois, compte tenu des contraintes rencontrées par les enseignants, il est nécessaire de s'interroger sur la mise en œuvre effective, en classe, d'une telle formation. Il importe donc de confronter les discours didactiques et essayistiques aux réalités scolaires « pour interroger les fondements de [ces] pratiques, autant que pour interroger les effets pratiques de [ces] théories¹⁷⁶ ».

Au cours de ce chapitre, nous avons exposé les modalités méthodologiques qui permettront dans la dernière partie de ce mémoire de mettre au jour divers éléments relatifs à la formation à la lecture littéraire telle qu'elle peut s'incarner au cégep. L'analyse des représentations est l'un des moyens les plus efficaces afin de révéler la diversité des choix et décisions qui orientent les pratiques professionnelles des enseignants. Nous avons donc interrogé, lors d'entretiens semi-dirigés, sept enseignants de littérature au collégial qui

¹⁷⁶ Jean-Louis Dufays, « La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques », *op. cit.*, p. 90.

déclarent mettre en œuvre une formation à la lecture littéraire. Ces entrevues nous ont permis de dégager plusieurs données qui nous renseignent sur les pratiques déclarées et les représentations de ces participants. Ces informations sont classées sous cinq catégories déterminées à l'aune de notre angle théorique et des discours recueillis : *la lecture littéraire, les finalités de la formation à la lecture littéraire, le corpus à enseigner, la formation didactique et le cadre de référence et les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial.*

Elles permettront de comparer rigoureusement les représentations de réels enseignants de littérature aux thèses théoriques des didacticiens et des essayistes étudiés. Le recours à des acteurs du terrain permettra lors du prochain chapitre d'examiner l'écart qui peut exister entre les propositions des chercheurs en didactique et en études littéraires et la pratique d'enseignants soumis à des contraintes institutionnelles. Nous proposons donc dans cette dernière partie de présenter les résultats de notre étude empirique et de les interpréter afin de mettre en lumière les éléments constitutifs de la formation à la lecture littéraire au collégial.

CHAPITRE III

LA FORMATION À LA LECTURE LITTÉRAIRE AU COLLÉGIAL : DES DÉMARCHES ADAPTATIVES

Dans ce chapitre, nous discuterons des représentations des sept enseignants de littérature au collégial interrogés quant à la formation à la lecture littéraire qu'ils déclarent mettre en œuvre. Leurs discours seront interprétés à l'aune des catégories d'analyse préalablement déterminées : leur représentation de la lecture littéraire; les finalités de la formation à la lecture littéraire; le corpus à enseigner; la formation didactique et le cadre de référence; les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial. En cours d'analyse, nous observerons les représentations de ces enseignants à l'aide de certaines propositions théoriques dégagées lors du premier chapitre.

3.1 La lecture littéraire

Nous présenterons dans cette section les conceptions personnelles de la lecture des participants. La connaissance de ces éléments nous permettra dans un second temps de saisir la dynamique entre, d'une part, les conceptions de la lecture des participants en tant que *sujets lecteurs* et, d'autre part, leurs conceptions de la lecture littéraire en tant qu'*enseignants*.

3.1.1 Les conceptions personnelles de la lecture

Les conceptions personnelles de la lecture littéraire des participants convergent sur maints aspects. Globalement, ils accordent une fonction importante à l'*investissement subjectif* dans l'acte de lecture. Tous se réfèrent d'ailleurs à leur expérience en tant que sujets lecteurs afin de définir leurs conceptions de la lecture. Dès lors, ils privilégient une définition de l'acte lectoral comme un « dialogue avec l'écrivain » (A.). La lecture qu'ils préconisent s'apparente ainsi à une « relation texte-lecteur¹⁷⁷ ». Une participante décrit à cet égard l'expérience esthétique littéraire comme l'instant où « le texte entre en contact avec ton imaginaire, avec ton expérience personnelle » (M.). Une autre abonde en ce sens en évoquant l'importance qu'il y

¹⁷⁷ Bertrand Daunay, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *op. cit.*, p. 168.

ait une « résonance » (A.) entre soi et le texte. Cependant, ils considèrent que l'expérience esthétique qu'est la lecture est appelée à changer selon divers facteurs. Par exemple, le parcours biographique d'un sujet peut transformer le rapport qu'il entretient avec la lecture : « avec le temps, je ne vais pas chercher les mêmes livres, je ne vais pas être satisfait de la même façon [...] je ne vais pas éprouver les mêmes choses, éprouver les mêmes plaisirs [...] c'est en mouvement » (P.). Une autre participante souligne à ce sujet que selon l'époque et le lecteur, « les œuvres ne nous parlent pas de la même manière » (N.). L'ancrage de la lecture dans le vécu propre au sujet que mettent en lumière ces deux dernières citations fait écho à l'activité fantasmatique du lecteur qui, telle que définie par Lacelle et Langlade, consiste en la « (re)scénarisation des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire¹⁷⁸ ». Dès lors que l'œuvre est investie des attentes et des représentations personnelles d'un lecteur, certains de ses éléments narratifs font l'objet de reconfigurations inédites. Ainsi, les enseignants de cette recherche indiquent qu'un texte ne revêt pas la même signification selon le contexte dans lequel il est lu, selon « la sensibilité, la subjectivité » (N.) qui le découvre. Leur conception de la lecture diffère manifestement des poétiques de la lecture. En insistant sur les nombreux facteurs personnels qui interviennent lors de la réception d'un texte, et ce sans que le lecteur en soit nécessairement conscient, les participants s'inscrivent davantage dans la lignée intellectuelle de théoriciens comme ceux du GREL ou encore de Bayard et de Macé.

Lorsqu'invités à définir leurs conceptions de la lecture, tous les participants soulignent également sa dimension cognitive et culturelle : la lecture comme *vectrice de savoirs*. Tel que le relate une enseignante, « les œuvres, c'est d'abord du contenu. C'est des êtres humains qui peuvent se parler à 1000 ans d'intervalle » (K.). La fréquentation de textes littéraires permet ainsi aux participants « d'étendre [leur] culture » (P.). Par exemple, une enseignante souligne que sa lecture de *L'amie prodigieuse* de Ferrante, en plus de lui brosse « un portrait de vie de femmes à travers les âges, dans la complexité psychologique, sociologique », lui « a fait connaître l'Italie des années 1950 à travers les mouvements sociaux » (L.). Cette citation

¹⁷⁸ Nathalie Lacelle et Gérard Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », *op. cit.*, p. 55.

illustre bien la variété des savoirs (historique, anthropologique, sociologique, etc.) de même que l'enrichissement culturel auxquels accèdent les répondants par la lecture.

De plus, il appert que pour plusieurs (5/7), les connaissances qu'ils acquièrent par la lecture favorisent *la modification de certaines représentations personnelles et collectives du monde*. En ce sens, leur conception de la lecture converge avec celles de nombreux essayistes et didacticiens étudiés au chapitre I qui insistent également sur la dimension transformatrice de la littérature sur le sujet lecteur. À l'instar de ce que ces chercheurs valorisent, lorsqu'ils lisent, les enseignants interrogés sont en quête d'« une manière de voir le monde qui [les] surprend, d'un regard sur le monde qui n'est pas le [leur] » (N.) Quelques citations illustrent comment l'accès à cette « manière de voir le monde » inédite grâce à la lecture peut les transformer : « [avec la littérature] on n'habite pas notre vie de la même manière » (L.), « la littérature outille à la vie » (A.), « [par la lecture] on s'accroît, on se développe, on gagne des pouvoirs » (P.). Un enseignant, soulignant s'inspirer de la pensée d'Artaud, privilégie justement une définition de l'expérience esthétique « qui suppose qu'on est inspirés, qu'on a envie de faire quelque chose, [...] une vision de l'art qui est transformatrice, pas quelque chose de divertissant ou seulement ça » (P.).

Tel que le suggère cette dernière citation, la dimension éthique de la lecture n'exclut pas que celle-ci soit aussi divertissante. D'ailleurs, une majorité des répondants (5/7) indique accorder une part importante au *plaisir psycho-affectif*¹⁷⁹. Quatre mentionnent en outre la quête d'une expérience esthétique forte. Cela peut se traduire par « l'absorption dans un flot » (P.) qui permet au sujet de s'évader de l'univers spatio-temporel dans lequel il vit ou encore par le contact avec une réalité qui le « dépasse, [le] surprend » (N.). Ces enseignants partagent donc avec les lecteurs dits ordinaires une conception commune de la lecture comme « décentrement de soi », c'est-à-dire une lecture où il y a « la possibilité d'une rencontre et d'une évocation vers d'autres temps, d'autres lieux, d'autres milieux, d'autres êtres, d'autres situations¹⁸⁰ ».

¹⁷⁹ Voir section 2.4.2.

¹⁸⁰ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, op. cit. p. 137.

Une autre modalité du plaisir lectoral peut également être inférée du discours des enseignants sondés : « l'expérience de déstabilisation ». Celle-ci se caractérise par la rencontre dans la lecture d'un propos, d'une forme ou d'un langage dont l'altérité est si fondamentale qu'elle nécessite de « modifier un maximum de schèmes cognitifs et affectifs antérieurs¹⁸¹ ». Une enseignante illustre bien cette modalité lorsqu'elle relate qu'une lecture « où [elle se] questionne, n'arrive pas à saisir le sens, ça va [la] frustrer, mais ça va tout de même laisser une marque, alors ç'a de la valeur » (M.). Ces enseignants sont ainsi attachés à la distinction qu'opère Barthes entre le « plaisir » et la « jouissance » du texte, celle-ci étant du côté de la perte, de l'inconfort et du vacillement « des assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur¹⁸² ». Cela témoigne du caractère non exclusif des enjeux de la lecture des répondants; ils peuvent pratiquer une lecture naïve, d'abandon, voire régressive *et* une lecture déstabilisante, dérangeante.

Maintenant au fait des principaux traits définitoires des conceptions personnelles de la lecture des répondants de cette recherche, observons si celles-ci influencent leurs conceptions de la lecture littéraire dans le contexte de leur pratique professionnelle.

3.1.2 Les implications didactiques des représentations personnelles

Comme nous le verrons dans cette section, les représentations professionnelles de la lecture littéraire des participants sont pratiquement identiques à leurs représentations personnelles. D'abord, tous considèrent qu'en classe une œuvre est sujette à de multiples réceptions. Cette valorisation de la polysémie est en conformité avec leurs conceptions personnelles de la lecture qui accordent une haute fonction à la subjectivité dans l'acte lectoral. Il importe, selon ce qu'en dit une enseignante, que les étudiants « sent[ent] le rythme du texte, l'éprouv[ent] » (M.) de manière personnelle. À cet égard, les termes « liberté » et « autonomie » reviennent fréquemment dans le discours de quatre enseignants lorsqu'ils décrivent leur conception de la formation à la lecture littéraire; leurs étudiants n'ont pas notamment à interpréter le texte de la même manière qu'eux-mêmes le feraient ou n'ont pas à s'en remettre

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, *op. cit.*, p. 26

à une interprétation canonique. Ainsi, la valorisation par l'ensemble des participants de la polysémie propre à la lecture littéraire converge avec la pensée des didacticiens français Butlen et Houdard-Mérot qui considèrent que l'enseignant doit éviter de partager une seule interprétation, ce qui pour les étudiants est synonyme de « la réception passive d'une lecture qui fait autorité¹⁸³ ».

Comme nous l'avons vu lors du premier chapitre, les connaissances valorisées par les devis ministériels concernent principalement l'histoire littéraire et l'analyse formelle des œuvres. Or, les enseignants sondés conçoivent surtout la lecture comme *vectrice de savoirs* en classe. En effet, ils jugent que les cours de littérature offrent à leurs étudiants l'occasion d'approfondir leurs connaissances (histoire, psychologie, politique, etc.) sur les divers sujets abordés dans les textes au programme. L'intérêt personnel des participants pour la dimension cognitive et culturelle de la lecture détermine ainsi leur conception professionnelle. Cependant, l'importance accordée à cet enjeu s'explique également par des considérations pratiques. Puisque nombre d'étudiants, selon les participants, ont des connaissances culturelles insuffisantes, ils arrivent difficilement à lire certains textes, particulièrement ceux du passé et étrangers. L'enquête de Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin mentionnée précédemment relève également que plusieurs enseignants de français au collégial se heurtent souvent aux lacunes d'ordre culturelle de leurs étudiants lorsque des œuvres sont abordées en classe¹⁸⁴. Tous les enseignants interrogés considèrent donc important de présenter des informations exogènes à l'œuvre étudiée en amont de la lecture. Cette méthode pour favoriser l'entrée dans le texte peut même accroître la portée de l'expérience esthétique en procurant davantage de clés de compréhension à l'étudiant selon ce qu'en conçoit une enseignante : « ça dépend des œuvres, mais quand elles sont déroutantes pour le Québec de 2019, ça aide de les mettre en contexte pour qu'ils puissent la lire, se l'approprier » (Lin). Dès lors, selon une typologie des fonctions artistiques établie par Schaeffer, les conceptions de la lecture littéraire comme *objet de savoir*¹⁸⁵

¹⁸³ Max Butlen et Violaine Houdard-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Pontoise, Encrage Université, 2008, p. 12. cité par François Quet, « Des compétences en littérature pour “comprendre le présent”? », *op. cit.*, p. 64.

¹⁸⁴ Marcel Goulet, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », *op. cit.*, p. 88.

¹⁸⁵ Jean-Marie Schaeffer, *L'Expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015, p. 140.

et *expérience esthétique* ne sont pas exclusives et peuvent converger. En inscrivant l'œuvre dans un ensemble de connaissances (historiques, sociologiques, psychologiques, etc.), les enseignants considèrent que leurs étudiants sont à même de mieux en saisir ses éléments narratifs et formels. Ainsi parés de ces savoirs et départis du sentiment que la littérature, « c'est trop loin pour eux, ça ne peut leur parler » (J.), ils peuvent amorcer leur lecture sans crainte et « se l'approprier » (L.).

De même, la dimension *transformation de soi* se retrouve dans la conception professionnelle de la lecture littéraire des enseignants sondés. Une participante exprime cette préoccupation de miser sur cet enjeu de la lecture en déclarant qu'elle « aimerait qu'on [les classes de littérature au collégial] plonge dans les textes, qu'on parle de contenus, qu'on apprenne à parler des dilemmes moraux, qu'on s'identifie aux personnages, qu'on aille dans la nuance, dans la complexité » (K.). Cela renvoie bien à un enseignement littéraire axé sur la philosophie morale ainsi qu'au « réagencement éthique¹⁸⁶ » que promeut Citton dans *Lire, interpréter, actualiser*. D'autres répondants expriment le même désir de concilier leur conception éthique de la lecture à la formation à la lecture littéraire qu'ils offrent. Par exemple, un enseignant mentionne qu'il « aime montrer [à ses étudiants] que ce qu'ils font [...] les rend plus libres » (P.), tandis qu'une autre partage avec eux l'idée « que la littérature permet de développer l'empathie, [que] c'est très formateur sur le plan humain¹⁸⁷ » (J.). Ceux-ci considèrent ainsi que les usages des œuvres littéraires qu'ils tentent d'instaurer peuvent avoir une incidence sur le vécu de leurs étudiants.

Enfin, la dimension personnelle *psycho-affective* exerce une influence certaine sur la conception de la lecture littéraire au collégial de la plupart des répondants (5/7). L'importance accordée à cet enjeu est nécessaire « parce que présenter une œuvre comme strictement intéressante, la disséquer devant [les étudiants], ça ne marche pas au cégep » (K.). Puisque plusieurs « étudiants ont peu le goût de l'apprentissage » (J.) et présentent une « résistance » (N.) à l'égard des cours de littérature, certains participants perçoivent le plaisir esthétique

¹⁸⁶ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, *op. cit.*, p. 155.

¹⁸⁷ Les recherches sur l'empathie fictionnelle sont nombreuses depuis quelques années en didactique. Cela témoigne d'une convergence entre la pensée des répondants et les thèses des chercheurs. Voir Véronique Larrivé, « *Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif* », *Repères*, n° 51, 2015, p. 157-176.

comme l'une des voies d'entrées principales en littérature. Ainsi, en se reportant encore une fois à la typologie des fonctions artistiques de Schaeffer, pour introduire leurs étudiants à la lecture littéraire, les participants disent privilégier une conception de l'œuvre comme *expérience esthétique*. Ce qui n'exclut pas, comme nous l'avons observé, que celle-ci coexiste avec la conception *objet de savoir*.

En somme, la conception professionnelle de la lecture littéraire des enseignants s'apparente manifestement à leur conception personnelle. Les quatre dimensions identifiées comme étant les traits dominants de leur conception de la lecture sont également décelables dans leur définition professionnelle de la lecture littéraire : la lecture comme *investissement subjectif, vectrice de savoirs, transformation de soi et plaisir psycho-affectif*. En ce sens, leurs pratiques en tant que sujets lecteurs teintent incontestablement leurs manières de concevoir la lecture littéraire.

En outre, ces participants prennent en compte les attentes et les réactions des étudiants, des considérations essentiellement pratiques, pour définir la lecture littéraire qu'ils prétendent privilégier. Ils ne se basent pas, à l'instar de certains essayistes et didacticiens comme nous l'avons noté précédemment, sur les habitudes de lecteurs experts ou d'étudiants idéalisés pour concevoir la lecture littéraire qu'ils promeuvent après de ces sujets lecteurs, souvent peu motivés et avec une culture littéraire lacunaire. Les participants tiennent compte tant du contexte dans lequel évoluent leurs étudiants (« Québec en 2019 » (L.)) que des éléments qui participent à leurs expériences littéraires (compétences, représentations de la littérature, centres d'intérêt). Les particularités du lectorat étudiant, dont ces enseignants déclarent tenir compte, font écho au « dispositif d'accueil¹⁸⁸ » défini par Bayard. Ainsi, le souci de ces enseignants de se baser sur les réactions effectives de sujets individualisés dans des contextes précis afin de conceptualiser la relation texte-lecteur au collégial converge avec la valorisation par les chercheurs en études littéraires et en didactique de la lecture littéraire. Leurs considérations pour ces dimensions propres aux étudiants permettent alors de ne pas « projeter sur les pratiques

¹⁸⁸ « La façon dont chacun depuis son histoire, sa sensibilité, son corps, l'ensemble de ses interrogations personnelles, s'ouvre à l'expérience littéraire ». Pierre Bayard, *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*, op. cit., p. 115. Voir section 1.1.1.1

scolaires une attitude *professionnelle* de la lecture¹⁸⁹ » comme le souhaite Daunay. La conception de la lecture littéraire ici exposée suggère que ces enseignants, en plus de concilier leurs *pratiques personnelles* de lecteurs à leurs *pratiques professionnelles*, se préoccupent des caractéristiques de leurs étudiants lors de l'élaboration de leur enseignement.

3.2 Les finalités de la formation à la lecture littéraire

Nous observerons dans la prochaine section les deux principales finalités que les enseignants interrogés assignent à la formation à la lecture littéraire : *l'apprentissage de l'investissement subjectif et la préparation aux dissertations*. Nous décrirons par le fait même certaines de leurs pratiques déclarées relatives aux visées dégagées. À partir de l'observation de ces pratiques professionnelles, nous serons à même de constater en quoi celles-ci se conforment ou se distinguent de leurs conceptions de la lecture littéraire.

3.2.1 Pour une appropriation subjective du texte

Les enseignants sondés justifient la pertinence de la formation à la lecture littéraire en soulignant qu'elle offre à leurs étudiants l'occasion de s'initier à une posture de lecteur qui leur fait défaut : *l'appropriation subjective du texte*. Dès lors, les participants « essaie[nt] de les amener à développer une méthode » (A.) de lecture subjective, puisque justement nombre d'étudiants « n'ont pas appris à s'impliquer dans le texte, à se permettre des libertés, à faire leurs propres chemins » (A.). Selon ce que suggèrent ces enseignants, plusieurs étudiants vont d'ailleurs lire en se demandant ce que le professeur souhaite qu'ils trouvent dans le texte : « ils vont chercher ce que je veux, vont essayer de me donner ce que je veux, [...] ils vont essayer de se déguiser » (P.). Appréhender l'expérience littéraire en souhaitant répondre de la sorte aux exigences présumées de l'enseignant est manifestement inconciliable avec la lecture littéraire préconisée par les participants¹⁹⁰. Puisque l'appropriation du texte n'est pas chose aisée pour

¹⁸⁹ Bertrand Daunay, « La “lecture littéraire” : les risques d'une mystification », *op. cit.*, p. 55. L'auteur souligne.

¹⁹⁰ Sur les habitudes de lecture scolaire des étudiants, voir 3.5.1 Des habitudes de lecture scolaire qui nuisent à l'investissement subjectif.

les étudiants, la formation à la pratique d'une lecture subjective apparaît donc nécessaire aux yeux des enseignants.

Pour inciter leurs étudiants à établir une « relation dynamique¹⁹¹ » avec la lecture et que de telle sorte, ils « réagi[ssent], répond[ent] et réplique[nt] aux sollicitations d'une œuvre¹⁹² », ces enseignants accordent une importance accrue à la pluralité des interprétations. À cet égard, en classe, tous les participants déclarent inviter leurs étudiants à formuler ce qu'ils pensent des textes au programme ou à partager leurs expériences littéraires. Si la majorité n'ose le faire, tel que le mentionne une participante qui doit « part[ir] du ressenti des trois ou quatre élèves qui vont bien vouloir participer » (M.), certains étudiants émettent des réserves ou manifestent des élans d'enthousiasme. Par exemple, « s'ils disent que c'est *plate*, qu'ils ne comprennent pas, ok, on part de là, "va plus loin, développe ta pensée" » (L.). La plupart des enseignants reconnaissent ainsi la valeur heuristique des réactions subjectives, qu'elles soient positives ou négatives¹⁹³. De cette manière, ils valorisent une multitude de lectures, même celles qui ne sont pas prescrites par les devis ministériels. Les méthodes de ces enseignants suggèrent donc que l'expression franche de l'expérience subjective vécue lors de la lecture permet aux étudiants de mieux s'approprier l'œuvre littéraire. Ils peuvent ainsi percevoir que leur interprétation a une valeur et que la littérature enseignée peut véritablement leur « parler » (L.). Cela n'est pas sans rappeler ce que le didacticien Quet nomme « la compétence du lecteur [qui] ne se réalise pleinement que si celui-ci [...] se sent concerné ou impliqué, autorisé à réagir, à reformuler, à contredire¹⁹⁴ ». En valorisant la « parole libre » (N.), les enseignants considèrent que leurs étudiants peuvent se sentir davantage légitimés à prendre la parole. Les expériences de lecture (emballante, ambiguë, décevante) de ces derniers peuvent ainsi être reconnues. Cette

¹⁹¹ Nathalie Lacelle et Gérard Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », dans Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* Louvain : Presses Universitaires de Louvain, 2008, p. 55-64.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ Sur la valorisation des réactions subjectives en classe de littérature, voir Gérard Langlade, « Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'oeuvre » dans Gérard Langlade, Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur; lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit. « Les réactions subjectives, loin de faire tomber les œuvres "hors de la littérature", seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive ». p. 85.

¹⁹⁴ François Quet, « Des compétences en littérature pour "comprendre le présent"? », *Le français aujourd'hui*, vol. 191, n° 4, 2015, p. 57-70.

valorisation de la diversité des expériences de lecture permet donc de déconstruire l'idée qu'il faut trouver « le message de l'auteur » et, au contraire, de légitimer la pluralité interprétative. Enfin, cette valorisation est également une occasion pour l'étudiant de reconnaître que l'interprétation est une construction, un processus qui n'est pas linéaire, ni exempt de tâtonnement et d'erreurs.

Afin de complexifier la part polysémique de la lecture littéraire et puisque comme une participante l'affirme, lors d'une interprétation, « on ne peut pas dire n'importe quoi, évidemment » (J.), la plupart des participants (5/7) planifient un moment pour interroger collectivement les lectures et débattre de leur validité. Il s'agit donc d'amener les étudiants à prendre conscience que la lecture est un acte social et qu'ils s'inscrivent dans ce que le théoricien de la lecture Fish appelle des « communautés interprétatives¹⁹⁵ ». Les participants procèdent ainsi pour qu'en groupe, « [un étudiant] puisse dire à un autre : “ça tient pas ton affaire, l'élément du texte te contredit” » (K.). Cela permet de « voir la diversité interprétative possible et les limites, pour ne pas tomber dans un subjectivisme absolu où toutes les réponses se valent » (K.). Cette manière de problématiser les lectures subjectives, en les confrontant notamment, permet aux étudiants « de développer leurs regards, [de] leur faire comprendre que ce qu'ils voient est limité, [qu']ils pourraient voir bien davantage » (A.). Ces enseignants supposent donc qu'un tel travail peut affiner la manière subjective de lire de leurs étudiants et accroître leurs expériences littéraires. Plusieurs didacticiens valorisent également ces « cercles de lecture ». Lebrun souligne notamment leur pertinence pour la formation d'un « lecteur interprète autonome capable de s'approprier des textes et de donner sens à ses lectures.¹⁹⁶ ». Ces méthodes ne sont pas sans rappeler également les pratiques enseignantes de Merlin-Kajman, selon qui, il importe de faire ressortir la « pertinence » d'une interprétation à l'aune du contexte dans lequel elle se déploie et non son « autorité¹⁹⁷ » qui ne peut qu'inhiber la pensée et empêcher la création de points d'ancrage entre les lecteurs.

¹⁹⁵ Voir Stanley Fish, *Quand lire, c'est faire, l'autorité des communautés interprétatives*, traduit par Étienne Dobenesque, Paris, Les Prairies Ordinaires, 2005.

¹⁹⁶ Monique Lebrun, « L'émergence et le choc des subjectivités », dans Gérard Langlade, Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 332.

¹⁹⁷ Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup*, op. cit., p. 57.

Pour exposer plus avant comment les enseignants promeuvent en classe l'appropriation subjective des œuvres, observons le déploiement de l'*actualisation littéraire*, démarche de la formation à la lecture littéraire mentionnée par tous les répondants. C'est parce que ceux-ci valorisent la lecture subjective qu'ils pratiquent en classe l'*actualisation* des textes. Un participant considère à cet égard qu'« un chef d'œuvre, il doit s'appliquer à la vie, il doit parler à "Laval 2019", sinon ça ne vaut pas la peine [...] parce que moi, ma lecture n'est pas patrimoniale » (P.). Cet enseignant se positionne clairement en opposition à une conception historicisante de la littérature. À l'instar de Gadamer, il estime que c'est « un intérêt issu de la situation présente, qu'il aille dans le sens de la critique ou de la conservation, qui décide qu'une question ancienne ou prétendument intemporelle nous concerne encore ou de nouveau¹⁹⁸ ». À rebours de l'approche préconisée par le MEES, les enseignants invitent ainsi leurs étudiants à investir l'œuvre du passé de leurs questionnements afin qu'elle soit signifiante pour leur contexte actuel. Selon ces participants, cette lecture actualisante représente de plus des avantages didactiques indéniables. D'une part, en vertu de l'investissement subjectif, cette démarche lectorale et herméneutique « favorise énormément la compréhension des œuvres » (J.). D'autre part, l'actualisation littéraire « montre aux étudiants que la littérature n'est pas détachée de la réalité » (J.). Actualiser une œuvre de manière personnelle est dès lors une manière de se l'approprier.

En somme, en valorisant l'appropriation subjective du texte littéraire, ces participants souhaitent essentiellement « faire aimer la littérature » (J.) ou au moins qu'elle puisse « parle[r] à des jeunes du cégep » (L.), c'est-à-dire que ceux-ci attribuent une signification personnelle aux œuvres lues. La formation à la lecture littéraire est une manière pour ces enseignants de partager leur intérêt pour la littérature. Selon ce qu'ils croient, par un « certain investissement subjectif, [...] les étudiants vont comprendre la littérature, y adhérer » (J.) La dimension psycho-affective de la conception professionnelle des participants peut ainsi s'incarner dans cette visée.

¹⁹⁸ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode*, traduit de l'allemand par Étienne Sacre, Paris, Seuil, [1960] 2018, p. 319, cité par Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien! op. cit.*, p. 37.

3.2.2 Pour se préparer aux dissertations

En plus de favoriser l'appropriation subjective de l'œuvre, la formation à la lecture littéraire telle que la conçoivent les participants permet aux étudiants de se *préparer aux évaluations ministérielles*. Cela peut sembler contre-intuitif, mais l'investissement subjectif est justement une des principales voies d'accès à l'analyse littéraire, puisqu'elle permet aux étudiants de prendre davantage conscience des divers éléments narratifs et formels des textes. Cette idée converge grandement avec la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique, concept développé par Dufays et évoqué au chapitre 1.

La formation préconisée par les participants présente le même arrimage théorisé par Dufays entre ces deux modes de lecture. Premièrement, les étudiants sont invités à désigner leur « ressenti » (M.) face à un texte ou un extrait. Par exemple, un étudiant peut nommer un passage « où on sent une tension, une anxiété, pensons à des textes comme des contes fantastiques » (M.). En s'étant ainsi investi subjectivement dans l'œuvre et par le fait même étant parvenu à qualifier son expérience esthétique, l'étudiant peut par la suite établir plus aisément un lien de cause à effet entre son « ressenti » et un élément littéraire participant à la création de cette émotion¹⁹⁹. Pour reprendre l'exemple précédent, la sensation de tension identifiée par l'étudiant peut lui permettre de dégager un aspect formel du texte, notamment « le rythme rapide » (M.) dans ce cas-ci. Une participante résume bien cette formation à la lecture littéraire qui s'effectue en deux temps : « à partir du moment où t'arrives à travailler un regard plus subjectif, à leur faire vivre des émotions, des expériences [...], on peut arriver à transformer ces sensations, expériences, dans un langage théorique propre à la littérature » (M.). Donc, à partir des effets *subjectifs* ressentis, les étudiants parviennent avec davantage de facilité à nommer certains des éléments littéraires *objectifs*. Selon le parcours interprétatif que conçoivent ces participants, l'investissement subjectif ou l'analyse formelle ne sont alors pas des fins en soi. Les deux vont de pair : certaines réponses des participants suggèrent d'ailleurs

¹⁹⁹ Sur l'introduction de l'analyse de la tension narrative dans l'enseignement de la littérature, voir Raphaël Baroni, « Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? », *Recherches & Travaux*, n° 83, 2013, p. 11-24. Ce théoricien de la littérature, également intéressé par la didactique, valorise l'analyse en classe de la tension narrative afin d'« enrichir l'étude des romans en reprenant au sérieux [...] les effets esthétiques qui intéressent au premier plan les lecteurs ordinaires ». p. 15.

que lorsque les étudiants « s'approprient davantage leurs lectures, ça fait de meilleurs travaux » (A.) et que lorsque les enseignants les amènent « à se questionner sur eux-même [par rapport aux textes et leurs enjeux], [...] leur regard sur les œuvres est plus éclairé après » (L.). Ces participants perçoivent donc une causalité entre l'investissement subjectif et l'acquisition d'« un langage théorique propre à la littérature » (M.), l'une des principales visées ministérielles des cours de littérature au collégial.

En définitive, la formation à la lecture littéraire que valorisent les participants permet d'uniformiser l'acquisition de savoirs et savoir-faire afin de se conformer aux programmes. Les représentations de la lecture littéraire des enseignants interrogés sont forcément influencées par les contraintes institutionnelles. Contrairement aux essayistes étudiés dans ce mémoire qui réfléchissent librement à la lecture et à la meilleure manière de la transmettre, les participants évoluent dans un milieu normatif qui influe selon toute vraisemblance sur leurs conceptions de la lecture littéraire et les fonctions qu'ils lui accordent. Une enseignante résume bien comment il est possible *conceptuellement* et *techniquement* de concilier la formation à la lecture littéraire favorisée et les exigences des programmes d'éducation : « avant, je trouvais que ma conception de la littérature et les prescriptions ministérielles n'allaient pas ensemble. Aujourd'hui, ce n'est pas incompatible. Faut seulement être créatif » (M.).

3.3 Le corpus à enseigner

Selon les enseignants interrogés, plusieurs facteurs ont une incidence sur la sélection du corpus dans la perspective d'une formation à la lecture littéraire. Nous en présenterons les principaux en établissant des liens entre ceux-ci, les conceptions de la lecture littéraire ainsi que ses finalités.

3.3.1 La prise en compte des intérêts des étudiants

En conformité avec leur volonté de faire vivre des expériences esthétiques par l'entremise d'une formation à la lecture littéraire, tous les participants déclarent prendre en considération les centres d'intérêt et les compétences en lecture de leurs étudiants.

La littérature québécoise intéresse tout particulièrement les collégiens selon une majorité de participants (4/7). D'après une enseignante qui exerce dans un cégep multiethnique, ses étudiants « sont passionnés de découvrir le Québec » (A.). Pour une autre, enseigner la littérature québécoise, « ça reste plus facile. La distance est faible. [Les étudiants] ont moins peur » (J.). Une enseignante relate à ce propos que la proximité que ses étudiants perçoivent entre leur langue parlée et « l'oralité » (A.) du théâtre québécois leur permet de s'investir aisément dans ces textes lors de lectures à haute voix en classe²⁰⁰. Pour des lecteurs peu expérimentés et intimidés par la littérature comme le laisse penser l'avant-dernière citation, les œuvres québécoises facilitent la lecture, car les référents culturels et linguistiques sont familiers, contrairement à des textes étrangers. En atténuant la distance ressentie par l'étudiant avec la littérature, les œuvres du Québec favorisent selon ces répondants leur appropriation.

Les œuvres contemporaines ou actuelles, les deux termes sont employés par les répondants sans distinction, obtiennent également la faveur des étudiants selon des enseignants sondés (4/7). Les textes cités que les enseignants jugent contemporains sont : *Incendie* de Mouawad (2003), *Lignes de faille* de Huston (2006), *Autour de ton cou* de Ngozi Adichie (2009), *Réparer les vivants* de Kerangal (2014), *La femme qui fuit* de Barbeau-Lavalette (2015), *Vernon Subutex* de Despentès (2015) et *Baby-sitter* de Voyer-Léger (2017).

Afin de justifier la mise au programme de ces œuvres, les participants mentionnent que leurs référents, à l'instar de la littérature québécoise, sont « communs » (A.) pour leurs étudiants et donc que les textes sont plus accessibles. À l'opposé, les œuvres où « les enjeux sont éloignés dans le temps, par exemple l'honneur [propre à la littérature médiévale], ça ne vient pas toucher [les étudiants] parce que ça n'a plus beaucoup de résonance aujourd'hui » (K.). Ces propos sont appuyés par une enseignante qui mentionne à propos de l'ironie dans les romans de Diderot que « ça peut paraître évident pour des lecteurs habiles, expérimentés, mais pour un étudiant de 18 ans qui n'a pas lu de littérature ancienne... » (N.).

²⁰⁰ Sur les avantages didactiques de la lecture à haute voix des textes, voir Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, et Dominique Ledur. « Favoriser l'appropriation vocale et imaginaire des textes », *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe, op. cit.*, p. 199-209.

En outre, les enseignants jugent que le recours aux œuvres contemporaines n'est pas motivé par l'unique volonté de faciliter la tâche de lecture des étudiants, mais également par le désir de présenter une vision dynamique de la littérature. La plupart (5/7) perçoivent d'ailleurs chez leurs étudiants une « idée préconçue » (L.) de la littérature associée « à une vision élitiste, prestigieuse » (M.). Les effets de cette « idée » sont néfastes pour « certains [qui] peuvent se dire que [la littérature] est trop loin pour eux, ça ne peut leur parler » (J.). Pour contrer cette conception étroite de la littérature, une participante souhaite mettre au programme des textes « où on n'a pas besoin de donner un cours sur l'histoire de la littérature pour qu'ils [les étudiants] comprennent » (K.). Motivée par la même volonté de présenter une vision actuelle de sa discipline, une enseignante relate que lors d'un atelier portant sur la poésie, elle invite ses étudiants à analyser une chanson francophone de leur choix. La plupart optent pour des œuvres contemporaines qu'ils écoutent lors de leurs temps libres. Cette activité correspond à la représentation qu'a cette enseignante de la culture. Celle-ci n'est « pas patrimoniale ou un simple héritage », mais bien « un organisme vivant » (M.). Selon les répondants, l'usage du contemporain permet donc « une adhésion plus instinctive » (K.) aux œuvres. Ainsi, les étudiants se sentent légitimés à exprimer leur « ressenti » (M.), point de départ de l'appropriation du texte et de l'analyse littéraire.

Enfin, selon trois participantes, la sélection de textes contemporains permet de présenter « des œuvres qui font voir le monde [actuel] autrement » (J.). Par exemple, une enseignante relate que le recueil de nouvelles *Autour de ton cou* de Ngozi Adichie « représente l'Afrique contemporaine » (A.). Selon elle, la lecture de ce genre d'œuvres peut changer la conception qu'ont ses étudiants du continent africain actuel et ainsi ne pas les « conforte[r] dans [leurs] préjugés » (J.). Une autre enseignante ajoute que grâce à cette modification des représentations du monde permise par la lecture d'œuvres contemporaines, les étudiants peuvent voir « l'Autre différemment » (J.). Bref, il appert que la dimension personnelle et professionnelle de la lecture des enseignants comme *modification de soi* peut s'incarner, suggèrent ces trois participantes, dans la sélection d'un corpus actuel propre à « réagencer²⁰¹ » les valeurs et représentations des étudiants.

²⁰¹ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, op. cit., p. 155.

En somme, l'usage de textes contemporains dans la perspective d'une formation à la lecture littéraire semble bénéfique sur plus d'un aspect selon les enseignants : il rend les lectures davantage accessibles; il peut modifier la représentation que se font les étudiants de la littérature; il peut permettre de transformer leur vision du monde actuel. Nous pouvons constater que les raisons évoquées par les enseignants de notre recherche pour justifier la pertinence du recours à la littérature contemporaine sont similaires à celles mentionnées par de futurs enseignants au secondaire et au collégial dans une étude récente menée par Brehm. En effet, mis à part l'importance accordée à la « valeur esthétique » des œuvres par les futurs professeurs du collégial, tous les participants de cette recherche privilégient également les critères « vision du monde » et « intérêt des élèves²⁰² » pour la sélection du corpus. Si nous ne relevons pas le critère « valeur esthétique » pour les enseignants de notre recherche, il faut se garder d'en déduire qu'ils n'y accordent qu'une faible importance lors de leurs sélections d'œuvres contemporaines. Nombre d'éléments de leurs discours suggèrent qu'il va de soi selon eux qu'ils mettent au programme des textes dont ils reconnaissent les qualités esthétiques et narratives. En outre, nous interprétons que la priorité qu'ils accordent aux intérêts de leurs étudiants s'explique par leurs expériences en enseignement. Contrairement aux futurs enseignants du collégial de l'étude de Brehm qui peuvent idéaliser les étudiants qu'ils auront, les participants de notre recherche ont conscience « que présenter une œuvre comme strictement intéressante [...] ça ne marche pas au cégep » (K.). Il importe plutôt que les étudiants aient une « adhésion plus instinctive » aux textes selon ce qu'en dit une enseignante.

Dès lors, tels que se les représentent les participants, les textes contemporains et les textes québécois, semblent faciliter l'expression de la subjectivité, voie d'entrée dans les œuvres et l'une des finalités de la lecture littéraire selon ces enseignants. Or, malgré que les devis ministériels n'excluent pas l'usage de la littérature contemporaine, peu de place lui est accordée en pratique dans les cours au collégial²⁰³. Cela peut être problématique si nous considérons qu'une forte centration sur des textes patrimoniaux peut reconduire une vision

²⁰² Sylvain Brehm, « La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial? » *op. cit.*

²⁰³ Catherine B. Deshaies, *Fonds culturel commun et choix de corpus*, *op. cit.*, p. 151-152.

stéréotypée néfaste au succès d'une formation à la lecture littéraire d'après ce qu'en conçoivent les enseignants sondés.

Puisque d'après les critères des devis, les enseignants ne peuvent pas sélectionner uniquement des textes québécois et contemporains, et répondre de la sorte aux goûts des étudiants, ils misent alors sur des œuvres du passé qui présentent des caractéristiques qu'ils jugent probables de les intéresser.

3.3.2 Des œuvres du passé à s'approprier

Bien que la plupart des enseignants valorisent l'usage d'œuvres contemporaines pour la formation à la lecture littéraire qu'ils offrent, ils ne souhaitent toutefois pas faire table rase de la littérature du passé. Or, conscients que ces textes peuvent rebuter certains de leurs étudiants, ils tentent de les rendre davantage signifiants. Pour ce faire, en cohérence avec leurs pratiques relatives à l'actualisation des textes, tous les participants sondés considèrent que les œuvres anciennes sélectionnées doivent trouver « un écho dans notre société actuelle » (M.), c'est-à-dire « présenter un problème qui est encore actuel, qui va interpeller [les étudiants] assez pour entrer dans cette subjectivation » (P.). Il se profile ainsi chez ces participants, comme le perçoivent Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin chez plusieurs enseignants de littérature au collégial, « le souci de transmettre un patrimoine culturel et le désir de faire vivre aux étudiants une expérience littéraire signifiante²⁰⁴ ». Il leur importe de concilier ces deux dimensions de leur conception de la lecture littéraire dans leur choix de textes issus du passé, bien que certains reconnaissent que cette conciliation « demande beaucoup de travail [et que] c'est ingrat » (J.). En ce sens, ces enseignants considèrent à l'instar de Dufays que, même si l'œuvre au programme est temporellement et culturellement étrangère à l'étudiant, « pour pouvoir faire de la lecture le lieu d'un engagement durable, un jeune, quel que soit son âge, éprouve le besoin prioritaire d'être reconnu dans le rapport affectif qu'il développe avec les textes²⁰⁵ ». Afin d'enseigner des œuvres du passé et de favoriser parallèlement l'émergence

²⁰⁴ Marcel Goulet, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges québécois », *op. cit.*, p. 88.

²⁰⁵ Jean-Louis Dufays, « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés », *Études de lettres*, n° 1, 2014, p. 134.

d'« un rapport affectif » avec celles-ci, ces enseignants ont des considérations diverses quant à la sélection de leur corpus qui orientent par le fait même leurs formations à la lecture littéraire.

Une enseignante mentionne à ce sujet qu'en début de carrière, elle a fait « l'erreur de prendre des œuvres simples en pensant que ça aiderait. Au contraire, plus c'est difficile, plus [les étudiants] vont se questionner, plus ils vont avoir une expérience de lecture » (M.). Trois autres participants évoquent également ce souci de faire lire des textes qui ne sont pas « simples », mais dont l'étude est « gratifiante » (N.) en définitive. Selon eux, ces œuvres plus complexes moralement ou formellement, ou encore plus difficiles d'accès en raison de leurs référents étrangers, ont un degré de glosabilité élevé qui facilite leur étude et les échanges en classe, contrairement aux textes appréciés instantanément où « les élèves n'ont pas grand-chose à dire [...], l'enthousiasme [étant] paradoxalement limitatif. Ils travaillent moins pour décortiquer » (M.). Un participant ajoute même que la lecture et l'étude de ce type d'œuvres nécessitent un certain « déplaisir de l'effort » (P.). Cela peut surprendre et paraître paradoxal si nous considérons, premièrement, la volonté précédemment observée de tenir compte des intérêts des étudiants dans l'élaboration du corpus, et deuxièmement, de l'importance accordée à la conception psycho-affective de la lecture. Or, d'après les témoignages des enseignants, les critères *prise en compte de l'étudiant* et *glosabilité du texte* peuvent converger. Cette situation peut s'expliquer par la tension inhérente à l'enseignement littéraire entre le *plaisir lectoral* et le *plaisir herméneutique*.

Pour Jouve, il faut « distinguer la valeur narrative (ce récit est-il captivant?) de la valeur herméneutique (que m'apporte ce texte?)²⁰⁶ » lors de la sélection d'un corpus. Selon lui, il est nécessaire de privilégier la seconde valeur. Comme nous le voyons, une majorité des participants de notre échantillon semble en accord avec ce choix. Une œuvre du passé jugée difficile à lire, et dont la première lecture ne suscite pas instantanément un plaisir psycho-affectif, doit faire l'objet d'un grand travail herméneutique en classe. De cette étude peut émerger un « plaisir de la maîtrise²⁰⁷ » du texte, c'est-à-dire mieux en saisir et en apprécier sa construction et ses significations possibles. Le déplaisir se voit donc transfiguré au profit de la

²⁰⁶ Vincent Jouve, « Émotion et intérêt dans les études littéraires », *Études de lettres*, n°1, 2014, p. 39.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 44.

satisfaction de la connaissance. L'une des réponses d'une participante à propos de la lecture et l'étude de *Bonheur d'occasion* de Roy illustre la thèse de Jouve : « Est-ce qu'ils [ses étudiants] ont aimé devoir le lire? Je ne pense pas. Mais au final, quand on a travaillé le texte ensemble, oui, [ils l'ont aimé] » (M.). Par conséquent, la prise en compte de l'intérêt de l'étudiant se manifesterait ici par le contentement qu'il retire de la lecture herméneutique du texte du passé.

Il importe toutefois de mentionner que lors de la mise au programme d'une œuvre ancienne complexe, les participants expriment l'exigence d'« accompagner pas à pas » (N.) les étudiants lors de leur lecture. Pour l'enseignement de *Jacques, le fataliste et son maître* de Diderot par exemple, une enseignante mentionne qu'elle introduit ses étudiants à des théories narratologiques, leur explique certains référents historiques et « niveaux de sens » (N.). À l'opposé, la lecture et l'étude d'*Yvain ou le Chevalier au Lion*, paru au XIIe siècle et que « personne trouve difficile à lire » (N.), ne nécessitent pas une telle supervision de l'enseignant. Dès lors, tout texte ancien ne représente pas un défi de lecture tel que le suggère la dernière citation. Cela rejoint le constat relevé par Brehm à la suite de Gabathuler pour qui certaines œuvres du passé peuvent s'avérer davantage accessibles au lectorat étudiant que des textes contemporains « résistants et déroutants²⁰⁸ ». D'ailleurs, cette volonté de sélectionner des textes « résistants et déroutants » fait écho à « l'expérience de déstabilisation », modalité de la dimension psycho-affective de la lecture que certains participants valorisent dans leurs pratiques personnelles. Il semble donc que leur conception de la lecture influence la sélection des textes enseignés. Nous pouvons toutefois nous interroger sur l'appréciation effective des étudiants de la lecture d'œuvres « déstabilisantes ». Est-ce qu'un « rapport affectif » à ces textes émerge de la lecture qu'en font les étudiants? Bien que pour y répondre une enquête doive être menée auprès de collégiens, ce que notre recherche ne nous permet pas, nous soulevons cette interrogation, puisque les participants ne sont pas unanimes quant à la possibilité de concilier la dimension psycho-affective de la lecture avec la mise au programme d'œuvres du passé.

En effet, une enseignante considère quant à elle qu'il faut que l'étudiant éprouve un plaisir esthétique et émotionnel *avant* d'éprouver un plaisir herméneutique lors de la lecture de

²⁰⁸ Sylvain Brehm, « La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial? » *op. cit.*, p.70.

textes, anciens notamment. Elle met ainsi au programme des œuvres où « il y a quelque chose de choquant [afin que les étudiants soient] remués par ces lectures ». Elle a donc « tendance à miser sur cet intérêt dès le départ » (K.). D'après cette enseignante, en lisant de telles œuvres, les étudiants sont saisis de prime abord et sont alors intéressés à les découvrir plus avant lors d'analyses subséquentes. Au contraire, les textes « trop abstraits, trop formels » les laissent « indifférents » (K.). Elle envisage alors une modalité du rapport affectif aux textes du passé fondée sur le choc esthétique. Puis, tel que les pratiques déclarées de cette participante le laissent supposer, l'accompagnement dans la lecture par l'enseignant est minimal lorsque l'étudiant développe instinctivement un rapport personnel au texte. Cela ne nécessite pas de « donner un cours sur l'histoire de la littérature pour qu'il comprenne » (K.), contrairement à ce que suggèrent les témoignages de M. et N. observés précédemment.

3.4 La formation didactique et le cadre de référence

Les participants interrogés pour cette recherche ont des parcours universitaires et professionnels divers. De plus, leurs représentations des savoirs pédagogiques et didactiques et les cadres de référence dans lesquelles ils inscrivent leur enseignement diffèrent de manière significative. À la lecture des données obtenues, il s'avère que ces éléments influent sur leurs pratiques déclarées relatives à la formation à la lecture littéraire. Nous présenterons dans cette section trois types de représentations quant à la formation didactique et au cadre de référence professionnels et leurs implications sur l'objet de cette recherche. Typologique et non exhaustive, notre analyse est néanmoins représentative de divers rapports aux savoirs issus des sciences de l'éducation et de différentes identités professionnelles qui peuvent orienter l'enseignement de la lecture littéraire au collégial.

3.4.1 Une ouverture relative à la formation didactique

Dans notre recherche, trois participantes se disent intéressées à suivre des formations en didactique afin de parfaire leurs pratiques quant à leur enseignement de la lecture. Elles présentent des profils similaires; toutes trois ont moins de dix ans d'expérience et « questionne[nt] [leurs] pratiques » (L.). Dans leurs réponses, elles se distinguent d'ailleurs par l'usage du conditionnel afin d'exprimer leurs représentations de leur profession : « Dans un idéal, j'aimerais être capable de... » (L.); « C'est un autre aspect que j'aimerais travailler » (L.);

« J'aimerais trouver un moyen pour... » (A.). La volonté de parfaire leur pratique peut s'expliquer par leur expérience professionnelle relativement courte. La prochaine citation illustre à ce propos les craintes qu'une enseignante perçoit chez elle et ses jeunes collègues par rapport à leur enseignement : « on veut atteindre une certaine autorité. On veut être légitime devant la classe, c'est long avant d'y parvenir » (L.). Afin de se sentir « légitimes », ces enseignantes relatent que plusieurs professeurs comme elles en début de carrière s'appuient sur les conseils de collègues expérimentés ou sont appelés à « remplace[r] un prof qui [leur] donne toute sa préparation ». Ils sont alors « délesté[s] du choix des œuvres, des évaluations, [ce qui] peut prendre une éternité à préparer » (L.). Dès lors, les représentations professionnelles de ces participantes se construisent en partie par des sources leur étant extérieures. Néanmoins, elles déclarent s'affranchir aujourd'hui de ces modèles et tentent de se forger leur identité propre : « je commence après quelques années d'enseignement à devenir un prof qui me ressemble » (L.).

Elles reconnaissent à cet égard que les pratiques de leurs collègues ne leur conviennent pas nécessairement. Selon l'une d'elles, la formation à la lecture littéraire qu'elle déclare offrir est en rupture avec la conception de l'enseignement de certains de ses pairs, puisqu'« il n'y a pas beaucoup de gens qui s'autorisent à être libres. Même mes collègues, [...] ils ne défendent pas ce qu'ils aiment nécessairement ». Selon elle, les enseignants qu'elle côtoie « ont peur de l'échec » (A.) que pourrait représenter une activité inédite et audacieuse en classe. Cette « peur de l'échec » est justement l'un des deux principaux écueils soulevés par les participantes. D'une part, « le risque » et « l'exploration de nouvelles activités, c'est déconcertant comme prof [...] on peut se tromper plusieurs fois avant que ce soit satisfaisant, c'est beaucoup de cours risqués » (L.). Aborder autrement la lecture littéraire peut donc être déstabilisant pour des enseignants qui se sont habitués à une méthode éprouvée. Changer leurs pratiques constitue alors un « risque » tant pour ceux-ci que pour leurs étudiants.

D'autre part, ces participantes sentent qu'elles n'ont pas nécessairement les « outils » (L.) théoriques et méthodologiques pour modifier leurs pratiques quant à la formation à la lecture. Bien qu'elles accordent une valeur aux savoirs pédagogiques et didactiques, elles considèrent que les ressources dont elles pourraient s'alimenter, dont elles ressentent le « besoin » (J.), ne sont « pas intéressantes » (A.); les conseillers pédagogiques leur semblent

« déconnectés de la réalité » (A.), tandis que les publications pédagogiques et didactiques sont essentiellement « techniques, directives ». Elles préfèrent lorsque l'angle est davantage « intellectuel », c'est-à-dire « quand on perçoit les idéaux qui guident les auteurs des textes, quand la question des valeurs est mise de l'avant » (J.). Une participante cite à cet égard les essais sur l'enseignement de la littérature de bell hooks. Dès lors, la volonté de ces enseignantes de suivre des formations en didactique afin de transformer leurs pratiques se heurte selon elle au faible degré d'application en classe des savoirs issus des sciences de l'éducation. Pour le sociologue de l'éducation Perrenoud :

Ce sont les acteurs qui jugent de ce qu'est une bonne théorie [...] en fonction de leurs propres contraintes, ressources et conditions de travail, de leurs objectifs et ambitions, de leurs représentations des obstacles et des moyens de les surmonter²⁰⁹.

En ne recourant pas à des savoirs didactiques élaborés selon des paradigmes qui diffèrent de leurs réalités, ces trois participantes bâtissent donc leurs formations à la lecture littéraire à partir de leurs propres ressources. Deux enseignantes mentionnent par exemple l'influence d'émissions radiophoniques sur leurs manières d'aborder la lecture en classe : « j'enseignais Montaigne, j'avais trouvé un *podcast* anglophone où ils expliquaient Montaigne en 30 minutes. C'était une synthèse très personnelle, mais très inspirante » (A.). Comme nous pouvons le constater à l'aide de ces quelques exemples, bien que ces trois participantes ne rejettent pas d'emblée la didactique de la littérature, celle-ci ne constitue pas une ressource sur laquelle elles s'appuient lorsqu'elles forment leurs étudiants à la lecture littéraire. Leurs représentations personnelles relatives à la lecture et la littérature apparaissent comme des variables davantage déterminantes dans la manière d'aborder la lecture auprès de leurs étudiants.

3.4.2 La valorisation de l'empirisme en contexte professionnel

Deux participants de cette recherche se disent quant à eux réfractaires aux savoirs didactiques et pédagogiques. Cette méfiance face aux sciences de l'éducation est

²⁰⁹ Philippe Perrenoud, « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie! Retour sur une évidence trop aveuglante », dans Rita Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2009, p. 266.

particulièrement perceptible dans leur approche professionnelle de la formation à la lecture littéraire. Afin d'offrir un enseignement qui soit en phase avec la réalité étudiante, ils estiment important de rester en « mouvement » (P.), c'est-à-dire de demeurer des « apprenant[s] permanent[s]²¹⁰ ». Cela se manifeste par un intérêt pour la culture première des étudiants afin de mieux les connaître et interagir plus efficacement, « une attention aux autres » (P.) comme le résume un participant, ou encore par un renouvellement fréquent du corpus pour se garder soi-même dans une posture d'apprentissage : « Après plusieurs fois, on change les œuvres pour se sentir vivants, sinon on s'ennuie » (N.). Leurs principales influences théoriques sont donc leurs lectures personnelles de divers types d'ouvrages : « je vais lire sur des sujets que je veux travailler, mieux maîtriser, mais c'est toujours en interaction avec les étudiants » (P.); « j'ai toujours pensé que les lectures, même si parfois elles sont indirectes, nourrissent mon enseignement » (N.). Ils estiment que ces références ont des répercussions sur le contenu qu'ils enseignent et leur *persona* pédagogique : « j'importe [cela] dans mon enseignement, tout ça va nourrir ma réflexion couramment » (P.).

Ces participants préfèrent alors ce mode d'apprentissage que sont leurs préférences personnelles « en interaction avec les étudiants » aux savoirs didactiques et pédagogiques qu'ils jugent comme des « phénomènes de mode toxiques » (P.) et « d'un ridicule consommé » (N.). Ces enseignants développent ainsi leur propre conception de la lecture littéraire à partir d'idées et de valeurs auxquelles ils adhèrent d'emblée, par exemple « la liberté, la présence au monde » (P.), et qu'ils considèrent qui peuvent intéresser leurs étudiants. De cette manière, la formation à la lecture littéraire qu'ils préconisent s'élabore selon leurs expériences, puisqu'« il y a plein de choses [...] que tu sais par la pratique, ça ne s'apprend pas ailleurs, c'est empirique » (P.). Bref, leurs conceptions personnelles de la lecture et leurs perceptions des attentes et aptitudes de leurs étudiants sont les principaux aspects qui déterminent leurs pratiques.

En outre, la méfiance de ces enseignants face aux savoirs didactiques peut également s'expliquer par l'ascendance de l'objet « littérature » dans la composition de leur identité professionnelle : « Il faut donner beaucoup de contenus, plus littéraires » (N.); « la formation

²¹⁰ Jean-Marie Barbier, « Expérience, apprentissage, éducation », dans Luc Albarello (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*, Presses Universitaires de France, 2013, p. 65-92.

[professionnelle], moi, j'y crois pas trop. Je pense à la formation plus en termes littéraires, en termes de philo, en termes de théorie, ça, c'est pertinent » (P.). Ils se voient donc comme des experts du savoir littéraire et jugent plus important d'accroître leurs connaissances à ce sujet. À cet égard, Perrenoud note que « plus le savoir à enseigner se taille la part du lion dans le trajet de formation et dans l'identité [de l'enseignant], moins il apparaîtra nécessaire de se munir d'autres connaissances²¹¹ » relatives à leur fonction pédagogique notamment. Cela sied particulièrement bien à ces deux participants. L'un d'eux a poursuivi des études doctorales en littérature, tandis que l'autre, comme bien des professeurs au collégial tel qu'il a été mentionné au chapitre 2, est titulaire d'une maîtrise en études littéraires. Qui plus est, ces participants sont ceux de notre échantillon ayant le plus d'années de pratique. Sans que nous puissions le vérifier, nous supposons que le facteur relatif à l'expérience influence la valorisation de leurs convictions personnelles.

En somme, selon ces deux participants, les savoirs et méthodes professionnels se construisent selon le vécu de chaque enseignant. Généraliser des pratiques par des formations uniformisées, par exemple, irait à l'encontre de la liberté pédagogique appréciée, puisque perçue comme efficace pour développer des méthodes flexibles en phase avec soi et la réalité étudiante. D'après la représentation de ces deux enseignants, il importe donc de préserver les caractères *adaptatif* et *individuel* de leur profession.

3.4.3 Les avantages des savoirs didactiques

Seulement deux enseignantes sondées ont de bonnes connaissances de la didactique de la littérature. Toutefois, elles avaient initialement une certaine méfiance, voire un « mépris » (K.) à l'égard des sciences de l'éducation lors de leurs études supérieures. Aujourd'hui, elles considèrent néanmoins la didactique comme pertinente pour leur profession, particulièrement en ce qui a trait à la formation à la lecture littéraire. Les connaissances qu'elles en tirent leur permettent de « s'arrêter pour réfléchir » (K.) sur les contenus enseignés et sur leurs méthodes

²¹¹ « plus le savoir à enseigner se taille la part du lion dans le trajet de formation et dans l'identité, moins il apparaîtra nécessaire de se munir d'autres connaissances portant par exemple, sur le développement intellectuel des apprenants, les difficultés d'apprentissage, la motivation, le rôle de la relation ou du groupe, etc. » *Ibid.*

pédagogiques. Ces savoirs font d'elles des professionnelles plus « auto-réflexive[s] » qui portent « un regard critique sur leurs pratiques » (M.). De plus, ils les poussent à la prise de risque et les « garde[ent] en vie », les rendent « bouillonnant[es] » (K.). Notons que P. et N. estiment également important comme enseignants de littérature de demeurer dans un tel processus d'apprentissage continu, d'être en « mouvement » (P.). Cependant, les méthodes qu'ils adoptent pour atteindre cet objectif sont opposées. K. indique d'ailleurs que sans son intérêt pour la didactique, elle n'aurait pas été en contact avec le concept de *sujet lecteur* et son enseignement n'en aurait donc pas été influencé : « Ça m'a rendu plus expérimentale dans mes approches, ça m'a donné envie d'arrêter de suivre des recettes, même si elles sont pratiques » (K.).

Malgré ces aspects positifs, elles émettent des doutes, comme les trois participantes favorables à la formation en didactique, sur la possible application de ces savoirs en classe. L'une des enseignantes juge que « les cours qui se donnent sur l'enseignement de la littérature sont conceptuels, théoriques » et par le fait même, peu propices au développement d'« une flexibilité essentielle » (M.) à leurs pratiques. Les réflexions didactiques auraient intérêt, selon cette enseignante, à être davantage menées par des enseignants qui « connai[ssent] la réalité » (M.), tels que le professeur et chercheur Marcel Goulet qu'elle cite en exemple. En ce sens, les recherches dans cette discipline au Québec devraient s'inspirer de la situation qui prévaut de plus en plus en France : les études sont réalisées par des enseignants-chercheurs (Lemarchand, Shawky-Milcent), des professeurs ayant une expérience en enseignement (Gabathuler) ou encore des universitaires avec le soutien d'enseignants actifs. En outre, K. mentionne que malgré l'écriture de « livres et d'articles [didactiques], [...] la relation fait toute la différence [dans l'enseignement]. C'est beaucoup de relations humaines qui ne se planifient pas tellement » (K.). Il nous semble donc approprié de relativiser l'importance que ces participantes accordent aux savoirs didactiques. Toutes deux, tout en exprimant la pertinence de la formation professionnelle en sciences de l'éducation, mentionnent qu'en définitive, ce sont les réalités propres à leurs classes qui s'avèrent les plus déterminantes. Certes, il est « important de lire des principes qui fondent des idéaux, mais ensuite faut les adapter, évidemment » (K.). La faible prise en compte actuelle par la didactique de plusieurs facteurs pourtant significatifs de l'enseignement littéraire diminue donc sa portée si nous nous fions aux témoignages de ces

enseignantes. « Conceptuel, théorique », tel que l'énonce une participante, « la didactique en général pose mal les enjeux » (M.).

3.4.4 Un apprentissage libre et empirique

Bien que les participants interrogés aient des représentations fort différentes des savoirs didactiques utiles pour être de bons enseignants au collégial ainsi que des parcours universitaires et professionnels divers, en définitive, ils valorisent tous la liberté pédagogique dans leurs pratiques. Dans la perspective d'une formation à la lecture littéraire, la liberté de l'enseignant peut se manifester de plusieurs manières : dans la sélection d'un corpus qui tient compte des étudiants *en classe* et non d'étudiants modèles ou idéalisés; dans la mise en place d'activités didactiques qui ont une résonance avec le contexte actuel; dans la meilleure posture enseignante à adopter en regard des compétences en lecture des étudiants, etc. À ce propos, une participante illustre bien l'habitude chez les enseignants de l'autonomie professionnelle : « les profs de cégep, on a une individualité forte, alors tout le monde fait un peu son affaire selon sa vision » (A.). En dépit de l'influence de collègues qu'elles soulignent, les participantes favorables à la formation didactique mettent tout de même de l'avant une conception de la lecture littéraire qui est en phase avec leurs conceptions personnelles. D'ailleurs, tous les enseignants interrogés indiquent l'importance que l'enseignant soit à l'aise avec la matière transmise ainsi que le mode d'enseignement déterminé : « quand tu montes un cours, faut que toi-même tu sois convaincu, si tu fais lire *La princesse de Clèves*, faut que t'aimes ça » (N.); « ça dépend aussi du professeur, il faut qu'il y ait des affinités avec les œuvres. J'ai des collègues qui vont enseigner Voltaire, ce sera passionnant, moi, ce ne sera pas le cas. C'est une question de formation individuelle » (P.); « c'est important que les profs enseignent des textes qui les allument. Quand tu reçois des évaluations de cours, ce n'est que ça : "Ah! la prof est passionnée, c'est le fun d'écouter parce que la prof est dedans, ça nous donne envie" » (K.). Enfin, une participante résume bien le sentiment partagé par la majorité des répondants, pour qui, avant toute chose, l'enseignement de la littérature, « c'est une question de personnalité, [...] ça, ça s'apprend plus ou moins » (N.). Ces discours exposent bien le parallèle étroit perçu par les participants entre le rapport personnel de l'enseignant à la littérature ainsi qu'aux textes et le succès pédagogique de ses méthodes. Le lien qu'établit K. entre l'enthousiasme de ses étudiants et leur réussite effective en est exemplaire. Si le plaisir d'apprendre est bel et bien

une condition favorable à l'apprentissage, il ne suffit toutefois pas à lui seul pour en assurer son succès. Lorsque N., pour sa part, suggère que l'enseignement de la littérature est d'abord une « question de personnalité », elle n'explique pas ses propos à cet égard. En ce sens, il est légitime de se demander si ces manières d'envisager l'enseignement de la littérature ne reposent pas sur ce que Bandura, chercheur en psychologie sociale, théorise comme étant le « sentiment d'efficacité personnelle », concept régulièrement employé en didactique. Ce « sentiment » « désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières²¹²».

En somme, l'empirisme s'avère le trait dominant dans le développement professionnel des participants et dans la mise en œuvre de la formation à la lecture littéraire. Divers facteurs que nous avons relevés dans cette section l'expliquent : la formation professionnelle offerte aux enseignants de littérature au collégial est estimée lacunaire; les travaux didactiques correspondent peu à ce que recherchent les participants interrogés; l'enseignement littéraire se détermine particulièrement selon des éléments contextuels (dynamique de groupe, culture générale des étudiants); l'identité professionnelle s'établit d'après le parcours universitaire. En regard de ces constats, les enseignants de cette recherche se fient donc à leurs expériences personnelles et professionnelles pour élaborer leurs pratiques. De celles-ci, ils en tirent différents apprentissages. Comme nous l'avons vu, ces apprentissages peuvent se faire, d'une part, intentionnellement, notamment par le biais de lectures personnelles, ce que privilégient entre autres les deux participants réfractaires face à la didactique. D'autre part, cette formation informelle peut être fortuite et relève alors des « aléas de l'apprentissage expérientiel²¹³». Pour que cela advienne, il faut, selon ce que suggère un enseignant sondé, être « ouvert à apprendre des étudiants, à comprendre pourquoi ils ne comprennent pas, comprendre pourquoi ils sont étrangers à telle chose et aller y répondre » (P.). Cet apprentissage constant est motivé par la volonté de « penser une formation plus pertinente pour aujourd'hui, qui va rejoindre plus de monde » (K.); la formation à la lecture littéraire étant l'une des avenues privilégiées par les participants afin de rendre un tel enseignement possible. Tel que l'indique une participante pour

²¹² Maïlys Rondier, « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 33/3, 2004, p. 475.

²¹³ Pascal Cyrot, « Chapitre 2. Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie », *op. cit.*, p. 92.

qui l'enseignement de la littérature, en définitive, « c'est beaucoup de relations humaines » (K.), il appert que selon les participants de cette recherche, leurs perceptions personnelles orientent essentiellement le développement d'une formation à la lecture qui puisse s'adapter à leurs étudiants et au contexte inhérent à leurs classes. Cette volonté de se baser principalement sur leur vécu professionnel atteste entre autres des échanges limités entre la recherche didactique et le milieu de l'enseignement, ce que nous avons souligné au précédent chapitre. Cette situation peut expliquer également que le concept de sujet lecteur soit encore peu connu dans le milieu collégial.

3.5 Les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial

Pour mettre en œuvre la formation à la lecture littéraire qu'ils conçoivent, les enseignants interrogés doivent composer avec de multiples problèmes. Les obstacles qu'ils rencontrent dans leur enseignement relèvent de divers ordres et exercent une influence certaine sur leurs représentations professionnelles et le déploiement de leurs pratiques. Nous en présenterons ici les principaux et observerons leur incidence sur la formation à la lecture littéraire au collégial.

3.5.1 Des habitudes de lecture scolaire qui nuisent à l'investissement subjectif

Les participants de notre échantillon ont le sentiment que leur volonté de former les étudiants à la lecture littéraire diverge de la tendance dominante qui a cours dans l'enseignement littéraire. Une enseignante l'exprime sans réserve : « l'institution brime leur subjectivité » (A.). Ils ont donc bien conscience des obstacles auxquels une telle conception de la lecture peut se heurter. Leur représentation de l'écart entre leur désir de faire vivre des expériences esthétiques en classe et l'approche de la lecture majoritairement privilégiée fait écho à plusieurs éléments dégagés précédemment : aux réflexions des didacticiens et des essayistes étudiés dans ce mémoire, pour qui « la pensée des effets [du texte] sur le lecteur demeure tout à fait insuffisante²¹⁴ »; aux constats que nous avons établis quant à la faible place

²¹⁴ Florent Coste et Thomas, Mondémé, « L'ordinaire de la littérature », *op. cit.*, p. 55

accordée au sujet lecteur dans les devis²¹⁵; aux divers travaux récents qui exposent la faible valorisation de la lecture subjective au collégial²¹⁶.

La majorité des participants (5/7) exprime la complexité que représente pour leurs étudiants l'investissement subjectif dans leurs lectures. Ces enseignants estiment que la lecture subjective qu'eux-mêmes valorisent constitue une rupture avec le mode de lecture scolaire que les étudiants ont précédemment assimilé. Tel que mentionné à la section 3.1.2, ces étudiants « n'ont pas appris à se permettre de liberté » (A.) lorsqu'ils lisent, c'est-à-dire à établir une relation dialogique avec l'œuvre. Selon ces participants, le mode de lecture scolaire préalablement intégré favorise chez les étudiants la recherche de « permissions, pas de la transgression, trop de liberté, ça fait mal » (P.). Par exemple, favoriser l'investissement du sujet lecteur, comme nous l'avons vu plus tôt (section 3.2.1), permet de rendre sensible à la polysémie des textes. Cette pluralité d'interprétations serait inhabituelle pour ces jeunes lecteurs tel que l'exprime une enseignante : « mes étudiants étaient très surpris quand j'insistais sur le fait que plusieurs interprétations étaient possibles [...] “mais là, madame, c'est vraiment possible?” » (A.). Selon elle, une approche de la lecture répandue chez les étudiants les conduit à « se demande[r] ce que la prof veut, par où [ils doivent] passer pour lui plaire » (A.). Une autre participante abonde en ce sens lorsqu'elle explique que lors de la présentation d'un exercice de création par exemple, ses étudiants « se demandent si c'est un piège. “Suis-je vraiment libre ou est-ce que le prof ne formule pas directement ses consignes?” » (J.). Il se dégage de ces témoignages une méconnaissance et un certain inconfort des étudiants à l'égard de la part subjective de la lecture littéraire privilégiée par les enseignants. Cette adhésion difficile, voire l'absence d'adhésion, des étudiants pour ce mode de lecture a différentes causes, notamment la prédominance d'un rapport normatif aux textes littéraires dans l'enseignement de la littérature.

Si l'on se réfère aux discours des participants, il semblerait que le mode de lecture distancié ne serait pas unique au cégep. Ces habitudes de lecture auraient été contractées

²¹⁵ Voir la section 1.4.2

²¹⁶ Marcel Goulet, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », *op. cit.*, p. 92. Marion Sauvare, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* *op. cit.*, p. 6.

antérieurement. C'est ce que soulève une participante lorsqu'elle évoque l'expérience de ses enfants au niveau primaire : « on enseigne partout à trouver la bonne réponse. Mes enfants avec les travaux qu'ils ont à faire, il faut qu'ils trouvent *la réponse* dans un texte [...] La subjectivité, la créativité, c'est toujours à côté de la compétence à atteindre » (M.). Selon elle, en contexte scolaire, l'œuvre d'art est dès lors perçue par les étudiants comme un objet de savoirs au détriment d'une expérience esthétique d'après la typologie de Schaeffer : « “Qu'est-ce qu'éveille le texte en toi?” Non, c'est seulement “qu'est-ce que le texte dit?” On ne leur a jamais appris [à s'exprimer sur leurs expériences esthétiques] » (M.). Pour expliquer que « c'est un gros combat en littérature d'amener [les étudiants] vers la subjectivité » (P.), un enseignant met également en cause « l'apprentissage au secondaire » (P.). Selon lui, ses étudiants transposent dans leurs cours de littérature un « rapport “copier-coller” au savoir » (P.) acquis antérieurement. Ces deux témoignages suggèrent l'intégration d'un mode de lecture distancié par les étudiants lors de leur passage au primaire et au secondaire. Cela peut surprendre, car les programmes de français au premier cycle québécois sont orientés notamment par la transmission du plaisir de la lecture, une dimension psycho-affective²¹⁷. Puisque, tel que le soulève Émery-Bruneau, la lecture littéraire est une « pratique ancrée dans une tradition scolaire et vécue par des personnes situées dans un contexte socioculturel aux formes définies qui dépassent, transcendent le pouvoir des acteurs²¹⁸ », il est probable que plusieurs étudiants intègrent un mode de lecture distancié sans égard aux programmes ministériels. « Ancrer » un nouveau mode de lecture, qui plus est opposé à ce que leurs étudiants connaissent, est alors un « combat » (P.). Selon les enseignants sondés, miser sur la subjectivité irait à contre-courant du rapport au savoir dominant en lecture intériorisé par les étudiants et qui, de plus, est renforcé par les devis ministériels.

3.5.2 L'importance de l'épreuve uniforme de français sur l'enseignement

Plusieurs enseignants (4/7), lorsqu'interrogés sur les difficultés auxquelles fait face la formation à la lecture littéraire qu'ils préconisent, mentionnent la part majeure que constitue

²¹⁷ Judith Émery-Bruneau, *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*, op. cit., p. 326.

²¹⁸ *Ibid.*

dans leur enseignement la préparation à l'ÉUF. Tel qu'exposé précédemment, cette évaluation qui juge la maîtrise de la langue, de notions d'histoires littéraires, d'outils d'analyse ainsi que de certains savoir-faire méthodologiques (structure, respect des consignes) s'accorde difficilement avec le concept de sujet lecteur. Afin d'échapper à cet écueil, tel qu'indiqué antérieurement, les participants se représentent un certain arrimage entre la lecture participative et celle distanciée. Néanmoins, leurs témoignages laissent croire que cet arrimage entre ces deux visions de la lecture est plus conceptuel que pratique. En se préoccupant de la réussite des étudiants à l'ÉUF, les enseignants « consacre[nt] tellement de temps à la dissertation, son apprentissage » (J.) que l'enseignement entre autres de techniques d'analyse et de rédaction est priorisé au détriment de la mise en œuvre d'activités liées à la formation à la lecture littéraire. De plus, mis à part un, tous les participants sondés se représentent négativement les prescriptions ministérielles : « L'épreuve uniforme, qu'est-ce qu'elle vérifie? Si t'es capable de rédiger une dissertation divisée en intro, développement, conclusion. Conception très pauvre de la pensée » (J.); « [L'ÉUF] évalue si t'es capable de passer quatre heures enfermé dans un local » (A.); « le maudit examen du ministère [...] est régi selon des principes très formatés, ça tue la pensée » (N.). Selon ces enseignantes, la conception de la littérature préconisée institutionnellement et les exercices qui en découlent ont des effets pernicieux sur les étudiants. Une trop grande importance est accordée au respect des normes (nombre d'idées, structure du texte). D'après une enseignante, « on est en train de créer des classes de formatés, de robots » (N.). Les étudiants seraient davantage régis par la volonté de répondre aux normes évaluatives que par le désir de faire émerger des idées dans un texte réflexif.

La forte importance accordée à l'ÉUF dans les cours de littérature affecte logiquement la pondération des évaluations. Généralement, les épreuves liées à la dissertation critique (rédaction d'un paragraphe de développement, examen sur les figures de style) se voient allouées la majorité des points²¹⁹. Les activités misant sur l'investissement subjectif lors de la lecture ne représentent alors qu'un faible pourcentage du total des points d'un cours. Deux conséquences découlent de l'attribution des points. D'une part, les étudiants sont portés selon

²¹⁹« Dans certains départements comme le mien où on est très proches des devis ministériels, on doit faire faire une dissertation finale qui avant valait 50 %. Maintenant, on a ramené ça à 40 %, il faut en faire une complète, il faut faire des évaluations sur les intros, les conclusions, finalement, juste ça, ça prend 75-80 % des points. Il reste des grenailles pour un travail subjectif à côté » (K.).

certaines enseignantes (3/7) à moins s'engager dans ces exercices. Des participants estiment que certains étudiants considèrent qu'ils ne tireront pas de notions *utiles* de ces travaux pour une dissertation préparatoire à l'ÉUF : « les étudiants ont peu le goût de l'apprentissage, donc ce sur quoi ils vont travailler, c'est ce qui rapporte des points directement » (J.). Cette situation engendre ainsi des activités ou des rédactions peu substantielles, tant du point de vue des apprentissages que de l'expérience esthétique. Une enseignante l'illustre : « les étudiants ne sont pas fous, ils voient bien que ça vaut 5 % le carnet de lecture, ils vont faire ça sans s'y investir » (K.).

D'autre part, le temps attribué à la formation à la lecture subjective est proportionnel aux points qui lui sont alloués : « Quand ça vaut 5 %, tu ne passes pas deux séances de deux heures à faire des formatifs, ça reste du “fais ça en lisant, ça va t'égayer un peu” » (K.). En somme, les enseignants consacrent peu de temps afin par exemple d'expliquer les exercices demandés ou apprendre aux étudiants comment formuler une réflexion subjective sur leurs expériences esthétiques. D'ailleurs, puisque plusieurs ont été *formatés* par des années de cours de français au primaire et au secondaire, ils n'ont pas appris à « nommer leurs expériences de lecture, ils sont confus, ils manquent de vocabulaire » (L.). Une formation apparaît donc primordiale comme mentionné à quelques reprises. Or, tel que l'observe Sauvaire, l'apprentissage de la lecture subjective « s'inscrit dans une temporalité lente et itérative²²⁰ », ce que ne favorisent pas les contraintes institutionnelles actuelles et qui plus est, un cours de français au collégial ne dure que 60 heures.

Il ressort de cette formation lacunaire, s'expliquant principalement par l'importance accordée à l'ÉUF, que lors d'activités didactiques misant sur l'investissement du lecteur les enseignants « évalue[nt] surtout [le] potentiel inné [des étudiants] à être réflexifs, à être capables d'exprimer ce qu'ils construisent ou ce qu'ils ressentent, parce que dans le fond, [ils] ne l'enseigne[nt] pas, [ils] ne le raffine[nt] pas » (K.). Cette citation expose bien en somme une série de facteurs liés intimement les uns aux autres qui nuisent à la réussite de la mise en œuvre d'une lecture subjective au cégep. La formation offerte est forcément insuffisante puisque les

²²⁰ Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* op. cit., p. 312.

enseignants n'ont pas suffisamment de temps à y consacrer. Ils se résolvent alors à mesurer la capacité du sujet à élaborer une réflexion à propos de ses expériences de lecture, ce que nombre d'étudiants ne maîtrisent pas, ne l'ayant pas appris auparavant. Puis, puisque ces enseignants ont conscience que l'investissement subjectif est inédit pour plusieurs collégiens, ils y accordent peu de points. Les étudiants s'engageant faiblement dans ce genre d'activités, « le profit qu'ils en retirent » (K.) est relatif.

Finalement, selon les enseignants interrogés, lorsqu'ils promeuvent un enseignement de la lecture littéraire fondé sur l'investissement subjectif des lecteurs, ils sont confrontés à des obstacles importants. Pour des étudiants formés à entretenir un rapport distancié à la littérature et préoccupés essentiellement par la réussite d'épreuves qui évaluent la maîtrise de notions objectives, l'apprentissage d'un mode de lecture sensible paraît contre-intuitif. D'après ce que laissent croire les discours des participants, les enseignants qui souhaitent mettre de l'avant une approche axée sur l'appropriation des textes littéraires doivent aller à contre-courant des tendances dominantes et s'accommoder de maintes contraintes.

3.6 Conclusion partielle

En somme, la formation à la lecture littéraire que les sept participants sondés pour cette recherche déclarent offrir apparaît comme une conciliation entre leurs conceptions personnelles de la lecture et des considérations essentiellement pratiques. Cette articulation se reflète dans les enjeux de cette formation analysés dans ce chapitre. Les dimensions (subjective, cognitive et culturelle, éthique et psycho-affective) que les répondants attribuent personnellement à la lecture sont les mêmes qui définissent la lecture qu'ils valorisent en classe. L'influence de leurs conceptions de l'acte lectoral sur leur enseignement est indéniable. Toutefois, les motifs invoqués professionnellement pour justifier ces enjeux de la lecture ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qu'ils invoquent pour leurs pratiques privées. Par exemple, la dimension cognitive et culturelle sert principalement à pallier certaines méconnaissances des étudiants qui entravent l'accès au texte et par le fait même l'expérience esthétique que sa lecture peut procurer. De même, l'enjeu psycho-affectif n'est pas valorisé uniquement pour le « décentrement » qu'il offre, mais aussi car il est une voie d'entrée dans l'œuvre plus efficace que l'enseignement de l'analyse formelle qui suscite peu d'intérêt selon les enseignants. Les

finalités que les participants attribuent à cette formation (l'appropriation subjective des textes et la préparation aux dissertations) représentent également la volonté d'allier une conception personnelle de la lecture à des impératifs institutionnels. Le « va-et-vient dialectique » que les enseignants perçoivent entre une posture participative et une posture critique incarne bien cet arrimage étonnant entre leur préférence et les contraintes pratiques. Cela s'applique tout autant à l'enjeu du corpus. Comme nous l'avons observé, les deux modalités du rapport affectif à la lecture que privilégient les enseignants lors de la sélection des textes, l'une fondée sur la valeur herméneutique, l'autre sur le choc esthétique, tentent d'initier les étudiants à l'interprétation tout en leur faisant vivre des expériences littéraires.

Notre analyse des rapports des participants aux savoirs didactiques nous a permis de constater que la liberté pédagogique et l'empirisme sont en fait les principaux facteurs qui orientent leurs formations à la lecture littéraire, bien davantage que les connaissances issues des sciences de l'éducation. Cette situation révèle en outre que ces enseignants considèrent que certaines des compétences professionnelles qu'ils jugent nécessaires à leur fonction sont déjà acquises (la maîtrise des savoirs littéraires principalement), s'apprennent par expérience (la communication avec les étudiants par exemple) ou bien sont liées à la personnalité de l'enseignant (notamment la capacité à partager sa passion pour la lecture). Le « sentiment d'efficacité personnelle » décelé chez les participants témoigne dès lors de leur conception de ce qu'est un *bon* enseignant de littérature : quelqu'un qui combine harmonieusement ses caractéristiques personnelles (goûts littéraires, personnalité) aux nécessités professionnelles.

Or, l'observation des difficultés et des limites de la mise en œuvre de la lecture subjective au collégial permet de saisir que l'arrimage revendiqué par les participants entre leur conception de la lecture et ce que préconisent les devis ministériels n'est pas chose simple. Les habitudes de lecture scolaire ancrées chez les étudiants et qui constituent de véritables obstacles à l'appropriation subjective ainsi que la prépondérance de l'ÉUF dans l'enseignement de la littérature au cégep sont les principaux écueils avec lesquels les participants doivent composer lorsqu'ils forment à la pratique de la lecture littéraire. Ces constats permettent de mesurer l'ampleur du défi que constitue la valorisation de la lecture subjective au sein de l'institution collégial.

CONCLUSION

Il est manifeste aujourd'hui que la valorisation d'un enseignement de la littérature qui ne s'en tiendrait qu'aux dimensions formelles et sociohistoriques des œuvres ne serait pas en phase avec, d'une part, ce que préconisent des chercheurs d'horizons divers s'intéressant à la formation littéraire, et d'autre part, la pratique de plusieurs enseignants. Les contributions récentes à la réflexion sur la transmission scolaire de la littérature, qu'elles soient le fruit de recherches en études littéraires ou en didactique de la littérature, remettent en question les modalités qui ont présidé à l'enseignement de la littérature dans les 50 dernières années. Depuis une vingtaine d'années, un renversement de paradigmes s'opère. Du strict enjeu des savoirs littéraires et savoir-faire analytiques à enseigner, l'accent se déplace vers la lecture à promouvoir en contexte scolaire. Dès lors, la question se pose : quelle formation donner au lecteur? Les didacticiens et plusieurs chercheurs en études littéraires prennent clairement position : afin de permettre à l'étudiant de vivre des expériences littéraires signifiantes, il importe de favoriser l'implication et l'expression de sa subjectivité de lecteur. En principe, cette idée peut en effet contribuer à renouveler l'enseignement de la discipline littéraire qui traverse une crise de légitimité. Toutefois, dans la pratique, cette approche des textes doit s'articuler aux directives des programmes d'enseignement qui sont, comme il a été répété à maintes reprises, toujours régis par une conception techniciste de la littérature et de la lecture littéraire.

Pour cette recherche, nous avons choisi d'étudier la formation à la lecture littéraire dans le contexte des cours de *Français, langue d'enseignement et littérature* dispensés au cégep. Bien que les travaux relatifs à la lecture littéraire et son enseignement proviennent principalement de l'Europe francophone, la réflexion est également vive pour le niveau collégial au Québec. De plus, si le cas spécifique de la littérature au cégep se distingue sur certains points, il est possible d'établir plusieurs recoupements entre les situations qui prévalent dans les différents systèmes scolaires de la francophonie. Les enjeux soulevés par les théoriciens européens sont donc aussi pertinents pour le contexte collégial. Considérant que la volonté de former les étudiants à la pratique d'une lecture subjective au sein même de l'école

est partagée par des chercheurs en études littéraires et en didactique ainsi que par des enseignants, et que ce mode de lecture demeure peu documenté pour les cégeps québécois, nous avons considéré que l'analyse des représentations d'enseignants de littérature qui déclarent mettre en œuvre une formation à la lecture littéraire est à même de nous informer sur des aspects inédits de cette pratique. Nous nous sommes donc fixé deux objectifs. D'abord, dresser un état des lieux des pratiques déclarées d'enseignants de français au collégial, sachant que très peu de travaux leur sont consacrés. Ensuite, analyser ces pratiques déclarées ainsi que les représentations de la littérature et de son enseignement qui les sous-tendent en fonction des enjeux et des contraintes propres à l'enseignement de la littérature au cégep et du cadre conceptuel et théorique dans lequel elles s'inscrivent.

La première partie de ce mémoire a permis de mettre en lumière le rôle prépondérant accordé à la part subjective du lecteur dans les théories de la lecture littéraire actuelles. Des chercheurs tels que Bayard et Macé, précédés notamment par des théoriciens comme de Certeau et ceux du Groupe de recherche sur la lecture (GREL), conçoivent l'acte lectoral comme un dialogue entre le texte et son lecteur. En cela, ils s'opposent à certaines conceptions des poétiques de la lecture, telles que le Lecteur Modèle d'Eco, qui attribuent une part disproportionnée aux prescriptions des textes. Citton, Jousset et Merlin-Kajman, essayistes s'intéressant à l'enseignement de la littérature, ainsi que plusieurs didacticiens s'inspirent justement de ces théories afin que la part subjective du lecteur soit davantage mise à profit dans les programmes d'enseignement. L'étude des propositions de ces chercheurs d'horizons divers relatives à la formation à la lecture littéraire a permis de souligner leur remarquable convergence théorique. En outre, cette analyse a relevé que plusieurs de ces théoriciens ne distinguent pas la lecture littéraire et la lecture littéraire *scolaire*. Cette confusion ne permet pas d'élaborer une formation efficace puisqu'elle ne prend pas en compte des traits spécifiques aux lecteurs en formation et aux réalités scolaires actuelles. À ces constats s'ajoute le hiatus qu'a fait ressortir l'examen des devis ministériels entre l'accent mis sur l'acquisition de compétences analytiques et rédactionnelles préconisée dans les cours de littérature au cégep et la valorisation de la subjectivité de l'étudiant lors de ses lectures. Au regard de ces observations, il importe d'interroger les représentations d'enseignants dans le but d'avoir une compréhension plus fine du déploiement sur le terrain de la formation à la lecture littéraire, c'est-à-dire des

enjeux, des conditions à réunir et des résultats observés. Nous pourrions ainsi mesurer l'écart entre le discours théorique et la pratique professionnelle.

Pour ce faire, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de sept participants qui déclarent offrir une formation à la lecture littéraire à leurs étudiants. La perspective épistémologique qualitative/interprétative privilégiée a permis de rendre compte adéquatement d'une approche subjective de la lecture telle qu'elle peut s'incarner dans le contexte des cours de français au collégial. Les données recueillies ont été analysées grâce à cinq catégories thématiques qui synthétisent les principales positions des auteurs de notre corpus théorique et les discours d'enseignants : *la lecture littéraire, les finalités de la formation à la lecture littéraire, le corpus à enseigner, la formation didactique et le cadre de référence et les difficultés et contraintes d'une formation à la lecture littéraire au collégial.*

L'analyse des représentations des participants révèle qu'en définitive leurs pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture est déterminé aussi bien par leurs préférences culturelles et conceptions personnelles de l'acte lectoral que par la prise en compte d'enjeux purement pragmatiques. Comme nous l'avons exposé à quelques reprises, les enseignants déclarent devoir adhérer personnellement au contenu et aux méthodes didactiques privilégiées afin de remplir leur tâche pédagogique adéquatement. Ainsi, il est logique qu'ils valorisent des manières d'appréhender la lecture qui sont en phase avec leur propre conception de cet acte. La première section du troisième chapitre démontre à cet égard l'adéquation entre leur pratique privée de la lecture et la conception qu'ils déclarent préconiser auprès de leurs étudiants. De même, la finalité subjective de la formation à la lecture indique bien la corrélation entre leurs préférences personnelles et l'usage des œuvres qu'ils tentent d'instaurer en classe.

Toutefois, des considérations d'ordre pratique orientent également la formation à la lecture littéraire. La volonté de donner le goût de lire à des étudiants parfois peu motivés, leurs connaissances culturelles souvent lacunaires qui entravent la lecture, la brièveté des cours de littérature, sont autant de variables contextuelles avec lesquelles les enseignants doivent composer dans leurs pratiques. Cette considération de facteurs contextuels dans la formation à la lecture littéraire s'incarne particulièrement dans la nécessité de former des étudiants aptes à procéder à des analyses littéraires, ce dans le but de favoriser leur réussite de l'ÉUF L'examen

des discours des répondants révèle que cet impératif est sans conteste ce qui influence le plus leur enseignement de la lecture. Par exemple, contrairement à ce que proposent les essayistes et certains didacticiens convoqués dans ce mémoire, les enseignants sondés conçoivent que l'investissement subjectif dans les œuvres est une voie vers l'acquisition de savoirs et savoir-faire propres à l'analyse littéraire. Ce qui paraît contre-intuitif de prime abord est tout de même défendu par les participants et est de plus appuyé par le concept de lecture comme « va-et-vient dialectique ».

Or, cette articulation entre le sujet lecteur et la préparation à la dissertation est essentiellement une manière pour les participants d'arrimer leur conception de la lecture à leur pratique, puisque tel qu'il a été mentionné, à l'exception d'un, les enseignants n'adhèrent pas aux principes préconisés par les devis ministériels. La tension entre la volonté *personnelle* des participants de « faire vivre des émotions, des expériences » (M.) par l'entremise de la lecture à leurs étudiants et la volonté *professionnelle* de respecter les exigences des programmes est bien résumée par une enseignante qui déclare qu'elle « essaie par des moyens détournés de pallier à ce qu'[elle] considère comme problématique » (K.) dans les devis.

Notre lecture des discours des répondants nous a également permis de remarquer la convergence évidente entre leurs conceptions de la lecture et leurs méthodes pédagogiques et les propositions récentes de plusieurs didacticiens. Bien que comme nous l'avons vu, la plupart des participants interrogés voient d'un mauvais œil les recherches actuelles en sciences de l'éducation, il s'avère que la distance qui les sépare des propositions didactiques est moindre qu'ils ne le croient. Ils partagent tous la même volonté de repenser les bases de l'enseignement de la littérature en ne se préoccupant plus essentiellement des contenus littéraires à transmettre, mais bien de la meilleure manière pour que ceux-ci résonnent chez les sujet lecteurs que sont les étudiants. La valorisation des cercles de lecture, de la pluralité interprétative, des interrogations de l'étudiant sur ses propres lectures sont des idées défendues notamment dans l'ouvrage didactique collectif *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* que l'on retrouve également dans les pratiques pédagogiques des participants. De même, la nécessité manifestée par ceux-ci d'actualiser les textes littéraires du passé est une préoccupation actuelle de la didactique de la littérature. Les nombreuses contributions au numéro « Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée » de la revue

Recherches & Travaux paru en 2017 en témoignent²²¹. Quant à la l'idée des enseignants sondés que l'investissement subjectif dans le texte est une voie préalable à une distanciation critique, celle-ci est également promue par des didacticiens tels que Lemarchand pour qui « c'est l'implication subjective qui donne accès à une distance critique²²² », ou encore Langlade qui considère que « les réactions subjectives, loin de faire tomber les œuvres hors de la littérature, seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive²²³ ». Manifestement, les nombreux points d'ancrage entre les représentations des enseignants relatives à la formation à la lecture et les thèses des didacticiens exposent que les enjeux qui animent les sciences de l'éducation aujourd'hui peuvent trouver écho au sein des départements de littérature au cégep.

À l'aune des données et observations présentées dans ce mémoire, il nous semble pertinent pour la didactique de la littérature au collégial québécois, objet de peu de travaux lorsque nous la comparons au nombre de ceux qui sont consacrés aux niveaux primaire et secondaire, que ses chercheurs mènent davantage de projets en collaboration avec des enseignants en exercice et puissent ainsi partager avec un plus grand nombre de praticiens des propositions pour réfléchir à leurs pratiques. En définitive, l'objectif commun des recherches et des réflexions d'horizons divers exposées et analysées précédemment est la volonté de diversifier les usages de la littérature à l'école, et qui sait, en dehors. L'investissement subjectif de l'étudiant dans ses lectures apparaît sans conteste l'une des voies à explorer afin d'apporter des pistes de solution à la crise de légitimité que traverse la transmission scolaire de la littérature aujourd'hui.

²²¹ Jean-François Massol, Gersende Plissonneau et Béatrice Bloch (dir.), « Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée », *Recherches & Travaux*, n° 91, 2017.

²²² Stéphanie Lemarchand, *Devenir lecteur*, *op. cit.*, p. 134.

²²³ Gérard Langlade, « Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre », *op.cit.*, p. 85.

APPENDICE A

CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Former des lecteurs: les représentations de la lecture littéraire chez les enseignants de littérature au cégep.
Nom de l'étudiant:	Léon GALLANT-LEBLANC
Programme d'études:	Maîtrise en études littéraires
Direction de recherche:	Sylvain BREHM

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

APPENDICE B

ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

Entretien avec P.

L: D'où vient ton intérêt pour la littérature et la lecture?

P: Ça remonte à longtemps, par les arts, par la création. Ça fait depuis que j'ai 15 ans que j'écris. J'ai hésité entre arts visuels et littérature. Finalement, ça s'est transféré en littérature, incluant la création. Moi, la littérature, c'est une pratique créative. Après ça vient l'étude, la théorie, tout ça. Pratique de création, pratique de lecture aussi.

L: Il y a un aspect créatif à la lecture?

P: C'est pas tellement ça, comment dire, en tant que praticien, j'ai publié un livre au Quartanier, j'écris encore. Stephen King le dit aussi dans son genre de mémoire sur l'écriture, tu ne peux pas ne pas lire, tout ce que tu lis, retentis sur ce que tu fais, fait que c'est un peu par là que j'ai commencé, mais après ça, les études que j'ai menées, je lisais plus pour étendre ma culture, par plaisir humaniste.

L: Qu'est-ce qu'une expérience esthétique réussie selon toi?

P: C'est une question qui a une double réponse. Soit, j'identifie ce qui est répété depuis que je lis littérairement, soit, je distingue toutes les choses qui se sont modulées, qui se sont transformées au fil des années. De la même façon, les livres que je considérais majeurs, classiques, importants, ça a changé aussi. Mais je dirais, évidemment, j'ai une formation universitaire alors

je réponds en universitaire, il y a une sorte de flot, une sorte d'absorption, c'est sûr que ça c'est un élément qui est quand même constant. Mais après ça, ça va répondre à des préoccupations qui ont changé au fil de mes devenirs je dirais.

L: Si je comprends bien, tu aimes observer comment tu changes à travers tes lectures?

P: Eh bien pas exactement, mais avec le temps, je vais pas chercher les mêmes livres, je vais pas être satisfait de la même façon selon que j'ai 25 ans, 35, 40. Selon que j'idéalise, je sais pas James Joyce, ou j'idéalise André Breton ou j'idéalise... je sais pas quoi, Philip K. Dick, il y a des moments où je suis aligné, je vais pas éprouver les mêmes choses, éprouver les mêmes plaisirs, ni même de la même façon, c'est en mouvement en fait. C'est pas statique.

L: Tu m'as bien parlé de ton intérêt pour la littérature et la lecture, mais pourquoi l'étudier? On peut avoir un intérêt pour une chose, tout en en faisant un simple *hobby*.

P: Moi, c'est en tant que praticien, pour s'exercer, me donner des moyens, me donner une culture si je peux dire, par intérêt personnel aussi, je pense que c'est de la culture au sens où on s'accroît, on se développe, on gagne des pouvoirs je dirais. J'ai étudié aussi pour des raisons pratiques, j'ai étudié en traduction, ensuite à la maîtrise parce que je voulais des papiers pour me *backer*, pour faire de l'argent, pour pas travailler dans des restaurants. Après, le doc, je l'ai fait parce que ça allait bien, j'ai jamais pensé enseigner, c'est pas ce que je cherchais en tant que tel, mais avant tout, c'était un intérêt pour la littérature, j'ai une forme de croyance je dirais. C'est une pratique artistique et en même temps, ça pouvait retentir, avoir des retentissements sur la job que j'aurais, soit en traduction, puis le bac que j'ai fait, c'est en philo, pour accompagner ma pratique.

L: Donc, c'est à la maîtrise que t'es allé en littérature?

P: Oui, j'ai fait littérature comparée à la maîtrise. Ma maîtrise, ça portait sur le jeu vidéo versus la littérature. Puis, au doc, c'était plus sur des questions plus larges là, trop larges je dirais, sur la valeur de la création littéraire.

L: On va poursuivre avec des questions davantage tournées vers la pratique enseignante. Tu m'as parlé de tes projets en traduction, et finalement, tu es devenu prof. Qu'est-ce qui t'a mené à devenir prof? Qu'est-ce qui t'a motivé?

P: J'étais dans la merde, j'avais besoin d'argent, c'est plate de même. Quand t'es au doc, t'as envie de rester à l'université, t'idéalises les choses et à un moment donné, ça se défait. Le cégep, j'y pensais pas trop, ça ne m'intéressait pas nécessairement. J'ai lancé des perches vers des gens qui étaient en enseignement ou en traduction. On m'a envoyé des places où il y avait de l'embauche, des demandes pressantes. J'ai enseigné à mon cégep, j'ai beaucoup aimé ça. C'est un métier qui me passionne, mais j'y suis venu un peu par accident. J'ai été autosuffisant jusqu'au doc en travaillant comme serveur dans des restos, j'avais pas de dette d'étude. Après ça, j'ai quitté mon emploi, c'était pu vivable, fallait que je trouve de quoi. Ça fait que, j'ai eu un contrat dans une agence publicitaire en traduction. Le cégep est venu pas longtemps après. J'aurais pu rester chez à l'agence, mais j'ai choisi l'enseignement, c'était plus intéressant, ça cadrerait davantage avec mes valeurs. La publicité, t'as pas de sécurité d'emploi. Traduire, c'est plus dur pour le corps qu'enseigner je dirais, ça aussi, ça a pesé dans la balance, c'est dur pour les tendons. Je me voyais pas faire ça si longtemps. Et évidemment, travailler pour un publicitaire, c'est pas comme enseigner à des gens, en termes de fruit, t'as pas l'impression d'affecter la société de la même façon. Oui, bon, j'ai une vision un peu anticapitaliste, marxiste. Je travaillais pour des gens qui font du *cash* à vendre des choses, à créer du désir chez les autres. Tandis qu'enseigner à des jeunes de 17-18-19-20 ans, ça affecte directement la société, politiquement, socialement, de plein de façons. C'est bien plus satisfaisant que de contribuer à vendre des choses.

L: Donc, tu crois que tu as un apport à la société en tant qu'enseignant?

P: Ah oui! absolument, sans hésitation. C'est sûr que je dirais que les jeunes à qui j'enseigne, des fois sont perdus, c'est pas de leur faute. Puis, une infirmière faut pas qu'elle ait peur du sang, moi, comme enseignant, faut pas que j'aie peur des gens qui écrivent mal. Oui, ils sont perdus dans leur monde numérique. Mais je vois que, pas tous, mais plusieurs ont une soif de

voir autre chose, de comprendre autrement. Et moi, je l'aborde sous l'angle, comment dire, j'aime révéler les valeurs qui sous-tendent l'enseignement. Parce qu'il y a des valeurs, elles ne sont juste pas reconnues, la liberté, la présence au monde. J'ai une formation en philo, alors c'est sûr que je structure beaucoup autour de la réflexion.

L: Donc, tu es, disons, assez transparent face à ta vision de l'enseignement avec tes étudiants?

P: Autant que possible, tant que ça ne nuit pas à l'enseignement, à la rhétorique, que ce ne soit pas du bruit pour rien. J'aime leur montrer que ce qu'ils font n'est pas vain, c'est pas patrimonial, c'est pas parce qu'il faut le faire, c'est pas parce que c'est dans le programme, mais parce que ça les rend libres réellement, cet angle-là, je le travaille. Et je leur demande d'écarter aussi le déplaisir de l'effort. Un peu comme quand t'es en éducation physique, oui c'est forçant, mais faut voir qu'est-ce que ça peut apporter cette pratique-là, quelque chose qui les rend plus libres, personne ne veut pas être libre.

L: Tu les sens réceptifs?

P: Oui, absolument. C'est pas tous mes collègues qui parlent de qu'est-ce que la littérature, pourquoi on l'enseigne, on leur lance au régulier des cours de français-littérature, d'éducation physique et de philo. Ils ont souvent l'impression qu'il faut le faire parce qu'il faut le faire, pour avoir ton papier, il faut que tu les fasses, mais moi c'est pas ça...Oui, on forme des employés, des consommateurs, mais moi, je reste dans l'idéal humaniste, je leur dis en toute transparence, qu'ils connaissent pas ça et qu'ils gagnent à le connaître pour avoir plus de possibilités, de pouvoir, il y en a plusieurs qui ont même, comment dire, une sorte de gratitude même que quelqu'un parle enfin de ça. Il faut le faire. En dehors du cadre utilitaire, l'amour n'est pas utile, l'amitié n'est pas utile, la littérature n'est pas utile, mais ça a des effets. J'enseigne ça, mais en même temps, j'y réfléchis, je lis là-dessus, je le théorise, ma pratique se développe là-dessus, mon intérêt aussi à travers ce pas de deux qui se fait avec les étudiants. C'est sûr qu'il y en a toujours 10-15 dans un groupe qui sont toujours perdus. T'en as toujours un bon 5-10 sur 40 qui vont recevoir ça. D'autres qui reçoivent pas tout de suite, on plante des graines, ça pousse plus tard.

L: Comment t'es-tu formé comme enseignant? Des conseils de collègues, une formation, t'apprends « sur le tas »?

P: C'est vraiment « sur le tas », la formation, moi j'y crois pas trop, je pense à la formation plus en terme littéraire, en terme de philo, en terme de théorie, ça c'est pertinent. J'arrête pas de piger dans mon doc, dans ma maîtrise. Les capacités qui sont sollicitées, capacités de synthèse, références bibliographiques, des connaissances, tout ça contribue d'une part à une réflexion sur la matière, sur la place de la matière face aux étudiants. En même temps, c'est quelque chose de très vivant, on développe la rhétorique, l'art oratoire, ça j'y crois encore. Je fais pas de *powerpoint*, c'est vraiment délibéré, je vais être avec eux autres et eux autres avec moi. Sont obligés d'être sur le qui-vive et de prendre des notes, ils ne peuvent pas s'appuyer sur une béquille. Dans certains cas, discuter avec des collègues, mais c'est plus pour des questions pratico-pratiques: tel livre, est-ce que ça a marché? où est-ce qu'on va trouver tel type de document? La collégialité s'incarne bien plus de façon technique, factuelle. Mon enseignement lui-même, on n'échange pas tant que ça, un peu, mais ça va être du cas par cas, mettons j'ai donné un cours de création littéraire qui est un cours assez spécifique, c'est sûr que là-dessus, je vais échanger davantage. Donc, pas de formation, mais une attention aux autres. Je pense que ce qui fonctionne aussi, c'est des éléments de formation qui n'appartiennent pas à la littérature: pratiques du corps, des cours de danse, arts martiaux. Des situations d'enseignement qui ne sont pas littéraires que j'importe dans mon enseignement, tout ça va nourrir ma réflexion couramment.

L: Donc, t'as pas fait de recherche sur l'enseignement de la littérature?

P: Non. Considérant mon travail, je vais lire sur des sujets que je veux travailler, mieux maîtriser. Mais, c'est toujours en interaction avec les étudiants. Tu sais, il y a une session où un étudiant m'a posé une question. J'enseignais un cours sur la littérature du XIX-XX^e siècle, Artaud, Genet, peut-être Rimbaud, et ils me disaient, c'est quoi le lien entre ça et la culture actuelle? Et moi, je leur disais, il y en a plein. Spontanément, j'ai dit: « Il n'y a pas de Lady Gaga, sans l'Avant-garde, pas Jim Morrison, sans Rimbaud ». Ensuite, j'ai peaufiné ça sur 3-4

sessions, si bien que maintenant mon fil conducteur pour le même cours, c'est les avant-gardes. Je veux leur montrer qu'il y a un *trickle-down* comme en économie; l'art de pointe qui n'a pas l'air de les intéresser, qu'ils ne connaissent pas, finalement, ça ruisselle sur tout ce qu'ils connaissent, tout ce qu'ils consomment autour d'eux, leur montrer que c'est un écosystème en quelque sorte. J'interagis beaucoup, mais pour ça, comme prof, il faut être ouvert, ouvert à apprendre des étudiants, à comprendre pourquoi ils ne comprennent pas, comprendre pourquoi ils sont étrangers à telle chose et aller y répondre. Moi, j'apprends mille affaires. C'est un rapport aux humains, c'est un rapport aux autres. Si je fais des lectures, ce ne sera pas sur la pédagogie, mais ce sera sur la culture en général, aux médias, aux mythes. Je vais revenir avec ça en classe sans m'en rendre compte. J'ai été serveur 13 ans dans des restos, c'est ce que j'ai fait valoir à mon embauche, le défi au collègue est humain, peut-être plus qu'à l'université, j'ai appris beaucoup de choses sur les rapports humains en tant que serveur que je peux réinvestir.

L: Ton apprentissage en tant que prof, tu le considères constant?

P: J'apprends toujours plein de choses en enseignant, j'apprends des choses sur ce que j'enseigne, sur notre société. Et d'une cohorte à l'autre, les étudiants sont pas les mêmes collectivement. Collectivement, ils diffèrent, la société change, je vais toujours me déplacer en même temps qu'eux. D'une année à l'autre, ça diffère beaucoup. Des éléments de culture générale diffèrent. En 2011, je fais des blagues sur *Twilight*, elles ne marchent plus en 2015, elles ne vont pu avoir le même statut, si je parle de la recherche en bibliothèque, c'est pu pareil. Dernièrement, avec d'autres collègues, on s'est rendu compte qu'ils ne savent plus rédiger des courriels. Ils ne savent plus comment ça marche, ils remplissent la ligne « objet », c'est assez malade en fait, il y a plein de choses que tu ne soupçonnes pas qu'ils ne savent pas, que tu sais par la pratique, ça ne s'apprend pas ailleurs je pense, c'est empirique. Honnêtement, je suis très méfiant par rapport à la didactique, j'ai déjà eu des cours de philo avec des gens qui s'en allaient en enseignement et c'était pas cool, ils manquaient de curiosité, ils voulaient simplement réussir le cours. Je pense qu'un bon prof, la règle de base, c'est vouloir apprendre, si t'es mouvementé, ils vont le sentir, ils vont te respecter et te suivre davantage.

L: Est-ce que t'enseignes une manière spécifique de lire?

P: Oui, mais c'est spécifique à chaque œuvre, c'est pas comment lire littérairement. Si on va lire *Une saison en Enfer* de Rimbaud par exemple, j'ai l'habitude de mettre des textes difficiles des fois, je vais leur donner un document sur quoi chercher, quel champ lexical, observez tel truc, je ne leur dis pas les pages, checkez ça, ça va déjà guider leur lecture, je vais leur parler un peu de l'auteur, du contexte historique, l'apport de telle œuvre, toujours une petite phase d'approche. Mais des fois, ça va être, vous, comment vous pouvez vous mettre si vous lisez *Une saison en enfer*, je fonctionne beaucoup avec des images, davantage que l'abstraction, surtout en rhétorique, donc je dis que l'enjeu dans le texte, c'est une recherche d'unité à un moment où tu fais corps avec les choses, où t'es bien, tu ne te poses plus de questions, c'est ça qui manque chez le locuteur, c'est ça qu'il recherche. Je leur donne des exemples, « pensez à ce qui vous est arrivé au bout d'une nuit blanche, à un moment où vous étiez en voyage, à un moment où vous ne pensiez plus à rien, vous étiez juste là, ce moment précieux, c'est dans la posture de quelqu'un qui a cette soif-là qu'il faut se placer ». Ça donne lieu à des anecdotes pour les détendre un peu, pour rebondir.

L: Donc, tu fais des liens avec leur vécu pour présenter les œuvres?

P: Absolument. Le geste que je viens de décrire, c'est pour casser la posture du prof parce que je veux qu'ils puissent s'appropriier le texte, que ça ne relève plus de moi, tu peux évoquer des transgressions au texte. J'aime y aller en contraste, si le texte est classique, je vais y aller en transgression, si le texte est transgressif, tu y vas en classicisme, bon ça dépend, j'essaie de faire des contrastes pour les surprendre, les laisser sur le qui-vive, je vais souvent faire des liens avec la vie, des expériences qu'on pourrait avoir fait pour motiver la lecture du texte. Parce que, moi, ma lecture n'est pas patrimoniale, je vais suivre Antonin Artaud là-dedans. Un chef d'œuvre, il doit s'appliquer à la vie, il doit parler au Québec en 2019, sinon ça vaut pas la peine, je pense que nous, les profs, il faut toujours les réactiver, les réactualiser, comme j'essaie de toujours donner du sens à chaque texte pour eux en 2019.

L: Quelles séquences d'enseignement tu mets en place pour favoriser cette appropriation?

P: Des fois, je vais faire des ateliers de création, différents projets vont aller avec ça, des fois, ce sera des ateliers de lecture. Je vais avoir montré plein de choses dans le texte, beaucoup de magistral et ensuite, en équipe, je les fais travailler afin de trouver des occurrences de ce que j'ai mentionné ou autre chose, de lire le texte selon un angle que j'ai proposé, parce que si je ne propose rien, ils capotent. C'est une génération comme ça, ils souffrent d'anxiété, ils cherchent des permissions, pas de la transgression, trop de liberté, ça fait mal.

L: Donc, les laisser s'adonner à une interprétation libre selon leur vécu, leur expérience, tu sens que ça ne passe pas?

P: Non pas du tout, parce qu'ils vont tomber dans l'opinion. L'opinion, ce ne sera pas une vision si subjective en fait, ils ne sont pas tout à fait outillés pour ça. Même au début de ma carrière quand j'enseignais, je me suis rendu compte qu'ils ne savaient même pas c'était quoi la littérature, souvent je commence mes sessions en parlant de ce que c'est la littérature, c'est quoi un livre, même interpréter pour eux, c'est pas un geste qui va de soi, ils ont un rapport au savoir qui est très *copier-coller*, ils vont prendre l'info, la copier-coller et ils te la redonnent, mais elle ne va jamais descendre en eux. L'interprétation est un effort pénible, voire inutile, pour plusieurs. Pour l'interprétation subjective, je parle d'opinion parce qu'ils vont chercher ce que je veux, vont essayer de me donner ce que je veux, mais ce ne sera jamais ce que je voulais en fait, ils vont essayer de se déguiser. Ils ne sont pas capables d'entrer dans le texte en tant que tel, certains moments, ça se révèle, mais il faut que je les accompagne, que je les travaille au corps.

L: Crois-tu que les étudiants sont suffisamment outillés pour mettre en œuvre un certain investissement subjectif?

P: Non. C'est lié à l'apprentissage au secondaire, mais c'est lié aussi à comment notre société fonctionne. On met en valeur un service identitaire, une mise en scène de soi, mais jamais une vie subjective. On met en valeur l'extimité et non pas l'intimité. Par rapport à la subjectivité, paradoxalement, ils ne l'ont pas tant que ça. Ce sont des individus incomplets, c'est un gros

combat en littérature pour les amener vers de la subjectivité. Souvent, ils ne veulent pas. Plusieurs textes peuvent les amener dans cette direction, comme Montaigne ça marche bien, des auteurs qui vont traiter de choses qu'ils ont vécu assez intensément, des choses existentielles. Tandis que des œuvres plus comme Balzac disons, c'est plus difficile.

L: Sur la question du corpus justement, considères-tu que les œuvres où les auteurs sont davantage dans leur intériorité sont bien accueillies par les étudiants?

P: Formellement, ça n'a pas besoin d'être écrit au « Je », mais c'est des œuvres qui doivent présenter un problème qui est encore actuel, qui va les interpeller assez pour entrer dans cette subjectivation-là. Si on reste dans le tourisme institutionnel et patrimonial, ils vont rester comme des touristes, en surface. Là, ça dépend aussi du professeur, il faut qu'il y ait des affinités avec les œuvres. J'ai des collègues qui vont enseigner Voltaire, ce sera passionnant, moi, ce ne sera pas le cas. C'est une question de formation individuelle. Bref, les œuvres doivent présenter un problème actuel. Si j'enseigne par exemple *Oedipe Roi*, je vais essayer de dégager les rapports au pouvoir, les rapports à la transgression, la démesure, ça, ça peut se voir dans la sphère du spectacle actuel, il y a plein de liens à faire. Alors, il faut établir des liens pour que ça leur parle.

L: Puis, que penses-tu des objectifs ministériels? Quel regard portes-tu sur ceux-ci?

P: Moi, je fais avec ce qu'on me donne en vérité, avec ce que le ministère valorise, en autant qu'il valorise une formation humaniste, ça me va parce que je pense que je peux tout le temps tourner les choses dans le sens que je veux. La dissertation, oui, c'est un peu plate pour eux des fois. Mais en même temps, c'est un ensemble de contraintes qui visent à améliorer la pensée, l'esprit de synthèse, la capacité d'analyse. Je le vois donc comme un passage obligé. Leur gros problème en français, c'est la syntaxe, difficulté donc à penser par l'écrit, problème de penser par la syntaxe. Donc, juste là, l'analyse, ça nous fait travailler ça en masse. Des fois, je vais diminuer un peu les exigences quant aux idées qui sont attendues. Je vais travailler justement davantage la façon de s'exprimer, la façon d'analyser. Bon, c'est vrai que c'est plate corriger une analyse, mais corriger un texte de création raté, c'est aussi plate qu'une analyse ratée.

Quand c'est raté, c'est raté. En même temps, c'est tellement pas des gens qui sont formés à l'esprit humaniste que c'est bon qu'ils en fassent des analyses, ça les sort de l'esprit de fragmentation qui prévaut avec les nouveaux médias.

L: Considères-tu que les étudiants seraient capables d'en faire davantage, de laisser place à des interprétations plus créatives si on le leur permettait?

P: Je ne crois pas à ça, je pense c'est une illusion, c'est du *wishful thinking*, j'y vois des modes didactiques. Honnêtement, la didactique, moi, j'y crois vraiment pas. Je pense qu'il faut poursuivre dans cette direction-là, plutôt que mettre en place des stratégies X et Y qui viseraient à les faire mieux réussir, mais on passerait à côté de ce que c'est pour vrai, je le vois comme un cours d'éducation physique. T'as des gestes à acquérir, des gestes mentaux, sont pas faciles parce qu'ils détonnent par rapport à ce qu'on fait dans la vie, mais ils sont d'autant plus nécessaires et moi, je ne céderai pas un pouce là-dessus. J'ai l'air conservateur sur ce point, même si je ne le suis généralement pas dans la vie.

L: Donc pour finir, dirais-tu que ta vision de l'enseignement a beaucoup changé depuis tes débuts dans le métier?

P: Eh bien, j'essaie de sauver l'esprit humaniste, c'est ça que je fais, pis pas parce que c'est intéressant, mais parce que ça rend libre, c'est un peu ça mon combat et l'analyse, je dirais que ça va dans ce sens-là.

L: Donc, tu considères que c'est possible d'arrimer les analyses demandées aux finalités que t'accordes à l'enseignement de la littérature?

P: Oui, c'est un apprentissage de la durée, formation d'idées par rapport à l'abstraction, apprendre à synthétiser. Ils ne savent pas tramer, ne savent pas tisser, ne savent pas penser. On a beau dire qu'ils sont créatifs, ils ont plein d'idées, mais il faut savoir tramer, savoir penser, savoir produire, ils ne savent pas le faire. Ça fait mal se transformer, ils l'apprennent de même. C'est sûr que parfois je vais varier les séquences, mais je vais leur faire faire des travaux qui

vont vers l'analyse pour solliciter ces muscles-là je dirais, de façon libre. Exemple, t'as un examen sur *Les Fleurs du mal*, faut que tu fasses une analyse, pas d'intro, pas de conclusion avec des idées qui répondent à une question. C'est des idées, savoir produire des idées. Souvent, je vais leur faire faire des exposés oraux en groupe, comme des panels, ils échangent des idées et ils voient que c'est pas juste moi qui en crée, ils peuvent en avoir. C'est l'émergence de la pensée dans un cadre livresque. L'analyse y convient, bien davantage que certaines expériences didactiques qui, à mon avis, sont des phénomènes de mode toxiques. Je leur fais faire des essais des fois, mais l'essai, ça exige tellement de dextérité, de connaissances, de savoir faire que je l'impose pas au régulier, parce que j'enseigne en lettres aussi. Comme en 102, ils avaient deux analyses à faire, une à la maison, une sur table. Bon, à la maison, ça arrive tout le temps que c'est une soupe d'intermèdes, ça ressemble à des beats de hip-hop, t'as des *samples*, c'est dégueulasse. Mais je leur dis que la deuxième analyse, ils peuvent faire un essai au lieu. C'est plus sur des questions de société, genre « Est-ce que la représentation de la femme chez Baudelaire est néfaste? » Là, ils peuvent répondre avec une approche féministe. Des questions sur la société du spectacle, des questions sur l'Avant-garde, leur pertinence ou pas aujourd'hui, mais il y en a qui veulent des consignes, ça leur fait peur de ne pas savoir. Ils veulent de quoi de bien « recette de muffins ». Je leur fais faire l'analyse et sont bien satisfaits.

L: Tu considères que la « recette de muffins », malgré tout, c'est formateur, que ça leur demande un effort intellectuel?

P: Ah oui, ils suent sang et eau. Ils ne savent pas créer des idées, ils apprennent à le faire. Ils ne savent pas observer non plus. Je les fais travailler là-dessus, des fois, je leur présente des clips, pour les surprendre, oui, mais après je vais faire des liens. On voyait l'*Allégorie* de Baudelaire par exemple et je leur ai montré des *mèmes*, un paquet de *mèmes* sans leur dire pourquoi et ensuite, je l'ai rabattu sur l'*Allégorie* pour exposer la structure, les signaux. Je peux leur montrer une pub, par exemple, je leur montre la vidéo classique qui demande de compter le nombre de passes entre des joueurs de basket. Bon, 13 passes, mais avez-vous vu l'ours qui fait du *moonwalk*? Non parce qu'ils focalisaient sur une chose, ils n'arrivaient pas à défocaliser pour voir des choses qui n'étaient pas attendues. Faut être attentif en fait, tu vois leurs défauts, c'est quoi leurs problèmes, d'un groupe à l'autre, ce sera autre chose.

L: Et plus spécifiquement, aurais-tu des œuvres en tête qui sont souvent bien accueillies par les étudiants? Qui leur permettent de se les approprier tout en fournissant un effort intellectuel?

P: Honnêtement, je crois que n'importe quoi peut fonctionner, ça dépend de la formation du prof. Montaigne, par exemple, je mets au programme *Philosopher, c'est apprendre à mourir*, un texte vraiment difficile. À tous les coups, je me dis, ils vont se planter, mais en fait, ils adorent ça. C'est vraiment un essai-erreur. Et des fois, tu vas voir, ça, ça ne leur parle pas pour telle raison, je savais pas et d'autres fois, ça leur parle, je ne savais pas non plus. Moi, j'enseigne Artaud, *Le théâtre et son double*, je leur dis, il y a deux visions de l'art qu'on peut dire de façon simpliste, une vision qui repose sur le divertissement, se délasser, se faire du fun, c'est correct de jouer à *Grand Theft Auto*, c'est correct, je le fais. Mais il y a une autre vision, qui suppose qu'on est inspiré, on a envie de faire des choses, ça nous transforme, ça demande des efforts, ça nous modifie. C'est ce qu'Artaud vise, une vision de l'art qui est transformatrice, qui change la culture, pas quelque chose de divertissant ou seulement ça. Alors, c'est de les amener vers là en s'adaptant aux réalités actuelles, mais ça, ça dépend du professeur. Il n'y a pas une œuvre qui est universellement accessible, dans ce sens-là, je voudrais pas qu'on constitue un corpus fixe, faut rester en mouvement. Je crois tout de même qu'il faut enseigner les classiques. Je leur dis, au moins, si vous haïssez ça, vous n'allez pas perdre votre temps, vous allez avoir l'air intelligent à Noël, avoir l'air *smart* dans une *date*. Mais en même temps, ces œuvres ont un degré élevé de complexité, de permettre la diversité des interprétations qui peuvent être antagonistes, incompatibles, une richesse et une vie actuelle qu'on peut s'approprier. Le lecteur peut se les approprier, des manières qui peuvent me surprendre, je leur dis que je suis ouvert à ça, vous êtes pas obligés de me répéter ce que je dis. Je préfère ça aux effets de mode, souvent, ça les sort de leur zone de confort. Ils aiment mieux ça qu'on pense. Il y en a qui sont surpris, qui pensaient que ce serait plate à mort, qu'ils allaient se planter, « ça m'a parlé plus que je le pensais », mais là, c'est le travail du prof. Il faut construire là-dessus, pour qu'on aménage un nouveau confort je dirais. C'est toujours hétérogène un groupe, mais plusieurs sont satisfaits d'avoir appris quelque chose, d'être sorti de leur zone. Je leur dis, vous êtes pas obligés d'aimer

ça, sinon, j'ai l'impression de jouer la *game* du *mon'oncle* qui essaie d'être cool. Je leur demande d'accéder à autre chose, à de l'inconnu, à sortir d'eux-mêmes, je pense qu'ils aiment ça.

Entretien avec J. et A.

L: Quelle formation avez-vous reçue, le cas échéant?

J: Des formations en pédagogie. En didactique de la littérature, je n'ai rien trouvé. J'ai l'impression que ça s'adressait seulement au secondaire. Dans les cours de pédagogie, il y a un principe qui est répété constamment qui est que rendu au stade où nous en sommes, on est censés maîtriser complètement notre domaine. Donc, ils n'auraient rien à nous apprendre. Peu importe ce que t'enseignes, la chimie, la gestion administrative, la littérature, tu peux utiliser les mêmes méthodes.

A: À mon cégep, nous avons souvent des formations. C'est seulement de la pédagogie, jamais de la didactique. On nous répète qu'une fois sortis de l'université, qu'on a notre diplôme, la connaissance est acquise. À partir de là, l'enjeu est d'innover pédagogiquement. Pour eux, c'est pratique, ils prennent tous les profs de cégep, peu importe. S'ils faisaient des formations en didactique, ce serait séparé. Pour la direction, la didactique n'existe pas.

J: Dans tous les cégeps, c'est la même chose. Il y a des formations qui sont données directement dans les cégeps. À mon cégep, les profs défendent qu'il est important d'avoir une formation disciplinaire en continue. Ce qu'on fait, c'est qu'à chaque session, on invite un conférencier pour une conférence. Des professeurs d'université, des auteurs. Sinon, rien en didactique. C'est assez triste parce que c'est ce dont j'aurais eu besoin.

L: Comment vous êtes-vous formés? Lorsque vous avez eu vos premières charges de cours?

J: Personnellement, j'ai fait un micro-programme. Ce qui m'intéressait le plus, c'était les stages. J'ai fait un stage d'observation de quelques cours, je l'ai fait avec un prof qui m'avait enseigné au cégep. J'ai fait ensuite un stage pour toute une session, avec quelques prestations d'enseignement. Sinon, à mon premier poste, on était invités, les nouveaux, à assister à un cours d'un prof. J'aimerais assister aux cours d'autres profs, mais je n'ai jamais osé le demander. Il n'y a pas de structure dans la plupart des cégeps. On peut se référer aux coordonnateurs,

mais c'est surtout pour des questions administratives. C'est pas officiel, donc tu y vas avec des collègues avec qui tu sembles t'entendre le mieux *a priori*. Je me suis appuyée sur mes apprentissages du microprogramme et aussi sur qu'est-ce que j'avais apprécié comme étudiante. Mais beaucoup de choses ont changé depuis mon époque. Dans les cours de formation générale, aujourd'hui, il y a davantage d'exercices techniques. Sinon, c'était très magistral, personnellement, j'aimais ça, mais sans vouloir reproduire ça intégralement. Mais, c'est « sur le tas. »

A: Moi, j'ai commencé comme chargée de cours à l'université. C'est un parcours différent, parce que premièrement, on obtient les charges à la dernière minute, sans temps pour se préparer, il faut se plonger dans le travail. On est à l'université depuis longtemps, on est habitués à nos profs, leurs manières, on essaie de les reproduire. En arrivant au cégep, on voit que ça a changé, les cours magistraux, c'est pas vraiment possible même avec des étudiants doués. *Tsé*, il y a des conseils entre collègues, mais tout le monde fait un peu son affaire. Les profs de cégep ont une individualité forte, donc tout le monde fait un peu son affaire selon sa vision. Quelques échanges, mais très peu. J'ai la chance à mon collègue d'avoir des genres de colloques où les collègues présentent des activités qu'ils font dans leurs cours, dont ils sont fiers, qui fonctionnent. Et en plus, ils ont fait des sondages auprès de leurs étudiants pour voir leur appréciation, leur conception de ces activités. Les profs s'appuient donc sur ces réponses pour partager leur travail. Ça m'a beaucoup aidé, très enrichissant pour apprendre. Même de collègues qui sont dans des domaines différents des miens. Sinon, les conseillers pédagogiques sont déconnectés de la réalité.

L: Les collègues se portent volontaires afin de présenter leurs expériences?

A: Oui. Quand un conseiller pédagogique parle, il n'y a pas de résonance. Quand un collègue parle, tout le monde écoute. Ça paraît que c'est ce que les profs aiment. C'est fascinant, même si les disciplines sont variées, il y a un intérêt, un apprentissage possible.

J: Bon, j'exagère quand je dis qu'il n'y a pas de partage. Il y a des journées pédagogiques, mais souvent orientées sur un thème. Des profs vont se porter volontaires, ils vont présenter leurs

projets innovants, mais souvent, si la thématique ne t'intéresse pas, tu n'y vas pas. Ça s'adresse à tous les professeurs, il n'y a pas de cohésion, surtout dans un grand cégep comme le mien.

A: Dans un cégep comme celui où j'enseigne, entre collègues, on échange des préparations de cours, des *power points*, ça nous donne quelques idées, mais est-ce vraiment là que nos cours peuvent s'incarner?

J: Pour quelques cours, surtout au début, je demandais des conseils à des collègues. Ils me donnaient leur matériel, diaporamas, exercices, exemples d'évaluation, en se basant là-dessus, t'as un peu d'idées.

L: Est-ce que vous faites des lectures personnelles sur l'enseignement de la littérature?

A: Il n'y en a pas tant que ça, mais ce que je mettrais dans la formation, on écoute toutes les deux France Culture, et mine de rien, les professeurs invités à parler de différents sujets, ça aide à plusieurs égards. La façon dont ils parlent, dont ils décortiquent les œuvres, c'est inspirant, même les *podcasts* anglophones qui parlent de littérature. Des fois, je les utilise pour décortiquer des idées complexes. Par exemple, j'enseignais Montaigne, j'avais trouvé un balado anglophone où ils expliquaient Montaigne en 30 minutes. C'était une synthèse très personnelle, mais très inspirante. Mais sinon, ça peut être des textes sur l'enseignement, plus en général. Parce qu'il y a des revues pédagogiques des fois, mais c'est pas intéressant. Il n'y a jamais de vision globale de la littérature, de l'enseignement qui est défendue. Une prof raconte qu'elle a fait telle dictée, comment elle a procédé, c'est souvent très précis. C'est sympathique, mais peu consistant, il n'y a jamais de vision du monde. Tandis que lire bell hooks, ses livres sur l'enseignement, une vision du monde y est défendue. Par exemple, elle va raconter comment elle veut utiliser la littérature pour faire voir des enjeux de pouvoir, des enjeux raciaux. Elle ne parle pas tant que ça de littérature, ça, ça m'intéresse quand c'est plus intellectuel, moins technique, directif. J'aime quand on perçoit les idéaux qui guident les auteurs des textes, quand la question des valeurs est mise de l'avant, quand l'idéologie est assumée.

J: En pédagogie par exemple, on nous répète que les étudiants ne peuvent être attentifs plus de, je ne sais plus combien de temps, 20 minutes. C'est pas complètement faux, mais c'est pas une raison pour baisser les bras, abaisser nos idéaux d'enseignement.

L: Qu'est-ce qui a motivé votre choix de carrière?

J: La littérature, c'est ce que j'aime le plus au monde. Quand j'ai découvert cette passion, ça s'est imposé. Le théâtre m'a intéressé, mais les cours de littérature au cégep m'ont confirmé ma passion. La formation universitaire t'ouvre plusieurs portes, mais aucune en particulier, même si je sais que c'était une des seules possibilités, malgré tout, je l'ai choisie. Enseigner au cégep, c'est passionnant parce que t'es avec des être humains qui sont dans un état particulier. T'es pas tout à fait formée, t'as une maturité, t'as une ouverture. J'aime les rencontrer dans ce moment charnière de leurs vies. Dans un monde idéal, si je pouvais vivre en écrivant, je le ferais, mais il me manquerait la part de rencontre qu'offre l'enseignement. Puis, surtout qu'à cet âge-là, 18-20 ans, la littérature te permet de développer l'empathie, découvrir une autre vision du monde et la littérature, c'est très englobant, tu peux aborder l'histoire, la philosophie. C'est la polyvalence de la littérature qui m'intéresse, ce carrefour-là.

A: Personnellement, je suis très solitaire, j'aime être chez moi à lire, écrire, dessiner. Être prof me permettait de sortir de moi, de sortir de certains de mes travers, mais d'une excellente manière. J'aime entrer en contact avec les étudiants, particulièrement cette sorte de contact. Ils sont de véritables sujets, ils ne sont pas seulement intéressés par l'achat d'une maison, ils sont à un beau moment de la vie. Le contact, surtout nous en tant que professeurs de littérature, on a accès à une partie d'eux qui est plus intime que les autres domaines. Il y a beaucoup d'intériorité dans la lecture de la littérature. Même dans les dissertations, c'est étonnant, il y a une part d'intériorité malgré l'aspect « objectif ». C'est des rencontres profondes, comparativement au *small talk* par exemple que j'aime pas. Sinon, c'est l'espace de la classe, l'amour de la littérature, oui, mais de la classe également. Tout est possible, c'est *québécoise*, mais on peut réinventer le monde. Ça me fascine de réussir à mettre en place quelque chose qui va changer tout le monde. Des fois, il se passe rien. Des fois, on pense que ce sera la super activité, mais finalement, c'est le gâchis total, mais c'est pas grave. Des fois, il y a des moments magiques

où tout le monde est présent. Pour que ces moments magiques surviennent, ça vaut la peine. En formation générale particulièrement, c'est une tâche ingrate. Ils n'ont pas choisi d'être là, sont pas toujours contents. En littérature, une de nos difficultés, c'est qu'ils pensent que c'est une continuité des cours de français du secondaire. C'est comme une suite interminable. Quand la magie de l'espace de classe se passe, tout d'un coup, ils oublient qu'ils sont dans un cours de français. Ces moments permettent d'endurer le reste.

J: Est-ce qu'il y a beaucoup de lieux, de moments dans la vie pour réfléchir, pour parler de littérature?

A: J'enseignais avant dans un collège où il n'y avait que des étudiants dans des programmes techniques, puis on faisait un récital de poésie et ça fonctionnait très bien. J'apportais plein de lampes, on éteignait les lumières. Ils profitaient pleinement de ce que le cours pouvait leur offrir, à ce moment-là, ils « sortaient » de l'école, ils sortaient de leur routine pour accueillir la poésie, ça, ça donne le goût d'aller au travail.

L: Qu'est-ce que vous voulez transmettre à vos étudiants?

J: Je répète depuis plusieurs sessions que la littérature permet de développer l'empathie, c'est très formateur sur le plan humain.

L: Et tu le formules clairement à tes étudiants?

J: À chaque session, je fais un petit speech sur l'empathie. La chose la plus extraordinaire de la littérature, c'est que ça permet de développer l'empathie, je crois sincèrement que l'empathie peut changer le monde. Sinon, l'esprit d'analyse, ça sert sur tous les plans, humain, personnel, professionnel. Capacité à ouvrir son esprit, j'essaie de transmettre une liberté de pensée.

L: Est-ce bien accueilli par tes étudiants?

J: Quand je parle d'empathie, ils sont très attentifs. Dans le premier cours, tu présentes le plan de cours, c'est pas si intéressant, mais quand je parle d'empathie, là ils me regardent avec intérêt, ils sont réceptifs, ils sont touchés. Je crois également que la culture personnelle, c'est important, mais je ne le leur dis pas, parce que je pense qu'ils le savent déjà. Le problème avec la littérature, c'est que c'est associé à un prestige et certains peuvent se dire que c'est trop loin pour eux, ça ne peut leur parler. Je veux diminuer cette distance.

L: Tu souhaites qu'ils s'approprient davantage leurs lectures?

J: Oui, je ne trouve pas intéressant de ne présenter qu'une seule vision d'une œuvre littéraire. Tu ne peux pas dire n'importe quoi évidemment, mais je trouve important que les étudiants aillent chercher dans le texte leur interprétation.

A: Moi, mes étudiants étaient très surpris quand j'insistais sur le fait que plusieurs interprétations étaient possibles. Ils ont appris une méthode rigide on dirait. C'est stimulant quand tu sens qu'ils sont surpris, « mais là, madame, c'est vraiment possible? » Pas de problème, tant que c'est bien appuyé, quand les étudiants s'investissent et comprennent par eux-mêmes, ça fait vraiment de meilleures analyses. C'est ce que j'essaie de leur faire comprendre. Dans mon cégep, ils veulent tous avoir d'excellentes cotes R pour l'université, c'est leur priorité. J'essaie de les attirer par les notes, mais quand ils s'approprient davantage leurs lectures, ça fait de meilleurs travaux, certainement. J'essaie aussi de développer leurs regards, leur faire comprendre que ce qu'ils voient est limité, ils pourraient voir bien davantage. On dit qu'on vit dans un monde d'images, mais en réalité, tout le monde est un illettré visuel. Personne n'arrive à décortiquer des peintures, l'architecture d'un bâtiment. En littérature, on apprend à voir. Cet été, j'avais un cours avec très peu d'étudiants, ce qui m'a permis d'insister là-dessus. On prenait des phrases et je leur demandais tout ce qu'ils voyaient dans cette phrase et je l'écrivais au tableau. Ensuite, je soulignais ce que j'avais vu qu'ils n'avaient pas mentionné. Ils étaient surpris, ils croyaient qu'on avait épuisé le sujet. J'essaie de les amener à constater la richesse.

L: Et que ça puisse se transposer à autre chose que l'étude d'une phrase?

A: On peut voir ça dans l'étude de plein de types d'œuvres. Ça nous amène à mieux voir ce qui nous entoure, à mieux comprendre. J'aimerais aussi développer leur capacité à écouter, pas moi, ça, ça va, mais leurs collègues, ils ne s'écotent pas entre eux. bell hooks, dont je parlais, travaille beaucoup en séminaire avec ses étudiants et insiste pour qu'ils évoquent leurs expériences personnelles, c'est un super idéal. J'essaie de le faire avec les miens, mais ils ne sont pas intéressés par ce que les autres disent. Je croyais qu'ils seraient intéressés parce qu'ils partagent plusieurs points communs, mais quand un étudiant parle, ils se ferment parce que ce n'est pas à l'examen. C'est comme si l'autre étudiant ne peut les instruire. J'aimerais trouver un moyen pour qu'ils s'écotent. Quand on fait des exposés oraux, on prend juste la moitié de la classe, ça fait qu'ils écotent un peu plus, mais même là...

J: J'ai fait faire des exposés durant quelques sessions, mais là je n'y crois plus vraiment. Je fais des tables rondes. Là, c'est une discussion. Au début, je pose des questions à tout le monde, ils me regardent. « Non, vous discutez entre vous ». Il faut diriger la conversation, sinon ce serait toujours les mêmes, il faut jouer à la médiatrice. À un certain moment, je sens qu'ils s'écotent. Ils vont prendre un élément qu'un tel a dit.

A: Quand ils font des exposés oraux en équipe, ils vont écouter leurs collègues dans leur équipe pour qu'il y ait une cohérence. Mais les équipes entre elles ne s'écotent pas.

L: Donc, vous enseignez une manière de lire spécifique? Considérez-vous qu'il faut leur « réapprendre » à lire?

A: Oui oui. Mon objectif est de leur apprendre à lire en étant autonome. Je veux qu'ils puissent prendre n'importe quel texte, juste en posant certaines questions, on peut arriver à quelque chose. J'aime prendre la quatrième de couverture, le titre, la mise en marché, analyser ces aspects de l'œuvre. Lire les citations en exergue, analyser l'incipit, déjà là, on a une bonne idée du contenu de l'œuvre, de l'interprétation qu'on peut faire. J'appelle ça de l'autodéfense, à la manière de l'autodéfense intellectuelle de Normand Baillargeon. Un de mes chevaux de bataille, c'est la poésie. J'ai remarqué qu'ils sont souvent craintifs face à la poésie. Ils veulent pas prendre un poème à l'EUUF. Pourtant, c'est rapide à lire, suffit de bien le décortiquer, ça peut

être un choix pragmatique pour avoir plus de temps pour corriger ses fautes si c'est le cas. J'essaie de les amener à développer une méthode en développant l'idée de toujours analyser le titre, regarder les noms propres, se poser des questions, travailler de façon méthodique. J'ai l'impression que l'autonomie dans la lecture, c'est peu enseigné au secondaire. À la limite dans un monde de rêve, je leur donnerais un livre dont j'ai jamais parlé et ils arriveraient à rédiger là-dessus. C'est important de défaire ce qu'ils ont fait avant, ils ont pas appris beaucoup à s'impliquer dans le texte, ils ont pas appris à se permettre des libertés, à faire leurs propres chemins dans un texte. Pas de se demander ce que la prof veut, par où je dois passer pour lui plaire.

L: Mais vous ne considérez pas que les étudiants préfèrent quand c'est clair, quand il y a des balises établies?

A: Ils ont peur d'être libres, c'est vrai. Mais quand ça marche, personne ne veut retourner en arrière. En début de carrière, quand j'avais des contraintes départementales, j'aimais leur faire écrire une lettre à tel personnage du livre. Les étudiants trouvaient pas ça assez clair, ils aimaient pas ça. Dans la dissertation, il y avait tant de contraintes que c'était rassurant.

L: Donc, ce n'est pas une raison pour abandonner?

A: Je pense pas, au contraire. Il n'y a pas beaucoup de gens qui s'autorisent à être libres. Même mes collègues, je les connais, on parle de littérature, je vois ce qu'ils font dans leurs classes et je me dis, voyons, laissez-vous aller. Ils défendent pas ce qu'ils aiment nécessairement. Ils ont peur de l'échec.

J: C'est plus difficile de les forcer à être libres, il faut s'acharner.

A: J'ai une collègue qui faisait écrire des essais à ses élèves, inspirés de leurs vies, d'un livre. Les étudiants avaient tripé, c'était très libre.

J: Mais ils sont craintifs, sont angoissés. Ils se demandent si c'est un piège, suis-je vraiment libre ou est-ce que le prof formule pas directement ses consignes? Même ceux qui n'ont pas des objectifs d'aller dans des programmes ultra-contingents, ils sont angoissés.

A: J'ai une étudiante qui voulait rentrer en médecine. Elle me remettait des dissertations exemplaires. Elle voulait me rencontrer pour des questions. Je lui avais dit que c'est très bien ce qu'elle me faisait, mais qu'elle était capable de faire bien plus. Plus, ça voulait dire être libre. La dissertation suivante avait très bien fonctionné. Elle, évidemment, adorait les contraintes. Elle voulait sa cote R pour la médecine, mais en se défaisant des contraintes, ça lui a permis de trouver autre chose.

L: Pourquoi mettez-vous de l'avant l'investissement subjectif dans la lecture?

J: Pour faire aimer la littérature. Quand il y a un certain investissement subjectif, c'est à ce moment que les étudiants vont comprendre la littérature, y adhérer. Je vois pas l'intérêt d'enseigner des aspects uniquement factuels.

A: Moi, on m'a dit que j'aimais provoquer les étudiants. J'y avais jamais pensé. J'y ai réfléchi et au fond, ce que j'aime, c'est que la provocation, la stimulation permettent aux étudiants de devenir attentifs. L'enseignement par courants par exemple, il y a pas de provocation là-dedans. L'institutionnalisation des courants a tué la provocation. Même si on parle d'Avant-garde littéraire, il n'y a rien qui se passe. C'est intéressant d'avoir des objets littéraires qui sont un peu choquants. Souvent, ils m'écoutent plus, ils parlent plus, on peut aller plus loin. ça a un côté pratique.

J: Enseigner une vision patrimoniale, c'est enseigner l'idéologie dominante. C'est important une connaissance des grandes œuvres, mais j'aime mélanger les deux. Je ne leur dis pas que je questionne les canons littéraires, mais je le fais en proposant autre chose.

A: Ils s'en foutent un peu et ne comprennent pas. C'est pas important de dénoncer alors, de l'énoncer. Il y a des provocations qui n'ont pas à être soulignées, même c'est mieux que ce ne le soit pas.

J: Enseigner des œuvres canonisées, c'est enseigner un seul regard. Ces œuvres s'inscrivent dans la même logique. Pour développer un regard plus riche sur le monde, il faut passer des auteurs qui ne sont pas institutionnalisés.

L: Sur la question du corpus justement, quelles œuvres sont généralement les mieux accueillies par vos étudiants? Lesquelles sont à même de s'imprégner en eux?

J: J'ai l'impression que la littérature québécoise, ça reste plus facile. La distance est faible. Eux aussi le sentent. Ils ont moins peur.

A: Et ils sont comme passionnés à découvrir le Québec. Il y a quelque chose de moins difficile, c'est peut-être ce qui explique pourquoi des cégeps choisissent d'offrir plus de cours sur la littérature québécoise. Il y a un intérêt clair. Et contemporain, ils sont intéressés davantage par leur époque.

L: Et quant aux œuvres d'autres époques qui sont obligatoirement au programme, comment les rendre attrayantes, moins intimidantes?

J: En montrant l'actualité. Avec, par exemple, Olympe de Gouges, c'est une des premières femmes qui a défendu les droits des femmes. Avec leur curiosité, ça peut fonctionner. Avec *La Marquise* de George Sand, en parlant d'amour, de rêve, le rapport à la réalité. Beaucoup à partir de thèmes, faire des liens. J'adore certains classiques, je les ai fait travailler sur *Tartuffe*, mais c'était plus difficile. Ça demande beaucoup de travail, c'est ingrat.

A: La barrière du langage, c'est important aussi. Le langage exigeant, c'est difficile à percer. Moi, je rêve d'enseigner *Madame Bovary*, mais je ne crois pas que ce soit possible. Les amener à saisir l'humour dans les œuvres par exemple, c'est très difficile. Mission quasi-impossible.

Ils comprennent l'ironie, mais l'ironie propre à la littérature, difficilement. L'ironie de Flaubert, de Virginia Woolf, ça s'enseigne pas vraiment. Dans les œuvres du passé, ils peuvent s'y intéresser par curiosité. Les romans longs...Ça leur plaît quand c'est court.

J: *La femme qui fuit*, ça fonctionne toujours très bien. Les étudiants sont touchés, ça les intéresse. L'histoire du Québec, les actions choquantes de Suzanne Meloche. *Le Fou d'Omar*, ça peut les ennuyer par certaines redondances, mais l'histoire de cette famille est si forte.

A: Les émotions, ça les accroche. Dès que c'est cérébral, ils décrochent. Mais aussi, j'essaie de leur présenter des œuvres qu'ils n'ont pas lues au secondaire. J'ai travaillé avec la pièce *Baby sitter* de Catherine Voyer-Léger. Ça évoque le fait divers du gars qui dit « *fuck her right in the pussy* » en direct à la télé, ça part là-dessus. Ils sentent qu'on est ailleurs. Ce qui est fascinant dans cette pièce, c'est qu'il y a deux personnages masculins, deux personnages féminins. Les personnages sont tous très différents. Comme question de dissertation dialectique, je leur demandais: « Ce personnage est-il misogyne? ». C'est fascinant, tu peux vraiment dire qu'il l'est, comme tu peux vraiment dire qu'il ne l'est pas. Après, on peut tous trancher qu'il l'est vraiment, qu'il ne l'est pas. J'ai senti que cette indécision et cette indétermination les stimulaient. On peut prendre n'importe quel personnage et il y a toujours les deux côtés possibles. J'avais demandé à des étudiants de recréer des scènes en classe, dans le langage, c'est très cru, ça amenait un peu d'humour. Ça, ils aiment ça, l'oralité. Le théâtre contemporain en particulier. Je faisais lire *Vernon Subutex* de Virginie Despentes à mes étudiants cette session, ils ont ouvert le livre et ont compris qu'ils n'étaient plus au secondaire. C'est efficace pour mettre fin à l'idée que c'est le même cours de français du secondaire qui se répète, se rejoue. Ils ont vraiment cette impression parce que les maudites figures de style, ils les connaissent déjà, les ont déjà étudiées au secondaire. C'est pas un enjeu. L'introduction, c'est sujet amené, posé, divisé, c'est vraiment plate. Même chose qu'au secondaire. Même s'ils ne le maîtrisent pas, ils comprennent. Mais bref, pour le corpus, marquer une rupture avec le secondaire, c'est important.

L: Que mettez-vous en place pour que les étudiants investissent les œuvres?

J: Les ateliers, exercices d'analyse plus ou moins dirigés, en équipe, ensuite on met le tout en commun. Avant que je dise quelque chose sur le texte, j'essaie de les amener à y réfléchir par eux-mêmes. Des exercices de création aussi. Un personnage qui écrit à un autre. Ce qui est difficile pour la création, c'est qu'ils voient moins l'utilité immédiate, ils s'y consacrent moins. Alors que pour les dissertations, c'est plus évident que ça peut servir pour les évaluations.

A: Des projets, travailler par projet, c'est intéressant. Je vais faire un projet sur les Lumières par exemple. Ils essaient de déjouer des mythes d'aujourd'hui au lieu des mythes du passé, à la manière des Lumières. D'actualiser comme ça et de le faire en équipe, ça fonctionne assez bien.

J: Je leur fais écrire des préfaces à l'œuvre littéraire aussi avec un côté un peu personnel.

L: Sentez-vous que leur subjectivité peut véritablement s'incarner? Ne croyez-vous pas que finalement ce qui en ressort tient davantage du discours remâché?

A: Ça dépend. Quand on réussit à les amener ailleurs, à les sortir de l'école, on découvre les êtres qu'ils sont, avec toute leur richesse. Ils nous étonnent. Ils ont plus d'intériorité qu'on peut le penser. L'an dernier, j'ai fait de la peinture abstraite avec les étudiants en lien avec le *Refus Global*. Ils étaient totalement ailleurs. La peinture abstraite, c'est subjectif, c'est cérébral, il faut y aller comme on le sent, envoyer les couleurs où on le veut sur la toile. Dans un contexte comme ça où les barrières tombent, c'est idéal. Ceux qui ont aimé leur peinture ont vraiment eu un grand moment de fierté. Quand ils sont maladroits dans leur manière d'exprimer la subjectivité, quand on les amène dans un contexte où ils ne parlent plus à leur prof, c'est là qu'on les voit vraiment. Quand ils sont en train de se demander ce que le prof veut, c'est là que ça ne fonctionne pas. L'institution brime leur subjectivité. C'est les amener à comprendre qu'en littérature, la subjectivité n'est pas mauvaise en soi.

J: Avec la peinture, les étudiants ont accès à un autre langage avec lequel ils ne sont pas familiers. Quand ils parlent ou écrivent, on peut voir des lieux communs, mais j'entends des collègues, j'écoute la radio, les gens dans la rue, il n'y a pas grand monde qui parle de manière

libre et authentique. Nous mêmes, si on nous écoutait, on trouverait plusieurs lieux communs. S'en affranchir, c'est difficile.

L: Quels critères éthiques vous guident dans votre choix d'œuvres?

J: Diversifier le corpus: au moins la moitié des œuvres au programme sont écrites par des femmes; au moins, un texte d'un ou une auteure marginalisée ou racisée.

A: Moi, j'aime parler de pauvreté. Je veux qu'ils se sentent concernés. Les rapports de pouvoir. Être capable d'observer les jeux de pouvoir, les places de chacun. La littérature est un bel espace pour ça. Je faisais lire *La Douleur* de Duras par exemple et elle explique bien comment l'agent de la Gestapo va installer un rapport de domination avec elle, comment c'est trouble. La littérature outille à la vie. On aura un jour ou l'autre une situation similaire où un rapport de pouvoir complexe va s'installer.

J: J'aime faire lire des œuvres où la fragilité de l'être humain est mise de l'avant. Que ce soit par la maladie mentale, la pauvreté. Accepter la fragilité de l'être humain, c'est primordial.

A: La sexualité également. On parle présentement de l'importance des cours d'éducation à la sexualité au secondaire, qu'il devrait y en avoir davantage. En littérature, on s'en charge bien. *Baby-Sitter*, il y avait justement cette intention d'en parler, pas seulement de dénoncer. Il y a une réflexion sur le viol, l'abus, mais également une célébration de la sexualité libre. Une vision positive y est aussi défendue. La littérature peut faire beaucoup. Ça revient à mon idée que des livres qui amènent des enjeux peu ou pas abordés au secondaire, c'est important.

J: Sinon, j'aime faire lire des œuvres qui font l'éloge de la liberté, qui mettent en lumière des marges, qui dénoncent un certain état de la société.

A: En 101, on met une œuvre d'un auteur racisé. Je voulais changer celle que je fais lire habituellement. J'ai lu un roman de science-fiction d'une auteure noire, c'était intéressant, elle parlait d'excision. Mais j'avais pas envie qu'on ne lise le livre que sous cet angle, que femme

noire et excision aillent de pair. Il faut trouver autre chose que la vision qu'ils ont déjà sur l'Afrique. La narratrice était déjà enfant du viol, je trouvais le sujet difficile. L'image de l'Afrique était trop stéréotypée. *Autour de ton cou* de Chimamanda Ngozi Adichie, ça représente l'Afrique contemporaine, c'est une autre vision.

J: Choisir des œuvres qui te font voir le monde autrement, qui ne te confortent pas dans tes préjugés.

A: Certaines œuvres que j'aime, je peux choisir de ne pas les enseigner parce que c'est l'histoire typique, par exemple des homosexuels torturés. Souvent, les étudiants sont pas capables d'aller plus loin dans l'empathie, ils y vont un peu, mais pas assez pour voir l'Autre différemment.

L: Pensez-vous que c'est possible qu'il y ait un certain arrimage entre la subjectivité de l'étudiant et l'Épreuve uniforme de langue?

J: C'est possible. Ça s'exprime quand même dans les dissertations. En terme temporel, on consacre tellement de temps à la dissertation et son apprentissage. Mais dans les faits, la subjectivité s'exprime malgré tout, avec une structure aussi rigide. Les étudiants ont un style. Mais la dissertation prend trop de place. Puisque c'est l'épreuve terminale, forcément tout tourne autour de ça. Les étudiants ont peu le goût de l'apprentissage, donc ce sur quoi ils vont travailler, c'est ce qui rapporte des points directement.

A: En France, ils font des essais plus libres, pour le bac de philo par exemple. « Le travail rend-il heureux? » Les étudiants peuvent évoquer des auteurs, mais ce n'est pas obligatoire. À France Culture, un prof racontait, il y avait la question « Qui es-tu? Comment peux-tu savoir qui tu es? » Le prof disait que tu peux imaginer une situation où quelqu'un frappe à ta porte, te demande qui es-tu, tu réponds « je suis moi ». C'est malheureux qu'on ne fasse pas ça au Québec. Une chose que je fais pour stimuler mes étudiants, c'est de mettre des choix de questions de dissertation. D'entrée de jeu, ils choisissent celle qui leur parle le plus. Je leur dis que je ne veux pas qu'ils choisissent celle qui a l'air le plus facile, mais celle qui les intéresse. Si ça vous intéresse, ça risque de faire un meilleur texte. On avait un projet pédagogique avec d'autres

collègues pour rendre la formation générale plus attrayante et l'idée de génie qui en est ressortie, c'est de faire plus de méthodologie, une méthodologie plus uniforme. Je crois qu'on fait fausse route. C'est bien intentionné, mais ça reste une mauvaise idée. La liberté fait peur aux profs comme aux étudiants. Reculer face à la méthodologie veut dire plus de liberté.

J: Et l'Épreuve uniforme, qu'est-ce qu'elle vérifie? Si t'es capable de rédiger une dissertation divisée en intro, développement, conclusion. Conception très pauvre de la pensée. Nos étudiants, faut les amener à faire ça...

A: Ça évalue si t'es capable de passer quatre heures enfermé dans un local. On dit aussi que les connaissances littéraires sont importantes, c'est un mensonge. Faut juste pas faire de fautes et structurer son texte correctement. C'est pas une bonne épreuve.

J: Dans le cadre d'une journée d'études, on avait parlé à des profs retraités, ils nous disaient que la réforme a tout changé, la place que s'est mise à occuper la dissertation, à quel point c'était plus libre, plus créatif, plus stimulant avant. Parfois, on s'impose encore plus de barrières que ce qui est demandé. Par exemple, à mon cégep, le quatrième cours est au début de la séquence afin de mieux préparer les étudiants à l'analyse. On perd un espace de liberté de plus.

L: Et sur une note plus personnelle, qu'est-ce qu'une expérience de lecture réussie pour vous?

J: Quand tu sens ta pensée en ébullition, quand ton esprit s'ouvre.

A: J'aime surtout quand j'ai l'impression d'avoir un dialogue avec l'écrivain. Ça peut être parce ce qu'il écrit est autobiographique, mais même Flaubert ça peut résonner. Quand l'écrivain est une personne humaine que je rencontre par les livres. C'est ce qui explique que j'aime lire tous les livres d'un même auteur. Quand c'est une rencontre.

J: Quand ta vision du monde est changée, que tu te mets à être attentif à certaines subtilités. Que l'auteur est un professeur, nous aide à apprendre.

Entretien avec L.

Q: D'où vient ton intérêt pour la littérature et la lecture?

L: Ça vient du cégep et non pas par l'entremise des cours de littérature, mais par l'entremise des cours de philo. J'ai été plus marquée par mes cours de philo que de littérature, question de prof. Entre autres, j'ai eu un prof de philo qui était très littéraire. Il a donné un cours qui s'intitulait *Nature et culture*, on questionnait les enjeux liés à la culture et tout. Je l'ai connu un peu plus personnellement. Son modèle a été marquant. Son enseignement, comme personne, qu'est-ce qu'un intellectuel, comment ça vit, à quoi ça ressemble. Par l'entremise de ce prof, ça a été une ouverture à la culture au sens large et à la littérature particulièrement. Je me rappelle de trucs marquants du cégep qui ont changé ma vie. Kundera, la découverte de Kundera, ça m'a jetée à terre. *L'insoutenable légèreté de l'être*, *L'immortalité*. *L'insoutenable légèreté de l'être*, je l'ai vraiment relu plusieurs années de suite, c'est un livre que je portais avec moi dans mon sac, je ne voulais pas m'en séparer. Il m'a fait connaître aussi Stefan Zweig, des romans. Je lisais un peu toutes sortes d'affaires. J'ai lu Boris Vian seule, sans même avoir eu de cours. Je trouvais ça étrange, capoté, attirant, je comprenais pas tout. J'ai fait un cheminement un peu seule. ça a été tout de même par cette influence, ce prof-là. Et la chanson française, il m'a introduit à ça.

Q: Comment abordait-il la littérature en philosophie?

L: Je me souviens que le cours que j'ai eu avec lui, le deuxième cours de philo, il pose la problématique de la nature et de la culture. Pour un travail, on pouvait parler de n'importe quelle œuvre et tenter de cibler qu'est-ce que ça nous avait fait, pourquoi nous la considérons comme une œuvre marquante. On était dans la subjectivité totale. Moi, je viens d'un milieu sans culture, mais vraiment. Mon travail, je l'avais fait, c'est un peu gênant, j'écoutais à l'époque Tracy Chapman, j'avais fait mon travail sur un de ses albums, c'était naïf au plus haut degré. Je lisais presque pas et le prof en question m'avait conseillé de lire *Vendredi ou les limbes*

du Pacifique de Tournier où la question nature/culture, on est en plein dedans, c'était un travail assez libre, fait à partir de cette œuvre. On n'était pas dans la philo abstraite.

Q: Et pourquoi as-tu voulu étudier la littérature?

L: En fait, je voulais être optométriste, j'ai commencé en science pure. Ça allait bien, mais la passion était pas là du tout. Ça a été mes cours au choix qui me faisaient tripper. Je suis allée en sciences humaines. J'ai négocié le tournant de façon pas trop radicale. Je suis allée en psycho, j'ai fait mon bac. J'avais des manques parce que ma curiosité intellectuelle n'était pas du tout assouvie. Mes cours préférés étaient des cours où il y avait justement des éléments de culture, *Histoire de la psycho*, *Épistémologie de la psycho*, dans le discours, dans le symbolique. J'aurais pu faire ma maîtrise, mais je doutais. Je suis allée voir une conseillère en orientation. J'ai suivi son conseil et je suis allée faire une propédeutique en littérature. Une année de 30 crédits, corpus, théorie. C'était un monde. Je me sentais imposteur, j'avais très peu lu face à mes collègues. Mais en même temps, c'était un appel. J'étais très insécure, mais ça nourrissait mon appétit.

Q: Est-ce qu'un cours en particulier t'as marquée, a été une révélation?

L: C'est drôle que tu me poses la question. Je me rappelle d'un cours de panorama historique, un cours sur le XIX^e siècle français. C'était le mardi matin et j'y allais en courant. La prof était statique, assise derrière son bureau, pas du tout les baguettes en l'air pour attirer notre attention. Mais elle nous racontait le XIX^e siècle. Elle passait par la vie des écrivains, comment ils se positionnaient face à certains enjeux, comment ils refusaient certains principes de leurs prédécesseurs, leurs vies tout croches, Balzac, un ambitieux, les querelles. Il y avait aussi des analyses d'œuvres. Bref, la littérature était vivante. J'ai été marquée par ce cours-là, vraiment. Ça m'a aidée...Le fait de savoir les intentions derrière la littérature ou certains projets littéraires m'aidait à apprécier la littérature. Je me rappelle avoir lu *Nana* de Zola. Ce qu'elle nous faisait faire comme travaux était assez libre. Genre, elle nous posait une question thématique et on fouillait dans l'œuvre en question.

Q: As-tu toujours un intérêt pour l'histoire de la littérature?

L: Oui. Je pense au surréalisme, quand je l'enseigne, je trouve ça intéressant de savoir d'où ça vient. C'est ancré dans l'histoire, c'est un refus de ce qui se passe en Europe justement, l'art tel qu'il est jusqu'à maintenant, l'académisme. Si on ne l'ancre pas dans l'histoire, ça perd de son attrait. Faut le contextualiser.

Q: Tu t'es mise à lire de plus en plus avec cette propédeutique? Qu'est-ce que tu t'es mise à explorer?

L: Dur à dire. Je faisais de la littérature de rattrapage, des noms que j'entends, *what the fuck*, c'est quoi, faut que je lise ça. De manière plutôt désordonnée. À l'Université Laval, c'était très axé littérature française et littérature québécoise. J'ai peu lu de littérature étrangère, américaine, c'est venu sur le tard. J'ai commencé ma scolarité de maîtrise en ne sachant pas ce sur quoi je travaillerais. J'ai commencé à lire les éditions de Minuit, français contemporain. J'avais commencé ma maîtrise sur Echenoz. Je l'ai connu dans un séminaire, un collègue avait fait un exposé sur *Les Grandes blondes*. ça a été une grande découverte. J'en ai plein dans ma bibliothèque. Il y a de la poésie pure chez Echenoz. Aujourd'hui, mon enseignement oriente mes lectures, mes recherches. À mon cégep, un cours en littérature, le 104 est le 100 qui s'appelle *Communication*, quel mauvais intitulé! Ce cours est littérature étrangère, traduite, aussi de genre, on peut enseigner science fiction, bd, roman noir. J'ai monté un cours avec une collègue il y a quelques années et la littérature américaine, je me suis mis à tripper là-dessus. On enseigne la littérature afro-américaine, j'enseigne *Home* de Toni Morrison. Je lis autour de ça, des textes pour approfondir les œuvres que je donne.

Q: Et que cherches-tu dans tes lectures?

L: J'ai pas un appétit, j'en ai plus d'un. J'ai lu des livres récemment et je me dis, c'est bon, mais sans plus. Je vais répondre de deux façons. J'ai terminé les quatre tomes de *L'amie prodigieuse* d'Elena Ferrante. J'ai pas boudé mon plaisir, j'ai adoré. Il y avait un portrait de vie de

femmes à travers les âges, dans la complexité psychologique, sociologique et où je m’y reconnaissais, dans les questionnements, la narratrice, elle vient d’un milieu pas cultivé et elle en sort par elle-même pour faire son chemin comme écrivaine. Je viens d’un milieu similaire. Ce déchirement-là. Un désir de me reconnaître, ça fait encore son effet. La force narrative en même temps, de courts chapitres, une tension narrative. Une œuvre bien construite. Et en même temps, ça m’a fait connaître l’Italie des années 1950 à travers les mouvements sociaux. Les connaissances que je peux retirer. Je suis aussi sensible à l’écriture, la richesse, l’inventivité. Je suis encore en quête de grâce et c’est de plus en plus difficile. Plus je lis, plus je suis exigeante. L’éblouissement, le moment de grâce des débuts est difficile à retrouver.

Q: Et tu disais que tu lis pour le travail, que recherches-tu dans ce cas?

L: Quand je lis pour moi, j’ai toujours l’angle du prof. Déformation professionnelle. Moi, je me dis, je suis une lectrice formée. Je me pose la question pour mes étudiants de l’accessibilité, la langue, la littérature, est-ce que c’est facile à lire? Ça joue, mais malgré ça, j’ai déjà dépassé mon pressentiment et été agréablement surprise. Des fois, c’est une question de volume. J’enseigne à des étudiants qui font des techniques avec des programmes archi-exigeants, faut que j’y pense. Je peux pas m’en foutre complètement. Donc, c’est le croisement de ces deux contraintes. Dans le cours 100, ma collègue et moi avons fait lire un roman volumineux, mais très facile à lire, *Lignes de faille* de Nancy Huston. Des narrateurs enfants. 600 pages, mais facile à lire. Les étudiants l’ont lu. En même temps, je crois pas le remettre parce qu’ils le lisent en fin de session et ils sont débordés. Comme enseignante aussi, je veux qu’ils soient réceptifs. Mes 15 semaines sont trop chargées. Ça manque de respiration. Il faut des cours louses, plus légers. Ça en prend pédagogiquement. Je suis dans le défi de freiner mon enthousiasme.

Q: Et comment te positionnes-tu face au discours qui veut qu’il faille leur donner des œuvres plus difficiles, plus ardues?

L: Je me dis que ça prend un défi. C’est plus intéressant. Il y en a qui font lire du plus léger, des œuvres où tout leur est donné. Mais j’aime qu’il y ait des défis formels, j’aime bien qu’on questionne la forme, les représentations. Je veux en faire des lecteurs avisés, curieux, attentifs.

A priori, il y a ceux qui disent: « j'ai rien compris! » Sont rébarbatifs, ils ne se gênent pas. J'aime partir de leurs difficultés, de leurs commentaires, les questionner. On déplie la problématique ensemble. C'est particulièrement intéressant.

Q: Et pourquoi as-tu voulu enseigner la littérature?

L: J'ai enseigné à des immigrants le français langue seconde, à des adultes francophones, la rédaction. Je me suis tannée de répéter le verbe être, le verbe avoir. J'ai aussi enseigné le français où j'avais beaucoup de liberté, je leur faisais lire des dialogues de films cultes, je les ai amenés au théâtre, je les faisais décortiquer des expressions québécoises où ils devaient enquêter sur la signification. C'est d'abord la littérature qui m'a amené à l'enseignement. L'importance qu'a eu le cégep pour moi, ça a changé ma vie, je me dis donc que si je peux transmettre ce que j'ai vécu, les valeurs qui vont avec la lecture.. On ne voyage pas de la même façon, on n'habite pas notre vie de la même manière, la solitude n'est pas pareille. L'idée d'une quête de sens. J'aime l'idée que la vie est vaste et que la littérature permet d'explorer cette vastitude-là.

Q: Et donc, souhaites-tu transmettre ces valeurs à tes étudiants?

L: Souvent, les étudiants ont une idée préconçue de ce que c'est que la littérature. Je veux leur faire voir que c'est bien des affaires, qu'ils ressortent et se disent que la littérature ça peut être un poème *trash*, cru, ça peut être du slam, un cadavre exquis, de la science-fiction. Et d'un autre côté, on a pas le choix de leur enseigner la structure de la dissertation. On leur apprend à développer une pensée logique, cohérente, démonstrative. C'est un défi d'être dans la littérature, d'être dans le sens, la portée, la résonance, et en même temps, d'être dans la dissertation technique. Je me débats avec cette tension. Des fois, je me dis qu'apprendre à penser avec une certaine logique...On leur apprend à être cohérent. Ce que je souhaite dans mes dissertations et comment je corrige, ils ont de la liberté, il faut juste que t'aies des idées à partir d'un axe proposé et être capable de les appuyer, les expliciter, n'importe quel travail intellectuel exige ça. J'aime quand ils ont leurs propres chemins, c'est ce que je valorise.

Q: Et comment perçois-tu la dissertation préconisée par les devis?

L: Je suis partagée. Les étudiants les plus forts s'accrochent assez bien de cette structure, ils arrivent à tracer leurs chemins et se faire valoir là-dedans. Ça nuit aux plus faibles. Ça leur apprend tout de même à réfléchir... Mais bon, je vais pas chercher leur expérience de lecture subjective à travers ça. En même temps, on peut le faire en classe, en dehors des évaluations. Quoique, juste débattre sur une expérience subjective de lecture, on est dans la réflexion... Mais un défi c'est qu'ils ne savent pas nommer leurs expériences de lecture, ils sont confus, ils manquent de vocabulaire. Moi, qu'est-ce que je fais, c'est de les outiller, leur fournir le vocabulaire. S'ils disent que c'est plate, qu'ils comprennent pas, ok, on part de là, « va plus loin, développe ta pensée ». On parle, on parle, on parle. Je mets des mots aux tableaux, j'explique des concepts qu'ils peuvent s'approprier.

Q: Et puis concrètement, comment abordes-tu une œuvre avec eux lorsqu'ils arrivent en classe après l'avoir lue?

L: Ce que j'aime faire, souvent, mes cours sont structurés de cette manière: je mets en contexte le socio-historique de l'œuvre. Je reprends mon exemple sur la littérature afro-américaine. Je fais un à deux cours sur l'histoire des Noirs aux États-Unis. On est dans les faits historiques, je mélange ça avec des extraits de littérature, des portraits de l'esclavage, la libération des noirs, des extraits de films, des chansons, *Strange fruit*, des discours de Luther King. J'ai plusieurs mots clés: oppression, aliénation, etc. Je leur dis tout le temps de prendre des notes, on est dans les idées. Ensuite, on analyse l'œuvre découpée en chapitres. On essaie de voir ensemble les éléments majeurs qu'on peut faire ressortir. Ils ont des clés, du vocabulaire pour parler de l'œuvre. On avance ainsi. Sans le cours sur le contexte, la réalité représentée est si loin pour eux qu'ils n'auraient pas eu l'éclairage suffisant... Ça dépend des œuvres, mais quand elles sont déroutantes pour le Québec de 2019, ça aide de les mettre en contexte pour qu'ils puissent la lire, se l'approprier.

Q: Et sur la subjectivité, quelles activités mets-tu en place pour que les étudiants investissent les œuvres?

L: Pour être honnête, je le fais pas assez. C'est un désir que j'ai et je ne le fais pas assez. C'est un manque dans mon enseignement. Je suis en train de me délester de certains éléments de ma pratique, je questionne mes manières de faire. Mes cours sont souvent chargés. J'ai une exigence de contenu. Je me débats avec ma volonté qu'ils perçoivent toutes les subtilités de l'œuvre, je leur en donne beaucoup. Mais, je veux aussi qu'ils vivent l'œuvre, qu'ils aient une expérience. Comment je peux aller chercher ce qu'eux découvrent dans l'œuvre? Je suis en charge du contenu, mais cette idée peut être renversée... Je veux les accompagner. C'est difficile de se défaire de réflexes. Mes cours de littérature au cégep étaient moyens et je me dis que j'aurais aimé avoir les cours que je donne avec beaucoup de contenus, des connaissances. L'analyse en même temps, c'est le fun, des moments de grâce. J'ai le désir que ça vienne davantage d'eux, mais c'est difficile. Ce que je dois analyser, c'est ma satisfaction de prof, qu'est-ce qu'un bon cours pour moi? C'est quand c'est un exposé sur une œuvre et je vois leurs yeux s'ouvrir, le silence se faire, et où il y a des questions, du dialogue. C'est ce que je recherche, mais en même temps, en faisant ça, je leur en donne trop. En renversant la tendance, en leur laissant plus d'espace pour s'exprimer, quitte à ce qu'il y ait moins de contenu, plus d'essais et d'erreurs disons...mais c'est moins satisfaisant pour moi. Je me rends compte que c'est trop centré sur moi. Je veux changer cet axe. Il faut faire des ateliers autrement. Il faut repenser la pédagogie et je sens pas que j'ai les outils pour le faire. On peut se tromper plusieurs fois avant que ce soit satisfaisant, c'est beaucoup de cours risqués. On essaie beaucoup et ça marche pas. Mais il faut être indulgent, les profs envers nous-même, si je le fais, c'est animé d'un désir, d'une bonne volonté. C'est exigeant. Une classe, tu la contrôles pas facilement. Dans le risque, dans l'exploration de nouvelles activités, c'est déconcertant comme prof.

Q: Comment t'es-tu formée comme enseignante?

L: J'ai peu lu sur le métier. Je commence après quelques années d'enseignement à devenir un prof qui me ressemble. Au début quand j'ai commencé, j'ai remplacé un prof qui m'a donné toute sa préparation. J'ai été délestée du choix d'œuvres, des évaluations, ça peut prendre une éternité à préparer. T'as tellement à apprendre comme prof, le contenu, l'assimiler, le présenter, gérer une classe, c'est énorme. Ça, ça m'a formé. L'autorité qu'on veut atteindre, on veut être légitime devant la classe, c'est long avant d'y parvenir. Les premières années, j'avais pas un si

grand plaisir, j'étais stressée, ça manquait de respiration. Le contact avec les collègues, au dîner, on parle des ateliers, de ce qui fonctionne bien, c'est très riche. Il y aurait moyen d'accompagner davantage les jeunes profs. Un prof pourrait être jumelé avec un prof d'expérience qui partage ses bons coups pédagogiques. On peut faire des comités. Si tu donnes le 101 par exemple, il y en a d'autres qui le donnent. On pourrait se réunir, discuter. Souvent, notre tâche est déjà chargée. On apprend tellement au contact des autres.

Q: Est-ce que tu présentes à tes étudiants ta conception de la littérature? Est-ce que tu questionnes le fait de donner des cours obligatoires de littérature?

L: Dans un idéal, j'aimerais être capable de parler davantage de moi. Me défaire de l'aura de prof, réduire la distance. J'ai peur d'être plate ou que des étudiants du genre réfractaire se disent: « Pourquoi tu me parles de ta vie? Quel rapport? » J'ai peur de ce regard. J'admire les profs qui parlent d'eux, de leur amour de la littérature. C'est un autre aspect que j'aimerais travailler. Je peux tout de même parler d'œuvres que je ne mets pas nécessairement au programme. Dans le 101, j'enseigne la deuxième guerre, j'écris *Si c'est un homme* de Primo Levi au tableau et je leur dis à quel point il est incontournable pour comprendre les camps de concentration, l'horreur de la guerre. Ça arrive pas tout le temps, mais parfois des étudiants les lisent en dehors des cours. Ça tombe pas toujours dans l'oreille d'un sourd. Ça fait vraiment plaisir. En 101, j'enseigne une œuvre contemporaine, *Réparer les vivants* de Maylis de Kerangal. C'est difficile à lire, de longues phrases, c'est un peu rébarbatif au début, c'est très franco-français, mais c'est soufflant, on est vraiment dans la vie, la mort. Je leur dis que c'est un chef d'œuvre, je parle avec un regard davantage subjectif, je leur dis aussi que c'est un défi de lecture, mais je sais que ça a marqué beaucoup d'étudiants. Plusieurs m'ont dit qu'ils avaient beaucoup aimé.

Q: Et quand tu abordes une œuvre, fais-tu des liens avec le vécu des étudiants, avec leurs expériences?

L: J'essaie de le faire le plus souvent possible. Quand j'enseigne l'existentialisme, c'est le fun, ça marche. J'ai enseigné *Le Malentendu* de Camus, c'est pas la plus grande pièce, mais pour

l'existentialisme, ça se lit bien, pas long, facile à comprendre. On parle de l'absurdité de l'existence. « Avez-vous déjà vécu des sentiments d'absurdité, de vous dire que la vie est injuste? » Tout le monde a fait cette expérience. On brasse des idées. Je les invite à partager des expériences, des exemples. Ça fonctionne pas toujours. Ils sont pas nécessairement enclins à parler. Ça dépend de la dynamique de la classe. C'est un élément majeur dans la réussite des cours, la dynamique de groupe. J'ai essayé un petit questionnaire pour connaître leurs connaissances sur l'existentialisme. Qu'est-ce que l'existentialisme? « L'existence précède l'essence. » Je leur demande de commenter ça dans leurs mots, ils se commettent dans leur intuition. « Avez-vous déjà fait l'expérience de l'absurdité? » C'est assez libre. Ils se questionnent d'abord, ensuite j'essaie qu'on mette ces idées, témoignages en commun. Se questionner sur eux-mêmes, je dirais que leur regard sur les œuvres est plus éclairé par la suite. Ça aide beaucoup. La liberté, la responsabilité. Les questions que pose l'existentialisme, ça parle à des jeunes du cégep qui sont à la croisée des chemins. Être libre, on le veut tous, mais le mettre en pratique, c'est difficile. Quelle est la part conditionnée de vos choix? Les étudiants sont anxieux et leur parler de leur malaise existentiel, ils trouvent des mots, des idées pour l'exprimer. C'est proche d'eux. Personnellement, j'ai lu seule sur l'existentialisme, justement vers cet âge-là. On fait des gros choix au cégep. C'est quoi réussir sa vie? Des belles grandes questions. J'enseigne *Boule de suif* juste avant. On questionne la représentation du désir, les classes sociales. Est-ce que ça résonne encore aujourd'hui? Je fais écho avec un texte de Nelly Arcan sur la prostitution. Quand les femmes vont parler de leur sexualité, qu'est-ce que ça change face à un homme? Qui peut en parler? Personnellement, savoir que l'auteur est un homme, est-ce que ça change nos perceptions? Il y a plein d'échos à faire avec l'actualité. Beaucoup d'étudiants ont écouté *Fugueuse*, que j'ai pas vu, c'est une amorce pour parler de *Boule de suif*. Comment on parle des prostituées en art, dans les médias, dans la vie de tous les jours? Généralement, ça éveille les étudiants.

Q: Sur les dissertations, j'aimerais qu'on y revienne. Crois-tu qu'on pourrait en demander davantage aux étudiants? Que leurs interprétations, leurs lectures pourraient être meilleures si elles étaient plus libres?

L: Je me pose la question. Est-ce que l'étudiant faible à moyen irait plus loin dans un cadre moins restrictif? C'est beaucoup une question de vocabulaire. S'ils n'ont pas les mots, les idées sont limitées. Leur capacité de lecture également. Dans une œuvre, il va y avoir des symboles. Ils vont lire littéralement. Que représente cette figure, ce symbole? Ma job, c'est de les amener à questionner ça. Ils ne le feraient pas eux-mêmes. Ça ne les intéresse pas et je ne sais pas si dans un texte libre, ils en auraient davantage envie.

Q: Idéalement, quelle évaluation sanctionnerait les cours de littérature?

L: J'aime quand les étudiants font de la création. On va chercher certains étudiants qui font des dissertations correctes, mais qui ont un imaginaire intéressant, ils vont explorer davantage. Souvent, un grand thème chapeaute le choix de mes œuvres. Le travail de création va porter sur ce thème. L'évaluation ultime, je tenterais d'aller chercher quelque chose de plus personnel. En quoi l'œuvre peut être significative pour toi? Mais en même temps, faut être honnête, des fois, elles ne sont pas significatives, c'est normal. Une œuvre imposée, c'est difficile que ce soit significatif. Je veux pas non plus qu'ils parlent de leurs vies. Je veux qu'il y ait de la réflexion. En quoi l'œuvre aide à réfléchir? Il y a différents types d'intelligence en classe. J'aimerais m'approcher des différents types d'intelligence. Certains sont plus créatifs, allons vers ça. T'as le choix entre différents types de travail selon ton intelligence, tes compétences. Sinon, ça peut être plus simple. On lit l'œuvre ensemble, on la contextualise, on l'analyse. Pourquoi ne pas choisir une phrase dans l'œuvre et y réfléchir? Parler du contenu, de la forme, de sa puissance. Certains ont un esprit plus rigoureux et pourraient aller dans la dissertation plus classique disons. Ils vont décliner une pensée solide. Ça pourrait être faire un lien entre l'œuvre et leur vie, entre l'œuvre et d'autres œuvres qu'ils connaissent. Faire des liens intelligents, réfléchis qui répondent à une problématique qu'ils se posent puisée dans le texte. Pour corriger, ça peut paraître difficile. Mais en même temps, on est capables, les profs, on le sait quand il y a une pensée. La richesse de la pensée, ça se voit. Ça passerait difficilement tout de même... « Toi, ta technique est en transformation des matériaux composites, fais dialoguer certaines questions, tes intérêts et l'œuvre ou les œuvres que je propose ». On est davantage dans la force de chacun. C'est moins rigide. Et la littérature est là, dans la forme littéraire, dans les idées.

Entretien avec N.

L: D'où vient ton intérêt pour la lecture et la littérature?

N: Je me rappelle que le premier livre sérieux que ma mère m'a acheté, c'était *Paroles* de Prévert. J'avais à peu près 12 ans et ensuite je me lance dans Victor Hugo, je me rappelle que j'ai lu *Les Misérables*. Ça a toujours fait parti de ma vie, je me rappelle aussi une autre anecdote, en secondaire trois, je rencontre l'orienteur de l'école et je lui dis: « Moi, je m'en vais en littérature ». Alors j'ai toujours su que j'allais en littérature. Par contre, quand j'ai commencé mes études au bac, je faisais une majeure en Arts et traditions populaires et une mineure en littérature. Au cégep, un prof m'avait beaucoup influencé vers cette voie. Mais après une session, je suis revenu en littérature, c'est ce que je voulais faire. Il y avait un aspect sciences humaines qui n'était pas tout à fait lié à mon intérêt littéraire.

L: Donc, ta mère a été déterminante?

N: Oui, mais surtout les profs que j'ai rencontrés. Moi, je continue à penser, peut-être aussi parce que je suis prof, mais les profs qu'on rencontre sont déterminants, ils nous aident à comprendre une sorte de littérature, nous en faire découvrir d'autres, on dirait que c'est un mélange de personnalité. J'ai pensé, adolescente, que je pourrais faire du théâtre, mais très vite, je me suis rendu compte que c'était pas ma tasse de thé, ni pour le jeu, ni pour l'étude. J'aimais mieux la forme romanesque, la poésie, j'ai beaucoup lu d'essais aussi. Quand j'ai retrouvé mes notes de cégep, j'ai vu qu'on avait lu Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, à 18 ans. J'avais sans doute rien compris. Mais ça aussi, c'est un aspect important de lire des choses plus grandes que soi. C'est extrêmement formateur. On ne comprend pas trop, mais on sent qu'on touche à quelque chose d'important. On sent que ce qui y est dit n'est pas niais. *Le degré zéro* n'est pas mon Barthes préféré. Je préfère *S/Z* quand Barthes se met en zone de danger, dans *Fragment d'un discours amoureux*, c'est moins théorique. Je l'ai relu parce que j'ai donné un cours sur la mythologie, j'ai travaillé son *Sur Racine* et c'était formidable.

L: Donc, tes profs t'ont influencée dans « l'élévation intellectuelle »?

N: Oui, quand on commence à lire de la théorie, on se rend compte que des gens réfléchissent sur des choses qui pour nous vont de soi. Quand on lit un livre, on ne se pose pas ces questions, on est dans le plaisir de la lecture. Mais quand j'étais jeune étudiante de cégep, je découvrais qu'il y avait un discours sur la littérature qui était important, qui nourrissait. On a tendance au Québec à trouver que tout ce qui est intellectuel est froid et insensible. Comparativement à l'écriture de création qui est libre et sensible. C'est pas vrai. Je trouve que quand quelqu'un fait un travail théorique, c'est un travail de réflexion dans lequel quelqu'un met ses tripes, c'est toute sa pensée qui y est. Sa pensée n'est pas séparée du corps. La séparation entre la maîtrise traditionnelle disons et celle en création, j'aime pas ça. Je pense pas qu'il y ait moins de création dans une maîtrise en recherche. C'est un acte créatif. C'est un exercice intellectuel aussi. Et l'écriture de création, c'est comme si ce n'était pas intellectuel. Écrire des histoires, c'est intellectuel, voyons. Aimer la théorie aussi, c'est mal vu.

L: Très tôt, t'as aimé la théorie?

N: Oui, très tôt, mais ça, ça a été au cégep. Les cours de philosophie aussi ont été importants, c'était des textes difficiles. Il y a tout un discours qui veut que les textes doivent être faciles d'approche pour nos étudiants, ça m'apparaît une grande illusion. La responsabilité du prof, c'est que si on donne une œuvre difficile, il faut être d'autant plus préparé. C'est sûr que si tu fais lire *Voyage au bout de la nuit*, tu vas travailler fort.

L: Il faut que tu sois là pour tes étudiants?

N: Tu ne laisses pas tes étudiants seuls. Avec mes étudiants forts par exemple cette année, j'ai eu un grand plaisir parce que j'ai toujours dit qu'avant ma retraite, je travaillerais *Jacques le fataliste et son maître*, cette œuvre que j'adore. Ça s'est très bien passé, mais j'ai travaillé fort et eux aussi. C'était un groupe capable d'accepter les niveaux de lecture, le pacte de lecture constamment remis en question. Oui, ça raconte une histoire, mais ce qui est intéressant, c'est toutes les digressions, tout ce qui est méta-histoire. J'abordais donc de la théorie. Ça, j'ai découvert ça à l'université, mais je suis tombée sur le cul. Je n'en revenais pas comme c'était

bon, c'était brillant. Faire lire une œuvre difficile veut dire que le prof soit d'autant plus préparé.

L: Comment décrirais-tu une expérience de lecture satisfaisante? Que recherches-tu dans tes lectures? Comment une œuvre s'imprègne en toi?

N: Tu vois, Barthes disait que la liste de lecture, c'était la mauvaise conscience des intellectuels, ce qui est vrai. Jadis, je persévérais dans ma lecture, même si je haïssais ça. Lire parce qu'il le fallait. Rousseau, j'ai toujours haï ça, je trouve ça tétéux, ça tourne en rond. Mais je le lisais quand même parce qu'il faut avoir lu Rousseau. Maintenant, je ne lis que ce que j'aime. Ta question est d'autant plus d'actualité que je ne lis que très peu de littérature actuelle. Depuis quelques années, je me suis intéressée au Moyen-âge, j'ai lu beaucoup sur cette période. Pour répondre plus directement à ta question, il y a deux types de lecture. Encore une fois, je viens de terminer un ouvrage de Georges Duby, *Le temps des cathédrales*. C'est une montagne d'érudition, aucune note de page, donc c'est sa pensée à lui. C'est très intellectuel parce qu'il explique le cheminement, le développement de la pensée, le rapport des gens à la vie monastique, il fait des liens, ça grossit. C'est une splendeur, parce que c'est voir comment la pensée se déploie. C'est une sorte de plaisir. Plus narratif, évidemment, je vais être sensible à l'écriture, la partie narrative, événementielle va me toucher, mais je t'avouerai que c'est toujours la manière d'écrire. J'ai beaucoup lu Gabrielle Roy que je considère comme une grande écrivaine, mais je persiste à dire qu'elle écrit comme une maîtresse d'école, c'est très simple, elle écrit comme une bonne élève. *La détresse et l'enchantement* pour moi, c'est une œuvre majeure de la littérature québécoise. J'ai beaucoup aimé Italo Calvino *Si par une nuit d'hiver, un voyageur...* et aussi *Palomar*, des lectures qui nous dépassent, nous surprennent. C'est pour ça que je n'aime pas l'autofiction, mis à part Annie Ernaux que j'ai adorée. Ça ne m'intéresse pas la vie d'une personne. Ça ne me touche pas. Je ne cherche pas à me reconnaître dans ce que je lis, je cherche une manière de voir le monde qui me surprend. L'autofiction est trop à ras les pâquerettes, l'imaginaire est condamné, il n'y a pas de rêverie, même l'écriture est assez sèche. Je ne veux pas parler d'une écriture qui n'est que métaphorique. Je veux qu'on me propose un regard sur le monde qui n'est pas le mien.

L: Donc, le québécois contemporain ne te touche pas nécessairement?

N: En fait, je pense à Serge Bouchard, j'ai lu *Les yeux tristes de mon camion*, j'ai beaucoup beaucoup aimé. En fait, je veux que ce soit intelligent. Je le dis sans prétention.

L: Lisais-tu beaucoup en prévision de tes cours, ça a influencé tes lectures, tes choix?

N: Oui, beaucoup. Mon goût pour le Moyen-Âge a commencé comme ça par exemple. Je voulais mettre des œuvres de cette époque au programme et je me rendais compte que ma formation était lointaine et lacunaire, que les études historiques avaient beaucoup évolué. Tu veux parler de quelque chose, tu veux bien en parler. Des fois, la vie de l'auteur, c'est pas suffisant. J'ai fait des études universitaires où on décriait justement le rapport entre l'œuvre et la vie de l'auteur, j'étais dans cette époque où les études narratives étaient en plein boum, Genette et tout ça. Maintenant, il y a comme un balancier. On est revenu à du moins aride, ça fait mon affaire. L'étudiant doit également comprendre ce que tu dis. J'ai toujours pensé que les lectures, même si parfois elles sont indirectes, nourrissent mon enseignement. Je ne peux me résoudre à penser qu'une lecture secondaire n'a pas une implication. Je lis des portraits de femmes au Moyen-Âge de Duby, jamais je vais en parler en classe. Je suis convaincue que les écrits des auteurs, leurs visions, enrichissent mes visions et enrichissent mes cours. Ça peut passer dans une phrase. Un des problèmes de l'enseignement de la littérature, c'est que, et ce n'est pas une question de nouveaux ou anciens profs, nous ne travaillons pas assez nos contenus. Il y en a qui vont donner beaucoup de temps sur la dissertation, comment s'y prendre. Je crois pas que ce soit la bonne méthode. Il faut donner beaucoup de contenus, plus littéraires, montrer comment l'œuvre se déploie. Les étudiants écrivent des paragraphes depuis secondaire un, c'est plate à mort. C'est la jonction des deux, on ne donne pas des cours universitaires, on comprend l'âge de nos étudiants, la majorité n'ont jamais lu. J'ai beaucoup travaillé *Yvain ou le Chevalier au lion*, c'est en apparence simple; en 100 pages, il se passe un paquet d'événements. Comment arriver à montrer la spécificité du texte médiéval, sa pertinence, ce qu'il nous dit aujourd'hui, quels sont les thèmes. J'essaie de travailler sur ces aspects, parce que la structure, ils la savent. Il faut même la défaire. Mes lectures étaient axées pour enrichir mes cours. Quand je travaillais sur *Jacques le fataliste*, j'ai retravaillé Diderot, j'ai pas le temps de tout lire, j'aurais aimé relire

La Religieuse, je travaille le texte d'abord par moi-même, selon ce que je peux faire en classe, ensuite je vais lire ce qui s'est écrit, textes critiques. Quels sont les personnages? Pourquoi le maître n'a pas de nom? Pourquoi Jacques s'appelle-t-il Jacques? Sur les classes sociales, des enjeux pas de nature universitaire, la nature des liens entre ces personnages, les étudiants doivent comprendre leurs rapports. Jacques prend le dessus sur son maître, le maître n'incarne pas nécessairement son titre. Ça peut paraître évident pour des lecteurs habiles, expérimentés, mais pour un étudiant de 18 ans qui n'a pas lu de littérature ancienne, c'est une révélation. Mais en plus *Jacques, le fataliste*, dans une œuvre ancienne comme celle-là, le problème, c'est le référent. L'ironie par définition, tu te moques de quelque chose, mais si tu connais pas ce référent, tu ne peux comprendre qu'il y a de l'ironie, tu ne peux pas comprendre la distance que l'auteur prend, parce que l'ironie, c'est de la distance. Il faut expliquer le référent et ensuite l'ironie, pourquoi il y en a. Mais expliquer le mécanisme, c'est défaire l'ironie, sa portée. Il y en a qui comprennent quand même. À l'auberge, par exemple, l'aubergiste raconte l'histoire du marquis des Arcis, son mari arrête pas de l'interrompre, bref, il y a trois niveaux dans cette scène. Les étudiants comprenaient pas, c'est difficile pour eux. Plus on lit, meilleur lecteur on est. Comment ça se fait que le père intervienne? Il intervient parce que c'est une auberge, il y a des clients et elle raconte l'histoire, elle ne fait pas sa job... J'avais présenté un document présentant toutes les digressions, toutes les histoires. Quel est le lien entre la digression et l'histoire principale? Parce qu'il y a toujours un lien. S'il n'y a pas de lien, pourquoi? Toute la linéarité de l'œuvre est sciemment rompue. C'est une œuvre déroutante pour un étudiant de cégep. Il faut l'accompagner pas à pas. Je l'ai fait lire à des étudiants forts par contre.

L: Pourquoi enseigner la littérature? Ça peut être un intérêt sans en faire un métier.

N: En fait, j'avais un besoin de communication, j'avais le goût de montrer comment c'est beau, comment la littérature a changé ma vie, je ne suis pas la seule, je crois qu'il faut trouver son auteur ou ses auteurs, c'est comme prendre des cours de musique quand t'es jeune, peut-être que tu ne deviendras jamais un grand musicien, mais tu vas jouer du piano toute ta vie et ça va te rendre heureux. J'avais envie de dire aux autres, aux étudiants que la littérature est fondamentale dans l'existence parce que ça nous montre le monde comme on ne le voit pas. Nous ne sommes pas des artistes, je ne vois pas le monde de cette manière-là. Si Patrick Senécal est

super populaire, c'est parce qu'il montre le monde d'une manière que ses lecteurs n'auraient jamais imaginé, n'auraient jamais eu accès autrement. Quand on lit, on ne se dit pas nécessairement ça. La réflexion vient au cumul de ces œuvres. Mais aussi, enseigner, c'est le partage. Je veux montrer que des œuvres, qu'elles soient anciennes, peuvent encore nous parler. Elles ne nous parlent pas de la même manière, on ne peut pas lire un roman médiéval comme on le lisait à l'époque de Chrétien de Troyes, et le plaisir n'est pas le même.

L: Tu as un grand intérêt pour les œuvres que les étudiants ne sont pas portés à lire naturellement?

N: Oui, avec mes étudiants, on est allés voir *Britannicus* au TNM, la langue de Racine, je voulais montrer comment c'est beau, bien fait. Là, je trouve qu'on est dans un siècle d'entrepreneurs, on doit tous devenir des entrepreneurs. La littérature dit le contraire, on est plus sur l'être que le paraître. J'ose croire, qu'un jour, y en a peut-être pas beaucoup, mais ça va en changer quelques-uns... On revoit des étudiants plus tard, ils nous disent qu'ils n'ont pas aimé lire tel texte à l'époque, mais maintenant « je suis content de l'avoir lu », ça nous fait toujours plaisir. Ou bien, « j'ai découvert tel auteur, tel roman, j'ai découvert la littérature. » Tu vas à la plage en vacances, t'apportes un livre, tu lis, ton moment est changé.

L: Et tu crois que tu ne les toucheras pas tous?

N: Ah non non, il y en a qui ne veulent pas être touchés aussi. Je dis toujours quand j'entre en classe que mon plus grand obstacle, c'est vous. Il y en a qui entrent, ils te regardent, ils te haïssent. Dans le fond, c'est pas moi qu'ils haïssent. C'est l'idée du prof de français, « qu'est-ce qu'elle va nous faire lire encore d'affaires plates? ». Des fois, il y en a qui ne veulent pas changer. Mais il y en a aussi qui se laissent avoir, qui se disent que dans le fond, c'est intéressant. On a travaillé fort pour que ce soit intéressant. Les étudiants sont tout de même justes, « j'ai pas aimé les œuvres, mais le cours s'est bien passé, c'était correct ». Autant des filles que des gars, je leur dis « j'ai l'impression que tu vas me tuer d'ici la fin du cours », ils rient, « tu me regardes avec des yeux méchants, je t'ai rien fait ». Ils n'ont pas eu de bonnes expériences, ils ont de la difficulté, ils font plein de fautes. Moi, j'étais pas bonne en math, je détestais ça.

Beaucoup d'étudiants veulent finir leurs cours, avoir une maison, avoir des enfants et payer leurs hypothèques. C'est correct aussi. Je leur dis toujours: « ce que vous devriez changer, c'est votre résistance. Ça va mieux se passer. Tu peux pas me faire accroire que sur 15 semaines, je ne vais dire que des niaiseries, tout ce que je vais dire ça va être plate, rien ne peut t'intéresser. » Bref, quand tu montes un cours, faut que toi-même tu sois convaincu, si tu fais lire *La princesse de Clève*, faut que t'aimes ça. Moi, je me rappelle que j'ai eu un cours sur *l'Encyclopédie*, Diderot, d'Alembert, je pensais que ça allait être épouvantable, ça a été un de mes meilleurs cours parce que le prof était extraordinaire. Je pense que la matière a peu d'importance.

L: Comment t'es-tu formée comme enseignante?

N: À ta première charge de cours, tu travailles. Souvent, en plus, t'es engagé dans des conditions assez extrêmes, t'es engagé le vendredi et tu commences le lundi. Si t'as un bon département, ils vont te fournir quelques plans de cours, quels textes les enseignants ont mis au programme, des profs assez gentils peuvent te donner leur matériel. Tu travailles et t'essaies d'aller au plus vite, tu vas probablement donner des œuvres que t'as déjà travaillées, que tu connais. On essaie aussi d'échelonner la préparation tout au long de la session. T'apprends « sur le tas ». La pédagogie comme elle est enseignée aujourd'hui, je trouve ça d'un ridicule consommé, souvent, ça s'attarde sur des affaires inutiles, on aimerait bien une pédagogie collégiale universelle. Mais enseigner la littérature, c'est pas comme enseigner les maths. Mon ami me disait qu'après sept fois que tu donnes un cours, il est pas pire. Quand on donne une deuxième fois, on change une partie, mais on repart pas à zéro. On construit. Après plusieurs fois, on change les œuvres pour se sentir vivant, sinon je m'ennuie. Et faut aussi que je trouve une cohérence à mon cours, faut que je justifie mon choix d'œuvres.

L: Et as-tu fais des lectures sur l'enseignement, as-tu fait de la recherche?

N: Non. Mais j'ai parlé beaucoup à des collègues. Et, ça peut paraître prétentieux, mais c'est une question de personnalité et je crois que j'avais ce qu'il fallait pour être prof. Je savais que j'étais *une* professeure. J'avais de la facilité à communiquer avec les étudiants, ça, ça s'apprend plus ou moins. C'est sûr que le fait de monter les cours avec un contenu riche, ça a toujours été

une préoccupation. Mais je me suis jamais préoccupée de ma manière d'être. D'ailleurs, quand je prépare un cours, je l'écris au complet et quand je commence, je regarde mes notes et je regarde pu après, je l'ai dans la tête. Je fais des digressions quand même. J'ai ce qu'il faut pour donner mon cours.

L: As-tu cherché à te former en continu?

N: Oui, ça passait toujours par mes lectures. L'an passé quand j'ai travaillé sur Diderot, durant l'été, j'ai lu une biographie pour me remettre dedans, j'ai travaillé ça tout l'été.

L: Bien que t'aies déjà évoqué des éléments de réponse à ma question, qu'est-ce que tu souhaites transmettre à tes étudiants? Quelles valeurs, quelle vision de la littérature, idéalement, t'aimerais qu'ils conservent?

N: J'ai choisi le cégep parce que c'est l'âge de la découverte. Quand on arrive à l'université, on est tous un peu frais chié. Là, on sait des affaires. Moi, j'ai aimé mon cégep parce que mes plus grandes découvertes s'y sont faites. J'en ai faites bien plus qu'à l'université. Si mes étudiants pouvaient avoir découvert des choses, ce serait déjà ça. La littérature, ça nous nourrit. Je leur dis « Est-ce que vous connaissez beaucoup de monde qui n'écoute jamais de musique? Moi, j'en connais pas. Pour moi, la littérature, c'est pareil ». Je peux comprendre que les œuvres anciennes ne les branchent pas, mais s'ils se retrouvent en France un jour et ils présentent un Molières, ils se disent « je vais y aller! » Faut aussi être ému dans la vie. Je donnais le cours de mythologie, je disais à mes étudiants que je ne suis jamais allée en Grèce, mais le jour où je vais aller à Épidaure et que je vais m'asseoir sur ses pierres, je vais pleurer. « Imaginez-vous l'histoire que ça a ». Alberto Manguel disait que d'écouter un requiem de Mozart à Auschwitz, ça n'a pas la même signification. La littérature nous donne des références, des émotions, des liens avec des histoires. J'espère qu'ils vont porter ça dans leurs vies, parce que payer une hypothèque, c'est le fun, mais ça nourrit pas beaucoup. Peut-être aussi que des gens ne veulent pas être nourris et c'est correct.

L: Est-ce que t'enseignes une manière spécifique de lire?

N: Les deux cours de première année, surtout. Mon appréciation est assez sommaire. Ce que je vais faire, c'est diviser la lecture, « lisez de telle page à telle page ». Ensuite, on revient sur ça en classe et on va le décortiquer. Et avec le temps, je fais de moins en moins de tests de lecture parce que ça sert à rien. S'ils ne l'ont pas lu, ils restent dehors. Ceux qui l'ont pas lu et qui sont en classe, je leur en veux pas, ils *guessent*. Mais sur la lecture comme tel, j'ai pas tellement investigué. Sinon, le choix des œuvres joue pour beaucoup. Par exemple, commencer par le Moyen Âge, c'est facile. *Yvain ou le Chevalier au Lion*, personne trouve ça difficile à comprendre. Quand on fait de l'analyse de textes, on va prendre un extrait et en classe, je questionne des éléments du texte, « Pourquoi employer tel mot et pas un autre? Quelle nuance? Quel effet sur le texte? ». Ou bien je leur demande de partager à tous leurs interprétations à partir de questions que je pose.

L: Sinon, présentes-tu à tes étudiants ta conception de la littérature? Pourquoi ils sont là?

N: Pas aussi directement que ça. Je leur dis que je comprends que la littérature n'est pas nécessairement leur passion, mais je leur dis que c'est la mienne, je ne m'en cache pas. Je ferai pas un laïus organisé sur ça, mais au cours de la session, ponctuellement je vais leur parler de l'importance de la littérature, après l'étude d'un texte, la vision qui est présentée sur le thème de l'amour par exemple, c'est une vision riche qu'on peut réinvestir. La vision de l'amour dans *L'écume des jours*, il y a plein d'affaires qui montrent la fragilité et on est capable dans un extrait de le voir. La chambre qui rapetisse de plus en plus, les étudiants comprennent pas cette image. Quand on leur explique que c'est une métaphore qui exprime l'enfermement en quelque sorte. Elle a un nénuphar dans les poumons, elle est en train de manquer d'oxygène et c'est une vision de la perte. Ils comprennent et font des références à leurs expériences. Il y en a qui ont accompagné des proches vers la mort, qui ont eu des peines d'amour, ça leur parle ça.

L: Justement, tu sembles donc faire des liens avec leurs vécus. Pourquoi les fais-tu?

N: J'ai fait lire, j'aime beaucoup travailler cette œuvre, *Adolphe* de Benjamin Constant. C'est l'histoire d'un homme qui tombe amoureux d'une femme parce que quelqu'un lui dit que ce

serait le fun qui tombe amoureux, qu'il peut se passer de quoi. Mais au fond, il l'aime pas, elle, elle l'aime. C'est une histoire de trou de cul. Il est infect, il veut, il veut pas. Elle, elle est insupportable. C'est une relation toxique. J'essaie de montrer l'aspect insoutenable de cette relation. Je leur demande s'ils ont déjà eu des relations dans ce genre-là. Ils sourient. Il faut qu'ils sentent que c'est vrai. C'est sûr qu'on aime pas au XVII^e siècle comme aujourd'hui, mais les mœurs, ça ne change pas tant que ça. Elle, elle perd beaucoup. C'est une étrangère qui a été recueillie par un compte. Bref, c'est très important de trouver des points d'ancrage avec la vie des étudiants.

L: Quelles activités mets-tu de l'avant afin que les étudiants aient un rapport plus personnel à la littérature?

N: Le problème, c'est qu'on a pas beaucoup le temps. Plus en 102-103, on fait des exercices davantage de création. J'essaie toutefois que la création s'inscrive dans la dissertation. Trouver des idées, trouver des choses dans un texte, on en est fier. Et il y a un peu de soi dans ces idées-là. Les pires étudiants sont ceux qui me demandent qu'est-ce que je veux qu'ils écrivent. Ça, j'explique beaucoup ça, c'est très important la conceptualisation. Il faut qu'ils trouvent par eux-mêmes, l'expriment et l'assument, qu'ils défendent. T'as sûrement déjà entendu qu'il faut, en philo par exemple, penser comme le prof. En partie, c'est vrai. Mais pour certains profs, comme moi, je leur dis qu'ils peuvent très bien penser différemment de moi, même je le préfère. Je comprends que quelqu'un qui n'a pas beaucoup d'intérêt pour le français, ses preuves sont à son niveau. Est-ce qu'il a réussi à démontrer qu'il est capable de trouver des affaires et les justifier? C'est correct. Mais, il y en a qui vont vraiment très loin. Cette année, j'ai eu une fille qui avait un esprit d'analyse brillant, très forte. Elle a trouvé des éléments sur la ponctuation.

L: Tu fais des ateliers aussi? Qu'est-ce qu'ils permettent de différent par rapport aux cours magistraux?

N: Surtout en deuxième année. Quand on a une parole plus libérée, c'est plus créatif. Sinon, avec des exercices de création littéraire, quand on arrive au XX^e siècle, on peut faire de l'écriture automatique, des trucs décoincés. Ils peuvent exprimer ainsi leurs points de vue. Dans

Britannicus, certains trouvaient qu'un personnage avait mal répondu à *Britannicus*, je leur ai demandé de réécrire une réponse comme s'ils étaient Racine, mais avec leur subjectivité. Le 103, en littérature québécoise, ça se prête mieux. Des rencontres avec des auteurs, ça permet de faire des ateliers. Des rapports avec de vrais humains, ça rend ça vivant. J'ai des collègues qui vont faire des pastiches. De plus en plus, des profs abordent la poésie, c'est une bonne chose. Ils font écrire des poèmes, des cadavres exquis, des affiches, des affaires comme ça. Dans le programme de lettres, on essaie de ne pas faire trop de dissertations. Explorer d'autres formes de textes littéraires. On devrait faire sensiblement la même chose en formation générale. Des fois, il y a des textes qui sont plus échevelés. Sur le plan de la structure, ils ne sont pas complètement conformes, mais ils sont tout de même plus intéressants qu'un texte formaté. Faudrait essayer d'équilibrer ça. Dans mon temps, il y avait pas de dissertation. Ça pouvait manquer de rigueur disons, mais c'était plus impliquant.

L: Tu reçois parfois des dissertations où tu sens que l'étudiant n'a pas respecté les exigences, mais que les idées sont là?

N: Oui, ce sont plus les gars qui font ça que les filles. Les filles sont bonnes, mais scolaires. Certains garçons vont se risquer. L'intro, ce sera pas très bon, mais les idées sont brillantes. Comme prof, il faut trouver un moyen terme. L'enseignement de la dissertation a paralysé l'esprit des étudiants. Ils sont obsédés par le nombre d'idées et ils ne se questionnent pas sur la nature de ces idées. Des fois, ils ne voient pas la cohérence. Les meilleurs arrivent à jongler avec ça. À l'université, les profs trouvent que les étudiants qui sortent des cégeps écrivent tellement raide. C'est correct pour la synthèse, la forme de la dissertation. Ce qui nous nuit, c'est le maudit examen du ministère. Lui, il est régi selon des principes très formatés. Ça tue la pensée.

L: Tu considères que les étudiants sont capables de faire beaucoup plus que ce qui leur est demandé?

N: Ah oui. Il y a une joie lorsqu'on découvre des liens entre des éléments dans un texte et que ça vient de nous. On le découvre pour nous et on est heureux de l'exprimer à quelqu'un.

D'abord, on est fier. Peut-être qu'on est pas le premier à le découvrir, ça vaut ce que ça vaut, c'est pas plus grave. C'est le début de la prise en charge de l'énonciation, c'est toi qui pense, c'est toi qui écrit. Développer l'autonomie, la pensée par soi-même. Par exemple, les marqueurs de relation, c'est pour marquer une relation entre des éléments. Ils vont commencer une phrase par « ensuite », ensuite, ça veut dire j'amène une autre idée. Mais cette idée, quel est son lien avec celle qui précède? Il n'y en a pas. Elle est toute concentrée dans l'ensuite, il n'y a pas de relation, ce n'est qu'accumulation. Sinon, premièrement, deuxièmement, à proscrire, ils en reviennent pas. Il n'y a pas de style, ils écrivent pas un manuel méthodologique. « Développez votre vocabulaire ». Ça devrait être plaisant d'écrire un texte. « Je vais lui montrer mon idée, mais j'y en parlerai pas tout de suite, je vais l'écrire plus tard ». La construction du texte, c'est un art. Je suis tout à fait prête à donner des points à étudiant où c'est un peu gauche, mais les idées sont là, sont vives. Je le ferai pas couler parce qu'il n'a pas suivi le principe de la dissertation. Aujourd'hui, il y a G.A.B., ensuite l'analyse littéraire, la dissertation explicative et après ça, dissertation critique. Mais avant, c'était de l'essai qui était demandé. Maintenant, moi, je permets le « je ». Je crois qu'on a confondu des affaires. On veut pas qu'ils tombent dans une subjectivité de l'opinion, qu'ils nous racontent leur fin de semaine ou pire qu'ils nous donnent leur impression, que ce ne soit pas argumenté. « Je crois que le personnage...J'ai vu tel aspect... ». Le « nous » est un frein à l'implication de l'étudiant dans son texte. C'est pas parce que le « je » est là que c'est de l'opinion. « Je pense que le personnage vit une crise importante parce qu'il se trouve à la croisée des chemins, on le voit bien par tel aspect, telle affaire ». Aucun problème. C'est basé sur des faits, des mots du texte, mais qui sont découverts pas une sensibilité, une subjectivité. On veut pas du tout qu'ils écrivent « je », à mon avis, c'est un leurre. « Écrivez "je" "Ah non, madame, on peut pas faire ça" Non, non allez-y, vous allez voir, vous allez vous impliquer ». Je veux un « je » intelligent, écrire « nous » à 18 ans, ça veut rien dire. Au secondaire, ils sont dans l'opinion, c'est correct. Mais au cégep, ils savent qu'ils ne faut pas être dans l'opinion. Mais le « je » les implique dans leur parole.

L: Et quelle serait ton évaluation idéale? Si tu pouvais réécrire le programme, ce qui sanctionne la fin des études?

N: L'EUF, c'est de la *bullshit*. Notre taux de réussite est de 94%. L'étudiant passe l'EUF et échoue le 103. La question est que vaut-on sanctionner? Que veut-on évaluer? L'EUF évalue seulement que l'étudiant ne fait pas trop de fautes. Pour le reste, le contenu, ça va. Le critère langue, c'est ce qui fait échouer. Si on veut mesurer la qualité du français pour les étudiants pour qu'ils aillent à l'université, j'ai rien contre, mais va peut-être falloir qu'on change de manière. Qu'on puisse montrer qu'un texte est un organisme vivant qui peut avoir différentes formes. C'est rare un texte qui a une seule idée, mais un texte peut en avoir deux. Mais avec les critères actuels, il leur en faut trois. La troisième idée est habituellement poche. En fait, c'est un essai qu'on devrait faire écrire. Mais ça fait trop peur. Et il y a toujours des profs qui se disent que les étudiants sont pas capables. Bon, c'est sûr, c'est pas Montaigne. S'ils se réappropriaient l'énonciation, ce serait meilleur. J'ai toujours l'impression que l'étudiant est très loin de son texte, il n'est surtout pas impliqué. Je peux comprendre quelqu'un de moins habile, mais il devrait tout de même progresser et avoir un certain plaisir à écrire. Souvent des étudiants me demandent: « Bon, est correcte mon idée? » je lui réponds: « Toi, comment tu la trouves? Pour toi, est-ce correct? Bon, parfait. Si tu me dis qu'est pas bonne, cherche encore. Moi, ce que je veux, c'est que tu y penses. » Le problème, c'est le refus de penser. Au secondaire, t'appliques des méthodes. Au cégep, on te demande de penser par toi-même. C'est difficile pour certains. Des étudiants par contre ne voudraient que s'exprimer. Combien de fois j'ai eu des étudiants déçus parce qu'écrire une dissertation, ça les fait chier. Des fois, ils risquent le tout pour le tout, ils écrivent n'importe quoi, je peux pas leur donner tort, ils ont raison. On est en train de créer des classes de formatés, de robots. C'est plate à lire les textes qui sont demandés. Plate à lire et écrire.

L: Et sur la question du corpus, quel type d'œuvres est particulièrement bien accueilli?

N: Je crois que la littérature québécoise actuelle est particulièrement bien accueillie. Mon conjoint [enseignant au cégep] a enseigné *Incendie* de Mouawad, ça a bien fonctionné. *La femme qui fuit* également. Beaucoup de profs font lire de la littérature très actuelle et selon ce que j'en sais, ça fonctionne très bien. Les œuvres anciennes sont plus difficiles, je le conçois. Mais, je pense que l'enseignement, c'est sortir de soi-même. Quand je demande à des étudiants de faire un travail de recherche avec des suggestions de recherche, quelques-uns prennent un sujet déjà

travaillé au secondaire. Je leur dis qu'ils apprendront rien. L'enseignement, c'est aller dans des zones incertaines et ils peuvent y prendre plaisir. Je faisais faire un abécédaire dans un cours, sur un thème. Les couleurs par exemple, comment on retrouve le bleu en littérature. Là, il fallait chercher, conceptualiser. Je n'avais aucune restriction sur les textes, je demandais 10-12 lettres par étudiant. Le texte était complètement libre, mais la plupart du temps, c'était structuré. Les étudiants sont anxieux sur le nombre de mots. Je leur dis de ne pas y penser. Il faut libérer la pensée et le texte. Pour beaucoup de profs, enseigner la dissertation, c'est important, sécurisant, parce qu'ils n'ont rien à dire sur l'œuvre. Ils expliquent comment faire un paragraphe. Le contenu, c'est ce qui donne des idées pour créer. Travailler le texte donne des idées. C'est facile de se rabattre sur la méthodologie, c'est une porte de sortie pour ne pas avoir à affronter le texte littéraire. Comment tu présentes l'œuvre, qu'est-ce que tu vas garder, enlever, qu'est-ce que tu vas pouvoir dire, qu'est-ce que tu veux faire avec ça, quel type de travail demandé? Faire un paragraphe, c'est facile. Des manuels, y'en manque pas.

Entretien avec M.

L: As-tu suivi une formation en didactique?

M: En fait, ma formation n'est pas conventionnelle. J'ai toujours suivi des cours avec un prof qui était à l'époque le spécialiste en didactique de la littérature. Je n'ai pas suivi de cours de didactique comme tel.

L: À quel moment, t'es-tu intéressée à l'enseignement?

M: C'était clair quand je me suis inscrite au bac que j'allais là pour enseigner. Je faisais mon parcours pour aller chercher les outils pour enseigner plus tard. Quand je faisais mes choix de cours, je le faisais toujours en fonction de ça. Des cours qui me seraient utiles pour l'enseignement. Former ma pensée à l'enseignement. Mais c'est surtout autodidacte, y'a pas grand cours pour réfléchir à la littérature et son enseignement. Un microprogramme en enseignement ou didactique ne m'intéressait pas vraiment.

L: D'où vient ton intérêt pour la littérature et la lecture?

M: Le théâtre, très jeune, j'ai suivi des cours de théâtre, des ateliers, au secondaire. J'étais en contact avec des grands textes, j'apprenais par coeur des répliques, les mots, je me les mettais en bouche, tu ressens les textes, tu saisis le sens. Éprouver le texte. C'est ce qui m'a éveillé à la littérature. Ensuite, la biblio familiale, ma mère lisait beaucoup, elle n'est pourtant pas littéraire. Au cégep, j'ai suivi une formation en théâtre. C'est là que j'ai vraiment eu le déclic pour l'enseignement de la littérature. Autant les profs de littérature, d'histoire de l'art, de philo étaient inspirants. Tous ceux qui m'amenaient à réfléchir au texte, à le comprendre. J'ai poursuivi en théâtre au Conservatoire de Québec après le cégep. J'ai eu l'intention de faire des études par la suite. Ça ne s'est pas passé comme je le pensais, on m'a dit que je réfléchissais trop. Il faut avoir un abandon pour être comédien, c'était pas tout à fait ma voie. J'ai arrêté après un an, j'ai voyagé et ensuite j'ai commencé le baccalauréat. Tout au long de mes études

en théâtre en fait, je prenais les textes, j'allais m'informer sur les auteurs. J'aurais peut-être été une bonne dramaturge ou metteuse en scène. J'intellectualisais beaucoup le discours.

L: Et pourquoi le cégep? Qu'est-ce qui y est spécifique qui t'intéresse?

M: Au cégep, on apprend à penser, à critiquer, à créer. C'est pas un rapport fonctionnel à la langue, on a une possibilité autre, plus libre. En même temps, j'ai eu des expériences d'enseignement à l'université, au moment où j'ai arrêté ma thèse, je m'alignais pas vers une carrière universitaire. C'est un espace créatif le cégep pour expérimenter, pour travailler le texte, travailler la langue. Les étudiants, on ne les forme pas comme des professionnels, c'est une formation générale. Cet espace est unique. Les prescriptions ministérielles, faut faire avec, mais on forme pas des littéraires, c'est l'université ou leur discipline qui va les spécialiser ensuite. Moi, j'enseigne la lecture, la littérature, le rapport à la culture, je leur offre cette liberté.

L: Quelles sont tes attentes lors d'une lecture personnelle?

M: Ça change continuellement en fait. Ça évolue. Ça dépend du mandat de lecture qu'on se donne. Tout acte de lecture est réussi, toute lecture complétée est réussie. Ça peut forcer ton imagination, te mettre en ébullition. Ça peut aussi être décevant, frustrant, mais pour moi, ça demeure réussi quand même. Certaines lectures pour mon travail par exemple, si elle m'a nourri intellectuellement, m'a permis de faire des liens avec d'autres textes, des réseaux, m'a permis de comprendre de nouveaux concepts. C'est riche, c'est stimulant. Plus personnellement, c'est quand le texte entre en contact avec ton imaginaire, avec ton expérience personnelle, ça devient bouleversant. Plus esthétiquement formelle, le langage, c'est beau, ça me dépasse. Il y a plusieurs niveaux. Je peux aussi segmenter des lectures. Ce passage-là m'a fait vivre un moment unique. Je n'arrive pas à donner une définition convaincante d'une expérience esthétique, ça bouge trop, c'est trop vivant, c'est en mouvement. Même une lecture difficile où je me questionne, je n'arrive pas à saisir le sens, ça va me frustrer, mais ça va tout de même laisser une marque, alors ça a de la valeur.

L: Donc c'est vain de vouloir théoriser des expériences esthétiques?

M: S'attacher à un modèle précis de l'expérience esthétique, je suis pas certaine. Je dirais plutôt ce n'est pas une expérience esthétique. Une lecture où je manque de concentration, où je suis fatiguée, c'est pas réussi. Une lecture forcée pour le travail. Pour les étudiants, des lectures forcées, ça tue le plaisir, je le comprends.

L: Et puis, quand t'es-tu formée comme enseignante?

M: Quand j'ai commencé au collégial, j'avais déjà donné trois charges de cours à l'université. En didactique, au bac en enseignement du français au secondaire. J'enseignais comment former des lecteurs au secondaire, même si je n'y ai jamais enseigné, ce qui est un peu aberrant.

L: Au cégep, t'es-tu basée sur cette expérience d'enseignement?

M: Oui, je suis arrivée confiante sur la pédagogie de base: préparation de cours, communication, relation avec les élèves, etc. Ça allait bien. L'adaptation s'est bien faite. Mes erreurs, je les connaissais. On met beaucoup beaucoup beaucoup trop de contenu. Chaque année, j'approfondis au lieu de s'étioler dans divers sujets. En 101, je voyais du romantisme au postmodernisme, on voyait tout. Mais les élèves n'ont pas les bases pour comprendre, ils ont pas l'imaginaire, ils ont pas l'expérience. C'était vain, complètement. Je voulais aussi leur faire vivre des expériences de lecture réussie, des œuvres qui leur plairaient, en démontrant une passion pour la lecture, c'était pas réussi. Essai-erreur beaucoup.

L: D'où te vient ta posture en tant qu'enseignante?

M: Pour moi, j'ai des maîtres. Des gens qui m'ont transmis le désir de transmettre. Ça commence à la petite école, des figures marquantes de domaines différents. Même dans le sport. On peut transmettre n'importe quoi. Mes expériences comme élève, étudiante m'ont beaucoup appris. En fait, tout est nécessaire. Bien sûr, mes études universitaires m'ont donné une connaissance théorique, la culture. Mon expérience d'apprentissage m'aide à comprendre comment mes élèves sont, ce qu'ils peuvent ressentir. Les maîtres m'ont transmis leur méthode.

Les études en didactique sont pas inutiles, je dirai jamais ça. C'est utile d'avoir des savoirs pédagogiques et didactiques. Je regarde à mon collègue, mes collègues sont très bons, mais ils n'ont pas toujours les outils pour avoir un regard critique sur leurs pratiques. On travaille sur des comités, on fait des réformes, c'est là que ça me sert. En dehors de la classe, mes connaissances didactiques me permettent d'aborder autrement les problèmes auxquels nous sommes confrontés comme enseignants. Disons qu'on remarque des lacunes en français chez plusieurs étudiants, comment agit-on? Mes connaissances analysent la situation, je peux proposer des choses.

L: Considères-tu qu'il serait souhaitable que les enseignants du collégial aient une formation en didactique?

M: Actuellement, le problème, c'est que les cours qui se donnent sur l'enseignement de la littérature sont conceptuels, théoriques. C'est pas mauvais en soi. Mais la didactique en générale pose mal les enjeux. C'est essentiel d'avoir une pensée sur l'enseignement. Comment évaluer? Comment faire un plan de cours? Ça, c'est déconnecté de la réalité. Je vois des jeunes enseignants qui arrivent avec cette méthode-là, hyper rigoureuse, laborieuse. Ça les déconnecte de la classe, du contexte. Ça enlève une flexibilité essentielle. La meilleure chose, ce serait des profs qui donnent des ateliers d'accompagnement pour bien intégrer les nouveaux enseignants. Dans les collèges, nos enseignants ont une ou deux rencontres avec le conseiller pédagogique, qui est pas plus proche de la réalité, mais il donne des trucs. Il n'y a rien qui se fait.

L: Donc, il serait favorable qu'il y ait davantage de formation pratique, pragmatique sur le terrain?

M: Il faut s'assurer que ce soit disciplinaire, la didactique méthodologique, tu peux apprendre par toi-même, lire là-dessus. Moi-même quand j'ai enseigné au BES, j'ai donné des bons cours, les étudiants étaient satisfaits, ils ont appris. Mais, j'enseignais pas au secondaire, je connaissais pas la réalité, j'étais déconnectée avec la matière que j'enseignais.

L: Cherches-tu à te former en continu?

M: Pratiquement à chaque session, je suis dégagée sur des projets de recherche. Ça me permet de travailler des enjeux différents. Sur deux ans, je travaille sur les allophones, des gens qui ont une culture différente. Notre enseignement est très franco-français et québécois. Ok, on enseigne à des gens qui ont pour la plupart étudié au Québec, mais ceux qui ont des cultures autres, comment faire le contact entre ces cultures, avec le corpus, la manière d'enseigner nos contenus.

L: Des nouveaux enjeux, ponctuels, évolutifs se présentent et tu considères qu'il est important de repenser les contenus, les méthodes?

M: C'est évident. Ma formation me permet de faire ça au sein de mon collège. C'est mon troisième projet en 8 ans. J'ai implanté un projet jumelé par exemple. Au lieu de 4 périodes de français par semaine, on en a 7. Ça permet d'accueillir les étudiants, de faire la transition entre le secondaire et le collégial, de faire de la création, des activités dynamiques, des projets de longue haleine tout en faisant des révisions linguistiques. On a augmenté notre taux de réussite de 20% en français.

L: Donc, considères-tu qu'il faudrait rendre davantage flexibles les programmes?

M: J'ai des collègues qui vont suivre le programme strictement, ça va avec leur personnalité. C'est la manière dont ils entendent la littérature. Avant, je trouvais que ma conception de la littérature et les prescriptions ministérielles n'allaient pas ensemble. Aujourd'hui, ce n'est pas incompatible. Il faut seulement être créatif. Au contraire, je trouve que l'un sert l'autre, mais dans une inversion. Le programme dit de repérer, d'analyser, de rédiger. La subjectivité vient après. Pour moi, c'est une erreur complètement. Ça devrait venir avant. À partir du moment où t'arrives à travailler un regard plus subjectif, à leur faire vivre des émotions, des expériences, un regard critique plus aiguisé, on peut arriver à transformer ces sensations, expériences, dans un langage théorique propre à la littérature qui permet de faire des analyses et des dissertations.

L: Il faudrait inverser le chemin, si je comprends bien?

M: Oui, j'aime mieux qu'ils apprennent à ressentir le rythme du texte, à l'éprouver, à être dérangés par l'agressivité avant d'être capables de le nommer par un procédé littéraire précis. On leur demande de nommer le procédé avant même qu'ils l'aient senti, éprouvé, compris. Le rythme du texte, rapide, où on sent une tension, une anxiété, pensons à des textes comme des contes fantastiques. S'ils ne le ressentent pas dès le départ, c'est aberrant qu'ils puissent concrètement le nommer, avec justesse. Si on suit le programme strict, on les fait décoder intellectuellement ou repérer des éléments, il faut qu'ils les découvrent. À partir du moment qu'ils le ressentent, là on peut avancer.

L: L'émotion aiguise leur regard selon toi?

M: Oui, quand l'élève nous dit qu'il ne comprend rien, on essaie pas de comprendre pourquoi ou si l'élève trouve ça ennuyant, on essaie pas de comprendre. Pour moi, c'est le premier indice. S'il trouve ça ennuyant, c'est qu'il s'est passé quelque chose, c'est réussi. Pourquoi c'est ennuyant? C'est long. Qu'est-ce qui est long? Ça fait cinq pages qu'il décrit la même affaire. Ah! on met le doigt sur quelque chose. Juste l'ennui est un point de départ stimulant. Sans théoriser ma conception de la lecture, de la littérature, je fais beaucoup d'ironie avec mes élèves. On lit les romans du terroir, je suis obligée de faire lire ça. La première chose que je fais c'est de dire que c'est ennuyeux, je me moque du texte, des relations entre les personnages, de la construction narrative. Ça nous permet tranquillement de comprendre la lenteur du texte, il y a trois actions en deux chapitres, il s'est rien passé. Ce qu'ils éprouvent: l'incompréhension, l'ennui, le vide, c'est le point de départ pour l'analyse.

L: À ce moment, tu considères qu'ils se sentent engagés dans l'apprentissage?

M: C'est le pari que je fais, on peut pas le faire tout le temps. Il faut que je parte du ressenti des trois-quatre étudiants qui vont bien vouloir participer. Ça peut donner des clés à d'autres. Pour moi, c'est un travail de quatre sessions. Dépendamment de ce qu'ils vont avoir comme clés d'entrée en lecture qu'ils apprennent avec d'autres enseignants, ça varie les méthodes, c'est progressif. Mais ils partent avec l'idée que le plaisir se situe dans le récit, l'histoire est

bonne ou pas bonne, c'est unanime pour tout le monde. Dans ce cas-là, il n'y a pas une seule bonne histoire pour eux. Ils disent qu'ils comprennent pas, il y a trop de mots, encore une fois, pourquoi tous ces mots pour qualifier un même objet? Partir de leurs réticences, c'est gagnant. Je travaille surtout avec les premières années. Quand je fais ça avec des finissants, c'est difficile, parce qu'ils ont un parcours varié avec des enseignants qui ont d'autres approches.

L: Ils sont moins ouverts à questionner leurs propres expériences?

M: Je crois, oui. Ils voient l'objet texte assez scientifiquement. Les plus forts vont me dire qu'ils comprennent pas ce que j'attends d'eux. Je veux qu'ils me disent ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent. Mais c'est quoi la réponse? Il n'y en a pas une réponse.

L: Quelles difficultés tu perçois à un investissement subjectif de la littérature?

M: En fait, ça réside dans toute la formation, primaire et secondaire. On enseigne partout à trouver la bonne réponse. Mes enfants avec les travaux qu'ils ont à faire, il faut qu'ils trouvent *la réponse* dans un texte, c'est toujours ça. Toute la question des arts aussi. Une de mes filles fait des cours d'art plastique, elle est très créative. Dernièrement, elle devait peindre une grotte de Lascaux. Elle a utilisé des couleurs pastel. Elle a eu une mauvaise note parce que ça ne respectait pas les couleurs, même si son dessin était magnifique. On a tué sa créativité parce qu'elle a réinterprété la grotte comme elle le voulait. Il faut mettre telle forme, telle couleur. C'est plus facile d'évaluer si t'as respecté les balises, si ton travail est dans les normes. Au secondaire, c'est la même chose. La subjectivité, la créativité, c'est toujours à côté de la compétence à atteindre. On fait une analyse littéraire et ok, on va faire une création à côté, en bonus, optionnel. C'est déconnecté de la compétence réelle à aller chercher. On a pas de formation du regard esthétique et subjectif. Au cégep, les étudiants arrivent, il y a une pudeur à exprimer ce qu'on ressent, ce qu'on éprouve face à une œuvre d'art, un texte. La peur de se tromper. Qu'est-ce qu'éveille le texte en toi? Non, c'est seulement ce que le texte dit. On ne leur a jamais appris.

L: Qu'est-ce que tu souhaites transmettre comme valeurs, comme vision de la littérature à tes étudiants?

M: En fait, je veux qu'ils lisent autrement. On part du livre, mais après, je veux qu'ils appliquent cette méthode à leur environnement, au monde, à la société. J'enseigne à poser un regard esthétique sur l'objet livre, mais qui peut être réinvesti ailleurs. Cet apprentissage peut être réinvesti ailleurs que dans des analyses. En 101, ils doivent relever des procédés, certes, mais je préfère qu'ils me parlent de leurs sensations. Un étudiant qui nomme un procédé me l'explique, le sens, si c'est un peu à côté, c'est pas grave parce que je sens que l'étudiant a travaillé, s'est questionné, à ce moment-là, je suis très généreuse. Plutôt qu'une analyse où les éléments sont présents, mais pas expliqués. C'est bien fait, mais on sent pas que c'est investi, il atteint tout de même la compétence. Mais si c'est honnête dans la tentative d'expliquer le texte, son ressenti, même s'il est à côté, il va gagner des points, il a analysé, il a réussi à poser un regard critique sur le texte. Peut-être même plus que celui qui a répondu clairement aux compétences.

L: Si t'avais l'occasion de réécrire les devis ministériels, quelle évaluation mettrais-tu en place?

M: Le quatrième ensemble, « communiquer par écrit et oralement », je le mettrais en premier et ce serait une formation du lecteur. Un cours sur comment lire, pas une lecture technique, décodage, thème, procédé. Il faut qu'ils réapprennent à lire, il faut démystifier la lecture. Un peu comme la figure de l'écrivain, un poète inspiré qui écrit toute la journée, des mythes sont entretenus. Pour eux, un bon lecteur, c'est un intellectuel qui lit tout seul tout le temps, qui a pas de contact avec la vie sociale. Ils se croient tous mauvais lecteurs parce qu'ils ne lisent pas. C'est pas vrai, ils lisent, mais pas de la manière qui est attendue. Il faut qu'ils se forment une identité de lecteur, qu'ils se sentent en confiance. Ils ne savent pas non plus ce qu'est la littérature, ils pensent que c'est seulement le roman, la poésie et le théâtre. Non, les cours de littérature ne sont pas représentatifs de l'institution littéraire, de sa forme éclatée à notre époque. Pour l'évaluation, la compétence est-elle atteinte? Oui ou non, avec des mentions. Pour moi, je conserve l'idée que l'étudiant doit être capable d'écrire un texte structuré, réfléchi qui répond à une question précise sur le texte. Je ne changerais pas l'idée d'avoir à organiser la pensée, c'est important aux études supérieures de rendre par écrit sa pensée dans un texte cohérent avec une

maîtrise de la langue et de certains concepts. Est-ce que le texte doit répondre à autant d'éléments de réponses, de normes précises? Je ne crois pas. C'est très technique. Je laisserais plus de liberté, mais n'empêche, je leur en ferais écrire.

L: Et quand tu mises sur la subjectivité, quelles activités mets-tu en place qui favorisent un certain investissement?

M: Dans un monde idéal, j'organise des séquences d'apprentissage sur mes œuvres dans lesquelles il y a toujours une partie plus créative. C'est sûr que des exercices de création, prolongement de l'œuvre, avant l'œuvre, ça permet de travailler la matière, mais aussi de leur faire comprendre le fonctionnement d'un texte avec des procédés littéraires. Ils vont l'expérimenter, des discours libres, mais c'est pas le plus efficace. Des collages, ça marche bien, surtout avec la poésie. Mettre en image avec des dessins, des créations artistiques le texte. Comment le voient-ils? Si le poème fonctionne par opposition, ça peut être intéressant de l'illustrer. En classe, ensuite, ils expliquent leur démarche, pourquoi ils ont fait ça. J'ai de magnifiques résultats, inspirés. La réflexion est là, personnelle et c'est investi. Demander de faire la page couverture d'un livre peut aussi être intéressant. T'as une illustration visuelle, t'as une synthèse, avec des éléments de la diégèse et de la construction narrative. C'est facile, rapide. Je peux même amener du papier, des crayons, des revues en classe et on fait un atelier de bricolage en classe. Le rendu est moins fin, mais ça fonctionne. Si je vois qu'il y a beaucoup d'artistes dans mon groupe, je leur demande une création libre. Ils peuvent illustrer le texte avec des créations sonores, musicales, de la danse. Ça peut être une lecture interprétée, sentie. Je leur dis de partir de leurs talents. Souvent, je fais une rencontre préalable avec les étudiants. Bon, il y en qui me disent qu'ils ne sont bons en rien. Ok, t'es en informatique. Essayons de partir de ton domaine d'intérêt pour le lier à l'œuvre, au texte. Des fois, c'est difficile, on essaie de jongler avec ça. Sinon, ça peut être lire à voix haute, lire debout sur son bureau. Ça peut être simple. Les élèves sont ébranlés. Par exemple, *Le refus global*, c'est engagé ou *Le dernier jour d'un condamné*, on sent l'appel, le cri. Ça permet de créer un bon contact aussi. Ils ressentent le texte, ils en comprennent mieux le sens, la forme, la structure. Ça s'entend, ça se voit, la lecture privée ne suffit pas toujours.

L: Justement, quels textes conçois-tu comme favorables à être investis par les étudiants? Lesquels sont les mieux accueillis?

M: Tous les textes, je dirais, ça dépend des activités qui les accompagnent. Si le texte a un écho dans notre société actuelle, ça, ça ajoute, je peux faire des ponts. Une pièce qui est reprise au théâtre, un roman adapté au cinéma, *Un homme et son péché* qui est repris à la télé depuis quelques années, plusieurs écoutent l'émission. Une œuvre qui a un lien avec la société, ça aide énormément, on part de là. Je pourrais aller chercher des œuvres plus hermétiques aussi. J'ai fait l'erreur de prendre des œuvres simples en pensant que ça aiderait. Au contraire, plus c'est difficile, plus ils vont se questionner, se fâcher, plus ils vont avoir une expérience de lecture. Ce ne sera peut-être pas un super moment, mais en bout de ligne, c'est marquant. Ça faisait longtemps que je voulais mettre *Bonheur d'occasion* au programme, c'est quand même 600 pages, c'est tout un défi de lecture. Ça fait longtemps que je n'ai pas eu une œuvre qui a été si appréciée. Est-ce qu'ils ont aimé devoir le lire? Je pense pas. Mais au final, quand on a travaillé le texte ensemble, ils l'ont aimé.

L: Donc, ton rôle en tant qu'enseignante, en tant que médiatrice est important?

M: Il faut absolument les encadrer. L'erreur c'est de leur donner l'œuvre, puis deux semaines plus tard, c'est l'examen de lecture. Tu ne les a pas accompagnés du tout. Ça marche pas. Des textes difficiles sont le lieu d'une plus grande réussite. Les récits d'apprentissage simples fonctionnent aussi. Je pense à Éric-Emmanuel Schmitt. J'ai pas besoin de les accompagner, ils aiment ça, c'est facile à comprendre, c'est court. Le problème, c'est qu'après ça, je peux pas aller très loin dans l'analyse. Les élèves ont pas grand-chose à dire sur le texte, l'enthousiasme est paradoxalement limitatif. Ils travaillent moins pour décortiquer.

L: Au collégial, il faut les sortir du confort?

M: Ou on fait un peu des deux. Par exemple, je travaille *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* et *La vie devant soi*, c'est plus riche d'un point de vue littéraire *La vie devant soi*. Mais je peux les envoyer lire des passages de *Monsieur Ibrahim* à la maison en élargissement, faire

des parallèles. Ça prend un équilibre dans la session. Cette session, je vais présenter la poésie romantique, je le présente un peu comme la littérature du terroir, ils comprennent rien à leur première lecture du *Lac* de Lamartine. Ils aiment pas ça, mais en parallèle, je vais travailler le slam, le rap. Je les invite à travailler une chanson francophone de leur choix, beaucoup écoutent du rap français. Avec les outils qu'on a développés, ils peuvent poser un regard sur les œuvres qu'ils aiment. Est-ce que le texte est riche? Comment la construction du texte influence le propos, vice-versa?

L: En mettant en parallèle un poème du passé et une chanson actuelle, leur conception de la littérature est changée selon ce que je comprends?

M: Oui, ils deviennent à même de voir ce qui est riche et ce qui ne l'est pas. Après, ils vont peut-être préférer leur chanson populaire, mais on peut argumenter. Je veux pas non plus leur faire dire que ce qu'ils lisent ou écoutent est pauvre, je veux juste qu'ils reconnaissent là où c'est riche, là où c'est plus populaire, commun. Je veux que la culture ne soit pas patrimoniale ou un simple héritage, je veux que ce soit un organisme vivant. Ça tue la culture, le rapport à la culture des jeunes, une vision élitiste, prestigieuse.

Entretien avec K.

L: Veux-tu me parler de ton parcours?

K: Baccalauréat à McGill, maîtrise et doctorat à l'Université de Montréal, postdoctorat à l'UQAM que j'ai abandonné pour me consacrer à l'enseignement au cégep. Ma maîtrise était en histoire littéraire sur le journal *Les Débats*, l'école littéraire de Montréal et les auteurs qui gravitent autour, les esthètes qui se sont consacrés à l'art pour l'art en opposition aux régionalismes. Mais quand on lit ce journal-là, on constate que plusieurs étaient engagés dans l'actualité, entre autres dans le nationalisme, ça déconstruit le grand récit sur ces auteurs. C'est à la fois un travail d'archive, de constitution de corpus et de réinterprétation de parcours de poètes relativement connus de la littérature québécoise. Mon doctorat, c'était un parcours historique de l'interprétation de la littérature québécoise à partir des manuels scolaires. Ça a plus à voir avec la didactique d'une certaine manière, même si à cette époque-là, je ne savais pas que ça existait, je l'ai jamais nommé comme ça. C'était une méthode que j'avais mise au point durant mon mémoire, mais c'était différent, ça a nécessité beaucoup de recherches. Traversée du XX^e siècle, un chapitre par époque, dont un sur l'éducation des filles par exemple, les années 1960, avec les enjeux spécifiques et la manière dont s'était traité par rapport à la définition de la littérature, pourquoi on l'enseigne, nationalisme, humanisme, les compétences, l'évolution de la pédagogie, les enjeux de l'enseignement de la littérature.

L: Est-ce que t'as commencé à enseigner ensuite?

K: J'ai commencé le postdoctorat, j'avais fait une bonne année et demie. J'ai commencé ma thèse en me disant que je choisirais un sujet près de l'enseignement de la littérature et si jamais je la finis pas, je vais avoir ça, quelque chose de nourrissant pour une pratique future. Mais quand on est dans le milieu de la recherche, que ça fonctionne bien, on se fait embaucher pour des projets, on a un réseau, c'est un milieu confortable, je me suis fait entraîner dans la recherche universitaire. Je suis encore engagée dans la recherche disciplinaire, j'ai été un peu

tiraillée entre les deux. Mais par un concours de circonstance à la fois professionnel et personnel, je suis retourné à ma première idée, mes premières amours, l'enseignement.

L: Et tout en étant enseignante, t'as choisi de poursuivre tes recherches sur la didactique?

K: Oui, c'est pas quelque chose qu'on planifie, ça arrive comme ça de manière inattendue. J'étais restée proche de ma directrice de thèse et elle a lancé un séminaire sur la formation des lecteurs, j'avais suivi le séminaire quand j'étais étudiante à la maîtrise, ça m'avait beaucoup intéressée. Puisqu'elle s'intéressait aux questions didactiques, ça a été ma directrice de thèse. C'est une des seules profs qui s'intéressent à la fois aux aspects disciplinaires et à la didactique de manière assez sérieuse. Elle voyait que j'avais un intérêt pour la didactique, mais moi, j'en avais pas conscience parce que dans ma tête, y'avait pas de lien entre ceux qui s'intéressent aux questions littéraires et ceux qui s'intéressent à la transmission. C'est elle qui m'a orientée, j'étais ouverte et curieuse. Quand j'ai commencé à enseigner, elle m'a parlé d'un laboratoire de recherche sur la lecture. C'est sous son influence à elle que j'ai participé à ces discussions. Ça a beaucoup influencé mon enseignement et mon parcours. J'ai été poussée là-dedans sans que ça vienne de ma volonté propre, mais aujourd'hui, je m'en félicite. Je suis redevable à cette initiative.

L: Qu'est-ce que t'apporte dans ta pratique la réflexion critique et didactique sur l'enseignement de la littérature?

K: C'est peu valorisé, parce que c'est pas exigé, sur le plan professionnel, c'est pas nécessaire. Moi, ce qui m'attirait, c'est que le laboratoire de recherche correspondait à mon parcours. À la maîtrise ou au doctorat, il n'y avait pas nécessairement de sympathie pour la pédagogie ou la didactique, il y avait même un peu de mépris. Il y avait les pédagogues et les vrais littéraires, moi j'étais dans le second groupe. Ça ne me serait jamais passé par l'esprit de suivre des cours à la faculté d'éducation par exemple, c'était compris comme une antithèse. Oui pour le primaire et secondaire, mais cégep et université, c'est des études supérieures, il me semblait que ce qui était important, c'était de bien connaître la matière. Je pense encore que c'est capital. À ce

laboratoire, j'ai retrouvé une réflexion sur les décisions qu'on prend et leurs impacts, les transformations de la culture contemporaine, le fait qu'on est plus au XIX^e siècle, la société a changé, des théories littéraires me semblent adaptées à une manière d'enseigner. Moi, j'ai l'impression quand je regarde ce que le Ministère me demande de faire dans mes cours que c'est fondé sur une pédagogie et une manière de considérer la littérature qui est très XIX^e siècle, très moderne. Aujourd'hui, on n'en est plus là, la culture contemporaine a beaucoup changé, les sensibilités ont changé, la manière de faire de l'art a changé, les paradigmes sont vraiment différents, il y a un anachronisme là-dedans. Le penser à travers la théorie littéraire pour moi, ça légitime ce qui est pédagogie et didactique. Je ne savais même pas que ça existait, je pensais que j'apprendrais de la gestion de classe, comment travailler en équipe, ça, les cégeps le font de toute façon, on a des formations, on a des conseillers pédagogiques, quand t'es dans une institution, tu finis par l'apprendre par osmose. La didactique, c'est plus intellectuel, ça répond à mon besoin de penser. Mais pourquoi les profs le font pas, c'est que ça prend du temps, quand la session commence, on est dans un feu roulant, t'as des étudiants, t'as de la préparation, t'as des enfants, t'as une vie quoi! S'arrêter pour réfléchir, c'est une activité qui rend les gens nostalgiques, mais on a pas beaucoup de temps pour le faire. Moi, j'ai du temps dégagé, ça me permet de prolonger la réflexion. Si j'avais une tâche typique, j'en serais sans doute pas là aujourd'hui parce que les conditions sont pas propices à ça. Le laboratoire de recherche sur la lecture auquel je participe organise des colloques, c'est de la formation de professionnels, c'est pas nécessairement des chercheurs universitaires qui présentent leurs travaux pointus. On essaie de parler de théorie tout en ayant un angle pratique, comment mettre en application les quelques éléments de théorie qui nous nourrissent. Les profs d'université parlent beaucoup de théorie, les profs de cégep veulent des applications concrètes. On essaie de faire le maillage entre les deux, ce qui n'est pas évident.

L: L'application pratique des théories que tu lis, qu'est-ce que ça change dans ta pratique enseignante?

K: Ça me porte à faire des essais. Depuis quelques années, je fais différents essais sur les activités en classe, mais aussi sur la manière dont nous, moi et les étudiants, interagissons. On a beau écrire des livres et des articles, mais la relation fait toute la différence. S'ils ont envie de

travailler pour toi, ils vont te donner tellement plus que si t'es la professeure qui explique la méthode pour avoir des bonnes notes. C'est beaucoup de relations humaines qui se planifient pas tellement. Ça m'a rendu plus expérimentale dans mes approches, ça m'a donné envie d'arrêter de suivre des recettes même si elles sont pratiques et parfois efficaces pour les étudiants plus faibles, ça m'a donné envie de revenir à la base, de réfléchir aux devis ministériels, à ce qui clochait là-dedans. Ça fait de moi quelqu'un d'auto-réflexif. Je me demande quel bon coup j'ai réalisé, je change des choses à chaque session, je recommence même si ça paraissait bien fonctionner. À la fois, ça me garde en vie, ça me rend bouillonnante, ça me fait rien prendre pour acquis. J'essaie d'adapter aussi si certains côtés m'apparaissent anachroniques dans les devis, j'ai pas le droit d'en déroger, évidemment, y'a des cultures départementales dans différents cégeps, chez nous, on est assez obéissants et je me verrais pas faire autre chose. Ce serait pas très bien reçu par mes collègues et je trouve important aussi d'appartenir à une institution. J'essaie par des moyens détournés de pallier à ce que je considère comme problématique.

L: Quelles sont tes références?

K: Depuis quelques années, je donne un cours universitaire sur la formation des lecteurs. J'ai hérité de tout le matériel de l'ancien enseignant du cours. C'est à partir de ça que je construis ma propre réflexion, en me l'appropriant, en variant les perspectives, en y alliant mes propres intérêts. Je dois lui rendre ce que je lui dois. C'est un amalgame entre des essayistes français et québécois, des didacticiens français ou belges, y'en a beaucoup. Le laboratoire de recherche auquel je participe est très versé dans le sujet lecteur, c'est une réflexion que je connaissais pas. En commençant à enseigner, j'ai eu la chance de côtoyer une enseignante qui m'a donné tout son matériel, une mentor, à chaque fois que j'avais des interrogations, j'allais la voir, on a discuté de tout. J'ai très vite rejoint un modèle qui était dominant dans mon cégep parce que j'avais accès à tout le matériel, mais le sujet lecteur, ça ne fait pas du tout partie de cet horizon. À ce laboratoire, j'ai pu être en contact avec des questions qui rejoignaient des préoccupations que j'avais, des remises en question. Mais je suis aussi assez critique face au sujet lecteur, je souhaiterais pas que le balancier revienne complètement dans cette direction, je suis très pondérée. Je me nourris de plein d'éléments, j'aime beaucoup les classiques aussi, je viens de l'histoire littéraire. C'est nécessaire d'en donner à tous, il faut aussi être dans la rationalité,

mais dans nos cours, il n'y a rien rien à l'expression de soi, même à l'autonomie intellectuelle. La subjectivité, elle peut être de toute sorte, critique, esthétique, ça peut aussi être intellectuel qui fait appel à la rationalité. Le sujet lecteur est beaucoup pour le développement de l'individu, ça m'intéresse de tendre un peu plus vers un certain intellectualisme dans le travail de la subjectivité. Les réflexions sur comment organiser une séance, une séquence de cours, j'ai jamais vraiment réfléchi à ça avant de lire les travaux de didacticiens, l'ordre dans lequel on présente les choses a un réel impact, les modèles qu'on donne en vue d'une tâche, comment on organise le savoir, les exercices à faire, pour moi ça joue un rôle important, tout comme la séquence dans le parcours collégial. Quel cours vient avant l'autre? Qu'est-ce qu'on construit comme apprentissage? Tout le discours sur les compétences que je méprisais franchement il y a 20 ans, aujourd'hui, je m'y intéresse de plus en plus, je suis critique sur la manière dont on l'utilise, mais je pense pas que c'est mauvais, je me suis ralliée à bien des choses. Si tu contestes ce qui est le cadre, tu ne seras pas entendu. À une certaine époque, le discours dominant, c'était les disciplines. Aujourd'hui, c'est le discours pédagogique. Si on va pas chercher ce qu'il y a d'intéressant là-dedans, on se condamne à crier dans le désert. Le réformisme est une voie plus appropriée pour essayer de changer les choses si on est pas satisfait.

L: Tu m'as dit que tu avais reçu le soutien d'une collègue au début de ta carrière, peux-tu m'en parler davantage?

K: Oui, une mentor exceptionnelle. C'est un programme organisé à mon cégep, il existe encore. C'est bénévole. La coordination jumelle un nouveau prof avec un mentor d'expérience qui a déjà donné plusieurs cours de la formation générale. Plutôt d'incomber à la coordination, cette tâche incombe à un collègue qui a un peu moins de tâches administratives. Un comité de mentors est formé à chaque année qui peut varier de session en session. Chaque nouveau est ainsi jumelé, des fois t'as des bons matches, des fois c'est moins heureux. Je sais que beaucoup sont laissés à eux-mêmes au début de la profession. Nous, c'est le contraire, t'as un protocole, quand t'es mentor, t'as des grilles à remplir. C'est très institutionnalisé. Maintenant, il y a des conseillers pédagogiques dans l'affaire, on se fait observer en classe, c'est un peu trop, c'est stressant pour les nouveaux. Tu te fais observer par un collègue, un conseiller pédagogique, quand t'en es à ta deuxième session. Le principe à la base est tout de même excellent.

L: Qu'est-ce que tu souhaites transmettre à tes étudiants?

K: Bien, il y a une vision de la culture et c'est un peu différent de ce qu'on fait en classe. On peut pas fonctionner dans l'idéal parce qu'il y a justement les devis. Je me pose pas la question de ce que je ferais si j'étais complètement libre parce que c'est tellement différent du cadre qui est le mien. Pour moi, une formation réussie, c'est une formation où l'étudiant s'est attelé à une tâche, à relever le défi de parcourir des textes avec lesquels il n'est pas familier. Dans l'idéal, je donnerais à lire à la première session des textes qu'ils ne sont pas nécessairement portés à lire par plaisir, autrement il n'y aurait rien à découvrir, mais qui sont quand même plus proches d'eux. Pour le moment, on fait lire des textes du Moyen Âge à 1850 en première session, c'est pas une bonne décision. Je préférerais qu'on leur fasse lire une littérature beaucoup plus contemporaine avec laquelle ils ont une adhésion plus instinctive, où on a pas besoin de donner un cours sur l'histoire de la littérature pour qu'ils comprennent. C'est une embûche au début. Aussi, on devrait pas commencer par une formation très formaliste. J'aimerais qu'on plonge dans les textes, qu'on parle de contenus, qu'on apprenne à parler des dilemmes moraux, qu'on s'identifie aux personnages, qu'on aille dans la nuance, dans la complexité, dans la manière dont le texte fonctionne, qu'est-ce qu'il nous fait ressentir, d'où ça pourrait venir, plutôt que de faire du texte un objet de dissection. Personnellement, ça peut être enrichissant pour un individu, mais pas dans la première session. Il y en a trop qui n'ont pas la tête à ça et c'est vraiment correct, les gens ont des talents, des forces différents. Pour ceux qui ne vont pas persister, qui ne se sentent pas à leur place, je crois qu'on les écoeure encore plus en commençant comme ça et c'est pas une bonne chose. Il me semble qu'on devrait commencer par le contenu. Les œuvres, c'est d'abord du contenu. C'est des êtres humains qui peuvent se parler à 1000 ans d'intervalle, qui te chuchotent à l'oreille, c'est l'humanité atemporelle qui parvient jusqu'à toi. En ce moment, c'est pas progressif, ce que je déplore. Quand on arrive à la dissertation, c'est plus intuitif, ça ressemble à ce qu'ils ont fait avant, on oublie tout ce qu'on a travaillé en 101, il y a une avenue très technique qui a été prise, et là, y'a un format qui apparaît qui prend toute la place à mon sens, des idées secondaires, des preuves plus qu'une pensée. J'aimerais que mes étudiants grâce à des textes de fiction développent leur pensée, la rigueur, c'est capital, mais dans une forme qui est déjà pensée d'avance. Autrement, ça devient de la peinture à numéro et

je crois pas qu'on atteint les compétences en faisant ça. Plus d'autonomie intellectuelle est souhaitable. Il faudrait que les profs et les étudiants soient plus amenés à utiliser leur jugement. Je suis consciente que c'est un défi dans notre société, on veut des grilles absolument conformes, où tout est déterminé d'avance, c'est l'inverse de faire preuve de jugement, il faut être prêt à accepter la variété des réponses des humains qu'on a devant nous. J'aimerais que les étudiants développent leurs interprétations fondées sur certaines preuves.

L: Est-ce que t'as également comme préoccupation de former des lecteurs?

K: Oui, pour moi, ce serait le but ultime. J'aimerais qu'on transmette des notions d'histoire littéraire, moi, c'est ce qui m'a fait vibrer, je ne peux renier mes anciennes amours, mais le plus important, c'est qu'ils développent des compétences de lecture, d'esprit critique et d'interprétation. On le voit bien que certaines personnes retiennent des notions d'histoire littéraire, mais si c'est notre barème, on en viendrait à la conclusion que notre enseignement est souvent un échec. Je fais des essais. Ma condition de prof atypique fait que j'enseigne moins que les autres. Ça fait 5 ans que j'ai pas enseigné en 102-103, je sais pas comment je m'y prendrais, faut constamment revoir nos méthodes. J'essaie de faire en 101, cette session-ci par exemple, je les fais beaucoup travailler en équipe, en comité de pairs pour essayer de leur faire développer une interprétation, une manière de justifier une interprétation, mais aussi une explicitation de groupe pour que tu puisses dire à un autre que ça tient pas son affaire, l'élément du texte contredit, voir la diversité interprétative possible et les limites pour ne pas tomber dans un subjectivisme absolu et toutes les réponses se valent, j'y crois pas non plus. Il faut pouvoir convaincre avec des véritables preuves, que ce soit cohérent avec un discours présent, qui a des traces énonciatives. Les notions d'histoire littéraire sont présentes, mais minimales, j'essaie de donner des éléments qui seront travaillés par les étudiants parce que ça entre en contexte avec les textes. Ça devient franchement assez utilitariste, mais il n'y a rien que je transmets qui ne servira pas. Là, on est dans *Tristan et Iseut*, je leur parlerai pas de Marie de France, de Chrétien de Troyes, les éléments d'histoire littéraire et de contexte socio-historique, ce sont ceux qu'on retrouve dans les textes qui vont donner plus d'intelligence à leurs réponses. Beaucoup de travaux d'équipe aussi. Cette session-ci, j'essaie de les faire travailler sur Google doc. Je peux voir en temps réel ce qu'ils écrivent, habituellement, j'y ai pas accès quand c'est une feuille.

Les groupes de 40, c'est énorme. Je vais voir si ça fonctionne. J'aime le fait qu'ils aient des équipes récurrentes. Avec ces quatre personnes, ils voient comment ils pensent, que ça peut être différent d'eux, mais valable. On essaie de faire des retours pour voir qu'est-ce qui valide une interprétation, il n'y en a pas une seule qui est possible. Je veux qu'on mette l'accent aussi sur les idées principales, au lieu de la symétrie d'un plan, je veux mettre de côté le quantitatif pour développer une rigueur argumentative, je ne sais pas trop comment enseigner ça, je vais essayer de ne pas être formaliste, axer sur la pertinence, l'idée que tu peux développer deux idées dans deux paragraphes avec des bonnes preuves, je ne sais pas comment ça va se traduire par des apprentissages réels, c'est difficile à comparer parce que ça fait longtemps que je n'ai pas enseigné ce cours. C'est des essais. J'avais l'habitude de demander huit preuves formelles, je vais en demander quatre, mais inciter à développer l'explication. Je vais passer moins de temps sur les figures de style, on va en faire un peu, c'est important pour faire de l'observation stylistique.

L: Et puis, comment investis-tu le concept de sujet lecteur dans ton enseignement?

K: Dans le 101, tu vois, je demande un pastiche. C'est pas du sujet lecteur mur à mur. J'ai fait faire des carnets de lecture, des journaux de lecteurs dans les dernières sessions, mais j'ai pas été très satisfaite du résultat. Les étudiants forts s'y investissent, mais ceux qui font le travail en cinq minutes sur le coin de la table, ils font un travail très mince. Le profit qu'ils en retirent dans les journaux de lecture que j'ai fait faire est moyen, je pense. Étant donné que c'est le 101, qui a beaucoup de choses à voir, j'ai opté pour quelque chose de plus créatif, qui est pas le sujet lecteur parce qu'on ne travaille pas sur le sujet, mais on travaille sur la créativité, sur l'imaginaire, l'usage du langage. Je leur fais faire des pastiches ou des actualisations de personnages, par exemple pour *Tristan et Iseut*, ça les amène à voir qu'est-ce que la littérature épique, la lettre courtoise. Ils font comme s'ils étaient des troubadours, ils inventent un nouvel épisode, dans la tradition orale selon un schéma connu, dans l'esprit de ce qu'ils ont lu, soit un combat, soit une scène amoureuse, on observe stylistiquement, mais dans le but de se l'approprier. Les étudiants vont « écrire à la façon de », en analysant, en écrivant un texte réflexif, « j'ai choisi de travailler ainsi parce que tel aspect crée tel effet », dans le fond, il y a une dimension analytique, mais qui passe par la création. Ça permet de valoriser des étudiants qui sont moins habiles

dans les dissertations. Ça peut donner de l'intelligence à leurs dissertations futures parce qu'ils vont devoir justifier, voir que ça a un impact pour vrai de faire de l'analyse littéraire, ça a un impact sur le texte qui est créé. Pour l'actualisation, ça permet par exemple de voir qu'est-ce que serait un Don Juan aujourd'hui, un libertin. La dimension sexuelle, ok. Mais la dimension intellectuelle, qu'est-ce qui choque? Qu'est-ce qui pourrait être une posture libertine en 2019? Un exercice de création selon un certain modèle, mais ils sont libres d'inventer tout de même. C'est dans le dialogue entre eux et l'œuvre.

L: Comment perçois-tu la tension entre les textes didactiques, essayistiques et leur application pratique?

K: C'est une dimension plus idéaliste. Quand on est un professeur-chercheur, c'est une chose, quand on est chercheur universitaire et qu'il n'y a pas une classe devant nous, c'est une chose aussi. Je trouve important de lire des principes qui fondent des idéaux, mais ensuite faut l'adapter évidemment. Mais de toute façon, il n'y a pas de recette, on ne va pas convertir tous ces étudiants à la littérature, c'est certain. Je pense que l'idée, c'est de penser une formation plus pertinente pour aujourd'hui, qui va rejoindre plus de monde. Il faut rester réaliste dans la portée que ça peut avoir. Le fait de faire un exercice qui vaut 10% dans la session, l'impact que ça a, c'est relatif. Dans certains départements comme le mien où on est très proches des devis ministériels, on doit faire faire une dissertation finale qui avant valait 50%, maintenant, on a ramené ça à 40%, il faut en faire une complète, il faut faire des évaluations sur les intros, les conclusions. Finalement, juste ça, ça prend 75-80% des points. Il reste des grenailles pour un travail subjectif à côté. Les étudiants sont pas fous, ils voient bien que ça vaut 5%, le carnet de lecture, ils vont faire ça sans s'y investir. Quand ça vaut 5%, tu passes pas deux séances de deux heures à faire des formatifs, ça reste du « fais ça en lisant, ça va t'égayer un peu », tu vas avoir une bonne note. Il y a beaucoup de collègues qui y sont réticents parce que ça remonte artificiellement la moyenne. Des étudiants par exemple n'atteignent pas la compétence à la fin de la session, mais grâce aux journaux de lecture, aux points faciles, ils passent à 60%. Plusieurs collègues ont une dent contre ce genre d'exercices à cause de l'effet cumulatif. Des travaux trop subjectifs faussent la perspective. Les étudiants passent en 102, 103, mais les profs disent qu'ils ne sont pas prêts, pas outillés pour réussir. La question des grilles de correction se

pose aussi, c'est pas si facile à évaluer. Personnellement, j'ai toujours tendance à accorder des meilleures notes à des travaux plus subjectifs, à la fois parce que les étudiants se dévoilent, t'évalues pas des connaissances, il y a une posture différente de prof. Ça remonte les notes, moi, je trouve pas que c'est un problème tant que ça.

L: Considères-tu que les étudiants sont suffisamment outillés pour écrire sur leur rapport subjectif aux textes?

K: Étant donné qu'on ne peut y consacrer beaucoup de temps en classe, on évalue surtout leur potentiel inné à être réflexif, à être capable d'exprimer ce qu'ils construisent ou ce qu'ils ressentent, mais dans le fond, on ne l'enseigne pas, on ne le raffine pas. Mon idéal, ce serait de problématiser la subjectivité. On est dans une société très subjective, les réseaux sociaux, l'individualisme, « je-me-moi ». Mes réticences sur le sujet lecteur sont là, on baigne dans la subjectivité, dans le narcissisme, on peut s'enfermer facilement dans notre moi quand on appartient corps et âme à cette société. Mais nous, puisqu'on l'évacue carrément, le « je » est pas du tout dans l'horizon, c'est comme si c'était la pure neutralité qui pensait, rédigeait, ça veut dire qu'on ne peut travailler la subjectivité, la raffiner, tirer des fils, être rigoureux, quand on le fait, c'est du temps volé. On peut pas s'exercer, le faire sur plusieurs sessions. C'est vrai qu'il y en a qui sont vraiment bons, mais c'est souvent ceux qui ont déjà lu beaucoup, qui sont plus réflexifs. Mais c'est pas tout le monde qui est intéressé par la littérature. On reconduit les inégalités qu'on essaie de combattre. Si ça donne un peu n'importe quoi, c'est difficile de les blâmer puisqu'on ne leur enseigne pas les outils pour s'exprimer sur leurs expériences littéraires. Je donne un cours dans le programme de lettres, c'est passionnant. Le travail d'entrée dans ce cours, c'est une autobiographie culturelle, on réfléchit sur ce qu'est la culture, qu'est-ce qu'on devrait enseigner au collégial, ils vont lire des extraits de toutes sortes d'affaires. Ils ont commencé par faire une autobiographie de leur consommation culturelle, qui ils sont, pourquoi ils ont aimé tel texte, est-ce que leur culture scolaire les a formés ou c'est plutôt des lectures, des films, des séries, de la musique qu'ils choisissent par eux-mêmes, ça c'est super intéressant, le fait de pouvoir se dire ça, de dialoguer, ça change la dynamique de classe, il n'y pas de tabou. Mais il y en a qui sont super intelligents, mais qui ne sont pas mûres, ils ne sont pas auto-réflexifs, sont encore très jeunes, c'est correct, ils ont 17 ans. Ils ont une moins bonne note que

celle qui a perdu son père, qui s'est réfugiée dans la culture, qui a mis ça par écrit, qui est super profonde parce qu'elle a vécu des expériences. C'est un bel accompagnement, mais je crois pas que ce devrait être le cœur de l'enseignement nécessairement.

L: Et si tu pouvais réécrire les devis justement, qu'est-ce que tu ferais? Quels éléments tu y ajouterais?

K: Je conserverais la rigueur, mais je la partagerais avec philo, il me semble qu'on écrit des dissertations dans ces deux disciplines, pourquoi on écrit des dissertations de français et des dissertations de philo, c'est quoi la grosse différence? On devrait écrire des textes argumentatifs dans tous les cours de la formation générale et ne pas passer un temps fou à avoir des exigences techniques démesurées. Les compétences, ce serait « interpréter un texte », je comprends que c'est ambigu, mais pour moi, c'est quand même ça, dans une société post-vérité, qu'est-ce qui fait que quelque chose est valable ou pas? C'est super important de se questionner là-dessus. Interpréter, discriminer dans les infos qu'on a, dans les discours. « Est-ce que l'amitié est là même dans ces deux œuvres? » C'est pas un point de vue critique qu'on trouve là. Je sais qu'il y a toutes sortes d'enjeux dans ces changements-là, il y en a qui souhaitent préserver leur emploi. J'en suis consciente, ça rend le dossier tellement complexe. Dans l'idéal pédagogique, on devrait être plus ambitieux dans ce qu'on leur demande d'accomplir comme positionnement critique. Faudrait que ce soit des questions plus significatives pour eux, il faudrait développer la créativité, il faudrait qu'ils apprennent à s'adapter beaucoup plus, il faudrait qu'ils choisissent une forme de discours approprié aux idées qu'ils veulent énoncer. Au terme de leur parcours, il faudrait qu'ils aient appris à écrire des essais. En revanche, il faudrait que nous, enseignants, on soit prêts à accepter des interprétations des étudiants, qu'on puisse juger, ça, c'est une information qui est fondée ou qui ne l'est pas. Il faudrait réhabiliter le jugement plutôt que la norme avec une grille, c'est tellement fermé. Si un étudiant a seulement deux idées, mais son texte est brillant, on va lui dire qu'il n'a pas respecté les consignes, *too bad*, on encourage la conformité, alors qu'on devrait encourager l'originalité et l'autonomie.

L: Quelles œuvres considères-tu que les étudiants peuvent facilement s'approprier?

K: C'est vraiment difficile comme question. Il y a un certain nombre de classiques au cégep, mais tu ne sais pas pourquoi ils en font nécessairement partie. C'est facile d'enseigner les courants littéraires, y'a des préférences de profs, *Les derniers jours d'un condamné*, *Le grand cahier*, *Incendies* de Mouawad, ça marche bien auprès des étudiants. Souvent, il y a quelque chose de choquant, ils sont remués par ces lectures, c'est ce qu'on recherche dans la littérature à cet âge, j'ai tendance à miser sur cet intérêt dès le départ, on va y réfléchir aussi, mais il ne faut pas qu'ils soient complètement indifférents parce que c'est trop abstrait, trop formel. À l'université, on mise beaucoup sur les aspects stylistiques, on valorise le travail sur la forme, c'est intéressant, ça fonctionne bien, mais ce ne devrait pas être le critère qu'on met de l'avant au collégial, c'est certain. J'aurais une tendance plus contemporaine, même si je trouve important qu'ils lisent des classiques, le rapport à l'histoire nous décolle du narcissisme et du présentisme qui prévalent. Des textes où les enjeux éthiques sont importants, ça me semble important aussi. Quand les enjeux sont éloignés dans le temps, par exemple l'honneur, ça ne vient pas les toucher parce que ça n'a plus beaucoup de résonance aujourd'hui. Mais c'est important de le savoir tout de même. C'est important également que les profs enseignent des textes qui les allument. Quand tu reçois des évaluations de cours, c'est que ça. « Ah! la prof est passionnée, c'est le fun d'écouter, parce que le prof est dedans, ça nous donne envie ». Ce n'est jamais « le cours est bien construit, le prof est compétent. » Quand t'es éteint parce que t'as repris un cours, t'enseignes des œuvres choisies par un autre, tu le sens tout de suite, les étudiants le sentent aussi. Tu sens qu'il n'y a pas de magnétisme.

L: Pour conclure, j'aimerais qu'on aborde ton rapport personnel à la lecture et à la littérature, comment tu t'y es initiée?

K: C'est sûr que j'avais des modèles familiaux, mon frère, ma sœur lisaient beaucoup. J'avais une meilleure amie qui était très versée en histoire de l'art. Quelques personnalités fortes de mon entourage m'ont beaucoup influencée. Chez nous, il y avait quelques classiques reliés en cuir, Victor Hugo, Dostoïevski, que j'avais envie de découvrir. J'avais un fétiche du classique. J'en lisais trop jeune, ça me valorisait, mais j'aimais vraiment ça. Au cégep, j'étais en sciences pures, mais c'était les cours de littérature et de philo qui me faisaient triper, avec mes amis, on se racontait nos cours, ça a été important pour ma sociabilité d'adolescente. Mes cours de

science étaient exigeants, mais me laissaient indifférente. Socialement, les sciences étaient plus valorisées, mais je suis allée en littérature quand même. Mais il a fallu que je vois des gens qui me ressemblaient pour que je m'identifie à la littérature universitaire. Entre mes années d'adolescence où je lisais par passion et aujourd'hui, un parcours universitaire de longue durée avec un doc et un postdoc, ça assèche la passion, les goûts ne sont plus évidents à discerner. Aujourd'hui, je lis pour le plaisir, des bd, des romans, du contemporain, j'écoute des séries. Mais depuis mon entrée dans la didactique, j'essaie de renouer avec ça parce que c'est fondamental, ça fait de toi un meilleur prof quand tu te souviens de ce qui te fait tripper. Parce que présenter une œuvre comme strictement intéressante, la disséquer devant eux, ça marche pas au cégep. À l'université, il faut une posture intellectuelle, mais au cégep, non. Il faut désapprendre l'ethos universitaire pour être un bon prof de cégep.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadon, Marta et Lorraine Savoie-Zajc, « L'analyse qualitative de données », *Recherches qualitatives*, vol.28, 2009, p. 1-7.
- Aron, Paul, et Alain Viala, *L'enseignement littéraire*. PUF, coll. « Que sais-je ? » 2005, 128 p.
- Babin, Julie, *La lecture d'oeuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2016, 475 p.
- Barbier, Jean-Marie, « Expérience, apprentissage, éducation », dans Luc Albarello (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*, Presses Universitaires de France, 2013, p. 65-92.
- Baroni, Raphaël, « Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? », *Recherches & Travaux*, n° 83, 2013, p. 11-24.
- Barthes, Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Tel quel », 1973, 105 p.
- Bayard, Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris, Minuit, coll. « Paradoxes », 1998, 168 p.
- _____, *Enquête sur Hamlet, Dialogue de sourds*, Paris, Minuit, coll. « Reprise », 2002, 192 p.
- _____, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris, Minuit, coll. « Paradoxes », 2007, 198 p.
- B. Deshaies, Catherine, *Fonds culturel commun et choix de corpus : un éclairage des pratiques de sélection des enseignants du collégial par la description de leurs représentations*, mémoire de maîtrise, Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 2013, 229 p.
- Bernard, Frédéric, *Les mécanismes de la lecture*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017, 210 p.
- Bertucci, Marie-Madeleine, « La notion de sujet », *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007, p. 11.
- Blin, Jean-François, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1997, 226 p.
- Boulangier, Julie et Amélie Paquet, *Le bal des absentes*, Montréal, La Mèche, coll. « L'Ouvroir », 2017, 288 p.
- Brault, Marilyn, *Le plaisir de la lecture et la réception esthétique des oeuvres littéraires au collégial*, Mémoire de maîtrise, Département d'études littéraires Université du Québec à Montréal, 2005, 123 p.
- Brehm, Sylvain, « La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial ? », *Tréma*, n° 49, 2018, p. 63- 79.

- Brinker, Virginie et Geneviève Di Rosa, « Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes », *Le français aujourd'hui*, n° 202, 2018, p. 5-10.
- Campeau, Sylvain et Patrick Moreau (dir.), *Quinze classiques de la littérature québécoise*, Montréal, Fides, coll. « Essais », 2015, 272 p.
- Canvat, Karl, « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences », *Tréma*, n° 19, 2002, p. 77-92.
- Cellard, Karine, « De la dissertation... à la dissertation : réflexion sur l'évolution des devis ministériels de la formation générale en français », *LIREL*, 2018, en ligne, <<https://grouperelirel.files.wordpress.com/2018/04/cellard-de-la-dissertation-c3a0-la-dissertation.pdf>>, consulté le 18 novembre 2019.
- De Certeau, Michel, « Lire : un braconnage », dans *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1990, p. 239-255.
- Citton, Yves, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, Éd. Amsterdam, 2007, 363 p.
- Collès, Luc, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry et al. *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Bœck & Larcier, 2001, 610 p.
- Compagnon, Antoine, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Points, coll. « La Couleur des Idées », 1998, 320 p.
- _____, *La littérature, pour quoi faire?* Paris, Fayard/Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France » 2013 [2007], 74 p.
- Cornellier, Louis, *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*, Québec, Éditions Nota Bene, coll. « Alias », 2006, 124 p.
- Coste, Florent, et Thomas Mondémé, « L'ordinaire de la littérature. Des bénéfiques pragmatistes dans les études littéraires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 15, 2008, p. 47-65.
- Cyrot, Pascal « Chapitre 2. Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie », *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France, 2010, p. 79-116.
- Daunay, Bertrand, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches*, n° 30, 1999, p. 29-59.
- _____, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 149, 2007, p. 139-189.
- De Beudrap, Anne Raymond, Dominique Duquesne et Yvon Houssais, *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Nantes, Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire, 2004, 270 p.
- Dufays, Jean-Louis, « Lecture littéraire vs. lecture ordinaire : une dichotomie à interroger » dans Vincent Jouve (dir.), *L'expérience de lecture*, Paris, L'improviste, 2005, p. 309-322.

- _____, « La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques », *Lidil*, n° 33, 2006, p. 79-101.
- _____, « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés », *Études de lettres*, n° 1, 2014, p. 133-150.
- _____, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2015 [3e édition], 384 p.
- Dumaître, Éric, *Les Raisons d'un engouement. Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, coll. « Société et pensées », 2008, 198 p.
- Eco, Umberto, *Lector in fabula*, traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, coll. « Essais », 1985, 166 p.
- Émery-Bruneau, Judith, *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 de doctorat, Québec, Université Laval, 2010, 432 p.
- Falardeau, Érick, Carole Fisher, Claude Simard, et Noël Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007, 274 p.
- Fish, Stanley, *Quand lire, c'est faire, l'autorité des communautés interprétatives*, traduit de l'anglais par Étienne Dobenesque, Paris, Éditions Amsterdam, coll. « Les Prairies Ordinaires », 2005, 144 p.
- Fourtanier, Marie-Josée, Gérard Langlade et Catherine Mazauroic (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, 260 p.
- Gabathuler, Chloé. *Apprécier la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didactique de la littérature », 2016, 273 p.
- Gefen, Alexandre, *Réparer le monde, La littérature française au XXI^e siècle*, Paris, Corti, coll. « Les essais », 2017, 391 p.
- Gervais, Bertrand, et Rachel Bouvet (dir.) *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses universitaires du Québec, coll. « Figura », 2007, 281 p.
- G. Freijomil, Andrés « Les pratiques de la lecture chez Michel de Certeau », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n° 44, 2009, p. 109-134.
- Giasson, Jocelyne, *La lecture : apprentissage et difficultés*, Montréal, Gaétan Morin, coll. « Sciences de l'éducation », 2011, 398 p.
- Goulet, Marcel, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », dans Sylviane Ahr et Nathalie Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 85-98.
- Goulet, Marcel, « L'enseignement de la littérature et la technicisation de la lecture littéraire », *Cahiers de recherche du CÉTUQ*, n° 16, 2000, p. 39-62.

- Goupil, Renée, « Une formation pédagogique et didactique pour enseigner au collégial », *Le Devoir*, 7 septembre 2019.
- Groupe consultatif interorganisme en éthique de la recherche (GER), « Compréhension inductive », 2014, en ligne, <http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf>, consulté le 18 novembre 2019.
- Hamel, Jean-François, « Émanciper la lecture. Formes de vie et gestes critiques », *Tangence*, n° 107, 2015, p. 89-107.
- Jousset, Philippe, *En proie aux mots. Action et affection en littérature*, Paris, Hermann, coll. « Savoir lettres », 2012, 402 p.
- Jouve, Vincent. *La Lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993, 111 p.
- _____, *L'expérience de lecture*, Paris, L'improviste, 2005, 470 p.
- _____, « Émotion et intérêt dans les études littéraires », *Études de lettres*, n°1, 2014, p. 33-46.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation*, Montréal, PUM, coll. « Enseigner et apprendre », 2018 [4e édition], 449 p.
- Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature (LIREL), en ligne, <<https://groupepirel.wordpress.com>>, consulté le 18 novembre 2019.
- Lacelle, Nathalie et Gérard Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », dans Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2008, p. 55-65.
- Langlade, Gérard, « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, vol. 145, n° 2, 2004, p. 85-96.
- Langlade, Gérard et Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didactique de la littérature », 2004, 361 p.
- _____, « L'activité dialogique du lecteur », dans Françoise Demougin (dir.), *Lire dans la langue de l'autre*, Université Montpellier 3, 2006, p. 42-55.
- Larrivé, Véronique « *Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif* », *Repères*, n° 51, 2015, p. 157-176.
- Lebrun, Monique (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal, Éditions MultiMondes, 2004, 313 p.
- Lemarchand, Stéphanie, *Devenir lecteur*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didactique de la littérature », 2017, 227 p.
- Louichon, Brigitte, *La littérature après coup*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didactique de la littérature », 2009, 181 p.

- _____, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique? », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur, 2012, p. 195-216.
- _____ et Annie Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didactique de la littérature », 2010, 242 p.
- Macé, Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2011, 288 p.
- _____, Raphaël Baroni et Antonio Rodriguez, « La lecture, les formes et la vie : Entretien avec Marielle Macé », *Études de lettres*, n° 1, 2014, p. 165-180.
- Mannoni, Pierre, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? », 2016, 127 p.
- Massol, Jean-François, Gersende Plissoneau et Béatrice Bloch, « Introduction », *Recherches & Travaux*, n° 91, 2017, p. 1-11.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), *Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales, Québec, Gouvernement du Québec, 2011.
- Merlin-Kajman, Hélène, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2015, 317 p.
- Ouellet, Chantal, Amal Boulouf et France Dubé, « Comprendre les textes dans différentes disciplines : des défis à relever pour des étudiants de l'enseignement pré-universitaire et technique », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 76, n° 4, 2016, p. 161-175.
- Ouellet, Sébastien, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de français*, thèse de doctorat, Département de la didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 2012, 283 p.
- Perrenoud, Philippe, « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie! Retour sur une évidence trop aveuglante », dans Rita Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2009, p. 265-288.
- Petitjean, André, « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques*, 161-162, 2014, p. 1-85.
- Poulin, Andrée. « La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir? » *Lurelu*, volume 36, n° 3, hiver 2014, p. 5-9.
- Quet, François, « Des compétences en littérature pour "comprendre le présent"? », *Le français aujourd'hui*, vol. 191, n° 4, 2015, p. 57-70.
- Rancière, Jacques, *Le partage du sensible : esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, coll. « Hors collection », 2000, 74 p.

- Renard, Fanny, *Les Lycéens et la lecture*, Rennes, Les Presses universitaires de Rennes, coll. « Didactique de la littérature », 2011, 334 p.
- Reuter, Yves, *et al. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, 280 p.
- Rondier, Maïlys, « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 33/3, 2004, p. 475-476.
- Rouxel, Annie, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? », *Le français aujourd'hui*, vol. 157, n° 2, 2007, p. 65-73.
- Sauvaire, Marion, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Université Toulouse-Le Mirail, 2013, 615 p.
- Schaeffer, Jean-Marie, *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, coll. « Essais », 2011, 123 p.
- _____, *L'Expérience esthétique*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2015, 366 p.
- Seca, Jean-Marie, *Les représentations sociales*, Paris, A.Colin, coll. « Cursus », 2001, 192 p.
- Shawky-Milcent, Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris, PUF, coll. « Partage du savoir », 2016, 223 p.
- Simon, Geneviève (dir.), *Lire et relire les classiques*, Bruxelles, La libre, 2016, 212 p.
- Saint-Jacques, Diane, Adèle Chéné, Claude Lessard et Marie-Claude Riopel, « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum » *Enseignement et culture*, Volume 28, n° 1, 2002, p. 39-62.
- Todorov, Tzvetan, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Champs essais », 2007, 119 p.
- Vallée, Jean-François, Danielle Tremblay, Sophie Milcent *et al.* « La bête ou comment l'abus de dissertations au cégep fait haïr le français », *Le Devoir*, 19 octobre 2013.
- Vanderdorpe, Christian, « Lecture sur écran et avenir du roman » dans Claire Clivaz, Jérôme Meizoz, François Vallotton *et al.* (dir.), *Lire demain, des manuscrits antiques à l'ère digitale*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2012, p. 69-81.
- Yerlès, Pierre, « Enseigner la littérature. Pour une axiomatique spécifique » dans Luc Collès *et al.* (dir.) *Une passion de lectures. Pour Pierre Yerlès*. Bruxelles, Didier Hatier, p. 296-306.