

« On n'entre pas en littérature comme on entre en religion »

Marcel Goulet

LIREL, CRILCQ et Cégep Édouard-Montpetit

Mise au point

Je commencerai par une mise au point en lien avec la relance médiatique récente du débat sur la formation générale au cégep. Je suis de ceux qui croient qu'il faut modifier la formation générale, notamment pour ce qui est de l'enseignement de la littérature. Mais pas dans la perspective de l'adapter aux élèves actuels et selon leur programme d'étude (Delsart, 2022). Et, non, je ne pense pas que cela conduise inéluctablement à un nivellement par le bas (Jean, 2023). Ce qu'il faut modifier tient à **la nature** et à **la qualité du rapport à la littérature** dont la version actuelle est porteuse. C'est une question de **pertinence** et de **sens**, avant que d'être une affaire de réussite scolaire, de littératie et de maîtrise orthographique. C'est là ce qui motive et fonde ma réflexion.

Voici un aperçu du parcours que j'emprunterai. Je vous conduirai de Maria Chapdelaine à Roch Plante. À partir d'une comparaison entre les expressions « entrer en religion » / « entrer en littérature », je vous inviterai à revisiter la formation générale offerte en littérature au cégep et à repenser l'enseignement de la lecture littéraire, en m'inspirant de Michel Picard, de Jean-Louis Dumortier et de Michel de Certeau.

« Entrer en religion » / « entrer en littérature »

Dans *Maria Chapdelaine*, au retour de Saint-Henri-de-Taillon où elle est allée rencontrer le curé, Maria, toujours affligée par la mort de François Paradis, se rappelle les paroles du prêtre : « Tu n'as pas dessein d'entrer en religion? Non. Alors tu vas abandonner de te tourmenter de même, parce que c'est un tourment profane et peu convenable [...]. Et le bon Dieu sait ce qui est bon pour nous » (Hémon, 1946 : 124).

« Entrer en religion ». L'expression serait apparue vers 1170 (Rey, dir., 2012 : 3014). Et, si elle a eu longtemps cours au Québec, elle est aujourd'hui plus ou moins tombée en désuétude. Elle signifie se faire religieux ou religieuse : choisir de *consacrer* sa vie à Dieu, de se mettre, corps et âme, à son service. Le geste est volontaire. La décision suppose (du moins, supposait) une prise d'habit et implique de prononcer des vœux de pauvreté, de chasteté et d'obéissance à Dieu, marquant ainsi une rupture avec la vie profane.

« Entrer en littérature ». J'ai relevé de l'expression une occurrence qui m'a paru fort pertinente pour notre propos. Dans un texte de Sophie Labatut (2005 : 154) : « Les programmes supposent [...] que le collègue [le secondaire au Québec] a donné aux élèves une maîtrise complète de la langue française et que le lycée [le cégep ici] doit les faire entrer en littérature. » « Entrer en littérature »? Cela voudrait-il dire se faire lecteur ou lectrice littéraire : choisir de *consacrer* sa vie à la littérature, de se mettre tout entier,

intelligence et sensibilité, à son service? Et, en toute connaissance de cause, se soumettre aux vœux que paraît requérir un tel engagement : rationalité, objectivité, obéissance à une façon *consacrée* de lire des œuvres et à une façon *cléricale* d'en rendre compte, signifiant ainsi sa décision de rompre avec la lecture dite ordinaire, ou de ne la pratiquer dorénavant qu'en catimini, tel un plaisir coupable?

Il n'y a guère que la prise d'habit qui paraisse impertinente ici. Nous reconnaissons volontiers que ne sommes plus au temps de Machiavel pour exiger de nos élèves qu'ils passent de leur « défroque de tous les jours » à l'« habit de cour » au moment d'accueillir les grandes œuvres littéraires (Machiavel, lettre du 10 décembre 1513, citée par Grafton, 2001 [1997] : 221-222). Pas plus que nous souscrivons à l'idée qu'il faille revêtir un « habit de cérémonie » pour se présenter devant les « monuments » de la littérature, comme semble l'apprécier George Steiner de la part de son « lecteur peu commun », qui « ne rencontre pas le livre en habit de tous les jours ou en tenue négligée » (1997 : 12). Reste que nous nous attendons à ce que nos élèves témoignent d'un certain respect à l'égard des œuvres que nous leur proposons d'étudier.

Entrerait-on en littérature comme on entre en religion? Il semble qu'au cégep, où l'on ne sait pas très bien faire la part du *sacré* et du *profane*, on fasse un peu comme si. L'injonction de pratiquer la littérature tel que prescrit – le Ministère faisant office de bon Dieu –, paraît reposer sur le postulat que tous les élèves, sans exception, vont lui *consacrer* leur vie. Il n'est pas étonnant qu'emportés dans les tourments de la formation littéraire à laquelle nous les soumettons, bon nombre d'entre eux trouvent à se plaindre ou à se révolter, une plainte ou une révolte dont le titre de ma communication pourrait bien être l'expression désenchantée.

Que retenir de cette comparaison? Une leçon de modestie : un appel à présenter l'expérience de la littérature comme tenant davantage d'une relation *profane* que d'un engagement sacré. Plutôt que de dispenser un enseignement fondé sur l'étude du texte (son mode de fonctionnement, son inscription dans l'histoire littéraire) et de façons *cléricales* d'en rendre compte, offrir une formation centrée sur la rencontre entre le lecteur et l'œuvre (Vibert, 2013 : 7), en partant de la question : quelle relation une personne qui ne lui consacrera pas sa vie devrait-elle apprendre à nouer avec la littérature?

Je propose de revisiter en ce sens les visées de la formation offerte au cégep en matière de lecture, d'écriture, de culture et de langue. Quelles finalités et quelles pratiques remettre en question? Quelles nouvelles portes ouvrir à nos élèves pour les faire entrer en littérature? Je n'aurai pas le temps ici de mener à terme cet exercice pour les quatre composantes de la formation littéraire, que je viens de décliner. Je vous propose donc de le faire, à titre exemplaire, pour la pratique de la lecture, ce qui me conduira tout de même à empiéter quelque peu sur le travail d'écriture.

Je pars du postulat – auquel je demeure fidèle – que la lecture d'œuvres littéraires est le lieu d'une expérience (Goulet, 2021) :

- herméneutique : d'un travail accompli par un lecteur/une lectrice sur une œuvre et qui vise à en explorer le sens
- esthétique : d'un travail accompli par un lecteur/une lectrice sur une œuvre et qui en vise à en permettre l'appréciation
- ontologique : d'un travail accompli par des œuvres sur un lecteur/une lectrice et qui résulte en la construction de son être (de sa *matière* comme de sa *manière d'être au monde*)
- épistémologique : d'un travail accompli par des œuvres sur un lecteur/une lectrice et qui résulte, pour le lecteur/la lectrice, en une meilleure connaissance de soi.

La lecture d'œuvres littéraires

Que demandons-nous à nos élèves à leur arrivée au cégep? Nous leur enjoignons de renoncer aux plaisirs primaires que procure la *lecture ordinaire* pour *se convertir* à la *lecture savante* pratiquée par les spécialistes en études littéraires (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999 : 193-213). Nous leur demandons de reproduire ni plus ni moins le lecteur que nous, qui enseignons la littérature, sommes devenus. Nous les invitons en fait à entrer en littérature comme on entre en religion, à quitter le devant du temple, c'est le sens étymologique du mot *profane* – de *pro* : devant et de *fanum* : lieu sacré –, pour y entrer. C'est que, croyons-nous : « Hors de l'Église, point de salut! ». Entendre : « Hors de la lecture savante, point de littérature! ».

Il faut nous affranchir de cette vision manichéenne et mettre fin à l'hégémonie dont jouit la *lecture savante telle que pratiquée par les experts en études littéraires* et qui frappe d'anathème tout autre mode de lecture littéraire. Et profiter de cette liberté pour explorer les diverses voies médianes que peut emprunter la lecture, même soumise à la contrainte scolaire d'un apprentissage et d'une sanction. Je propose, pour ce faire, d'examiner la lecture littéraire sous l'angle de l'interaction entre le lecteur et les œuvres, soit des effets qu'elles produisent et des exigences qu'en posent la compréhension et l'appréciation.

Qu'est-ce qui caractérise la relation entre un lecteur et une œuvre littéraire? C'est précisément à cette question que répond Michel Picard dans *La lecture comme jeu* (1986). Dans cet essai où il cherche à définir la lecture littéraire et à en circonscrire les enjeux, Picard la présente comme un jeu, un double jeu. Il emprunte au psychanalyste Michael Winnicott les termes anglais *play* et *game* pour distinguer deux façons de jouer à la littérature. La lecture, en tant que *play*, est articulée à la construction du moi et est essentiellement menée sous le sceau de l'inconscient. Cela donne le *lu* : le lecteur est construit, en grande partie à son insu, par les œuvres qu'il lit. En tant que *game*, la lecture a pour enjeux l'interprétation et l'évaluation artistique des œuvres; elle est alors conduite sous le signe de la distanciation par une instance que Picard nomme le *lectant*. Elle devient un jeu intellectuel et acquiert là toute sa valeur littéraire. La posture exigée est

toutefois d'une telle complexité que le *game* est devenu, constate Picard, « l'apanage de privilégiés » (1986 : 297).

Au moment de conclure, Picard passe de la description à la prescription. Il affirme que les enseignants doivent apprendre à envisager la littérature « du point de vue de ses *effets* » et il soutient que « la reconnaissance » de ce qui advient au *lu* importe tout autant que « l'entraînement à la distance critique » et les acquisitions, en termes de savoirs, que cela suppose chez le *lectant* (1986 : 308-309). La réflexion de Picard, considérée sous l'angle de la didactique, donne à penser qu'il existe deux portes d'entrée en littérature. Or, l'école, sous l'impulsion d'une institution littéraire en mal de scientificité, a mis la première, celle qui ouvre sur l'univers du *lu*, sous verrou, obligeant tous les élèves à emprunter la porte, étroite, du *lectant*. Avec les résultats que nous connaissons. Il faudrait, je crois, leur rouvrir la porte du *lu* et revisiter notre conception du *lecteur littéraire*.

Il faudrait pour cela concevoir une formation où nos élèves apprendraient à *jouer à la littérature* selon les deux façons mises au jour par Picard. À la manière d'un *game* d'abord, mais, à la différence de ce que prône Picard, autrement que comme des experts. Ce qui mènerait à déprofessionnaliser et démocratiser le *game*, un *jeu* de nature herméneutique et esthétique, à le rendre accessible au plus grand nombre, tout en veillant à ce qu'il conserve sa littérarité (notamment, par ce que Picard nomme *l'élection du sens dans la polysémie* et *l'évaluation artistique*, 1986 : 266 et 242). Nos élèves pourraient ainsi devenir ce que Jean-Louis Dumortier appelle des « amateurs éclairés » (2009 : 8 et 2012 : 1).

Ils apprendraient aussi, par ailleurs, à pratiquer le *play*, mais sous le signe de la conscience, de sorte à échapper autant que faire se peut à la dérive de l'aliénation. Cela reviendrait à institutionnaliser et à didactiser cette forme de jeu à portée ontologique et épistémologique qu'est le *play*, à en faire une autre façon d'entrer en littérature, reconnaissant ainsi le potentiel littéraire du *lu* (notamment, dans son ouverture à la *subversion* et à la *modélisation*, autres critères de littérarité selon Picard, 1986 : 266). Nos élèves deviendraient ainsi ce que, sous l'inspiration de Michel de Certeau (1980), nous pourrions appeler des *braconniers avertis* et des *bricoleurs avisés*.

Voyons d'abord ce qu'il en est des « amateurs éclairés ».

Et réglons d'entrée de jeu l'objection que ne manqueront pas de soulever, rebutés par l'emploi du terme « amateur », ceux et celles qui craignent que la proposition de Dumortier ne conduise à un « nivellement par le bas ». Je laisse répondre Dumortier : « le problème, tel que je l'envisage, ne s'énonce pas par la question « Jusqu'où descendre ? » sur l'échelle allant de la lecture savante à la lecture ordinaire, mais par la question « Comment monter ? » en *bricolant*, pour le lecteur ordinaire, une échelle faite de matériaux savants » (2009 : 13-14, note infrapaginale 19).

Il est clair que, pour Dumortier, le mode de lecture de l'« amateur éclairé » n'est pas celui de la lecture de loisir (2009 : 3). Aussi, à ses yeux, la formation à la lecture dispensée en milieu scolaire ne saurait en aucun cas « s'inspirer des principes d'un libéralisme radical », tel qu'il s'exprime par exemple chez un Daniel Pennac dans l'énoncé des « droits imprescriptibles du lecteur » (2012 : 58). Mais elle ne devrait pas davantage être calquée sur la formation des spécialistes en études littéraires. À nouveau, Dumortier : « je dis très nettement que les compétences ayant trait aux œuvres littéraires que les élèves devraient acquérir grâce à l'école et développer tout au long de la scolarité obligatoire ne sont pas celles... de leur professeur de français » (2009 : 14).

Il y a ceci d'heureux dans l'expression *amateur éclairé* qu'elle n'impose pas d'élever nos élèves au rang de professionnels de la lecture littéraire, sans les enfermer pour autant dans l'amateurisme d'une lecture ordinaire ou les laisser s'aliéner dans une lecture naïve. « Sauf à perdre de vue les finalités de l'enseignement obligatoire, écrit Dumortier, on ne saurait, en prétextant le respect du « plaisir de lire », laisser les élèves se cantonner dans la lecture primaire, et on ne saurait davantage le rompre aux exigences d'une lecture secondaire de *spécialiste* » (2012 : 62). À la différence de Picard, pour qui les appellations sont synonymes, Dumortier établit une nette distinction entre « l'amateur averti » et le « joueur expérimenté ». D'entrée de jeu, Picard affirme, en effet, que « l'effet littérature n'est concevable que pour le joueur expérimenté, l'« amateur » averti. On peut, on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de la chose – non le nier sottement. » (1986 : 242) Et il ajoute : « Jouer le jeu de la lecture littéraire, dans cette perspective de réécritures, c'est donc être capable d'apprécier la virtuosité exhibée, le jeu de l'interprète d'une partition connue. L'amateur est nécessairement un *connaisseur*. » (245) Entre la lecture ordinaire dans laquelle se complait le simple amateur et la lecture savante à laquelle se consacre le spécialiste, il y a place, croit Dumortier, pour une forme médiane de lecture secondaire, nourrie de certains savoirs, et c'est cette voie qu'il faut emprunter pour faire de nos élèves des « amateurs éclairés ».

Comment y arriver? Comment former des lecteurs qui aiment et sachent lire des œuvres littéraires, et continuent d'en lire après leur scolarisation? La formation de tels lecteurs implique de faire appel à leur intelligence et à leur sensibilité pour les amener à acquérir les compétences et les savoirs nécessaires pour entretenir avec la littérature un « commerce » (2009 : 3) – le mot renvoie à Montaigne et à l'essai « De trois commerces » (2001 [1588] : 1277-1296) – bénéfique : la compétence à comprendre et la compétence à apprécier une œuvre littéraire, et à en communiquer, motifs à l'appui, sa compréhension et son appréciation (2009 : 8). Dans cette optique, croit Dumortier, il faut proposer à nos élèves de lire des œuvres qui répondent à deux critères : des œuvres singulières qui, d'une part, donnent à voir et à penser des visions du monde, des façons d'être au monde, et qui, d'autre part, attirent l'attention sur les moyens originaux mis en œuvre par leur auteur pour ce faire. Il faut en outre leur proposer un corpus qui leur permette de comparer des œuvres entre elles et d'accroître ainsi leur compétence à les apprécier, celle-ci s'affinant au fil des parties jouées.

Mais il importe surtout de modifier – et c’est ici que la proposition de Dumortier prend toute sa pertinence pour l’entrée en littérature au collégial – notre approche de la lecture. Il faut, pense Dumortier, en déplacer le centre d’intérêt, réorienter l’attention des élèves : plutôt que de la braquer d’entrée de jeu, dans une relative ignorance du lecteur, sur le texte (notamment, son mode de fonctionnement), il faut la diriger sur l’acte de lecture, sur l’interaction œuvre-lecteur (Dumortier, 2012 : 64-65). En conséquence, il faut cesser de demander aux élèves de répondre à des questions comme celles soumises aux professionnels en études littéraires, cesser de leur proposer comme modèles des « transpositions scolaires des lectures savantes » (2009 : 13).

Il faut plutôt leur apprendre à soumettre leur relation avec les œuvres à un double questionnement (2012 : 65, 68). Dans un premier temps, les inviter à recourir à l’introspection, à s’interroger eux-mêmes, de sorte qu’ils en arrivent à prendre conscience des effets que produit sur eux la lecture d’une œuvre et à bien les identifier – ce qui revient, d’une certaine manière, à leur rouvrir la porte du *lu*. Dans un second temps, les amener à mettre ces effets en question, à chercher à les rapporter à leurs causes potentielles (2012 : 61), donc à interroger l’œuvre, de sorte qu’ils en viennent à découvrir et à « prendre en considération, dit Dumortier, ce qu’a fait l’artiste pour, selon le précepte d’Horace [...], être utile et procurer de l’agrément à son public *destinataire* » (2009 : 8). Le premier questionnement pourrait donner lieu à un partage, en classe, par les élèves des effets produits sur eux par la lecture de l’œuvre. Le second questionnement pourrait prendre la forme d’assignations à des missions d’enquête, individuelles ou collectives, à mener sur l’œuvre à partir de questions du type : d’où vient-il que cette œuvre ait pu produire tel effet sur ses lecteurs? « Le foyer du questionnement est alors, poursuit Dumortier, la relation entre la *vertu esthétique* de l’écrit, son pouvoir de faire réagir le lecteur, et son *caractère artistique*, les choix qui déterminent ou tout au moins influencent la réaction du lecteur » (2012 : 68).

Le lecteur est ainsi amené, par le regard qu’il estime désormais pertinent de porter sur l’œuvre, à conférer à sa lecture une secondarité qui, sans être celle du spécialiste, n’en possède pas moins une valeur littéraire. La lecture littéraire est une relation qui exige, à l’égard de soi comme de l’œuvre, proximité et distance. La proposition de Dumortier accorde à l’une et à l’autre leur juste part. Plutôt que d’être projeté d’emblée au plus proche du texte, le lecteur est invité, dans un premier temps, à aller au plus intime de lui-même, là où il trouvera les motifs qui le conduiront, dans un second temps, à se rapprocher de l’œuvre de manière signifiante. Cela me semble une façon féconde de redéfinir la posture du *lectant*.

Nous pouvons voir dans cette proposition un appel à faire rédiger à nos élèves, devenus *amateurs éclairés*, deux types de textes. D’une part, des textes apparentés à l’autobiographie de lecteur et à l’analyse littéraire, textes dans lesquels ils rendraient compte de leur réception d’une œuvre et de leurs démarches en vue de la comprendre, et en viendraient à en exposer leur compréhension, justification à l’appui. D’autre part,

des textes apparentés à l'expérience esthétique et à la critique littéraire, textes dans lesquels ils témoigneraient, argumentation et comparaison à l'appui, de leur appréciation de l'œuvre.

Voyons maintenant ce qu'il en est des *braconniers avertis* et des *bricoleurs avisés*.

Pour Michel de Certeau, la lecture d'œuvres littéraires est un *art de faire* qui relève du *braconnage* et du *bricolage*. Les lecteurs, comme il les décrit métaphoriquement, sont des *voyageurs* : « ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir » (1980 : 292). La lecture, pour lui, ne s'arrête toutefois pas à une collecte d'objets. Ces objets, les voyageurs en usent ensuite : tout hétéroclites soient-ils, ils les assemblent, les collent, en font leurs propres trésors. Les braconniers se font alors bricoleurs.

L'idée de faire de nos élèves des *braconniers avertis* et des *bricoleurs avisés* suppose de cartographier le domaine du *lu* et les *terres* de la littérature – ces lieux où se déploient et se mêlent imaginaire, sensibilité, intelligence, jugement et langue – et de leur fournir les connaissances et les outils nécessaires à la pratique du braconnage et à celle du bricolage de leurs *textes de lecteur* et de leur *lu* (Goulet, 2015).

Des *braconniers avertis*, ce sont des lecteurs qui, parcourant les terres de la littérature, savent quels pièges ils doivent y tendre, quels objets et façons de faire ils peuvent y prendre : images, personnages, récits; sensations, émotions, sentiments, états d'âme; idées, valeurs, dilemmes; mots, expressions, phrases; façons de les créer et d'en faire usage. La pratique de la lecture comme braconnage suppose qu'on ait appris à identifier, distinguer et classer ces objets et façons de faire.

Des *bricoleurs avisés*, ce sont des lecteurs qui ont appris à fabriquer à même les biens ravis dans les œuvres, d'une part, leurs *textes de lecteur* et, d'autre part, leur *lu*. Par *textes de lecteur*, entendons leurs représentations personnelles des œuvres : des *bricolages* qui ne seront toujours, comme le dit Pierre Bayard, que des *objets de substitution* eu égard aux originaux, mais qui viendront néanmoins constituer leur *bibliothèque intérieure* (2007 : 52 et 74). Par *lu*, comprenons une construction, menée en toute conscience, de leur *être* et de leur *manière d'être au monde* (Macé, 2011), mais entendons aussi des photographies – les œuvres servant de révélateurs – ou des images – les œuvres agissant comme des instruments d'optique, comme dit Proust (1970 [1927] : 275 et 424-425) – permettant de voir en soi ce qui autrement serait demeuré invisible et d'accéder ainsi à une meilleure connaissance de soi.

Me vient ici à l'esprit la figure de *Roch Plante*, alias de Réjean Ducharme et fabricant de *trophoux*. « Roch Plante, écrit Lise Gauvin (Plante, 2004 : 15), est un artiste familier des poubelles, chercheur de mots et chercheur de trésors ». C'est un *voyant*. « La voyance, ajoute Gauvin, est un art qui s'acquiert, qui se mérite par des rites plus ou moins fixés à

l'avance et qu'il faut savoir respecter. Comme celui de la destruction d'une certaine forme de beauté, prélude nécessaire à une nouvelle façon d'appréhender le monde : un monde en morceaux qu'il appartient à chacun de reconstituer à sa manière afin de mieux le redonner comme objet de regard. » (Plante, 2004 : 15) Faire de nos élèves des *braconniers avertis*, ce serait en quelque sorte les initier à l'« art de la voyance », et à ses rites, comme art de lire.

Et, comme le souligne Patricia Pink (Plante, 2004 : 11) : « Les créations visuelles de Roch Plante sont très narratives. [...] On pouvait voir dans les trophoux les personnages, les chapitres ou les pages d'un livre; on pouvait y chercher une histoire, la description d'un personnage. Il s'agissait d'œuvres d'art très intimes, personnelles. Très révélatrices. C'est difficile se révéler de cette façon. » Faire de nos élèves des *bricoleurs avisés*, cela reviendrait à les initier à l'art du récit (Ricœur, 1985 : 439-448 et 1990 : 137-198), de l'autoportrait (Montaigne, 2001 [1580, 1584, 1588]), de l'*autosculpture* (l'impossible projet de Bérénice Einberg dans Ducharme, 1966 : 42) et de l'optique (Proust, 1970 [1927] : 275 et 424-425).

Nous pourrions inviter nos élèves à devenir, sinon des *Réjean Ducharme*, à tout le moins des *Roch Plante* de la littérature, et à fabriquer, à leur façon, des *trophoux* : des textes, composés de matériaux hétéroclites collectés dans les œuvres littéraires, témoignant, pour les uns, de leur réception de ces œuvres, racontant, pour les autres, comment leur lecture leur a permis de sculpter, ou leur a révélé, leur être et leur manière d'être au monde.

Envoi

Réorienter notre enseignement de la lecture littéraire vers la formation d'*amateurs éclairés*, de *braconniers avertis* et de *bricoleurs avisés*, serait une belle façon, je crois, d'amener nos élèves à « entrer en littérature (au collégial) » – par la porte du *lu* et par la porte d'un lecteur littéraire ou d'un *lectant* revisité – et de donner ainsi à la littérature des lecteurs (LaRue, 2002 : 122), de « suffisants lecteurs » (Montaigne, 2001 [1580] : 195).

Bibliographie

BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie et DETREZ, Christine (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.

BAYARD, Pierre (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, Paris, Éditions de Minuit.

CERTEAU, Michel de (1980). « Lire : un braconnage », dans *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris, Union Générale d'Éditions, 279-296.

DELSART, Didier (2022). « Le cégep en état de mort cérébrale », dans *Le Devoir*, 29 décembre.

DUCHARME, Réjean (1966). *L'avalée des avalés*, Paris, Gallimard.

DUMORTIER, Jean-Louis (2009). « Formation littéraire et compétences ». En ligne. <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/jean-louis-dumortier-formation-litteraire-et-competences/view>. Consulté le 11 janvier 2023.

DUMORTIER, Jean-Louis (2012). « Faire lire un récit de fiction complet. Proposition d'une procédure visant à former l'amateur éclairé », dans *Linguarum Arena*, Vol. 3, 53-73.

GOULET, Marcel (2015). « Les lieux de la lecture : du braconnage au bricolage », dans Olivier Dezutter et Érick Falardeau (dir.), *Les temps et les lieux de la lecture*, Namur, Presses universitaires de Namur, « Diptyque », n° 30, 271-305.

GOULET, Marcel (2021). « La lecture d'œuvres littéraires ». En ligne. <https://lirel.crilcq.org/penser-repenser-l'experience-litteraire/la-lecture-d-oeuvres-litteraire/>. Consulté le 11 janvier 2023.

GRAFTON, Anthony (2001 [1997]). « Le lecteur humaniste », dans G. Cavallo et R. Chartier, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, « Points », 221-263.

HÉMON, Louis (1946 [1916]). *Maria Chapdelaine*, Montréal, Fides.

JEAN, Marco (2023). « La littérature et la philosophie comme boucs émissaires », dans *Le Devoir*, 5 janvier.

LABATUT, Sophie (2005 : 154). « Le texte », dans *Le Débat*, n° 135, 152-160.

LARUE, Monique (2002). *La gloire de Cassiodore*, Montréal, Boréal.

MACÉ, Marielle (2011). *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard.

MONTAIGNE (2001 [1580/1588/1592]). *Les Essais*, édition réalisée sous la direction de Jean Céard, Paris, Librairie générale française.

PICARD, Michel (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Les Éditions de Minuit.

PLANTE, Roch (2004). *Trophoux*, Outremont (Québec), Lanctôt Éditeur.

PROUST, Marcel (1970 [1927]). *À la recherche du temps perdu. VIII. Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, « Le livre de poche ».

REY, Alain, dir. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*, nouvelle édition, Paris, Dictionnaires Le Robert.

RICCEUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, « Points ».

RICCEUR, Paul (1985). *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté*, Paris, Seuil, « Points ».

STEINER, George (1997). « Le lecteur peu commun », dans *Passions impunies*, traduit de l'anglais par P.-E. Dauzat et L. Évrard, Paris, Gallimard, 11-36.

VIBERT, Anne (2013). « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée? ». En ligne. <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>. Consulté le 11 janvier 2023.