

Marcel GOULET, Lise MAISONNEUVE, Olivier DEZUTTER et Julie BABIN (2013). « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », dans S. Ahr et N. Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 85-98.

LA LECTURE DES ŒUVRES PATRIMONIALES DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC

Marcel GOULET et Lise MAISONNEUVE, Collège Édouard-Montpetit
Olivier DEZUTTER et Julie BABIN, Université de Sherbrooke

Au Québec, l'enseignement de la littérature dans les collèges¹ a fait l'objet, en 1994, d'une réforme fondée sur l'approche par compétences. En 1998, le ministère de l'Éducation reformule ses instructions² et précise les principes et finalités de cet enseignement, notamment quant aux œuvres littéraires complètes. Les devis prescrivent alors de veiller à la transmission « d'un fonds culturel commun » (GQ, 1) et de mettre les étudiants en contact avec « une culture vivante, actualisée et diversifiée » (GQ, 3). Les étudiants doivent lire un minimum de huit œuvres complètes, au moins deux dans chacun des trois cours de littérature³. Les œuvres choisies doivent avoir « marqué l'histoire de la littérature d'expression française », appartenir « à des époques différentes », toucher « aux quatre principaux genres littéraires » et assurer « une place équilibrée à la littérature québécoise » (GQ, 3). Les collèges restent libres de baliser, chacun à sa façon, l'enseignement des œuvres. La majorité des collèges a opté pour la périodisation suivante : un premier cours consacré à la littérature française du Moyen Âge au XVIII^e siècle, parfois jusqu'à 1850, un second à la littérature française du XIX^e siècle à nos jours et le troisième à la littérature québécoise. Le choix des titres est laissé à la discrétion de l'enseignant.

Qu'est-il advenu de cette réforme au regard de l'enseignement des œuvres complètes ? Pour arriver à dresser un état des lieux sur la place accordée aux œuvres complètes et aux pratiques pédagogiques liées à leur étude, notre équipe a adopté un protocole de recherche recourant à des méthodes mixtes. Des données quantitatives, issues de 400 plans de cours en provenance d'une trentaine d'établissements différents et de 105 questionnaires remplis par des enseignants, ont été collectées et analysées. Les résultats ont ensuite été mis en relation avec des données qualitatives issues de dix-huit entretiens semi-dirigés, menés avec des enseignants.

À partir des données collectées, nous traiterons du choix des œuvres complètes, de la manière dont les enseignants justifient leur sélection et des savoirs qu'ils cherchent à transmettre à l'occasion de leur étude. Nous serons ainsi conduits à aborder la question du type de rapport que les enseignants amènent leurs étudiants à adopter à l'égard des œuvres patrimoniales. Quelle relation aux œuvres les professeurs de collège cherchent-ils à établir dans leurs pratiques enseignantes ? Quel type de lecture des œuvres proposent-ils à leurs étudiants ? Comment invitent-ils leurs étudiants à interpréter les œuvres ?

¹ Précisons qu'au Québec, le collège, connu sous le nom de cégep, acronyme pour collège d'enseignement général et professionnel, est un établissement d'enseignement postsecondaire qui offre des programmes d'études préuniversitaires et professionnels, d'une durée de deux ou trois ans, à des étudiants qui en sont, à leur admission, à leur 12^e année de scolarité.

² Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales. En vigueur de 1998 à 2012*, Québec, 2012. Les références à ce document sont données directement dans le corps du texte, entre parenthèses, sous l'abréviation GQ suivie du numéro de page.

³ Dans leur formation collégiale, tous les étudiants sont tenus de suivre quatre cours de français, tous d'une durée de 60 heures, soit trois cours de littérature et un cours de communication orale et écrite.

LES ŒUVRES ENSEIGNÉES

Au total, dans les trois cours de littérature, les étudiants seront appelés à lire neuf œuvres complètes. Sur les 1185 titres mentionnés dans les 400 plans de cours examinés, nous avons répertorié 403 titres différents. Tous cours confondus, les œuvres associées à la littérature française représentent 51,2% des titres mentionnés. Il faut noter, toutefois, que plus de 75% de ces mentions renvoient à des œuvres antérieures au XX^e siècle. Quand il s'agit d'œuvres du passé, le consensus semble s'établir plus facilement autour d'un noyau d'auteurs et de titres. Les auteurs à l'honneur sont Molière, Voltaire, Maupassant et Hugo. Ainsi, dans leur parcours collégial, trois étudiants québécois sur cinq auront lu une œuvre de Molière, deux sur cinq une œuvre de Maupassant, un étudiant sur trois aura lu une œuvre de Voltaire et un sur cinq une œuvre de Hugo. Les titres les plus fréquemment cités sont : *Candide*, *Dom Juan*, *Tristan et Iseut*, *le Dernier jour d'un condamné*, *les Fleurs du mal* et *le Bourgeois gentilhomme*. Le « fonds culturel commun » des jeunes cégépiens est donc constitué en grande partie d'œuvres classiques françaises. Peu de titres de la littérature française contemporaine figurent dans les plans cours analysés.

Les données recueillies dans les plans de cours montrent par ailleurs que, tous cours confondus, les œuvres associées à la littérature québécoise constituent 40,8% des titres mentionnés. Notons que 86,5% de ces mentions renvoient à des œuvres publiées après 1944. Il est vrai que l'un des trois cours est entièrement consacré à la littérature québécoise et que, dans certains collèges, rien n'interdit d'enseigner des auteurs québécois dans les deux autres cours, centrés dans la plupart des établissements sur la littérature française. L'œuvre québécoise la plus souvent citée est *À toi, pour toujours, ta Marie-Lou*, et son auteur, Michel Tremblay, est l'écrivain québécois le plus lu. Deux étudiants québécois sur cinq auront lu l'une de ses œuvres au cours de leur formation collégiale.

LA JUSTIFICATION DU CHOIX DES ŒUVRES

Conformément aux buts et prescriptions ministériels, ce sont les valeurs littéraire et patrimoniale des œuvres qui constituent les critères les plus souvent utilisés par les répondants à notre questionnaire : 97% d'entre eux fondent leur sélection sur la valeur littéraire de l'œuvre, telle que reconnue par l'institution littéraire, et 94% sur l'appartenance de l'œuvre à une culture littéraire de base.

Les compétences et les apprentissages visés ont aussi une influence majeure sur la sélection des titres. Dans les devis ministériels, chaque cours est porteur d'une compétence à développer : « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » dans le premier cours (GQ, 15) ; « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » dans le deuxième (GQ, 16) ; « Apprécier des textes de la littérature québécoise » dans le troisième (GQ, 17). On exige, en outre, de l'étudiant qu'il sache « repérer et classer [...] des procédés stylistiques » (GQ, 15). Il n'est donc pas étonnant de constater que 87 % des répondants déclarent choisir les œuvres en fonction de leur pertinence pour l'étude des procédés d'écriture et 85% en fonction de la compétence visée par le cours. Pour ce qui est de l'intérêt présumé des étudiants pour l'œuvre, seulement le quart des répondants affirme y être sensible.

La dominance de la valeur littéraire de l'œuvre sur la prise en compte de l'intérêt des étudiants se justifie par cette conviction profonde que résume parfaitement un enseignant lors d'un entretien : les cours de littérature au collégial représentent pour les jeunes « le dernier bastion culturel ». Il faut en effet s'assurer, disent certains enseignants, de donner aux étudiants l'accès à une culture autre que celle de masse. Pourtant se profile en même temps chez eux une tension entre le souci de transmettre un patrimoine culturel et le désir de faire vivre aux étudiants une expérience littéraire signifiante. Il faut, déclare un enseignant, « qu'ils soient touchés par l'œuvre et en contact avec des ouvrages majeurs qui vont leur rester comme bagage culturel ».

Nous avons pu observer, dans nos entretiens, d'autres tensions liées à la sélection des titres. L'une d'elles est liée à l'origine des œuvres et au respect de ces deux prescriptions ministérielles, « assurer la transmission d'un fonds culturel commun » (GQ, 1) et « accorder une place équilibrée à la littérature québécoise » (GQ, 3), perçues par certains enseignants comme antinomiques. Régulièrement d'ailleurs le débat refait surface quant à la place hégémonique occupée par la littérature française au détriment, selon certains⁴, de celle allouée à la littérature québécoise.

Enfin, une autre tension concerne la part faite aux classiques par rapport à celle accordée à la littérature contemporaine, et ce, dans le respect de ces deux visées énoncées dans les devis ministériels : « assurer la transmission d'un fonds culturel commun » et mettre les étudiants en contact avec « une culture vivante, actualisée et diversifiée » (GQ, 3). Des enseignants avouent juger difficile de concilier ces deux prescriptions. D'un côté, ils constatent la difficulté de certains étudiants à lire et à apprécier des œuvres du passé, faute de culture générale et de connaissances historiques, et se demandent alors s'ils ne devraient pas leur proposer de lire des œuvres plus proches d'eux. D'un autre côté, ils éprouvent, dans leur mouvement de repli sur des œuvres contemporaines, un sentiment de démission à l'égard de la transmission d'un fonds culturel commun.

L'ETUDE DES ŒUVRES PATRIMONIALES ET LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

La lecture et l'étude des œuvres patrimoniales s'accompagnent, par ailleurs, de la transmission de certains savoirs : savoirs historiques, savoirs formels et savoir-faire rédactionnels⁵. Comment la transmission de ces savoirs est-elle justifiée, quelle part les enseignants lui font-ils et quel impact cet investissement a-t-il sur la lecture des œuvres ?

La transmission de ces savoirs relève d'une double volonté. D'une part, elle est commandée par les devis ministériels, plus précisément par la façon dont les compétences visées dans chacun des cours sont déclinées. Les instructions officielles exigent, en effet, que les œuvres soient étudiées en référence à leur contexte sociohistorique et culturel, que les étudiants puissent repérer et expliquer des procédés d'écriture, puis qu'ils rendent compte de leur étude dans des analyses littéraires et des dissertations explicatives ou critiques. D'autre part, la transmission de ces savoirs est liée au désir, manifeste chez certains enseignants, d'atténuer les risques de perte de sens dans l'étude des œuvres. Ces enseignants considèrent, en effet, la maîtrise de ces savoirs comme une condition nécessaire à une interprétation juste, riche et rigoureuse des œuvres. À leurs yeux, la compréhension du propos d'une œuvre, des thèmes et des représentations du monde qui y sont développés ne saurait être menée à bien sans la connaissance de données historiques, sociologiques et culturelles, notamment celles ayant trait aux grands courants littéraires. De même, affirment-ils, on ne saurait faire une analyse sérieuse de l'écriture d'un auteur sans une connaissance, à tout le moins minimale, des principaux procédés linguistiques, stylistiques et génériques.

Une part relativement importante du temps consacré à l'étude de la littérature est dévolue à l'apprentissage de savoirs de nature historique. C'est que, selon 89% des répondants à notre questionnaire, la plus importante difficulté rencontrée dans la lecture des œuvres patrimoniales est liée aux lacunes des étudiants

⁴ Notamment, Louis Cornellier, *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature québécoise et de la philosophie au collégial*. Québec, Éditions Nota bene, 2006.

⁵ Karl Canvat, « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions, dans Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade, *Enseigner la littérature*, Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », Paris-Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées / Delagrave, « Savoir et Faire en Français », 2000, p. 57-72. Canvat considère trois catégories de savoirs : savoirs socio-institutionnels, savoirs formels et savoirs historiques. Selon notre enquête, c'est surtout à la transmission des savoirs historiques et formels que veillent les enseignants québécois, ainsi qu'à la maîtrise de savoir-faire rédactionnels, une catégorie qui n'est pas prise en compte par Canvat.

en matière de culture générale, à leur méconnaissance de l'histoire et de l'histoire littéraire. Aussi 97% des répondants déclarent-ils consacrer du temps à l'étude du contexte sociohistorique des œuvres enseignées ainsi qu'à l'étude des courants littéraires auxquels elles appartiennent. Également, 92% affirment allouer du temps à la connaissance des auteurs. Parlant de ses étudiants, l'un d'eux déclare : « Il faut les instruire, leur parler d'histoire, il faut leur parler de culture générale, il faut leur parler, parfois, de mythologie grecque ». Certains enseignants interrogés expriment toutefois leur méfiance à l'égard d'une transmission de savoirs historiques qui tomberait dans l'encyclopédisme, mais ils se sentent néanmoins responsables de transmettre à leurs étudiants les connaissances suffisantes pour que ceux-ci développent une perspective historique qui chez plusieurs, selon eux, fait défaut.

Une autre part relativement importante du temps consacré à l'étude de la littérature est investie dans l'apprentissage de savoirs de nature formelle. Les devis ministériels mettent l'accent sur la pratique d'une lecture méthodique des œuvres. Aussi 99% des répondants à notre questionnaire déclarent-ils consacrer du temps à l'analyse thématique des œuvres et 94% à l'analyse des procédés littéraires. Les répondants au questionnaire et les enseignants interrogés reconnaissent qu'ils allouent un temps important à la transmission de connaissances nécessaires à l'analyse formelle des textes : procédés d'écriture de toute nature (d'énonciation, lexicaux, syntaxiques, grammaticaux, stylistiques) et procédés littéraires spécifiques aux genres.

Enfin, l'analyse des réponses à notre questionnaire et des entretiens que nous avons menés nous permet de déduire qu'une part encore plus importante du temps est consacrée à l'apprentissage des savoir-faire rédactionnels dont la maîtrise apparaît, dans les devis ministériels, comme l'exigence terminale des cours de littérature. Les instructions officielles imposent, en effet, comme objectifs terminaux des cours la maîtrise par les étudiants de ces types de textes que sont l'analyse littéraire, la dissertation explicative et la dissertation critique. Aussi la lecture des œuvres patrimoniales s'accompagne-t-elle de l'apprentissage de tout un savoir-faire rédactionnel. Tous les répondants à notre questionnaire déclarent exiger de leurs étudiants qu'ils élaborent un plan d'analyse littéraire ou de dissertation dans le cadre de l'étude d'au moins une des œuvres enseignées. Presque tous demandent à leurs étudiants de rédiger une analyse littéraire ou une dissertation complète avec au moins une des œuvres à l'étude. En entretien, certains enseignants ont souligné l'importance de « former des rédacteurs capables d'écrire un texte neutre, qui soit explicatif et argumentatif ». L'accent mis sur la transmission de ce savoir-faire rédactionnel est aussi lié à l'obligation faite aux enseignants de préparer leurs étudiants à l'Épreuve uniforme de langue, qui est administrée par le Ministère au terme du troisième cours de littérature et qui consiste en la rédaction d'une dissertation critique de 900 mots. Sa réussite est une condition nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Et, comme la très grande majorité des échecs à cet examen tient au nombre d'erreurs commises, les enseignants s'entendent pour dire qu'il faut amener les étudiants à mieux écrire et, donc, à développer une meilleure maîtrise de la langue. Toutes ces prescriptions expliquent un investissement beaucoup plus faible dans la rédaction de textes à caractère subjectif : 79% des répondants au questionnaire déclarent ne jamais faire rédiger de critique personnelle d'une œuvre et 85% disent ne jamais faire tenir de journal de lecture.

Notre enquête a permis d'observer l'existence, chez les enseignants, d'un certain nombre de tensions entre le désir de transmission du patrimoine littéraire et la nécessité de la transmission des savoirs jugés essentiels à l'étude des œuvres. Certains enseignants avouent craindre qu'à force de s'acharner à lutter contre l'ignorance des étudiants en matière de connaissances historiques et littéraires et leur indigence culturelle, on en vienne à tuer chez eux le goût de lire les œuvres patrimoniales, si ce n'est le goût même de la lecture. Le déploiement de connaissances auquel ils doivent parfois se livrer dans l'étude des œuvres leur fait, en effet, redouter de donner à croire à leurs étudiants que les œuvres patrimoniales sont d'un abord difficile et rebutant, voire que leur lecture est réservée aux seuls spécialistes des études littéraires. En outre, les stratégies mises en place pour la transmission des savoirs formels, notamment pour développer chez les étudiants la capacité à repérer des procédés d'écriture, à les identifier et à rendre

compte de leurs effets dans les textes, éveillent chez certains enseignants le désagréable sentiment d'une instrumentalisation des œuvres. Il leur semble alors que la lecture des œuvres patrimoniales sert de pur prétexte à l'apprentissage de notions formelles, par exemple, celles de champ lexical ou de focalisation. Ils en viennent ainsi à se demander si un tel usage des œuvres est réellement respectueux de leur caractère patrimonial et de leur richesse sur les plans du propos et de l'écriture. Enfin, selon certains enseignants, la transmission des savoir-faire nécessaires pour répondre aux exigences ministérielles en matière de rédaction d'analyse littéraire et de dissertation et pour bien préparer leurs étudiants à la réussite de l'Épreuve uniforme de langue entre carrément en compétition avec leur désir de faire connaître un nombre accru d'œuvres issues du patrimoine littéraire. Ces enseignants ont la nette impression de surinvestir dans la transmission d'un savoir-faire rédactionnel au détriment de la fréquentation et de l'appréciation des œuvres patrimoniales.

LA RELATION ENTRE LE LECTEUR ET LES ŒUVRES PATRIMONIALES

La relation entre un lecteur et une œuvre peut prendre des visages divers : d'une relation encyclopédique à une relation esthétique teintée d'admiration, d'une relation éthique aux fins de la conduite de sa vie à une relation strictement utilitaire et provisoire, le temps de la réussite d'un cours⁶. Quel rapport les instructions officielles québécoises souhaitent-elles voir s'établir entre les étudiants de collège et les œuvres patrimoniales ? Quelle relation les enseignants déclarent-ils, eux, vouloir établir entre leurs étudiants et les œuvres ?

Les instructions officielles privilégient comme voie pour l'enseignement de la littérature au collège l'approche centrée sur l'apprentissage de la « lecture littéraire »⁷. Les devis ministériels établissent, de fait, un net rapport de subordination, si ce n'est dans l'énoncé des finalités, du moins dans les prescriptions attachées à la définition des cours en termes de compétences à développer, entre l'étude des œuvres et l'apprentissage de la lecture littéraire : ils accordent clairement la priorité au lecteur et à ses opérations de lecture. Les énoncés de compétences et, surtout, le détail de leurs éléments mettent en effet l'accent sur l'apprentissage d'une lecture méthodique des textes, lecture qui passe par une analyse thématique et stylistique. La lecture des œuvres patrimoniales, présentées dans les devis comme les œuvres marquantes de la littérature d'expression française, des œuvres appartenant au fonds culturel commun, doit donc être l'occasion de former des lecteurs qui seront tout à la fois attentifs au propos d'une œuvre et à sa forme, et qui sauront rendre compte de leur lecture d'une manière objective et savante dans des analyses littéraires ou des dissertations.

Le discours des enseignants, tel que nous avons pu le saisir dans les réponses à notre questionnaire et dans les entretiens, semble très respectueux des devis ministériels quant à la relation que le lecteur doit développer avec l'œuvre. L'accent doit être mis, nous ont confié certains enseignants interrogés, sur la relation esthétique, sur « le plaisir de la deuxième lecture », cette lecture qui donne accès à la richesse des œuvres, à leur complexité, aux détails, aux nuances. « Il faut amener les étudiants, affirme l'un d'eux, à faire une lecture plus approfondie. Pas uniquement connaître l'histoire, mais être capable de voir comment ça a été écrit, donc être capable de repérer les procédés d'écriture et comment l'auteur s'y est pris pour mettre en évidence les choses qu'il voulait nous faire partager ». Certains enseignants insistent sur la pertinence et la valeur heuristique de l'analyse thématique et stylistique. L'un d'eux déclare qu'il s'agit de montrer aux étudiants « que le travail accompli sur une œuvre permet de mieux la comprendre, d'en avoir

⁶ Voir Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, « L'Épreuve des faits », 1999, p. 157-167 et 193-213.

⁷ Voir Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanç, *Didactique du français langue première*, 1^{re} édition, Bruxelles, De Boeck, « Pratiques pédagogiques », 2010, p. 328-331. Les auteurs distinguent quatre approches de l'enseignement de la littérature : l'approche historique et culturelle, l'approche générique, l'approche conceptuelle et l'approche centrée sur la « lecture littéraire ». Les devis ministériels, sans totalement négliger les deux premières, s'inscrivent nettement dans la dernière approche.

une compréhension plus fine, de voir ce qui a été tenté, comment cela a été fait, quel effet cela a et pourquoi cela a une valeur littéraire ». Nous pouvons donc affirmer que les enseignants souhaitent que le lecteur soit sensible à la matière de l'œuvre et à la manière dont elle est écrite. Il faut aussi voir que, pour eux, cette relation s'inscrit dans un travail d'interprétation des œuvres dont ils désirent que leurs étudiants fassent l'apprentissage. Ils tiennent beaucoup, si l'on se fie à leur discours, à ce que ce travail soit mené de manière objective et qu'il se fonde sur l'observation de faits textuels. Un travail d'interprétation n'est pas un travail d'opinion, précisent certains, qui insistent, de plus, pour dire que ce travail doit être mené de façon autonome. Ils semblent vouloir éviter à tout prix que les étudiants reproduisent une interprétation qui fait autorité ou qu'ils restituent l'hypothèse qu'eux-mêmes privilégient. Il est clair que ce que ces enseignants craignent, c'est que les étudiants se contentent de leur répéter leur propre discours ou d'adopter, sans autre forme de procès, l'interprétation proposée par l'auteur de l'édition scolaire de l'œuvre ou une autre habilement trouvée sur Internet. Aussi certains invitent-ils leurs étudiants à formuler eux-mêmes des hypothèses interprétatives et à les vérifier. Le travail d'interprétation des œuvres patrimoniales doit donc, ainsi que le souhaitent certains enseignants, être conduit sous le signe de l'objectivité, de la rigueur et de l'autonomie. Si l'on peut percevoir dans le discours des enseignants une certaine forme d'encouragement à l'exercice de la subjectivité, il reste que le sentiment dominant en est un de méfiance à l'égard d'une dérive vers l'opinion, ne serait-ce que pour éviter à leurs étudiants de tomber dans ce piège lors de la rédaction de leurs analyses littéraires et de leurs dissertations, et surtout lors de la rédaction de la dissertation critique de l'Épreuve uniforme de langue.

L'établissement chez leurs étudiants d'une relation de lecture qui s'inscrive exclusivement dans une visée d'interprétation savante des œuvres patrimoniales, est aussi, pour les enseignants, la source de tensions dont nous avons pu déceler des traces dans leur discours. Les enseignants paraissent déchirés entre, d'une part, la nécessité d'établir un rapport rationnel, objectif et neutre avec les œuvres, tel que l'exigent les devis ministériels, et, d'autre part, leur désir que leurs étudiants développent avec elles ce rapport subjectif, affectif et émotif, qui correspond davantage à leur expérience première de la littérature. Certains voient une explication à cette tension dans le fait qu'ils valorisent, d'une manière excessive peut-être, l'établissement d'une relation esthétique, dans laquelle le lecteur, pour mieux apprécier le caractère formel des œuvres, est tenu d'adopter à leur égard une posture de distanciation, tout objective et toute savante. Cette tension trouve un prolongement dans l'usage qui est fait de l'écrit et de l'oral. La majorité des répondants déclare s'en tenir aux devis ministériels et réserve l'écrit à la rédaction d'analyses littéraires et de dissertations, ou à des travaux préparatoires à leur rédaction, de toute façon à des types de textes qui font de l'écrit un lieu exclusivement consacré à l'expression d'un discours objectif sur les œuvres étudiées. L'oral apparaît alors comme un lieu de repli pour l'expression de la subjectivité, comme le seul lieu, en fait, où le lecteur est autorisé à exprimer ses émotions et ses sentiments ou encore à formuler un jugement critique à l'égard de l'œuvre lue, le plus souvent dans le cadre d'une discussion ou d'un débat entre pairs. Pour échapper à cet enfermement du lecteur dans une relation d'interprétation savante des œuvres qui laisse peu de place à l'expression de sa subjectivité, voire qui la confine dans l'oralité, certains enseignants (21% des répondants à notre questionnaire) invitent leurs étudiants à rédiger une critique personnelle, mais la plupart du temps sur une seule des œuvres au programme. D'autres, tout de même relativement nombreux (45% des répondants), proposent à leurs étudiants des activités de création, le plus souvent sous la forme de la rédaction d'un pastiche, la rédaction d'un texte de fiction à partir de l'œuvre, la transposition à l'écrit ou à l'oral d'une partie de l'œuvre dans un autre genre littéraire.

LE PATRIMOINE LITTÉRAIRE DES CEGÉPIENS QUÉBÉCOIS

De quoi les cégepiens québécois seront-ils les héritiers en matière de littérature ? Si l'on se fie aux données de notre recherche, nous pouvons affirmer que leur héritage sera double. Il sera d'abord composé d'objets : des œuvres intégrales, au nombre de neuf, considérées comme des œuvres « marquantes » de la littérature d'expression française, en majorité des œuvres issues de la littérature française antérieure au XX^e siècle, mais aussi, pour une bonne part, des œuvres québécoises postérieures à 1944. Ces objets,

toutefois, ne leur sont pas légués seuls. L'héritage littéraire des cégépiens québécois sera également composé de pratiques culturelles liées à la connaissance et à la lecture des objets transmis : un mode de lecture dit « littéraire », qui exige d'être attentif autant, sinon plus, à la manière dont les œuvres sont écrites qu'à leur matière. Cette nouvelle pratique de lecture diffère de la lecture de divertissement et elle s'oppose à la lecture dite « ordinaire ». Il faut se demander si un enseignement de la littérature fondé sur une approche centrée sur la lecture littéraire, plutôt que sur une approche historique et culturelle, ne mène pas à concevoir la transmission patrimoniale davantage comme la transmission d'un « art de faire⁸ » plutôt que comme la transmission d'« objets de beauté ». Si tel est le cas, la question se pose : les cégépiens québécois adhéreront-ils à cet art de faire avec suffisamment de conviction pour que cette pratique devienne au sortir de l'école leur mode habituel de lecture ? Il est permis d'en douter.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie, et DETREZ, Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, « L'Épreuve des faits », 1999.

CANVAT, Karl, « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions, dans FOURTANIER, Marie-José, et LANGLADE, Gérard, *Enseigner la littérature*, Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », Paris-Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées/Delagrave, « Savoir et Faire en Français », 2000, p. 57-72.

CORNELLIER, Louis, *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature québécoise et de la philosophie au collégial*, Québec, Éditions Nota bene, 2006.

DE CERTEAU, Michel, *L'Invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions, « 10/18 », 1980.

DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, « ThéoCrit' », no 1, 2010.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales. En vigueur de 1998 à 2012*, Québec, 2012.

LANGLADE, Gérard, *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, CRDP Midi-Pyrénées/Delagrave, « Savoir et Faire en Français », 2002.

MAZAURIC, Catherine, FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, « ThéoCrit' », no 2, 2012.

SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim, et GARCIA-DEBANC, Claudine, *Didactique du français langue première*, 1^{re} édition, Bruxelles, De Boeck, « Pratiques pédagogiques », 2010.

VECK, Bernard (dir.), *L'œuvre intégrale au lycée*, Paris, INRP, « Didactiques des disciplines », 1997.

VIALA, Alain, *La culture littéraire*, Paris, PUF, « Licence Lettres », 2009.

⁸ Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions, « 10/18 », 1980. Sur la lecture comme art de faire et pratique culturelle, voir le chapitre intitulé « Lire : un braconnage », p. 279-296.