

Les lieux de la lecture : du braconnage au bricolage

Marcel Goulet

Dans l'enseignement de la littérature, tel qu'il est pratiqué¹ dans les cégeps² du Québec depuis 1994, les professeurs ont mis en place, ainsi que le prescrivent les devis ministériels (Gouvernement du Québec, 1993, 1998, 2009), des dispositifs didactiques qui amènent les étudiants à analyser le traitement des thèmes abordés dans des textes littéraires, à comprendre et à expliquer le propos des œuvres, à observer les procédés d'écriture auxquels l'auteur a eu recours et à en saisir les effets. Ils ont ainsi orienté leur enseignement vers la formation de lecteurs aptes à dégager les significations des œuvres littéraires, puis à en rendre compte dans des analyses littéraires ou des dissertations explicatives et critiques. Pour que leurs étudiants y parviennent, ils leur enseignent des savoirs de nature historique et formelle, leur apprennent à connaître les courants littéraires, les procédés d'écriture et les procédés génériques, et ils leur transmettent des savoir-faire de nature méthodologique, notamment quant à la façon de rédiger, suivant les règles du genre, un commentaire composé ou une dissertation. Le lecteur, dans l'apprentissage qu'il lui est proposé de faire de la littérature, est ainsi appelé à accomplir un travail exégétique sur des objets dont le sens lui est présenté, en principe du moins, comme pluriel et incertain. La lecture littéraire lui est présentée comme une activité ayant pour fin la révélation du sens de l'œuvre, que l'on invite le lecteur à éclairer l'intention de l'auteur, à dévoiler le propos dont un texte est porteur ou qu'on lui confie le soin de construire lui-même le sens de l'œuvre dans le lieu et le temps de sa réception.

Une telle pratique de la lecture littéraire n'épuise toutefois pas tout ce qui a cours dans l'expérience de la littérature. Outre son travail exégétique, le lecteur accomplit, lorsqu'il fait l'expérience de la lecture littéraire, tout un travail de nature ontologique et épistémique, dont l'enjeu est la construction et la connaissance de son être même. Notre étude des figures du lecteur déployées par Montaigne dans ses *Essais* avait déjà mis en lumière cet usage de la lecture relevant davantage de l'ontogenèse, c'est-à-dire de la découverte et de la construction par le moi de son être propre, que de l'exégèse (Goulet, 1992). Cette conception de la lecture littéraire, dont la visée ultime serait la connaissance de soi-même par le lecteur, nous l'avons retrouvée chez Proust dans les réflexions qu'il développe sur la littérature dans le dernier tome d'*À la recherche du temps perdu*. « Chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même », affirme-t-il en effet dans *Le temps retrouvé* (1970 [1927] : 275). Proust va même jusqu'à comparer ses livres à des verres grossissants, semblables à ceux que l'opticien de Combray proposait à ses clients : « L'ouvrage de l'écrivain, soutient-il, n'est qu'une espèce d'instrument d'optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même. » (1970 [1927] : 275). Le travail d'anthropologie culturelle effectué par Michel de Certeau sur la pratique de la lecture (1980), qui la décrit comme une activité apparentée au braconnage et au bricolage, et qui compare le lecteur à un voyageur, nous a permis de comprendre le mode opératoire de cette pratique de la lecture littéraire. Il nous a surtout permis de

¹ Les recherches menées par Olivier Dezutter et son équipe montrent une grande conformité entre les pratiques enseignantes et les exigences ministérielles (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve : 2012; Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin : 2013).

² Précisons qu'au Québec, le 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.

prendre conscience que, dans l'enseignement de la littérature dispensé dans les cégeps québécois depuis 1994, les professeurs, trop préoccupés par la vocation exégétique de la lecture, par l'apprentissage des connaissances et des outils nécessaires à la compréhension et à l'interprétation des textes donnés à lire, et, surtout, par la préparation de leurs étudiants à la rédaction d'analyses littéraires et de dissertations explicatives et critiques, ont été amenés à négliger cet aspect de la lecture littéraire dont l'enjeu est la construction et la connaissance du sujet par lui-même, enjeu qui est pourtant fondamental dans l'expérience de la littérature.

C'est pour combler cette lacune que nous avons mis au point un dispositif didactique qui vise à permettre aux étudiants de réaliser cette construction d'eux-mêmes, en tant qu'êtres humains et que sujets lecteurs, et d'en témoigner, dispositif que nous avons expérimenté avec des étudiants inscrits au deuxième des trois cours de littérature de la formation générale commune dispensée au cégep. Nous étions alors convaincu que la mise en place de ce dispositif permettrait aux étudiants de faire de la littérature une expérience plus ample et plus riche. Aussi avons-nous émis l'hypothèse qu'en proposant aux étudiants de pratiquer ainsi la lecture littéraire sur le mode exégétique et, concurremment, sur le mode ontogénétique, leur rapport à la littérature et leur motivation à lire des œuvres littéraires s'en trouveraient transformés, voire que leur travail d'élaboration du sens des œuvres y gagnerait en justesse et en richesse. Nous présenterons d'abord les fondements théoriques de notre dispositif didactique, soit la conception de l'expérience littéraire, la représentation de la littérature et la figure du lecteur sur lesquelles il repose. Nous décrirons ensuite le contexte dans lequel nous l'avons expérimenté et les outils que nous avons utilisés pour le mettre en œuvre. Enfin, nous rendrons compte des résultats obtenus et de l'approche méthodologique à laquelle nous avons eu recours.

1. Les fondements théoriques

1.1 L'expérience de la littérature

Il existe différentes façons de faire l'expérience de la littérature : l'écriture, la mise en spectacle (production théâtrale, adaptation cinématographique, récital de poésie, lecture publique), la critique (médiatique ou savante), l'enseignement, la recherche. Mais la plus commune façon de faire l'expérience de la littérature est la lecture d'œuvres ou de textes littéraires. C'est la façon qu'a privilégiée l'école québécoise, et ce, à tous les niveaux, de l'école primaire au cégep, pour amener élèves et étudiants à faire l'expérience de la littérature. Au cégep, elle a même fait de cette pratique le principal objet d'apprentissage de la littérature qu'elle leur propose, inscrivant ainsi son enseignement dans une approche centrée sur la « lecture littéraire », subordonnant à cette dernière l'approche historique et culturelle, l'approche générique et l'approche conceptuelle (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco, 2010 : 328-331).

La lecture littéraire met en relation un sujet (le lecteur) et un objet (une œuvre littéraire). Il s'opère, dans cette relation, un double travail. La lecture appelle, d'une part, un travail du lecteur sur l'œuvre. Les œuvres littéraires sont des objets polysémiques, dont le sens, donc, n'est pas sûr et n'est pas donné d'emblée. Aussi exigent-elles de la part du lecteur qu'il en révèle et en explore les multiples significations et qu'il cherche à établir le sens le plus plausible, le plus probable, ce qui suppose un travail de compréhension et d'interprétation. La lecture méthodique (Descotes, 1989), objective et savante, demeure encore aujourd'hui la manière la plus accréditée par l'institution scolaire pour mener à bien ce travail, ainsi qu'en témoignent au Québec les prescriptions ministérielles pour l'enseignement de la littérature au cégep. La mise en application de cette approche a néanmoins fait l'objet de critiques sévères; on lui a reproché, notamment, ses dérives vers le formalisme et le technicisme (Goulet, 2000; Langlade, 2001, 2004; Todorov, 2007). Et il s'est développé, en marge de ces critiques et dans l'héritage laissé par Eco (1985), Iser (1985) et Jauss (1978, 1988), pour ne

nommer que ceux-là, tout un courant de pensée visant à reconnaître la participation du lecteur comme sujet à la construction des œuvres et à l'élaboration de leur sens (Rouxel et Langlade, 2004; Dufays, 2010; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). Les Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature ont d'ailleurs, depuis quinze ans, fait largement écho aux réflexions et aux travaux nés de ce courant de pensée qui reste toutefois inscrit dans le paradigme qui fait du sens du texte l'enjeu premier de la lecture littéraire et la construction de l'œuvre sa fin ultime.

Il y a, d'autre part, dans la lecture littéraire, tout un travail des œuvres sur le lecteur. L'idée, certes, n'est pas nouvelle³, mais elle mérite d'être reconsidérée, ne serait-ce que pour mieux prendre la mesure de la part jouée par le sujet lecteur dans l'élaboration du sens des œuvres. Les œuvres littéraires, rappelons-le, agissent sur le lecteur, elles le transforment : elles enrichissent son imaginaire, sa sensibilité, son intelligence, elles raffinent son jugement et elles lui font découvrir des usages inusités et originaux de la langue. Observée sous cet angle, la pratique de la lecture littéraire s'inscrit dans un autre paradigme, dans un autre ordre de finalité que celui de la construction du sens des œuvres lues. Elle a partie liée avec l'élévation de la personne vers l'humanité qui constitue sa nature même. Qu'enseigne en effet la littérature, sinon à devenir plus humain? « *Homo sum : humani nihil a me alienum puto* », dit le poète⁴, c'est-à-dire : « Je suis homme : rien de ce qui est humain ne m'est étranger ». Telle est la fin que nous indique la phrase du poète, qu'il nous faut ici prendre dans un sens prescriptif : que rien de ce qui est humain ne nous soit étranger. Or, chaque être humain souffre, comme l'a si bien formulé Jean-François Mattéi, d'un « déficit ontologique » (1999 : 166), d'un manque d'être, d'une carence initiale qu'il est de son devoir de combler et sur laquelle repose son besoin d'éducation. L'expérience de la littérature, conduite à travers la lecture, participe de ce vaste processus d'humanisation de soi-même, d'enrichissement de son être, de son humanité par l'autre. Car faire l'expérience de la littérature, à travers la lecture d'une œuvre, c'est bel et bien à chaque fois recommencer l'expérience de l'altérité :

- l'expérience d'un autre imaginaire, d'une créativité autre, qui propose images, personnages, histoires et récits ;
- l'expérience d'une autre sensibilité, d'une voix autre, qui offre sensations, émotions, sentiments, états d'âme autrement exprimés ;
- l'expérience d'une autre intelligence, d'un regard autre sur le monde et sur la condition humaine, et qui en livre une autre vision, une autre idée, une autre compréhension ;
- l'expérience d'un autre jugement, d'une pensée autre, qui suggère d'autres façons d'apprécier la beauté des choses, de juger du bien des actions humaines, individuelles et collectives ; qui propose, sur les plans esthétique, éthique et politique, des valeurs, des attitudes, des comportements, des actions, des dilemmes, des points de vue ;
- une autre expérience de la langue, l'expérience d'une langue autre que celle employée dans l'usage quotidien.

C'est en nous fondant sur cette conception de l'expérience de la littérature comme expérience d'humanisation de soi et comme expérience de l'altérité, à travers laquelle l'individu se transforme et devient de plus en plus « soi-même comme un autre », pour reprendre non seulement les mots mais la pensée de Paul Ricœur (1990), que nous avons choisi d'élaborer notre dispositif didactique.

³ On a longtemps pensé la lecture, y compris celle d'œuvres littéraires, comme ayant pour objet l'édification du lecteur, comme on a souvent craint les effets pervers de la lecture, particulièrement sur les lectrices (Adler et Bollmann, 2006).

⁴ Il s'agit, bien sûr, de Térence, comique latin (185-159 av. J.-C.). La phrase est tirée de la pièce *Le Bourreau de soi-même*.

1.2 La représentation de la littérature

Le dispositif que nous avons conçu repose conséquemment sur une représentation de la littérature que nous avons déclinée, à l'intention de nos étudiants, en cinq propositions simples. La littérature est d'abord un lieu d'invention. Les écrivains en appellent à leur imagination : ils créent des images et des personnages, ils inventent des histoires et des récits. La littérature est aussi un lieu d'expression. Les écrivains donnent vie et forme aux impressions ressenties par les êtres humains : ils expriment, dans des mots, des sensations, des émotions, des sentiments, des états d'âme, nous permettant ainsi de les conserver et de mieux les comprendre (Proust, 1970 [1927] : 256-258). La littérature est également un lieu de savoir. Les écrivains nous proposent des idées sur l'être humain, sur le monde, sur le sens de l'existence, sur l'enfance, sur l'amour, sur la liberté, sur le bonheur, sur le mal, sur la barbarie, sur la mort, sur le deuil, bref, sur toutes ces les composantes de l'expérience humaine (Compagnon, 2007 : 62-63). La littérature est de même un lieu de pensée, d'appréciation, de proposition de modes de conduite. Les écrivains nous proposent des valeurs, des principes, des dilemmes de nature éthique, politique, esthétique. La littérature est enfin un lieu d'expérimentation, de jeu, elle est un « laboratoire langagier » (Legros, 2000 : 24). Elle est un art du langage et participe, de cette manière, d'une certaine quête de la beauté. Les écrivains jouent avec la langue, avec les mots, avec la syntaxe, ils en font un usage original ou inusité, comme en témoignent particulièrement bien les travaux et les œuvres des membres du groupe Oulipo.

C'est sur cette représentation de la littérature comme activité mobilisant, tant du côté de l'écriture que du côté de la lecture, l'imagination, la sensibilité, l'intelligence, le jugement et la langue, que nous avons établi notre dispositif didactique.

1.3 La figure du lecteur : les temps et les lieux de la lecture

Au cœur de notre dispositif didactique se trouve la figure métaphorique du lecteur voyageur imaginée par Michel de Certeau (1980) – une figure enrichie par les réflexions de Montaigne (2001 [1595]), de Proust (1970 [1927]), de Bouvier (2001 [1963]), de Todorov (2007), de Compagnon (1979, 2007), de Ricœur (1990), de Dufays (2010), de Giroux (2012) et des travaux menés sur le sujet lecteur (entre autres : Rouxel et Langlade (dir.), 2004; Mazauric, Fourtanier et Langlade (dir.), 2011).

Le lecteur voyageur, tel que le définit De Certeau, pratique la lecture littéraire sur le mode du braconnage : « [...] les lecteurs sont des voyageurs, écrit-il ; 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). Mais, ajoute-t-il : « La lecture ne se garantit pas contre l'usure du temps (on s'oublie et l'on oublie), elle ne conserve pas ou mal son acquis, et chacun des lieux où elle passe est répétition du paradis perdu. » (1980 : 292). Que deviennent alors les biens volés? Tout au plus font-ils l'objet d'un « bricolage », d'un « arrangement », d'une production « sans rapport à un projet », soutient De Certeau (1980 : 293), bref, d'une activité si peu organisée qu'elle ne saurait les préserver de la dissémination. La lecture littéraire ainsi pratiquée serait-elle condamnée à l'oubli ou, au mieux, à la dispersion? Pour résoudre l'aporie, nous avons choisi, nous inspirant de Montaigne et du travail d'invention et de description du moi mis en œuvre dans les *Essais*, de filer la métaphore ouverte par De Certeau et de l'inscrire dans une réflexion sur la lecture comme pratique ontogénétique. Nous avons d'abord tenté de nommer, dans cette perspective, ces trésors que pille le lecteur sur les lieux de son braconnage. Ces « biens d'Égypte », ce sont des images, des personnages, des histoires, des récits que le lecteur « vole » pour enrichir son imaginaire, ce sont des sensations, des émotions, des sentiments, des états d'âme qu'il ravit pour raffiner sa sensibilité, ce sont des idées qu'il pille pour éclairer son intelligence, des valeurs qu'il emprunte pour développer son jugement, ce sont des mots, des expressions et des phrases qu'il recueille pour élargir sa connaissance de la langue (Goulet, 2008). Nous avons ensuite résolu, sous l'inspiration de Nicolas Bouvier (2001 [1963]), de donner une forme

et un sens à l'activité de bricolage imaginée par De Certeau. Nous l'avons conçue comme un projet de construction de soi-même par le lecteur à partir de trésors volés dans les œuvres, un bricolage dont il pourrait rendre compte sous la forme d'un récit de lecture présenté comme un récit de voyage (Goulet, 2007).

La figure du lecteur voyageur, sur laquelle repose notre dispositif didactique, renvoie à une conception de la lecture littéraire comme étant, côté sujet, une activité qui se déploie en deux temps et en deux lieux. Le premier lieu de lecture est, bien entendu, le texte littéraire lui-même, perçu comme un lieu de voyage, où le lecteur s'adonne à une activité que De Certeau associe au braconnage. C'est le temps du nomadisme, de l'exploration, du déplacement du lecteur vers et dans les œuvres, de soi vers l'autre. Les œuvres se donnent à découvrir comme des destinations de voyage, des lieux où l'on circule, pose des pièges et cueille des objets de toute nature (personnages, images, histoires, récits, sensations, émotions, sentiments, états d'âme, idées, valeurs, mots, expressions, phrases). Mais il est un second lieu de lecture, qui est l'être même du lecteur, où ce dernier rapporte les trésors qu'il a pillés dans les textes et où il se livre à la lecture de lui-même par le biais d'une activité que De Certeau associe au bricolage. C'est le temps de la sédentarité, de la mémoire, du retour chez soi, du voyage intérieur où l'on va de l'autre vers soi. Le lecteur travaille alors au bricolage de son être, à l'enrichissement et à la transformation de son imaginaire, de sa sensibilité, de son intelligence, de son jugement et de sa langue à même les objets qu'il a pillés au temps du braconnage.

C'est à cette figure du lecteur voyageur, à la fois braconnier et bricoleur, que nous avons choisi de faire appel dans notre dispositif didactique pour mener à bien la part ontogénétique de la lecture littéraire.

2. Le dispositif et le contexte de son expérimentation

L'expérimentation du dispositif didactique que nous avons conçu a eu lieu à l'hiver 2013⁵ avec un groupe d'étudiants inscrits dans des programmes d'étude variés, préuniversitaires et techniques, dans le deuxième des trois cours de littérature de la formation générale commune dispensée au cégep, cours dont l'objectif est d'« Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés » (Gouvernement du Québec, 2009 : 11). Le groupe était composé de 37 étudiants, 10 garçons et 27 filles. 31 étudiants ont réussi le cours : 5 avec une note finale supérieure à 90%, 6 avec une note se situant entre 80 et 89%, 9 avec une note entre 70 et 79%, 11 avec une note entre 60 et 69%. 6 étudiants ont obtenu une note finale inférieure à 60% et ont, par conséquent, échoué. Les œuvres à l'étude étaient *La peau de chagrin* de Balzac, *Les fleurs du mal* de Baudelaire et *La peste* de Camus. Pour répondre aux prescriptions ministérielles, nous avons montré aux étudiants à pratiquer une lecture exégétique des œuvres. Pour ce faire, nous avons analysé avec eux, en classe, des extraits des œuvres ou des poèmes regroupés par thèmes. Ils ont eu ensuite à rendre compte de leur capacité à comprendre et interpréter ces œuvres dans deux textes explicatifs de 600 mots chacun, l'un sur Balzac, l'autre sur Camus, ainsi que dans une dissertation explicative de 800 mots sur Baudelaire. Les travaux sur Balzac et sur Camus comptaient, chacun, pour 20% de la note finale. La dissertation sur Baudelaire valait 30% de la note finale.

Parallèlement, nous leur avons enseigné à pratiquer une lecture ontogénétique des œuvres. Le dispositif didactique que nous avons mis au point consistait, pour l'essentiel, en la tenue, pour chacune des œuvres, d'un carnet de lecture, conçu comme un carnet de voyage, divisé en cinq

⁵ Nous avons répété l'expérience dans le même cours à l'hiver 2014 avec deux groupes d'étudiants. Nous ne rendrons toutefois compte ici que de l'expérimentation de l'hiver 2013.

sections : l'imaginaire, la sensibilité, l'intelligence, le jugement et la langue. Les étudiants étaient invités à repérer des objets⁶ auxquels ils avaient été particulièrement sensibles dans les œuvres au programme et à les consigner dans leur carnet, en leur attribuant une cote comme dans les guides de voyage⁷. Ils devaient, en outre, rédiger quelques observations de 50 à 100 mots chacune, dans chacune des cinq sections de leur carnet. Enfin, ils devaient, au terme de la lecture de chacune des œuvres, rédiger un récit de lecture, de 250 à 300 mots, sur le modèle d'un récit de voyage. Les étudiants devaient donc remettre, pour chacune des trois œuvres lues, un travail composé d'un carnet et d'un récit de lecture. Chacun de ces travaux comptait pour 10% de la note finale du cours.

2.1 Le carnet de lecture

Pour faire cette expérience de la lecture littéraire sur le mode personnel et subjectif, les étudiants ont été conviés, dans un premier temps, à devenir des lecteurs braconniers, ainsi que le suggère Michel de Certeau. Ils ont été invités à devenir des nomades, à visiter les terres de la littérature, à y braconner, à y ravir des biens dont ils pourraient enrichir leur imaginaire, leur sensibilité, leur intelligence, leur jugement et leur expérience de la langue. Ils ont été invités à parcourir les terres de Balzac, de Baudelaire et de Camus et à y voler des images, des personnages, des figures, des récits, des sensations, des émotions, des sentiments, des états d'âme, des idées, des valeurs, des mots, des expressions, des phrases, des usages originaux et inusités de la langue. Ils devaient ensuite consigner ces « trésors » dans un carnet de lecture, comprenant cinq sections, carnet qu'ils devaient concevoir comme un guide de voyage. Pour chacun des carnets de lecture qu'ils ont eu à tenir, les étudiants ont reçu un guide et un gabarit. Dans le guide, il leur était rappelé sur quelle vision de la littérature reposait la lecture qu'il leur était proposé de faire de l'œuvre. Des consignes précises leur étaient données pour les orienter dans leur activité de braconnage, ainsi que des exemples d'objets pillés pour chacune des sections du carnet.

Pour les guider dans la réalisation de cette tâche, nous leur avons prodigué quelques conseils :

1. Nous les avons invités à être réceptifs, à s'ouvrir à l'altérité, à ne pas avoir peur de la contamination.
2. Montaigne disait avec honte de ses compatriotes voyageurs : « Ils voyagent couverts et resserrés d'une prudence taciturne et incommunicable, se défendant de la contagion d'un air inconnu. » (2001 [1595] : 1536). Nous avons plutôt recommandé à nos étudiants de voyager ainsi que le faisait Montaigne, de se montrer ouverts à la différence, accueillants à l'égard de l'étrangeté.
3. Nous les avons exhortés à être patients, à prendre leur temps, à apprécier le parcours des œuvres, à agir en voyageurs, pas en touristes.

Georges Perec dit de ses personnages, dans *Les choses*, qu'ils ne voulaient pas arriver, qu'ils ne voulaient qu'être arrivés (1965 : 73). Ironique, il va jusqu'à faire penser à ses héros que l'impatience est une vertu du 20^e siècle (1965 : 73). Nous avons plutôt invité nos étudiants à faire preuve de patience, à ne pas se hâter vers la dernière page, à circuler lentement dans les œuvres, à jouir du parcours, à prendre le temps d'apprécier les objets offerts à leur découverte.

4. Nous les avons incités à être authentiques, à « voler » des objets signifiants pour eux, à voyager avec plaisir, et non par obligation.

Nous avons demandé à nos étudiants de faire comme Bérénice Einberg, la narratrice de *L'avalée des avalés* de Réjean Ducharme, qui, dans le travail accompli en vue de la construction de

⁶ C'est-à-dire les images, personnages, sensations, émotions, sentiments, états d'âme, idées, valeurs, mots, expressions et phrases dont les œuvres sont porteuses.

⁷ Trois étoiles : vaut le voyage. Deux étoiles : mérite un détour. Une étoile : intéressant.

son identité tient à être à la fois le sculpteur et la statue (1966 : 42). Nous avons rappelé à nos étudiants que c'est eux-mêmes qu'ils sont appelés à inventer, à créer, qu'ils ne font pas ce travail pour répondre à des exigences scolaires ou pour plaire à leur professeur.

2.2 Le récit de lecture

Dans un deuxième temps, temps que nous avons associé à l'activité que De Certeau nomme le « bricolage », les étudiants ont été invités à réfléchir aux effets que la lecture qu'ils avaient faite de l'œuvre avait eus sur eux et à en rendre compte dans un texte qu'ils devaient rédiger comme un récit de voyage. Pour ce faire, ils devaient répondre à l'une ou l'autre des trois questions suivantes :

1. En quoi la lecture de cette œuvre vous a-t-elle fait ou défait?
2. La question est inspirée d'une réflexion de Nicolas Bouvier sur le voyage : « On croit qu'on va faire un voyage, mais bientôt c'est le voyage qui vous fait ou vous défait. » (2001 [1963] : 12).
3. Qu'est-ce que la lecture de cette œuvre vous a permis de voir en vous, et que sans elle vous n'auriez pas vu?

Cette question renvoie évidemment à Proust et à sa métaphore du livre comme instrument d'optique (1970 [1927] : 275).

4. La lecture de cette œuvre a-t-elle modifié le regard que vous portez sur le monde, sur la condition humaine et sur la manière de vivre sa vie ? En quoi? Comment?

Cette question fait référence à Todorov : « Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. » (2007 : 15-16) et à Compagnon, qui soutient que : « La littérature nous affranchit de nos façons convenues de penser la vie – la nôtre et celle des autres –, elle ruine la bonne conscience et la mauvaise foi. » (2007 : 67-68).

3. Les résultats : Exemples d'observations consignées dans les carnets de lecture (ou de braconnage)

Nous examinerons d'abord les travaux réalisés par nos étudiants dans le cadre du dispositif didactique auquel nous les avons soumis. Nous présenterons un échantillon des observations qu'ils ont consignées dans leurs carnets de lecture ainsi que des récits qu'ils ont rédigés au terme de leur parcours des œuvres. Puis, nous rendrons compte des effets que la démarche que nous leur avons proposée a eus sur leur perception de la littérature et de la lecture d'œuvres littéraires.

Nous présentons, pour chacune des cinq sections du carnet, trois exemples d'observations consignées par les étudiants à la suite de leur braconnage dans les œuvres, soit un exemple pour chacune des trois œuvres inscrites au programme du cours. Nous avons choisi ces observations en fonction de leur pertinence, de leur intérêt et de leur variété. Sauf pour certaines coquilles nuisibles à la compréhension du propos, nous n'avons pas corrigé les fautes commises par les étudiants dans la rédaction de leurs observations. Pour préserver l'anonymat, les auteurs des observations sont désignés par un code dont le chercheur seul connaît la clé.

3.1 L'imaginaire

3.1.1 Observation sur un personnage de *La peau de chagrin*

La comtesse Fœdora^{☆☆}

Cette femme est un élément réputé de la haute société parisienne. Elle est très indépendante et fascine par sa beauté, sa richesse, son pouvoir et, surtout, par le fait qu'aucun homme n'ait jamais réussi à la marier ou même à véritablement la séduire. Elle vit dans l'opulence et semble tout rejeter du revers de la main, incluant tous les possibles prétendants. Raphaël, initialement attiré par sa richesse, tombe amoureux d'elle

et se ruine à essayer de la séduire, mais elle n'est pas intéressée par lui, malgré le semblant d'attention qu'elle lui porte initialement. Toutefois, plus tard, lorsque celui-ci commence à utiliser la peau de chagrin pour satisfaire ses désirs, il la revoit, et, cette fois, ne lui témoigne que du mépris. La comtesse se sent défaite par cela, ce qui démontre son besoin d'attention et d'admiration de la part des hommes, et ce, en tout temps, puisque c'est cela qui lui confère son statut et son succès social. C'est un personnage intéressant par son ambivalence. Fœdora est en effet à la fois séduisante physiquement et socialement, mais répulsive par sa personnalité hautaine et la manière dont elle traite ceux qui l'admirent. (EF96A)

3.1.2 Observation sur une image tirée des *Fleurs du mal*

Le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle » (« LXII. Spleen »)^{☆☆}

Dans ce poème intitulé le Spleen, Baudelaire compare le ciel à un couvercle. Il voit le ciel comme étant quelque chose qui nous enferme sur terre. Il compare aussi la terre à un cachot et il considère la pluie qui tombe comme les barreaux d'une prison. Sa vision du monde est négative et pessimiste, c'est pourquoi le ciel évoque pour lui un couvercle. Cette image me fascine, car jamais je n'ai pensé au ciel comme étant un couvercle, je l'ai toujours perçu comme étant l'infini et comme un lieu serein. (EF84A)

3.1.3 Observation sur des personnages de *La peste*

Le docteur Rieux^{☆☆☆} / Le père Paneloux^{☆☆}

Dans ce livre, le docteur Rieux est l'un des personnages principaux et il est aussi le narrateur du livre où il parle à la troisième personne. Il est un athée comme l'auteur du livre, donc il reflète les idées et le point de vue de Camus. Étant un athée ainsi qu'un docteur, Rieux représente l'opposé de la religion, car il est une personne qui croit au concret et à la pratique, comme son métier qui est la médecine. Lorsqu'il veut soigner ses patients, il va les voir et essaye de les soigner, c'est un rapport humain. Il ne veut pas seulement bien faire son métier, il veut trouver un sérum pour guérir le monde de la peste. Je trouve ce personnage très intéressant, car je me reconnais en lui, je suis une personne qui aime le concret et les sciences comme Rieux. Je préfère beaucoup plus la pratique que les choses plus abstraites.

Le père Paneloux est aussi l'un des personnages principaux, cependant il représente tout le contraire du docteur Rieux. Il est la vision de la religion, le père Paneloux voit le fléau comme n'étant pas seulement un mal, mais c'est aussi une occasion de se tourner vers Dieu, suivre le droit chemin et se tourner vers la religion. Il choisit la voie de la foi plutôt que celle de la médecine pour contrer la peste et cela même à son dernier souffle où il refuse les soins du docteur Rieux. Ce personnage est intéressant, car j'ai toujours été sceptique par rapport à la religion et donc sceptique par rapport à ce que le père Paneloux projette dans le livre. Il est en quelque sorte l'opposé de mes idées et de ce que je pense. (EM76A)

3.2 La sensibilité

3.2.1 Observation sur un sentiment exprimé dans *La peau de chagrin*

Une horrible pâleur dessina tous les muscles de la figure flétrie de cet héritier : ses traits se contractèrent, les saillies de son visage blanchirent, les creux devinrent sombres, le masque fut livide, et les yeux se fixèrent. Il voyait la MORT.^{☆☆}

Ce sentiment éprouvé par Raphaël est celui de la peur. La peur de mourir, à son état pur, l'habite. Il ne croyait pas concrètement au fait que sa vie allait vraiment raccourcir suite à l'acquisition de la peau de chagrin, mais là il s'en rend compte. Ce sentiment m'a touché parce que comme plusieurs il se sentait invincible. Il a finalement frappé un mur, ce qui lui a fait réaliser que l'on a rien gratuitement dans la vie et ça lui a aussi rappelé sa triste fatalité. Il m'a aussi touché parce que personne ne veut être confronté à la mort et lui il voit la sienne qui approche. C'est le moment que tous redoutent et il nous est facile de savoir que nous réagirions exactement comme lui dans une situation qui nous annonce que notre durée de vie raccourcit peu à peu. (EM76B)

3.2.2 Observation sur un sentiment exprimé dans *Les fleurs du mal*

Ô douleur ! ô douleur ! Le Temps mange la vie, /Et l'obscur Ennemi qui nous ronge le cœur/Du sang que nous perdons croît et se fortifie ! (« L'ennemi »)^{☆☆}

Baudelaire aborde ici le sentiment universel de la crainte de vieillir, du vertige ressenti devant l'immensité du Temps et de l'inévitabilité de la mort. En effet, ce sont des peurs profondément ancrées dans nos esprits, étant donné que nous réalisons à travers elles que nous sommes mortels, éphémères et que notre

passage sur la Terre est de très courte durée. En refusant d'accepter l'inévitable déclin de nos capacités mentales et physiques, il est tout naturel de désigner le Temps comme l'Ennemi à vaincre. L'auteur souligne aussi qu'avec le vieillissement viennent la panne d'inspiration, la perte de l'imagination, de la fantaisie. (EF95A)

3.2.3 Observation sur un sentiment exprimé dans *La peste*

Le sentiment d'exil, de séparation et de solitude^{☆☆}

Cette sensation que l'on ressent lorsqu'on est coupé du monde doit être terrible. Ce n'est pas seulement le fait d'être séparé, mais aussi de ne plus pouvoir communiquer. En plus de ne plus pouvoir sortir ou entrer de la ville, les habitants ne peuvent même plus recevoir de nouvelles de leurs proches puisque le courrier n'est plus acheminé. Seuls les télégrammes permettent une certaine communication restreinte. Certainement, tout le monde un jour s'est senti seul. Je crois que c'est un des pires sentiments que l'on peut ressentir, celui d'avoir envie de serrer quelqu'un dans ses bras sans pouvoir le faire. Lorsqu'on est attaché à une personne, on a envie de lui parler, de la sentir près de soi, de lui écrire ou juste de la voir. Dans le roman de Camus, aucune de ses actions n'est réalisable. C'est à ce moment que l'on sent vraiment qu'on est en exil. (EF87A)

3.3 L'intelligence

3.3.1 Observation sur une idée tirée de *La peau de chagrin*

Car, après tout, la liberté enfante l'anarchie, l'anarchie conduit au despotisme, et le despotisme ramène à la liberté. Des millions d'êtres ont péri sans avoir pu faire triompher aucun de ces systèmes.^{☆☆☆}

Cette idée, exprimée lors de l'orgie, démontre la spirale infernale dans laquelle sont piégés les systèmes de pensée de la société. En effet, lorsqu'un chef d'État est tyrannique, il y a une forme de révolte et de révolution (comme la Révolution Française). Le chef tombe et la société doit se trouver une façon quelconque de fonctionner. Ceci mène à la création d'une nouvelle élite dirigeante et, fatalement, d'un nouveau chef. Sans personne au-dessus de lui, ce chef finit lui-même par mal utiliser son pouvoir et devient tyrannique à son tour. Cette idée est applicable aussi aux dirigeants et aux guerres d'aujourd'hui (le printemps arabe est un exemple frappant : les nouveaux élus sont encore plus intégristes et extrémistes que les précédents) et frappe par sa description juste de tout un système de société au bout duquel on ne semble jamais arriver. (EF96A)

3.3.2 Observation sur une idée tirée des *Fleurs du mal*

L'amour est un remède et un poison » (« Le Léthé » et « Le poison »)^{☆☆☆}

Dans ce livre, il est question à plusieurs reprises de la vision de l'amour. La signification de Baudelaire peut sembler contradictoire, mais au fond, je crois qu'il a raison. Tout d'abord, pour l'auteur, l'amour est cruel et fait souffrir. Il compare l'amour à un poison, car il assouvit les rêves, mais il laisse un goût amer. L'amour fait souffrir, mais il permet aussi de s'évader hors de ce monde. Il permet aussi d'échapper à la souffrance et à la douleur, que parfois l'amour crée lui-même. Selon Baudelaire, plus tu as un désir d'aimer, plus tu vas souffrir. Mais l'amour lui-même est aussi un remède pour ne plus être anéanti. Il le dit si bien, en parlant de l'amour, comme étant un supplice et un délice. Cette idée sur l'amour me paraît très intéressante, et plus je cogite à ce sujet, plus je trouve que la définition de Baudelaire sur l'amour est juste. (EF84A)

3.3.3 Observation sur une idée tirée de *La peste*

Le mal est un châtement mérité. » (Sans cote)

Dans son premier discours, le père Paneloux tente d'expliquer aux habitants d'Oran que le mal n'est qu'un châtement pour ceux qui n'ont pas été pieux. Cette idée a retenu mon attention, car je suis totalement en désaccord avec cette idée chrétienne du mal. Je ne pense pas que Dieu ou n'importe quelle autre puissance laisse le mal s'abattre sur de pauvres gens simplement parce qu'ils ne sont pas assez pieux. En plus, tout le monde sait que le mal comme la maladie peut s'abattre aussi bien sur un méchant que sur un innocent. Je ne suis pas d'accord avec le fait que l'on justifie le fait que le mal s'abat sur un méchant en affirmant qu'il le méritait et qu'on ne puisse pas justifier le fait que le mal s'abat sur un innocent. Je crois plutôt qu'il n'y a aucune explication, aucune logique, que nous, les humains, on ne peut tout simplement pas expliquer ce fait. Je croirais davantage au hasard qu'au fait que Dieu utilise le mal comme instrument pour punir les méchants. (EF87A)

3.4 Le jugement

3.4.1 Observation sur une valeur présente dans *La peau de chagrin*

La gloire[★]

Raphaël cherche à tout prix avoir la gloire, c'est pour lui un de ses désirs à accomplir. Il veut avoir la renommée littéraire et la richesse, il est prêt à tout pour y arriver, même à vivre pendant 3 ans avec peu, s'isoler et s'interdire des plaisirs, ce qui entraîne aussi la pauvreté. Pour moi la gloire n'est pas quelque chose d'important dans la vie je n'ai pas besoin de cela pour faire ma vie. (EF11A)

3.4.2 Observation sur une valeur présente dans *Les Fleurs du mal*

L'intégrité (« La muse vénale »)^{★★}

Dans « La muse vénale », Baudelaire nous raconte comment, pour survivre, le poète doit parfois se prostituer. Pour un poète, se prostituer veut dire écrire des poèmes qui ne lui plaisent pas forcément, mais qui racontent ce que monsieur et madame tout le monde veulent entendre. Je trouve que ce genre de comportement, c'est faire preuve d'un manque d'intégrité. Pour moi, l'intégrité est une valeur très importante depuis que je suis toute petite. Rester fidèle à qui on est vraiment, c'est quelque chose de très important. Je crois aussi que c'est lorsqu'on n'est plus fidèle à soi-même qu'on devient malheureux et qu'on ressent une certaine culpabilité. (EF98A)

3.4.3 Observation sur une valeur présente dans *La peste*

La foi : « Quand l'innocence a les yeux crevés, un chrétien doit perdre la foi ou accepter d'avoir les yeux crevés. »^{★★★}

Cette citation aborde le côté plus religieux de la peste, puisqu'elle force les croyants à reconsidérer leurs convictions. Effectivement, un chrétien qui voit la maladie s'attaquer à un innocent doit se questionner quant au pouvoir ou à la volonté de Dieu. Face à un dilemme aussi important que la foi, le chrétien peut soit tout accepter, sans comprendre les desseins divins, soit tout nier pour éviter de détester Dieu. (EF95A)

3.5 La langue

3.5.1 Observation sur une phrase de Balzac

Ma maîtresse devait m'appartenir, ou je me réfugiais dans les bras de la mort.^{★★★}

Pouvant paraître exagérée, cette expression désigne la volonté qu'a Raphaël d'avoir Fœdora. La phrase est unique, car elle a un double sens : d'une part, elle montre à quel point Raphaël est amoureux de cette femme et, d'une autre, elle personnifie la Mort comme si elle était une issue qui viendrait abréger les souffrances de Raphaël face au refus de Fœdora. (EM84A)

3.5.2 Observation sur une phrase de Baudelaire

J'ai plus de souvenirs que si j'avais mille ans. (« LX. Spleen ») (Sans cote)

On voit ici une hyperbole, une exagération immense qui peut symboliser un sentiment de vieillissement et de dépérissement. En effet, Baudelaire n'a évidemment pas vécu mille ans, son état de spleen pèse lourd sur ses épaules, il se sent donc vieux et faible, comme si il avait tellement vécu qu'il était surchargé par des souvenirs. (EM70A)

3.5.3 Observation sur une phrase de Camus

Cette forme humaine qui lui avait été si proche, percée maintenant de coups d'épieu, brûlée par un mal surhumain, tordue par tous les vents haineux du ciel, s'immergeait à ses yeux dans les eaux de la peste et il ne pouvait rien contre ce naufrage.^{★★★}

Cet extrait m'émeut particulièrement, puisqu'il décrit la torture de Tarrou avec un tel réalisme et d'une façon si imagée qu'il me vient facilement une image (horrible) en tête. L'auteur s'est servi de plusieurs métaphores, par exemple « [...] tordue par tous les vents haineux du ciel [...] » et de deux hyperboles, dont « [...] un mal surhumain [...] ». En étant aussi imagé dans ses descriptions, Camus permet à son lectorat de s'immerger dans la douleur du personnage et de s'imaginer plus facilement ce que ressentent les pestiférés. (EF95A)

3.6 Commentaires sur les observations consignées par les étudiants dans leurs carnets de lecture

Sur le plan quantitatif, les observations consignées par les étudiants dans leurs carnets de lecture étonnent d'abord par leur très grande variété. Prenons, par exemple, les observations rédigées par les étudiants sur les personnages de *La peau de chagrin* et de *La peste*. Sur 55 observations faites sur les personnages du roman de Balzac, 15 concernent le personnage principal, Raphaël de Valentin, 11 portent sur la comtesse Fœdora, 8 sur l'antiquaire et 6 sur Pauline; des personnages aussi peu présents qu'Aquilina et Euphrasie, deux courtisanes, ont fait l'objet de 11 observations. De même, sur les 62 observations rédigées sur des personnages de *La peste*, 21 portent sur le docteur Rieux, 18 sur le père Paneloux et 24 sur divers autres personnages du récit.

L'examen des observations rédigées sur des images relevées dans *Les fleurs du mal* témoigne aussi de cette diversité. Sur 122 observations pertinentes, nous avons répertorié 69 images différentes, dont 48 n'ont été l'objet que d'une seule observation. L'image la plus souvent citée, celle du « tigre dompté » dans « Les bijoux », l'a été à huit reprises. L'image de la charogne, dans le poème éponyme, a fait l'objet de sept observations. Dix des 69 images repérées n'ont été signalées qu'à deux reprises chacune.

La variété est encore plus grande pour ce qui est des observations sur la langue. Sur 124 observations faites sur la langue de Camus, 110 mots, expressions ou phrases différents ont retenu l'attention des étudiants. À peine six expressions ou phrases ont fait l'objet de deux observations ou plus. La phrase la plus citée, celle où le père Paneloux dit à ses concitoyens : « Mes frères, vous êtes dans le malheur, mes frères vous l'avez mérité », ne l'a été qu'à six reprises.

Que déduire de ces données statistiques? D'abord, qu'elles témoignent bien d'une lecture qui n'est pas, comme c'est souvent le cas dans la lecture exégétique, orientée vers la démonstration d'une affirmation sur l'œuvre établie et formulée par l'enseignant. La lecture pratiquée dans une perspective ontogénétique, et qui en appelle à la liberté et à la subjectivité du lecteur, semble multiplier les objets qui, dans les œuvres, se révèlent dignes d'attention. L'examen des observations consignées par les étudiants dans leurs carnets de lecture montre très bien que cette pratique de la lecture met bien en valeur la richesse des œuvres littéraires.

Sur le plan qualitatif, l'examen des carnets de lecture montre que le braconnage permet aux étudiants de rédiger, sur des éléments qui les ont marqués, des observations pertinentes et justes, d'une belle profondeur et d'une belle richesse. Les quinze observations que nous avons citées en exemples en témoignent bien. Les analyses que les étudiants y font des éléments retenus sont justes et bien appuyées sur le texte. Les liens qu'ils y établissent entre ce que proposent les œuvres et ce qu'ils sont ou aspirent à être révèlent une lecture attentive et intéressée. Le rapport avec l'œuvre, qu'il relève de l'identification ou de l'opposition, est, dans la plupart des cas, bien explicité. Les effets des œuvres lues sur le lecteur, qu'il s'agisse de le conforter dans une attitude, de transformer son regard sur le monde ou de le mettre en état de crise, sont aussi, le plus souvent, bien décrits. Toutes ces observations témoignent de l'établissement d'un dialogue réel et sincère entre le lecteur et l'œuvre.

4. Résultats : Exemples de récits de lecture (ou de bricolage)

Nous présentons ici trois récits de lecture, un par œuvre lue et par question proposée pour la rédaction.

4.1 Récit de lecture de *La peau de chagrin*

Question choisie : Qu'est-ce que la lecture de *La peau de chagrin* vous a permis de voir en vous, et que sans elle vous n'auriez pas vu ? (Référence à Proust, à la métaphore du livre comme instrument d'optique.)

La lecture de *La peau de chagrin* m'a permis de voir la vie différemment. C'est-à-dire que la vie de débauche de Raphaël de Valentin permet d'avoir une vision de cette vie tout en voyant les conséquences de celle-ci. Par exemple, dans le roman, au début, tout est beau, tous ses désirs se réalisent. Cependant, au fur et à mesure que ses désirs se réalisent, causée par la peau de chagrin, sa vie se dégrade de plus en plus. Ce qui me fait prendre conscience que lorsque l'on désire des choses, cela ne veut pas dire avoir une vie merveilleuse. Or, même si c'est mal vu, il faut profiter du moment présent puisque c'est maintenant le meilleur de notre vie. Ce n'est pas sur notre lit de mort qu'il faut avoir des regrets. Maintenant, je vais vivre au jour le jour et profiter de tous les bons moments de la vie. Cependant, je ne ferai pas une vie de débauche à m'épuiser l'âme comme l'a fait Raphaël, mais seulement profiter du moment présent. Le mot *profiter* revient souvent puisque c'est ce que j'ai appris en lisant ce roman. Il m'a permis de voir que parfois, je ne profite pas assez des petits moments de la vie. Ce qui fait que je manque beaucoup de chose causée par le quotidien de la vie et par la peur des conséquences qui vont suivre. En lisant ce roman, j'ai réalisé que les conséquences ne sont pas assez importantes pour ne pas pouvoir réaliser ses désirs. Voilà ce que le roman de *La peau de chagrin* m'a permise de réaliser envers moi-même et sans ce roman, je n'aurais probablement pas réfléchi sur certaines questions existentielles de la vie humaine. (EF69A)

4.2 Récit de lecture des *Fleurs du mal*

Question choisie : La lecture des *Fleurs du mal* a-t-elle modifié le regard que vous portez sur le monde, sur la condition humaine et sur la manière de vivre sa vie? En quoi? Comment? (Référence à Todorov et à Compagnon.)

« La lecture de cette œuvre m'a fait réaliser plusieurs choses par rapport à moi-même, mais aussi par rapport au monde. Tout d'abord, j'ai réalisé que le jugement que je portais sur les artistes était tout à fait injuste. En effet, en me faisant ressentir une multitude d'émotions, Baudelaire a su remonter les poètes dans mon estime. Alors que je les voyais comme des gens incompris et me moquais un peu d'eux, je vois maintenant qu'ils sont des êtres qui ne tentent que d'exprimer d'une belle façon, toutes les émotions qu'ils peuvent ressentir. De plus, je réalise que cette tâche est difficile. Ensuite, j'ai réalisé que j'étais comme l'être humain moyen et que je subissais sans jamais me révolter. Baudelaire, quant à lui, a réalisé que la Terre n'était pas la place pour les humains et a transmis cette idée à ses lecteurs. Même si je ne suis pas aussi pessimiste par rapport au monde, je réalise qu'il y a peut-être quelque chose de beau qui m'attend quelque part et cela me donne de l'espoir. Ensuite, il m'a fait réaliser que l'amour est important sur plusieurs points. Malgré le fait qu'il peut faire souffrir ceux qui y prennent goût, il est une source de réconfort et d'oubli. Finalement, la description du spleen avec des termes si sombres et tristes m'a montré l'ampleur que peut prendre une dépression et me rend heureuse de mon sort. *Les Fleurs Du Mal* a été pour moi très instructif et m'a fait découvrir des aspects du monde que je n'avais jamais vus. » (EF89A)

4.3 Récit de lecture de *La peste*

En réponse à la question : en quoi la lecture de *La peste* vous a-t-elle fait(e) ou défait(e)? (Question inspirée de Nicolas Bouvier.)

La lecture de la peste m'a permis de clarifier mon avis tant qu'à la religion. Je vis, en effet, dans une famille de chrétiens: mes grands-parents vont à l'église tous les dimanches, mes parents se sont mariés à l'église, je suis baptisée et j'ai fait ma première communion. Toutefois, mes parents ne sont pas vraiment pratiquants et ont aussi un esprit scientifique et rationnel ce qu'ils m'ont transmis. Je ne crois pas en un dieu, comme celui dépeint dans la vision chrétienne du père Paneloux. Je crois plutôt en une force à l'origine des lois de la nature, une force qui serait incorruptible et impartiale. Il est donc difficile pour moi de me faire un avis sur l'Église. Toutefois, bien que je ne crois pas en le même dieu que les chrétiens je n'ai rien contre les notions de religion ou d'Église tant qu'elles gardent leur rôle initial. En effet, je crois que le rôle de la religion et de l'Église devrait être de montrer aux gens comment vivre leur vie le plus joyeusement possible sans nuire au bonheur des autres. Je ne crois pas que la religion doive contraindre les libertés des gens les forçant à prier un Dieu trois fois par jour et à sacrifier leur vie pour une éternité au paradis, dont personne ne peut certifier son existence. Durant ma lecture de *La peste*, je me suis rendu compte que le prêche du

père Paneloux m'a profondément dégoûtée. Ayant un esprit scientifique je ne peux pas croire que la peste choisisse ses victimes s'attaquant qu'aux méchants. Je ne crois pas non plus que faire croire aux gens qu'ils seront épargnés s'ils prient et qu'il est bien que ce fléau s'abatte sur eux les aide d'une quelconque façon. Tout comme le docteur Rieux, je ne crois pas qu'il faut accepter la maladie. Je crois qu'il faut tout essayer pour sauver quelqu'un souffrant d'une maladie. Ma lecture m'a aussi montré à quel point je déteste être impuissante et rester les bras croisés lorsque quelqu'un souffre. C'est plus particulièrement la lecture du passage de la mort du fils du juge Othon qui m'a fait réfléchir là-dessus. C'est pour cette raison que je voudrais rentrer en médecine: cesser d'être impuissante et commencer un combat contre la maladie, contre le mal. (EF98A)

4.4 Commentaires sur les récits de lecture rédigés par les étudiants

Les trois récits cités sont représentatifs de l'ensemble des récits rédigés par les étudiants au terme de la lecture des œuvres. Les auteurs y décrivent, avec clarté et précision, les effets qu'a eus sur eux la lecture des œuvres. Les personnages ainsi que le poète y sont interpellés pour leur conduite, leur vision du monde, leurs idées, soit en tant que sujets éthiques, esthétiques, métaphysiques et épistémiques. Les récits montrent bien comment les lecteurs ont été transformés par leur lecture dans leur choix d'un mode de vie et dans leurs croyances. Les œuvres mises au programme n'ont pas été lues que comme des textes appelant un travail scolaire. Les auteurs des récits cités ont, tous les trois, été touchés par leur voyage dans l'œuvre lue : la littérature s'est immiscée en eux, au plus profond de leur être, les a amenés à s'interroger, à se remettre en question et à mieux se connaître eux-mêmes. Ces récits donnent raison à Proust : « Chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. » (1970 [1927] : 275). Et le lecteur peut en témoigner, pour peu qu'on l'y invite, bien sûr, et qu'on lui donne les outils pour le faire.

5. La transformation de la perception de la littérature : outils, méthode, tableaux

Voyons maintenant, à l'aide de tableaux comparatifs, les effets de cette expérimentation sur les étudiants, plus précisément sur leur perception de la littérature, sur leur motivation à lire des œuvres littéraires et sur leurs raisons de lire, effets que nous avons pu mesurer par le biais d'un questionnaire pré-expérimentation et d'un questionnaire post-expérimentation, dont nous avons traité les résultats à partir de la méthode des catégories émergentes (Krueger et Casey, 2000; Paillé et Mucchielli, 2003). Dans le questionnaire pré-expérimentation, que nous avons soumis aux étudiants dès la première séance de cours, avant même de leur présenter le plan de cours, nous les avons interrogés sur leur perception de la littérature, leur intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires et sur leurs attentes à l'égard des cours de littérature dispensés au cégep. Au moment de la passation du questionnaire, tous les étudiants avaient suivi et réussi le premier des trois cours de la formation générale commune en littérature donnée au cégep. Voici ce questionnaire :

Questionnaire pré-expérimentation

Votre perception de la littérature

Qu'est-ce, pour vous, que la littérature? Est-elle pour vous une chose intéressante, agréable, ennuyeuse, utile, inutile?

Votre intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires

Aimez-vous lire des œuvres littéraires?

Si oui, pourquoi? Qu'aimez-vous lire? Nommez une œuvre dont vous avez apprécié la lecture. Pour quelles raisons avez-vous apprécié la lecture de cette œuvre?

Si non, pourquoi? Nommez une œuvre que vous avez lue et dont vous n'avez pas apprécié particulièrement la lecture. Pour quelles raisons n'avez-vous pas apprécié la lecture de cette œuvre?

Vos attentes à l'égard des cours de littérature

Qu'attendez-vous de vos cours de littérature au cégep?

À quoi vous attendez-vous de ce cours?

Que souhaiteriez-vous de ce cours?

À la fin de la session, lors de la dernière séance de cours, nous avons à nouveau interrogé les étudiants sur leur perception de la littérature, sur leur appréciation des œuvres inscrites à l'étude, sur les travaux exigés et sur la satisfaction de leurs attentes à l'égard du cours. Nous les avons aussi invités à rédiger des commentaires sur l'expérimentation à laquelle nous les avons soumis. Voici le questionnaire qui leur a été présenté :

Questionnaire post-expérimentation

Votre perception de la littérature

Vous êtes sur le point de terminer le cours 601-102 *Littérature et imaginaire*.

Après avoir suivi ce cours, comment percevez-vous la littérature?

Par rapport à ce qu'elle était en début de session, votre perception de la littérature a-t-elle changé?

Les œuvres

Dans ce cours, vous avez eu à lire *La peau de chagrin* de Balzac, *Les fleurs du mal* de Baudelaire et *La peste* de Camus.

Avez-vous apprécié la lecture de ces œuvres? Oui ou non, pour quelles raisons?

Avez-vous le sentiment de vous être approprié ces œuvres?

Si j'avais à redonner ce cours, devrais-je remettre ces œuvres au programme? Pourquoi?

Ce cours vous a-t-il donné le goût de lire des œuvres littéraires? L'a-t-il augmenté? L'a-t-il diminué?

Les travaux

Dans ce cours, vous avez eu à rédiger deux sortes de travaux : d'une part, des travaux d'explication des thèmes abordés dans les œuvres et une dissertation explicative ; d'autre part, des carnets de lecture.

Avez-vous trouvé pertinent d'avoir à rédiger des travaux d'explication et une dissertation explicative?

Avez-vous apprécié la façon dont ces travaux vous ont été donnés à faire (préparation, outils, séance de rédaction, séance de révision)?

Avez-vous apprécié d'avoir à rédiger des carnets de lecture? Qu'avez-vous retiré de la rédaction de ces carnets?

Vos attentes

Vos attentes à l'égard de ce cours ont-elles été satisfaites?

Lesquelles ont été comblées?

Lesquelles ont été déçues?

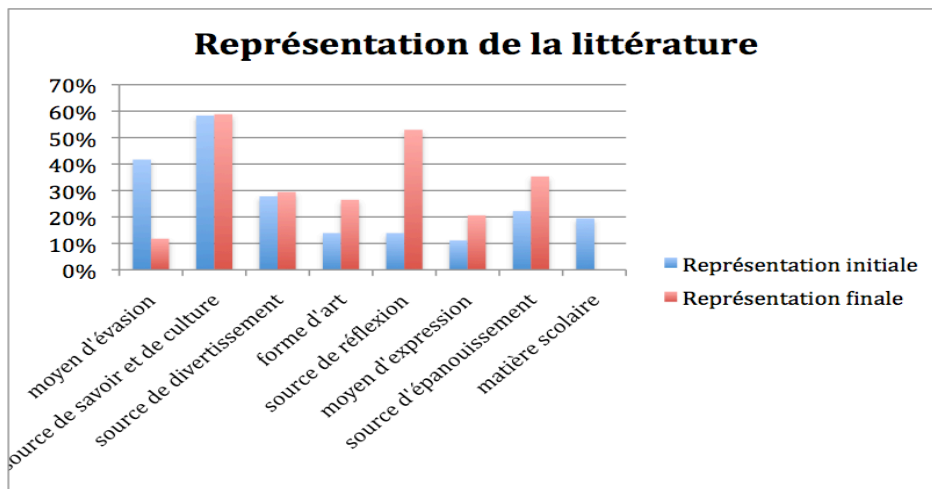
Ce cours vous a-t-il permis de découvrir des choses auxquelles vous ne vous attendiez pas d'un cours de littérature?

Vos commentaires

Avez-vous d'autres commentaires à formuler sur ce cours?

Nous avons examiné les réponses données aux deux questionnaires suivant la même méthode, soit celle des catégories émergentes. Nous avons, tant pour la description que les étudiants donnaient de leur représentation de la littérature que pour les raisons qu'ils invoquaient pour justifier la lecture d'œuvres littéraires, établi une liste des concepts à partir de leurs réponses. Nous avons ensuite comptabilisé, pour chacun des concepts mentionnés, le nombre d'occurrences, ce qui nous a permis de dresser les tableaux suivants :

Tableau 1. La représentation de la littérature au début et à la fin du cours



5.1 Commentaires sur la représentation de la littérature au début et à la fin du cours

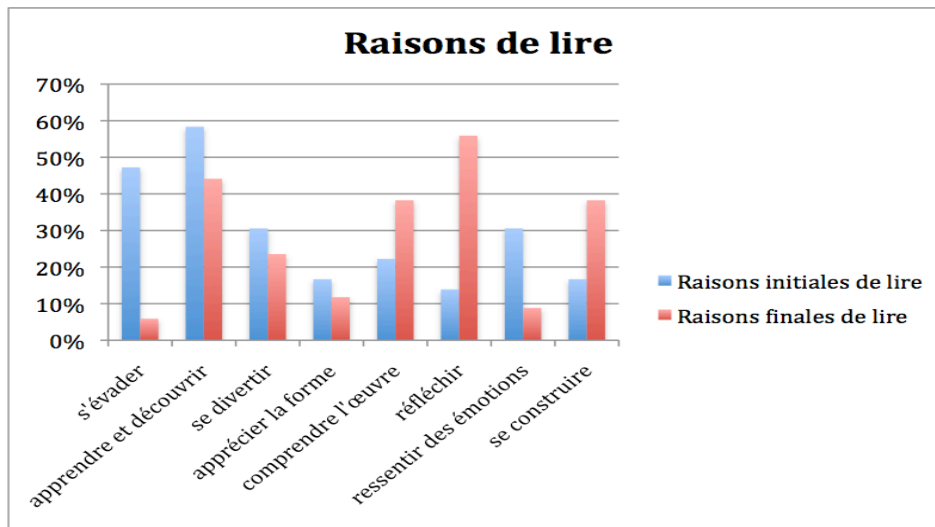
À leur arrivée dans le cours, les étudiants avaient déjà suivi au cégep un premier cours de littérature dont l'objectif est d'« Analyser des textes littéraires » (Gouvernement du Québec, 2009 : 10). Au Cégep Édouard-Montpetit, les œuvres proposées à l'étude dans ce cours proviennent en majorité de la littérature française antérieure au 19^e siècle. Cela explique peut-être pourquoi les étudiants, à hauteur de 60%, ont déclaré, dans leurs réponses au questionnaire pré-expérimentation, voir la littérature comme une source de savoir et de culture. Ils étaient relativement nombreux à considérer la littérature comme un moyen d'évasion (autour de 40%) ou comme une source de divertissement (près de 30%). Autour de 20% d'entre eux voyaient leurs cours de littérature comme une source d'épanouissement personnel. Et, pour près de 20% des répondants, la littérature

apparaissait comme une matière scolaire. Très peu d'étudiants percevaient la littérature comme un moyen d'expression (10%), une forme d'art (15%) ou une source de réflexion (15%).

La première chose qui étonne, dans les réponses données par les étudiants au questionnaire post-expérimentation, est la disparition totale du recours au concept de matière scolaire pour rendre compte de leur perception de la littérature. Il est peut-être bon de rappeler ici qu'il s'agissait d'un questionnaire ouvert. Un seul autre concept a été moins évoqué que dans le premier questionnaire, et c'est celui de moyen d'évasion (de 40%, il est tombé à environ 10%). Les étudiants ont été plus nombreux à recourir à tous les autres concepts : le recours au concept de divertissement est demeuré relativement stationnaire (autour de 30%), alors que le recours au concept d'épanouissement personnel a grimpé (de 20% à 35%), le recours au concept de forme d'art aussi (de 15% à 25%) et le recours au concept de moyen d'expression de même (de 10% à 20%). Le concept dominant est demeuré le même : les étudiants ont continué, à près de 60%, à considérer la littérature comme une source de savoir et de culture. Mais ils étaient trois fois plus nombreux à la voir comme une source de réflexion (plus de 50% des répondants contre à peine 15% en début de session).

Si l'on prend en considération les deux variations les plus importantes entre la représentation initiale et la représentation finale, soit la disparition du concept de matière scolaire et l'accroissement du recours au concept de source de réflexion, on peut affirmer, sans crainte de se tromper, que la perception des étudiants à l'égard de la littérature a changé. La littérature leur apparaît moins comme une chose qui leur est étrangère, elle a gagné en proximité et en intimité avec eux.

Tableau 2. Les raisons de lire des étudiants (au début et à la fin du cours)



5.2 Commentaires sur les raisons de lire des étudiants

Au début du cours, les étudiants déclaraient lire des œuvres littéraires principalement pour apprendre et découvrir (près de 60% des répondants), s'évader (plus de 45%), se divertir (30%) et ressentir des émotions (30%). Ils étaient assez peu nombreux à donner comme motifs de comprendre l'œuvre (environ 20%), d'en apprécier la forme (15%), de se construire eux-mêmes (15%) et de réfléchir (un peu plus de 10%).

À la fin du cours, trois de leurs quatre principales raisons de lire des œuvres littéraires n'étaient plus les mêmes. Ils affirmaient encore lire pour apprendre et découvrir (environ 45% des

répondants), mais disaient surtout lire pour réfléchir (plus de 55%). Et, dans un bel équilibre, ils disaient lire pour comprendre l'œuvre (près de 40%) et pour se construire eux-mêmes (près de 40%). À peine 5% des répondants, contre 45% au départ, invoquaient l'évasion et moins de 10% désignaient le fait de ressentir des émotions comme facteur de motivation contre plus de 30% au début. Le divertissement demeurait un motif pour près de 25% d'entre eux, et l'appréciation de la forme des œuvres pour un peu plus de 10%. Il faut dire, pour éclairer ces observations, et particulièrement la dernière, que le premier cours de littérature dispensé au cégep accorde une place importante à l'étude des procédés d'écriture, alors que le deuxième, celui où nous avons procédé à l'expérimentation de notre dispositif, met davantage l'accent sur les représentations du monde dont les œuvres sont porteuses.

On peut certes affirmer, à la lecture de ces résultats, que la motivation des étudiants à lire des œuvres littéraires a changé, qualitativement parlant du moins. On peut même aller jusqu'à dire, sans trop faire d'extrapolation, que la compréhension des œuvres reste une finalité importante de l'expérience littéraire, mais dans la mesure seulement où cette compréhension est au service, chez le lecteur, de l'apprentissage et de la découverte, de la réflexion et de la construction de soi-même.

Conclusion

Le dispositif didactique que nous avons conçu a permis de donner sens et forme aux activités de braconnage et de bricolage décrites par Michel de Certeau. Les étudiants ont été dotés d'outils pour braconner dans les textes. Ils ont ainsi pu parcourir les œuvres en tendant des pièges à personnages, à images, à sensations, à émotions, à sentiments, à états d'âme, à idées, à valeurs, à mots, à expressions, à phrases. Et la chasse a été fructueuse : les objets collectés ont été abondants. Le recours à ces outils a aussi eu des effets bénéfiques sur la pertinence et la richesse du regard que les étudiants ont été amenés à porter sur les œuvres lues, ainsi qu'en témoignent la variété, la justesse, la profondeur et l'originalité des observations consignées dans leurs carnets de lecture. Ces outils leur ont également permis de se bricoler un imaginaire, une sensibilité, une intelligence, un jugement, une langue. Ils leur ont permis d'enrichir, sur le plan de la matière, du contenu, ces diverses dimensions de leur être. La pratique de la lecture sur le mode ontogénétique leur a permis de prendre conscience de l'intérêt de la littérature et du bénéfice qu'ils pouvaient retirer de la fréquentation d'œuvres littéraires. Elle leur a permis de développer avec la littérature une relation moins artificielle et moins superficielle, et de véritablement s'appropriier les œuvres lues. C'est du moins ce que tendent à montrer les observations consignées dans leurs carnets de lecture et les récits de lecture qu'ils ont rédigés. L'examen des réponses au questionnaire post-expérimentation montre en outre, par comparaison avec celles du questionnaire pré-expérimentation, que leur goût et leur désir de lire des œuvres littéraires se sont accrus. Il nous faudrait maintenant penser, dans la foulée de la réflexion ouverte par Marielle Macé (2011), à concevoir des outils qui, au-delà de l'enrichissement sur le plan du contenu, amènent les étudiants à découvrir dans les œuvres littéraires de quoi transformer, sur le plan de la manière et du style, leur imaginaire, leur sensibilité, leur intelligence, leur jugement et leur langue. Car la lecture littéraire pratiquée sur le mode ontogénétique ne permet pas que de se braconner et bricoler un être, elle permet aussi de se braconner et de se bricoler une manière d'être au monde.

Nous avons, dans le cadre de l'expérimentation que nous avons menée, invité nos étudiants à pratiquer la lecture ontogénétique concurremment à une lecture exégétique des trois œuvres mises à l'étude. Le travail d'ontogénèse, de construction et de connaissance de son être par le lecteur, a-t-il eu des effets sur le travail d'exégèse, sur le travail de compréhension et d'interprétation des représentations du monde dont les œuvres étaient porteuses et sur la manière d'en rendre compte? Nous n'avons pas observé dans les observations consignées par les étudiants et dans leurs récits de

lecture de cas de lecture irrespectueuse des textes, de cas de détournement ou de torsion de sens, pour parler comme Montaigne. De même, nous n'avons pas observé dans les textes explicatifs et la dissertation qu'ils ont eu à rédiger de cas d'usage inapproprié de la subjectivité. Les phrases composant ces travaux étaient toutes, à quelques rares exceptions près, empreintes d'objectivité et de neutralité, signe que les étudiants traçaient bien la ligne de partage entre la lecture exégétique et la lecture ontogénétique. S'il y a eu contamination de l'une par l'autre, ce serait plutôt au profit d'une meilleure compréhension et interprétation des représentations du monde présentes dans les œuvres et de la rédaction de meilleurs travaux pour en rendre compte. Mais cela, faute d'outils appropriés pour le mesurer, nous ne saurions l'établir avec certitude. Toutefois, nous osons le croire.

Bibliographie

- ADLER, L. et BOLLMANN, S. (2006). *Les femmes qui lisent sont dangereuses*. Paris : Flammarion.
- BALZAC (2010 [1831]). *La peau de chagrin*. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC.
- BAUDELAIRE (2009 [1857]). *Les fleurs du mal*. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC.
- BOUVIER, N. (2001 [1963]). *L'usage du monde*. Paris : Payot et Rivages.
- CAMUS, A. (2011 [1947]). *La peste*. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC.
- COMPAGNON, A. (1979). *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- COMPAGNON, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire?* Paris : Collège de France/Fayard.
- DESCOTES, M. (1989). *La lecture méthodique. De la construction du sens à la lecture méthodique*. Toulouse : CRDP.
- DEZUTTER, O., BABIN, J., GOULET, M. et MAISONNEUVE, L. (2012). La place des œuvres littéraires complètes dans les cours de français des collèges du Québec : quelle progression d'un cours à l'autre? in J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (éd.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (653-672). Namur : PUN.
- DE CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Union générale d'éditions.
- DUCHARME, R. (1966). *L'avalée des avalés*. Paris : Gallimard.
- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- ECO, U. (1985). *Lector in Fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- FALARDEAU, É., FISHER, C., SIMARD, C. et SORIN, N. (2007). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (éd.) (2000). *Enseigner la littérature. Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*. Paris-Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées/Delagrave.
- GIROUX, A. (2012). *Du personnage romanesque au sujet moral. La littérature comme autre de la philosophie*. Montréal : Liber.
- GOULET, M. (1992). *Montaigne, lecteur exemplaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, Département d'études françaises.

- GOULET, M. (2000). L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire, in *Enseigner la littérature au cégep. Réflexions, analyses, témoignages* (39-62). Montréal : Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal.
- GOULET, M. (2007). L'usage de la littérature. Du récit de voyage au récit de lecture. Communication présentée au colloque *Le divers des événements de lecture*. Université du Québec à Trois-Rivières, congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- GOULET, M. (2008). Lecture littéraire et construction de l'imaginaire, in M. Roy, M. Brault et S. Brehm (éd.), *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire* (81-91). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- GOULET, M., MAISONNEUVE L., DEZUTTER, O. et BABIN, J. (2013). La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec, in S. Ahr et N. Denizot (éd.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux* (85-98). Namur : PUN.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (1993). *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. (1998). *Formation générale commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales, propre au programme d'études*. Québec : Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DIRECTION DES AFFAIRES UNIVERSITAIRES ET COLLÉGIALES. (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- ISER, W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- JAUSS, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JAUSS, H.-R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : Gallimard.
- KRUEGER, R. A. et CASEY, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- LANGLADE, G. (2001). Et le sujet lecteur dans tout ça ? *Enjeux*, 51-52, 53-62.
- LANGLADE, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le littéraire et le social. Le français aujourd'hui*, 145, 85-96.
- LANGLADE, G. et FOURTANIER, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, in É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (101-123). Québec : Presses de l'Université Laval.
- LEGROS, G. (2000). Quelle littérature enseigner? in M.-J. Fourtanier et G. Langlade (éd.), *Enseigner la littérature*, Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français » (19-30). Paris-Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées/Delagrave.
- MACÉ, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- MATTÉI, J.-F. (1999). *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*. Paris : PUF.

- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (éd.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- MONTAIGNE (2001 [1595]). *Les essais*. Édition réalisée sous la direction de Jean Céard. Paris : Librairie Générale Française.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PEREC, G. (1965). *Les choses. Une histoire des années soixante*. Paris : Julliard.
- PROUST, M. (1970 [1927]). *À la recherche du temps perdu. VIII. Le temps retrouvé*. Paris : Gallimard.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (éd.) (2004). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 janvier 2004. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Source : Marcel GOULET (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 de l'Université de Namur, « Diptyque » n° 30, p. 271-305.