

Les usages et les pouvoirs de la littérature¹

Marcel Goulet, *Cégep Édouard-Montpetit, Université de Montréal*

Introduction

L'expérience de la littérature et l'enseignement prescrit dans les cégeps

Il existe différentes façons de faire l'expérience de la littérature : l'écriture (la création littéraire), la mise en spectacle (production théâtrale, adaptation cinématographique, récital de poésie, lecture publique), la critique (médiatique ou savante), l'étude, l'enseignement, la recherche. Mais la plus commune façon de faire l'expérience de la littérature est la lecture d'œuvres littéraires. C'est la façon qu'a choisi de privilégier 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 qu'est la lecture, ainsi que de ses outils, le principal objet d'apprentissage de la littérature qu'elle propose aux étudiants dans le cadre de la formation générale (Gouvernement du Québec, 1994, 1998, 2009).

Selon les didacticiens de la littérature (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco, 2010 : 328-331), il existerait quatre approches possibles 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 trois premières approches ont pour fin la connaissance de la littérature, de son histoire, de ses objets et des théories et concepts auxquels on a recours pour en faire l'étude. La quatrième approche met l'accent sur la formation de lecteurs, sur les compétences et les outils nécessaires pour pratiquer la lecture littéraire.

En 1994, lors de l'entrée en vigueur de la « réforme Robillard », on a choisi, au Québec, de privilégier dans les cégeps l'approche centrée sur la lecture littéraire. On a alors assujéti l'enseignement de la littérature au développement de trois compétences liées à la pratique de ce type de lecture. Mais la résistance opposée par les tenants de l'approche historique et culturelle a plutôt fait en sorte d'imposer un enseignement de la littérature comme *objet de savoir*. Ce n'est qu'en 1998, avec la disparition de la notion de « courant littéraire » des énoncés de compétence et l'imposition de l'Épreuve uniforme de français comme condition d'obtention du diplôme d'études collégiales, que l'approche centrée sur la lecture littéraire a réellement pris le pas sur l'approche historique et culturelle, sans que cela n'empêche toutefois bon nombre de professeurs de consacrer une part importante de leur enseignement à l'étude des courants littéraires. Les devis de 2009 n'ont fait que réaffirmer la préséance accordée à l'apprentissage de la littérature comme *objet de savoir-faire*, d'un *savoir-lire* et d'un *savoir-écrire*, tout en insistant sur les liens entre cet apprentissage et celui de la maîtrise de langue.

¹ Texte issu d'une communication présentée dans le cadre de la 1^{re} journée d'étude du LIREL, *L'enseignement de la littérature au collégial : et si on l'imaginait autrement*, organisée en partenariat avec le CRILCQ-UdeM, Carrefour des arts et sciences, Université de Montréal, 12 janvier 2018.

Ainsi, depuis 1994, nous donnons la priorité, dans l'enseignement de la littérature au collégial, à la transmission de savoirs et au développement de compétences. Je vous propose de jeter, d'abord, un regard sur ces deux usages que nous avons été amenés à faire de la littérature dans notre enseignement : l'usage de la littérature comme *objet de savoir* et l'usage de la littérature comme *objet de savoir-faire*. Sur quels pouvoirs de la littérature misons-nous à travers ces usages que nous en faisons ? Ces façons de l'enseigner permettent-elles à nos étudiantes et étudiants de faire de la littérature une expérience riche et pertinente ? Pouvons-nous imaginer l'enseigner autrement ? Cela me conduira à vous proposer d'envisager un autre usage possible de la littérature dans l'enseignement : l'usage de la littérature comme *objet d'expérience*.

J'ai choisi de vous livrer ma réflexion sous la forme d'un récit. Si la vie est plus lisible lorsqu'elle est racontée, comme l'affirme Paul Ricœur (1990 : 138, note 1), peut-être en est-il de même pour la réflexion ? Je vous propose d'en faire l'expérience. Voici donc, en guise de réflexion sur les usages et les pouvoirs de la littérature, l'histoire de *Marcel en trois temps*. Ceci est un récit. Il raconte les aventures et mésaventures d'un professeur de cégep, ses démêlés avec l'enseignement de la littérature comme *objet de savoir, de savoir-faire et d'expérience*. Rappelons-nous, comme le dit Northrop Frye, « que ce que l'on nous présente, en Littérature, n'est ni la réalité, ni dénué de réalité » (1969 : 68), que la littérature navigue entre vérité et mensonge. Marcel est un personnage. Certaines ressemblances avec une personne réelle pourraient, toutefois, ne pas être que fortuites.

MARCEL EN TROIS TEMPS

Prologue

Les débuts de Marcel dans l'enseignement de la littérature au collégial coïncident, à une année près, avec l'implantation, en 1994, de la réforme Robillard, soit avec l'instauration d'une pédagogie fondée sur la notion de compétence, une pédagogie où la littérature serait désormais enseignée comme objet d'un savoir-faire. Si certaines formulations ont changé depuis – les devis ministériels ayant fait l'objet d'une réécriture en 1998 et d'une autre en 2009 –, sur le fond, les prescriptions sont demeurées les mêmes. Le savoir-faire littéraire y est décliné à partir de deux pôles : d'une part, un savoir-lire reposant sur la maîtrise de trois opérations fondamentales de la lecture littéraire : analyser des textes, situer – devenu en 1998 expliquer – les représentations du monde contenues dans des textes, apprécier des textes; d'autre part, un savoir-rédiger des types de travaux pratiqués, certains depuis fort longtemps, dans le cursus scolaire : l'analyse littéraire (plus ou moins l'équivalent de l'explication de texte ou du commentaire composé), la dissertation explicative et l'essai – remplacé en 1998 par la dissertation critique. Les tenants de la chose ont bien fait, au départ, quelques concessions aux adeptes de la connaissance en précisant dans leurs prescriptions que les compétences à développer devaient l'être avec pour objets des textes appartenant à des courants littéraires. Mais, à peine cinq ans plus tard, en 1998, la notion de « courant littéraire » disparaissait des

énoncés de compétence pour se dissoudre dans le terme d'« époque ». Environ une dizaine d'années plus tard, en 2009, elle réapparaissait tout timidement, presque comme figurante, dans l'énumération des résultats attendus sur le plan des connaissances : on s'attend de l'élève, y écrit-on, qu'il sache rendre compte « des caractéristiques [...] de certains courants littéraires ».

En 1994, Marcel était, comme bon nombre de ses collègues, du groupe des résistants. Il ne voulait pas d'un enseignement qui réduise la littérature à un objet de savoir-faire. La littérature méritait mieux qu'une telle instrumentalisation. Il a donc choisi d'emprunter une voie plus noble – c'est du moins ce qu'il croyait à l'époque –, celle d'enseigner la littérature pour elle-même comme objet de savoir, sans négliger pour autant d'apprendre à ses étudiants à développer les compétences prescrites par les devis ministériels. Ce partage entre un enseignement de la littérature comme *objet de savoir* et comme *objet de savoir-faire* allait marquer les premières années de sa carrière de professeur de littérature. Dans les années 2000, après une réflexion critique sur sa pratique et s'appuyant sur les découvertes réalisées dans le séminaire *Former des lecteurs*, qu'il a donné à 27 reprises depuis, il choisit d'enseigner la littérature comme *objet d'expérience*, ce qu'il fera jusqu'à sa retraite en décembre 2014. C'est le récit de ce parcours, et de la manière dont Marcel y a usé de la littérature, que je propose de raconter ici.

ACTE 1

L'enseignement de la littérature comme *objet de savoir*

1994. Le temps du savoir. Marcel est un passeur culturel.

Dans le discours de ses collègues de l'époque circule ce lieu commun, à savoir que les étudiants qui entrent au cégep souffrent d'un manque de culture générale, notamment d'un manque de culture littéraire. Des devis ministériels de 1994 et des intentions éducatives en langue d'enseignement et littérature (français) qui y sont formulées, Marcel retient les trois énoncés suivants :

« La composante de formation générale commune au collégial assure l'accès de tous les élèves à un fonds culturel commun. » (Gouvernement du Québec, 1994 : 1)

« Les courants littéraires servent de toile de fond aux apprentissages langagiers et à l'acquisition des compétences intellectuelles. » (Gouvernement du Québec, 1994 : 2)

« De plus, l'insertion des œuvres marquantes dans les courants et les tendances littéraires ouvre sur le dialogue des œuvres et des époques; la nôtre actualise les sens de l'héritage culturel. » (Gouvernement du Québec, 1994 : 2)

C'est tout décidé ! En enseignant la littérature comme objet de savoir, Marcel va permettre à ses étudiants de se construire une culture. L'enseignement de la littérature comme objet de savoir lui apparaît alors comme un remède. Les jeunes Québécois sont atteints d'ignorance, d'inculture ? Qu'à cela ne tienne, la littérature les en guérira.

Dans ses cours, Marcel met l'accent sur l'approche historique et culturelle. Il est porté par un idéal de culture générale : il veille à la transmission d'un patrimoine et d'une culture littéraires. Il a lu Allan Bloom (*L'âme désarmée*, 1987), Alain Finkielkraut (*La défaite de la pensée*, 1987), Jean

Larose (*L'amour du pauvre*, 1991). Il accorde une grande importance aux courants littéraires, au contexte historique. Il voit la littérature comme un ensemble d'objets qui participent d'une histoire et s'inscrivent dans l'Histoire. Il considère le texte littéraire comme un objet d'étude : il croit que, pour bien le comprendre, il faut en connaître le contexte historique de production et voir comment il s'inscrit dans l'histoire littéraire. Il postule que le lecteur est, au départ, ignorant, mais, du moins le souhaite-t-il, désireux d'apprendre. Il souscrit à l'approche chronologique et à la périodisation adoptées par son département pour des raisons idéologiques et pratiques. Premier cours : la littérature française, du Moyen Âge au XVIII^e siècle. Deuxième cours : la littérature française, XIX^e et XX^e siècles. Le troisième cours étant évidemment réservé à la littérature québécoise. Marcel s'oppose à l'approche par compétences, il valorise plutôt les connaissances. Il se définit comme un passeur culturel : son rôle est de transmettre des connaissances et un héritage culturel. La lecture littéraire est, selon lui, source de culture. Il est habité par un désir d'exhaustivité, la volonté de tout couvrir : dans les deux premiers cours de la formation générale commune – les seuls qu'il sera appelé à donner au cours de ses premières années d'enseignement –, il souhaiterait faire découvrir à ses étudiants toute la littérature française du Moyen Âge au XX^e siècle, tous courants, tous genres confondus. Il a recours à un manuel et à une anthologie. Il met à l'étude de nombreux extraits d'œuvres.

La réforme mise en œuvre en 1994 a marqué la fin de l'approche générique, mais son département a conservé une préoccupation pour les genres (association cours/genres) et pour la transmission de connaissances liées aux caractéristiques génériques et aux formes narratives, poétiques, théâtrales, essayistiques. Les devis ministériels ayant mis l'accent sur l'analyse littéraire, son département a décidé d'accorder une place importante à l'approche conceptuelle : Marcel enseigne donc à ses étudiants les procédés d'écriture (d'énonciation, lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, stylistiques). Pour autant, il n'échappera pas à la transmission d'un certain savoir-faire. Les objectifs terminaux des cours l'obligeront à amener ses étudiants à développer un savoir-faire rédactionnel : il leur montrera à rédiger des analyses littéraires (explications de textes ou commentaires composés) et des dissertations.

Marcel se rend compte aujourd'hui que le savoir qu'il cherchait alors à transmettre à ses étudiants était, en grande partie, autoréférentiel, qu'il portait sur la littérature elle-même : son histoire, les courants qui l'ont ponctuée, les grands auteurs, les procédés génériques. À ce savoir littéraire était associé un savoir périlittéraire : Marcel enseignait aussi, dans une perspective de contextualisation, l'histoire, la sociologie et la culture des lieux et des époques de naissance des textes littéraires à l'étude, de même que les procédés d'écriture dont la littérature fait usage, sans qu'ils lui soient exclusifs. Il faisait bien allusion à un certain savoir référentiel, à cette connaissance de l'être humain et du monde dont les œuvres littéraires sont porteuses à leur manière, mais trop peu, considère-t-il avec le recul du temps, dans tous les cas sans jamais en évaluer l'acquisition par ses étudiants.

À quelle vision de la culture Marcel adhérait-il alors ? La culture, c'était d'abord une bibliothèque. Marcel souscrivait – mais en était-il pleinement conscient ? – à l'idée que les jeunes Québécois, pour être cultivés, devaient connaître la littérature française – et non pas seulement la littérature québécoise – de même que quelques œuvres marquantes d'autres littératures. Cette bibliothèque serait constituée de quelques œuvres d'écrivains ayant marqué l'histoire de

la littérature, œuvres que son propriétaire aurait lues intégralement, et dont il aurait, par l'étude minutieuse d'extraits, une connaissance un tant soit peu approfondie. Être cultivé supposait aussi, à ses yeux, d'avoir une vision d'ensemble, historique, de la littérature française et de la littérature québécoise, connaissance acquise grâce à des anthologies et à des présentations magistrales. Ainsi, pour le seul Moyen Âge, les étudiants de Marcel ont-ils découvert et parcouru par extraits choisis : l'épopée et *La Chanson de Roland*, la littérature courtoise et les romans de Chrétien de Troyes, la littérature satirique et *Le Roman de Renart*, le théâtre religieux et *Les Mystères* d'Arnoul Gréban, le théâtre profane et *Le Jeu de la feuillée* d'Adam de la Halle ainsi que *La farce de Maître Pathelin*, la poésie de Marie de France, de Rutebeuf, de Villon.

Qu'il était beau alors, Marcel, avec son idéal de culture ! Mais, était-il heureux pour autant ? En janvier, en été, en ces temps que l'exercice de son métier d'enseignant ne dévore pas entièrement, Marcel s'interroge. Sur la qualité et la pertinence du savoir qu'il enseigne à ses étudiants. Sur sa manière de le transmettre. Sur l'appropriation par ses étudiants de ce savoir.

Que retiennent, en effet, ses étudiants de ce parcours de la littérature le plus souvent mené dans la précipitation ? « Les Lumières en 45 minutes », à la Simon Lancôt (2013 : 261), il connaît. Ce savoir qu'il s'évertue à leur transmettre, ses étudiants se l'approprient-ils vraiment ? S'imprimera-t-il en profondeur chez eux ? N'en restera-t-il qu'une culture de surface ? Plus tard – l'ouvrage ne paraît qu'en 2007 –, Marcel découvrira, chez Pierre Bayard, dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (21-29), la figure du bibliothécaire et, à travers elle, l'idée qu'être cultivé ce n'est pas seulement connaître de manière approfondie un certain nombre d'œuvres marquantes – ce qui mènerait à la constitution de ce que Bayard nomme la « bibliothèque intérieure » et qu'il définit comme « cet ensemble de livres – sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres » (2007 : 74). Être cultivé, c'est aussi savoir s'orienter dans l'univers de la culture. Ce qui suppose la connaissance d'« un ensemble beaucoup plus large, qui est celui de tous les livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné », que Bayard appelle « la bibliothèque collective » (2007 : 27). Il existerait donc un savoir de surface qui aurait sa valeur, sa nécessité. Mais comment l'élaborer sans naviguer dans la superficialité ? Comment faire en sorte que son appropriation ne soit pas qu'artifice ?

Et puis, lui qui a appris de la philosophie à se méfier du dogmatisme, n'en fait-il pas la promotion dans sa manière de présenter les courants littéraires et les grandes œuvres à ses étudiants ? Ceux-ci sont-ils vraiment libres d'apprécier les œuvres à leur façon ? Plus tard, Marcel découvrira, chez Jean-Michel Zakhartchouk (1999 : 40), la notion de droit d'inventaire. C'est le bénéficiaire, inscrit dans le code civil, dont jouit tout légataire d'examiner la teneur de son héritage avant d'en accepter le legs. Pourquoi n'accorderait-il pas à ses étudiants la liberté d'exercer ce droit à l'égard de l'héritage culturel qu'il leur propose ?

Enfin, c'est bien beau tout ce savoir autoréférentiel et périlittéraire, mais est-ce bien là ce qui l'a motivé, lui, – et le motive encore – à lire des œuvres littéraires ? La littérature n'est-elle pas porteuse d'un autre savoir, de nature référentielle celui-là, et qui serait la véritable finalité de l'expérience que nous en faisons ? La réponse à sa question, Marcel la connaît pour en avoir

déjà fait l'expérience. Il la retrouvera chez Todorov dans *La littérature en péril* : « L'objet de la littérature étant la condition humaine même, celui qui la lit et la comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l'être humain. » (2007 : 88-89) Et encore chez Compagnon dans *La littérature, pour quoi faire ?* : « Le propre de la littérature étant l'analyse des relations toujours particulières qui joignent les croyances, les émotions, l'imagination et l'action, elle renferme un savoir irremplaçable, circonstancié et non résumable, sur la nature humaine, un savoir des singularités. » (2007 : 63)

Trois choses gênent encore Marcel à propos de ce savoir référentiel dont la littérature est porteuse et de la place qui lui est accordée dans l'enseignement collégial. D'abord, le temps qui lui est consacré. Marcel se rend compte qu'il consacre presque la totalité de son temps d'enseignement à la transmission du savoir littéraire et du savoir périlittéraire. Le traitement du savoir référentiel est relégué à la marge. Ensuite, le statut qui lui est conféré. Marcel constate que la transmission de ce savoir référentiel n'occupe qu'une place relativement secondaire dans son enseignement au point où la finalité semble en être l'acquisition par les étudiants d'un savoir littéraire, autoréférentiel, et d'un savoir périlittéraire, de nature historique et formelle. À ses yeux, la fin et les moyens ont été inversés. Enfin, l'absence de sa prise en compte dans l'évaluation des œuvres littéraires, d'une part, des travaux des étudiants, d'autre part. Les œuvres enseignées sont traitées de manière objective et neutre. Il n'y a pas d'appréciation de leur valeur. Aucun jugement n'est porté sur leur contribution à l'enrichissement du savoir référentiel du lecteur. Et, dans le travail accompli par celui-ci sur les œuvres, l'acquisition qu'il y ferait d'une meilleure connaissance de l'être humain et du monde ne fait l'objet d'aucune évaluation.

Aujourd'hui, Marcel souscrit toujours à l'idée d'un enseignement de la littérature comme objet de savoir. Mais il considère que le principal intérêt de l'expérience de la littérature pour des étudiants qui ne deviendront jamais des spécialistes en études littéraires – c'est le cas de la quasi-totalité des étudiants du collégial – réside dans le savoir référentiel dont elle est porteuse. Il est donc d'avis qu'il faut :

1. Rétablir la hiérarchie des savoirs.
 - Définir la nature et la composition du savoir référentiel dont la littérature est porteuse et en faire la véritable finalité de son apprentissage.
 - Conférer au savoir littéraire et au savoir périlittéraire le statut d'adjuvants.
 - Enseigner les concepts, les méthodes et les outils des études littéraires, non pas pour ces objets eux-mêmes, mais pour ce que leur usage permet de révéler de ce que les œuvres littéraires ont à dire sur l'être humain et sur le monde (Todorov, 2007 : 23-25).
2. Réduire à l'essentiel le temps consacré à l'enseignement du savoir littéraire et du savoir périlittéraire.
3. Évaluer la contribution des œuvres littéraires mises à l'étude à l'enrichissement du savoir référentiel du lecteur.
 - Permettre aux étudiants d'apprécier les œuvres à l'étude par eux-mêmes en leur accordant le droit d'inventaire.

ACTE 2

L'enseignement de la littérature comme *objet de savoir-faire*

1998. Le temps du savoir-faire. Marcel devient un expert et un formateur.

Les devis ministériels font l'objet d'une réécriture. La notion de « courant littéraire » disparaît des énoncés de compétence. À compter du 1^{er} janvier, la réussite à l'Épreuve uniforme de français devient une condition d'obtention du diplôme d'études collégiales. Marcel change sa manière d'enseigner et accorde la priorité à l'apprentissage par ses étudiants d'un double savoir-faire : un savoir-lire et un savoir-écrire.

Des intentions éducatives en Français, langue d'enseignement et littérature, formulées dans les devis ministériels de 1998, il retient les deux énoncés suivants :

« Les trois ensembles [entendre ici : cours] dans la composante de formation générale commune à tous les programmes sont expressément conçus en une séquence présentant une logique pédagogique graduée : de l'analyse à l'explication et de l'explication à la critique. » (Gouvernement du Québec, 1998 : 4)

« Dans ces trois ensembles, la littérature est au cœur de l'acquisition des compétences intellectuelles et des apprentissages langagiers. L'étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître des éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et sociohistorique et d'en dégager les significations. Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques. » (Gouvernement du Québec, 1998 : 4-5)

Marcel se montre sensible à l'importance donnée dans les devis au développement de compétences liées à la pratique de la lecture littéraire et au lien entre l'apprentissage de la littérature et la maîtrise de la langue. Il conçoit le savoir-lire comme la capacité à comprendre et à expliquer le projet d'un texte et son mode de fonctionnement. Il voit le développement d'un savoir-lire – tel qu'il est défini dans les énoncés de compétence des devis ministériels, en termes de savoir analyser, expliquer, apprécier des textes – comme un projet à proposer à ses étudiants, celui de devenir de bons lecteurs littéraires en portant aux œuvres lues une double attention : une attention à la matière d'un texte (aux thèmes et aux sujets traités, aux propos tenus), bref, à ce qui est dit; une attention à la manière d'un texte (aux procédés d'écriture et aux procédés génériques), bref, au comment ce qui est dit y est dit. Pour illustrer la chose, il leur dira qu'en littérature, on lit avec ses deux yeux, un œil sur la matière, un œil sur la manière.

Marcel considère que la pratique de la littérature – qu'il conçoit comme un travail accompli sur des textes littéraires et dont on rend compte dans un discours cohérent et correct – a le pouvoir d'accroître la littératie d'une personne et d'améliorer sa maîtrise de la langue en tant qu'outil d'expression orale et écrite.

La préoccupation de Marcel pour le développement par ses étudiants d'un savoir-écrire s'est accrue. Aussi voit-il dans le savoir-faire rédactionnel – défini dans les objectifs terminaux des descriptifs de cours – et les formes de discours proposées pour l'atteindre (analyse littéraire,

dissertation explicative et dissertation critique) l'occasion pour ses étudiants d'accroître leur habileté à s'exprimer par écrit et leur maîtrise de la langue.

Marcel est aussi sensible à certains constats qui circulent alors dans la société québécoise et qui dénoncent le faible niveau de littératie et la maîtrise déficiente de la langue dont seraient frappés les nouveaux étudiants du collégial. Il lui arrive assez souvent d'entendre certains de ses collègues reprendre ce lieu commun : « ils ne savent pas lire, ils ne savent pas écrire ». Ces constats, ce n'est que quelques années plus tard qu'il en trouvera la formulation la plus juste, au regard d'un enseignement de la lecture littéraire, dans un essai de Monique LaRue (2007). L'auteure y déplore la perte, dans notre société, d'un certain savoir-lire – la capacité à lire la complexité –, perte qu'elle attribue à l'habitude de ne se frotter qu'à de la pensée molle – distribuée par les produits de consommation de masse – ou qu'à de la pensée dure – celle répandue par les idéologies.

Dès 1998, Marcel choisira d'inscrire son enseignement dans une approche centrée sur la lecture littéraire. Durant cette période, qui s'étend jusqu'en 2003, Marcel met l'accent sur le développement des compétences à analyser et à expliquer des textes littéraires. Il voit la littérature comme étant composée d'objets porteurs de significations et producteurs d'effets. Il considère le texte littéraire comme un objet d'étude, l'objectif étant d'en comprendre la logique interne, le mode de fonctionnement. Il perçoit la lecture littéraire comme une activité savante qui exige la maîtrise de certains savoirs de nature historique et de nature formelle, une activité à laquelle il faut s'exercer. Il postule que ses étudiants sont, au départ, des lecteurs incompetents, mais aptes à devenir compétents. Il se perçoit comme un expert et un formateur : son rôle est de présenter à ses étudiants des outils et de leur montrer à s'en servir, ce qu'il leur enseigne par l'exemple et par l'exercice. Dans son cours 101, par exemple, ses étudiants auront à rédiger deux explications de texte et deux commentaires composés.

Marcel se reconnaîtra d'ailleurs dans le discours que tient à ses étudiants le personnage de Gustave Garneau, le héros du roman *La gloire de Cassiodore* (2002) de Monique LaRue :

C'est de la littérature que nous allons faire ici comme dans d'autres cours vous faites de la chimie, de la physique ou des mathématiques. Vous ne serez pas plus écrivains en sortant d'ici que physiciens en sortant du lab de physique. Mais vous serez lecteurs. Nous formons des lecteurs. Les lecteurs font autant l'expérience de la littérature que les écrivains. Les lecteurs sont l'armée des ombres de la littérature. Je sais lire, me direz-vous. Et moi je vous demande Qu'est-ce que lire? Je m'attends à ce que vous soyez capables de faire de la littérature comme vous faites de la chimie en chimie. Je ne dis pas répéter une expérience, je dis faire une expérience. Je m'attends à ce que vous soyez capables de lire un texte littéraire par vous-mêmes. Au tableau, il écrit : « un suffisant lecteur ». (42-43)

Marcel continue, cependant, à s'intéresser aux genres littéraires : il veille à la transmission de connaissances liées aux caractéristiques génériques. Son enseignement continue de s'inscrire, en partie, dans l'approche conceptuelle : il enseigne les notions de thème, de sujet, de propos, ainsi que les procédés d'écriture. Et sa préoccupation pour les courants littéraires, pour l'approche historique et culturelle, bien qu'elle ne s'inscrive pas au premier plan, demeure présente malgré tout dans son enseignement.

Durant ces années-là, Marcel est devenu un expert de l'analyse littéraire, du commentaire composé et de la dissertation : de l'introduction (de l'amorce, de la pose et de la division du sujet); du paragraphe de développement (de la phrase introductive, des idées principales et secondaires, des observations thématiques et stylistiques, des arguments et des preuves textuelles, de l'introduction de la citation, de la mini-conclusion, et du « plus calé » et du « plus difficile » (Queneau, ([1947] 1992 : 79-80), de la transition); enfin, de la conclusion (de l'art du résumé et de l'élargissement de la perspective). Et il s'est empressé de transmettre cette expertise à ses étudiants de manière à assurer leur réussite à l'Épreuve uniforme de langue.

Marcel se sent, toutefois, un peu à l'étroit dans son rôle d'expert et de formateur. Certains aspects de son enseignement de la littérature comme objet de savoir-faire le mettent mal à l'aise. D'une part, il se questionne sur le savoir-lire qu'il invite ses étudiants à pratiquer. Celui-ci n'est-il pas centré sur la seule logique interne du texte littéraire, sans véritable souci pour la valeur de vérité des propos qui y sont tenus sur le monde et sur la condition humaine ? Ce savoir-lire n'est-il pas dominé par une approche par trop rationnelle, savante, objective et neutre des textes, une approche qui met à l'écart la subjectivité du lecteur et sa sensibilité ?

Le savoir-lire qu'il enseigne à ses étudiants n'est-il pas orienté, par la rhétorique des consignes qu'il leur impose, vers une épistémologie de la reconnaissance, qui tient de la verticalité (de Bono, 1970) et du dogme (de Certeau, 1980), et où ils n'ont d'autre choix que de reconstituer une vérité reçue, de refaire la démonstration d'une vérité fermée, qui ne souffre aucune nuance, aucune concurrence ? Lui qui adhère à l'idée de la polysémie du texte littéraire, pourquoi ne leur accorde-t-il pas le droit de recourir à une épistémologie de la sélection, pourquoi n'exerce-t-il pas leur jugement à faire un choix délibéré entre des vérités possibles, aussi valables les unes que les autres ? Mieux encore : lui qui a lu Paul Feyerabend ([1975] 1979), Michel de Certeau (1980), Michel Charles (1985), Edward de Bono (1970), pourquoi n'engage-t-il pas ses étudiants sur la voie d'une épistémologie de la découverte, d'une pensée anarchique – qui n'est soumise à aucune autorité établie –, voire irrespectueuse, d'une pensée de la latéralité, où la quête de la vérité reste ouverte ? Pourquoi ne les invite-t-il pas à s'exercer à une pratique heuristique de la lecture et de l'écriture ?

Marcel s'interroge aussi, d'autre part, sur le savoir-écrire qu'il enseigne à ses étudiants. La formation qu'il leur offre ne tourne-t-elle pas au formatage, n'entraîne-t-elle pas l'écriture, et avec elle la pensée, dans la taylorisation ? Ne confine-t-il pas ses étudiants dans l'exercice d'un savoir-écrire où la langue ne se présente que comme « un lieu de faute », ainsi que le déplore Paul Fournel du groupe Oulipo (2011), un lieu où elle trébuche et se blesse, un lieu où elle fait mal et où le jugement sur sa qualité tourne à la comptabilité la plus rudimentaire ?

Aujourd'hui, Marcel croit toujours en la nécessité d'enseigner la littérature comme objet de savoir-faire, d'un savoir-lire et d'un savoir-écrire. Mais c'est bien autrement qu'il imagine cet enseignement. Il rêve de faire du travail de lecture que l'on demande aux étudiants d'accomplir sur les œuvres le lieu de véritables expériences herméneutiques et esthétiques. Il rêve de faire du travail d'écriture qui accompagne et suit le travail de lecture accompli sur les œuvres, et que l'on exige des étudiants, un lieu d'expériences, un lieu de découvertes.

Ceci suppose de :

1. Sortir du monopole de la lecture savante, menée de manière rationnelle, objective et neutre, et centrée sur l'étude du mode de fonctionnement d'un texte.
 - Entraîner les étudiants dans l'apprentissage d'un art de lire, qui en appellerait aussi à leur sensibilité, plutôt que de les enfermer dans celui d'un savoir-lire, qui n'en a que pour leur intelligence et leur rationalité. (Voir Propositions et séquences didactiques, Goulet [s.d.], « Cartes postales façon Giguère »)
 - Faire appel à la subjectivité du lecteur (Rouxel et Langlade (dir.), 2004; Langlade et Fourtanier, 2007). (Voir Goulet, 2011)
2. Libérer la lecture littéraire de sa soumission au pouvoir des « clercs ».
 - Enseigner la lecture comme un « art de faire », qui relève du braconnage et du bricolage (de Certeau, 1980)
 - Faire de la classe de littérature une communauté interprétative. (Fish, [1980] 2007)
 - Montrer aux étudiants à pratiquer la lecture littéraire comme un jeu à haut risque (Picard, 1986), comme si le « sort » des objets mis à l'étude – leur sens, leurs effets, leur inscription dans l'histoire littéraire, dans l'institution littéraire, leur valeur littéraire – en dépendait.
3. Sortir la relation esthétique du seul travail de repérage et d'explication des procédés d'écriture à l'œuvre dans un texte et de l'élever au niveau d'une véritable expérience.
 - Favoriser l'établissement d'une relation esthétique qui n'est pas confinée au repérage des procédés d'écriture et à l'étude de leurs effets et de leur contribution à la construction du sens du texte, mais qui suppose une mobilisation particulière des ressources de l'attention, une mise en lumière des émotions en jeu et une estimation du plaisir éprouvé, s'il y a lieu, ainsi qu'une reconnaissance de ses sources (Schaeffer, 2015).

ACTE 3

L'enseignement de la littérature comme *objet d'expérience*

2003. Le temps de l'expérience. Marcel devient entremetteur.

Marcel est affligé par la relative insignifiance, de la relation qu'il a jusqu'ici proposé à ses étudiants de nouer avec la littérature. Il déplore la réduction de la relation littéraire au parcours d'un champ de savoir, d'un savoir par trop autoréférentiel et périlittéraire, et à un travail d'un sujet sur des objets, travail trop fortement marqué par le formalisme et le technicisme. L'enseignement de la littérature comme *objet de savoir* et comme *objet de savoir-faire* ignore ou n'exploite que trop peu, à ses yeux, tout le travail que, dans la relation littéraire, des objets – les œuvres littéraires – accomplissent sur un sujet – le lecteur, l'être humain.

Marcel est retourné à Montaigne et à cet immense projet d'invention et de description de soi que sont les *Essais*. « [C]'est moy que je peins » y déclare Montaigne dans l'« Avis au lecteur » (2001 : 53). Car, dit-il : « Je n'ay rien mien que moy; et si, en est la possession en partie manquée et empruntée. » (« De la vanité », 2001 : 1511). Et avoue-t-il : « Je ne dis les autres, sinon pour d'autant plus me dire. » (I, 26) Montaigne compare son travail à celui des abeilles : « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur; ce n'est plus thym, ni marjolaine : Ainsi les pièces empruntées d'autrui, il [parlant ici de l'enfant à instruire] les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien » (« De l'institution des enfants », 2001 : 233). Marcel en conclut qu'il ne saurait y avoir construction de soi, de son humanité, en littérature, sans assimilation, sans appropriation des œuvres lues par le sujet lecteur.

Au fil du temps, Marcel redécouvre :

- Avec Jean-François Mattéi (1999 : 166), que chacun de nous souffre, en tant qu'être humain, d'un « déficit ontologique ».
- Avec Paul Ricœur (1990), que la littérature nous ouvre à la possibilité de devenir « soi-même comme un autre ».
- Avec Proust que, « [c]haque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. » ([1927] 1970 : 275).
- Avec Michel de Certeau, que la lecture relève du braconnage et du bricolage, que « les lecteurs sont des voyageurs; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir. » (1980 : 292).

Et l'expérience de la littérature dans ce qu'elle recèle de plus riche, Marcel l'a retrouvée dans les très nombreux essais reçus de ses étudiants du séminaire *Former des lecteurs*, essais dans lesquels ils sont invités à raconter une rencontre avec une œuvre, rencontre qui fut, pour eux, un « événement de lecture » (Cambron et Langlade, 2015).

Marcel en est venu à penser que la littérature est, d'abord et avant tout, et essentiellement, un lieu de rencontre entre un sujet et un objet, rencontre qui renvoie à celle du sujet avec son *daïmon* (Giroux, 1999 : 162), avec cet autre en lui qui le pousse à devenir « soi-même comme un autre » (Ricœur), rencontre où de la conscience du manque naît le désir de le combler. L'expérience de la littérature, lorsqu'elle passe par la médiation de la lecture, met en relation un sujet (le lecteur) et un objet (une œuvre littéraire, un texte). Il s'opère, dans cette relation, croit désormais Marcel, un double travail, et non pas seulement, ainsi que le donnent à penser les devis ministériels, le travail d'un sujet sur un objet. Oui, 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, 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 des œuvres, ce qui ne saurait bien se faire sans la maîtrise d'un certain savoir et d'un certain savoir-faire. Mais il y a, d'autre part, dans la lecture littéraire, tout un travail des œuvres sur le lecteur. Les

œuvres littéraires agissent sur le lecteur, non seulement sur la *matière* de son être, mais également sur sa *manière* d'être au monde, sur son style (Macé, 2011). 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 finalités que celui de la construction du sens et de la reconnaissance de la forme des œuvres lues. Elle a partie liée avec la construction et la connaissance de soi.

Aussi Marcel choisit-il de présenter désormais la littérature à ses étudiants comme :

1. **Un lieu d'invention.** Les écrivains inventent des histoires, des récits (Huston, 2008), ils créent des images et des personnages, et trouvent des manières originales de les raconter et de les présenter. Ils contribuent ainsi à l'enrichissement de notre imaginaire.
2. **Un lieu d'expression.** Les écrivains donnent vie et forme aux impressions ressenties par les êtres humains : ils expriment des sensations, des émotions, des sentiments, des états d'âme, et d'une telle manière que ces impressions échappent à l'oubli et à l'habitude, et trouvent, par la médiation de l'écriture, des formes qui en permettent la conservation et la compréhension (Proust, [1927] 1970 : 256-258).
3. **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 les composantes de l'expérience humaine. C'est que la littérature cherche, à travers la fiction et la représentation du singulier (Compagnon, 2007), à rendre compte de la vérité du monde et de la condition humaine dans toute sa richesse, ses nuances et sa complexité.
4. **Un lieu de pensée, d'appréciation du bon et du beau, de proposition de modes de conduite individuels et collectifs** (Giroux, 2012). Les écrivains nous proposent, à travers leurs œuvres, des réflexions sur des valeurs, des principes et des dilemmes, de nature éthique, politique et esthétique, qui éclairent et raffinent notre jugement.
5. **Un lieu d'expérimentation, de jeu, un « laboratoire langagier »** (Legros, 2000). Les écrivains jouent avec la langue, avec les mots, avec la syntaxe, ils en font un usage original ou inusité. Ils « attaquent » la langue (Proust, [1908] 1981) et, avec les mots, ils produisent de la beauté ou la réinventent. Ils nous font ainsi découvrir d'autres usages de la langue que celui que nous pratiquons dans la vie quotidienne.

C'est comme une **expérience de l'altérité**, qui se déploie tant sur le plan de la **forme** que sur le plan du **contenu**, que Marcel présente désormais à ses étudiants l'expérience de la littérature, soit comme :

- L'expérience d'un autre **imaginaire** (nourri par une autre **psyché**), 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 et états d'âme autrement exprimés.

- L'expérience d'une autre **intelligence**, d'un regard autre porté 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 et des points de vue.
- Une autre expérience de la **langue**, l'expérience d'une langue autre que celle employée dans l'usage quotidien.

La littérature, pense maintenant Marcel, est une fabrique ontologique (certains préféreront dire anthropologique) et esthétique – et c'est peut-être là, croit-il, son pouvoir le plus grand : elle contribue à la fabrication d'êtres humains dans toutes les composantes de leur être, de leur humanité, tant dans leur contenu que dans leur forme, tant dans leur matière que dans leur manière d'être au monde.

La littérature est aussi, pense-t-il, un outil épistémologique : elle est une manufacture et un magasin d'optique, dans lequel on trouve, comme chez l'opticien de Combray, une multitude de paires de lunettes. Chaque écrivain en est un fabricant. Une œuvre littéraire, ce n'est peut-être rien d'autre qu'un instrument d'optique, qui a pour fonction de permettre au lecteur de voir en lui-même ce que, sans cet instrument, il n'eût pas vu, comme l'a si bien observé Proust ([1927] 1970 : 275, 424-425).

La littérature produirait ainsi non seulement l'outil d'un savoir mais aussi son objet.

Longtemps, Marcel a proposé à ses étudiants de faire de la littérature. Avant de se rendre à l'évidence que c'est bien davantage la littérature qui, comme le dit si bien Nicolas Bouvier à propos du voyage, « [nous] fait ou [nous] défait » ([1963] 2001 : 12). Désormais, c'est aussi à pratiquer la littérature comme expérience de construction et de déconstruction de soi, de connaissance et de reconnaissance de soi, qu'il invite ses étudiants. Il leur propose de pratiquer la littérature comme si leur propre destin en dépendait, comme si l'enjeu en était leur quête de sens et de beauté, la construction et la connaissance de leur être, son humanisation et son individuation.

Dans les faits, Marcel met l'accent sur l'apprentissage d'une double pratique de la lecture littéraire : la lecture objective (au service de la construction de l'objet) et la lecture subjective (au service de la construction du sujet). Il voit l'expérience de la littérature comme une relation à double sens entre un sujet et un objet, les deux en attente de construction. Le texte littéraire lui apparaît, d'une part, comme un objet à comprendre et à interpréter, ce qui nécessite le travail d'un sujet lecteur. Mais il perçoit aussi le lecteur littéraire comme un être en « déficit ontologique », tant sur le plan de la matière que sur celui de la manière. Le texte littéraire lui apparaît donc aussi, d'autre part, comme porteur de « trésors », que le lecteur est invité à découvrir, à piller pour en enrichir son être. Marcel se définit aussi désormais comme un entremetteur. Il considère la littérature comme un lieu de rencontre avec l'Autre. Il propose à

ses étudiants des rencontres avec des objets porteurs d'un autre imaginaire, d'une autre sensibilité, d'une autre intelligence, d'un autre jugement, d'un autre usage de la langue.

Ses cours portent, pour une bonne part, sur le travail que le lecteur doit accomplir sur les œuvres en vue de les comprendre et de les interpréter. Aussi enseigne-t-il toujours à ses étudiants à rédiger des analyses littéraires et des dissertations. Mais il cherche également à les sensibiliser au travail de transformation et d'enrichissement accompli par les œuvres sur eux. Et, pour leur permettre de prendre conscience de ce travail, Marcel propose à ses étudiants, pour leur « braconnage » dans les œuvres, de se servir de pièges : des pièges à images, à personnages, à sensations, à émotions, à sentiments, à états d'âme, à idées, à valeurs, à dilemmes, des pièges à mots, à expressions, à phrases. Pour leur permettre de rendre compte du travail accompli sur eux par les œuvres lues, pour le « bricolage » de leur être, il leur propose d'explorer de nouvelles formes d'écriture et les invite à tenir des carnets et à rédiger des récits de lecture, à la manière de carnets et de récits de voyage (voir Propositions et séquences didactiques, Goulet ([s.d.], « Balzac, *La peau de chagrin* », « Baudelaire, *Les fleurs du mal* », « Camus, *La peste* »)

ÉPILOGUE

2018. Marcel se questionne encore et toujours. C'est qu'il n'a pas encore tout à fait assimilé *Façons de lire, manières d'être* de Marielle Macé (2011) et qu'il vient de lire *L'expérience esthétique* de Jean-Marie Schaeffer (2015).

Et s'il proposait à ses étudiants de vivre chaque lecture d'une œuvre littéraire comme une expérience esthétique, façon Schaeffer et façon Macé ?

BIBLIOGRAPHIE

Recueil de textes

Enseigner la littérature au cégep. Réflexions, analyses, témoignages (2000). Montréal, Université de Montréal, Département d'études françaises, Centre d'études québécoises (CÉTUQ), « Cahiers de recherche », no 16.

La classe de littérature. Pour former des lecteurs? (2001). Montréal, Université de Montréal, Département d'études françaises, Centre d'études québécoises (CÉTUQ), « Cahiers de recherche », no 17.

Former des lecteurs. Recueil de textes (2015). Recueil établi par Marcel Goulet, Montréal, Université de Montréal, Département des littératures de langue française, Centre de recherche sur la littérature et la culture québécoises (CRILCQ), 540 p.

Former des lecteurs. Recueil de textes complémentaires (2015). Recueil établi par Marcel Goulet, Montréal, Université de Montréal, Département des littératures de langue française, Centre de recherche sur la littérature et la culture québécoises (CRILCQ), 290 p.

Propositions et séquences didactiques

GOULET, Marcel ([s. d.]). « Cartes postales façon Giguère » [En ligne] *Laboratoire intercollégial de recherche en littérature (LIREL)* <https://grouperlirel.wordpress.com/propositions-didactiques/proposition-giguere/> (consulté le 10 avril 2018)

GOULET, Marcel ([s. d.]). « Balzac, *La peau de chagrin* » [En ligne] *Laboratoire intercollégial de recherche en littérature (LIREL)* <https://grouperlirel.wordpress.com/propositions-didactiques/la-peau-de-chagrin-honore-de-balzac/> (consulté le 30 mars 2018)

GOULET, Marcel ([s. d.]). « Baudelaire, *Les fleurs du mal* » [En ligne] *Laboratoire intercollégial de recherche en littérature (LIREL)* <https://grouperlirel.wordpress.com/propositions-didactiques/les-fleurs-du-mal-baudelaire/> (consulté le 30 mars 2018)

GOULET, Marcel ([s. d.]). « Camus, *La peste* » [En ligne] *Laboratoire intercollégial de recherche en littérature (LIREL)* <https://grouperlirel.wordpress.com/propositions-didactiques/camus-la- peste/> (consulté le 30 mars 2018)

Textes gouvernementaux

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

[Le document est sans date, mais il est vraisemblablement paru au début de 1994, année d'entrée en vigueur des instructions qui y sont formulées. À ne pas confondre avec le texte *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, daté d'avril 1993, texte qui énonce les raisons de la Réforme, mais ne définit pas les intentions éducatives ni ne décrit les cours à être dispensés en Français, langue d'enseignement et littérature.]

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Enseignement supérieur, Direction des affaires universitaires et collégiales.

Textes et ouvrages de référence

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

BLOOM, Allan (1987). *L'âme désarmée*, avant-propos de S. Bellow, traduction française de P. Alexandre, Paris, Julliard et Montréal, Guérin littérature.

BONO, Edward de (1970). *Lateral Thinking. A Textbook of Creativity*, Londres, Penguin Books.

BOUVIER, Nicolas ([1963] 2001). *L'usage du monde*, dessins de Thierry Vernet, Paris, Payot/Rivages, « Petite Bibliothèque Payot/Voyageurs ».

CAMBRON, Micheline et LANGLADE, Gérard (2015). « L'événement de lecture », dans M. Cambron et G. Langlade (dir.), *L'événement de lecture*, Montréal, Nota bene, p. 5-36.

CERTEAU, Michel de (1980). « Lire : un braconnage », dans *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions, « 10/18 », p. 279-296.

CHARLES, Michel (1985). *L'arbre et la source*, Paris, Seuil, « Poétique ».

COMPAGNON, Antoine (2007). *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris, Collège de France / Fayard.

FEYERABEND, Paul ([1975] 1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, trad. de l'anglais par B. Jurdant et A. Schlumberger, Paris, Seuil, « Science ouverte ».

FINKIELKRAUT, Alain (1987). *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, « nrf essais ».

FISH, Stanley ([1980] 2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, traduit de l'anglais (américain) par Étienne Dobenesque, préface de Yves Citton, postface inédite de Stanley Fish, Paris, Les prairies ordinaires, « Penser/croiser ».

FOURNEL, Paul (2011). Participation à la table ronde « Contraintes ou diversité, ou la littérature et la langue mises à l'essai », Montréal, BAnQ, 24 septembre.

FRYE, Northrop ([1962] 1969). *Pouvoirs de l'imagination. Essai*, traduit de l'anglais par J. Simard, Montréal, HMH, « Constantes ».

GIROUX, Aline (1999). « Socrate-Éros, éducateur », dans C. Gauthier et D. Jeffrey (sous la direction de), *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 149-168.

GIROUX, Aline (2012). *Du personnage romanesque au sujet moral. La littérature comme autre de la philosophie*, Montréal, Liber.

GOULET, Marcel (2011). « Textes singuliers et texte commun », dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, « ThéoCrit' », no 2, p. 65-75. [En ligne] *Laboratoire intercollégial de recherche en littérature (LIREL)* <https://grouperlirel.wordpress.com/publications/textes-singuliers-et-textes-communs/> (consulté le 30 mars 2018)

HUSTON, Nancy (2008). *L'espèce fabulatrice*, Arles / Montréal, Actes Sud / Leméac.

LANCTÔT, Simon (2013). *Tout foutre en l'air. Carnets d'un jeune prof*, Hamac (Les éditions du Septentrion), « Hamac-carnets ».

LANGLADE, Gérard et FOURTANIER, Marie-José (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval.

LAROSE, Jean (1991). *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, « Papiers collés ».

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

LARUE, Monique (2007). « Le soin de la langue », dans *De fil en aiguille*, essais, Montréal, Boréal, « Papiers collés ».

LEGROS, Georges (2000). « Enseigner aujourd'hui la littérature », dans *Lecteurs de littérature. Le français aujourd'hui*, no 121, mars, p. 12-17.

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

MATTÉI, Jean-François (1999). « La barbarie de l'éducation », dans *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, Paris, Presses universitaires de France, p. 137-180.

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

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

PROUST, Marcel ([1908] 1981). « À Mme Straus », lettre datée du vendredi [6 novembre 1908], dans *Correspondance*, texte établi, présenté et annoté par Philip Kolb, tome VIII, 1908, Paris, Plon, p. 276-278.

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

QUENEAU, Raymond ([1947] 1992). *Exercices de style*, Paris, Gallimard, « Folio ».

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

ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.) (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.

SCHAEFFER, Jean-Marie (2015). *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, « *nrf essais* ».

SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim et GARCIA-DEBANC, Claudine (2010). *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, « Pratiques pédagogiques ».

TODOROV, Tzvetan (2007). *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, « Café Voltaire ».

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF éditeur, « Pratiques et enjeux pédagogiques ».