

La place des lecteurs dans les classes de littérature

Érick Falardeau

Number 135, Fall 2004

De la lecture

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55544ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Falardeau, É. (2004). La place des lecteurs dans les classes de littérature. *Québec français*, (135), 38–41.

>> ÉRIK FALARDEAU*



LA PLACE DES LECTEURS

[DANS LES CLASSES DE LITTÉRATURE]



Les différentes théories de la lecture développées depuis Jauss, Iser, Eco, Charles et bien d'autres se sont imposées dans les études littéraires. Nul ne saurait prétendre aujourd'hui dans ce champ d'études que le lecteur ne joue pas un rôle de première importance dans la construction du sens des textes. Même Gustave Lanson avait clairement exposé cette prémisse au début du XX^e siècle (Jey, 2004, p. 17) : la spécificité du texte littéraire réside en partie dans la lecture toujours à refaire, dans la réception jamais arrêtée, dessinée notamment par les contextes socioculturels, les expériences, les connaissances et les valeurs des différents lectorats.

La classe de français constitue pourtant un étrange microcosme qui accorde peu d'importance à cette multiplicité des regards sur le texte : au secondaire, dans les pratiques – pas dans les programmes ! –, les postulats formalistes et structuralistes règnent souvent en maîtres, menés par des versions réductrices des schémas actantiels et narratifs qui constituent des incontournables de la compréhension des textes ; au collégial, la perspective historique impose le découpage des corpus, la liste des textes et des extraits à lire, éludant la perspective de l'élève lecteur qui peine trop souvent à rattacher des morceaux de patrimoine à une culture première qui s'insère bien mal dans la classe de littérature – j'en veux pour preuve l'écartement systématique des termes « élève », « lecture » ou « lecteur » des programmes de littérature du collégial. Regardons à ce sujet de plus près le libellé du premier élément de compétence de l'ensemble 3 : « Reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise ¹ ». Le complément direct « caractéristiques » désigne un déjà-là, le trait distinctif d'un objet extérieur ; nulle activité du lecteur, nulle construction d'une lecture qui in-

terpelle la subjectivité d'un sujet. Les éléments de compétence de l'ensemble 1 évacuent eux aussi le lecteur de la lecture littéraire : « reconnaître », « repérer » et « classer » des thèmes et des procédés.

Pourquoi un tel hiatus entre les pratiques enseignantes et les recherches en didactique de la littérature ? C'est à ce paradoxe apparemment insoluble que je m'attarderai dans le présent article, pour tenter d'y apporter les échos encore peu entendus de la didactique du français. Préoccupés par le développement des capacités des élèves en littérature, les didacticiens s'intéressent depuis plus de vingt ans aux modalités de la lecture littéraire en classe de français (Y. Reuter, G. Legros, J.-L. Dufays, K. Canvat, A. Rouxel, J.-F. Halté, J.-M. Rosier, G. Langlade et tant d'autres). Les avancées sont nombreuses, mais les percées le sont peu. Je m'efforcerai donc d'ouvrir quelques brèches en proposant d'abord une définition sommaire de la lecture littéraire, telle que la conçoivent plusieurs didacticiens, puis en suggérant quelques propositions pour faire de cette lecture intellectuelle et ludique un véritable objet d'apprentissage.

Quelle compétence développer ?

L'approche par compétences implantée en 1995 au collégial – et qui le sera au secondaire en 2005 – doit viser la mobilisation, par l'élève, de ses ressources, mobilisation qui renvoie inmanquablement à un investissement du sujet dans une activité réflexive². En littérature, une des principales compétences à développer doit permettre à l'élève de comprendre et d'interpréter les signes internes et externes au texte, pas seulement de reconnaître des caractéristiques ou d'utiliser des outils glanés dans diverses théories littéraires.

Ce ne sont pas toujours les programmes ministériels qui travestissent les compétences à atteindre, même si souvent ils ne circonscrivent pas clairement la part qui revient réellement à l'élève dans l'apprentissage de la lecture littéraire. Nos expériences d'anciens élèves et d'enseignants plus ou moins anciens conditionnent aussi considérablement notre conception de la lecture littéraire. La plupart de enseignants de français sont les « trophées » du système d'éducation : ce sont eux qui ont su apprendre d'eux-mêmes à lire des textes difficiles, à proposer des interprétations qui s'appuient sur une argumentation convaincante, à écrire dans une langue claire et fluide qu'on ne saurait trop décrire mais que l'on sait à coup sûr utiliser. Et ce sont eux qui reproduisent dans leur classe ce qu'ils ont réussi à apprendre sur les bancs d'école. Il ne s'agit pas ici de discréditer d'une quelconque façon des pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans des traditions séculaires qui ont fait leurs preuves, mais tout simplement de mettre en lumière le cercle particulièrement vicieux dans lequel se trouve pris l'enseignement de la littérature : les bons lecteurs forment les bons lecteurs. Et les autres ?

Attardons-nous à cette quantité apparemment négligeable en regard des pratiques mais largement majoritaire en regard des résultats aux différentes épreuves sanctionnées, et tentons d'identifier les compétences qu'il convient de développer avec ces faibles lecteurs.

D'abord définir la lecture littéraire

À la suite de Jean-Louis Dufays (1994), posons la lecture littéraire comme un mouvement dialectique qui oscille entre deux pôles : la participation et la distanciation.

La participation

Le lecteur participant s'intéresse d'abord et avant tout, dans le cas du texte narratif ou dramatique, à l'histoire et au caractère des personnages – ce qui est raconté, montré, le « quoi ». La lecture de participation se pratique également dans d'autres types de textes, comme l'essai, dans lequel le lecteur s'engage idéologiquement ou même émotivement dans l'argumentation ou le récit – les correspondances interpellent souvent cette lecture participative. Celle-ci intervient aussi dans les lectures poétiques : on se laisse porter par les images, les histoires. Toutefois, la poésie, contrairement au roman, peut difficilement faire sens sans une certaine distanciation, sa forme et ses procédés l'amenant justement à transgresser les formes usuelles du langage. Dans le régime de la participation, c'est plutôt la

valeur d'identification au texte qui prédomine : identification du lecteur aux personnages, aux motifs qui les poussent à agir ou à penser de telle manière, aux idées et aux thèses défendues, aux valeurs promues, aux croyances exposées, aux émotions vécues, etc. Les difficultés ou inventions langagières sont éludées sinon ignorées, dans la mesure où elles ne freinent pas l'identification du lecteur au texte.

Interviennent dans ce régime de lecture les jugements moraux : cette élève de première année au collégial qui refuse de pousser plus à fond sa lecture de San Antonio parce que l'amoralité du personnage principal est révoltante ; cette autre pour qui une histoire d'amour de Gabriel García Márquez dans *De l'amour et autres démons* devient un vulgaire détournement de mineure. Une telle lecture ne cherche nullement à situer le discours dans une perspective esthétique, idéologique ou historique ; le lecteur convoque essentiellement des aspects qui le touchent personnellement, dans ses propres représentations du monde, sans mise à distance critique.

La distanciation

La lecture de distanciation s'oppose à la participation en s'intéressant avant tout au « comment ». Elle lit davantage la mise en récit que l'histoire, cherche à comprendre les modes de narration, d'énonciation, le style, le rythme, etc. Elle se détourne de la référentialité pour étudier les signes eux-mêmes, « saisit le sens comme une construction, comme une combinaison de procédés et de stéréotypes, et elle permet d'évaluer les contenus non plus en termes de vérité "directe", mais en termes de cohérence et de pertinence » (Dufays, 1994, p. 185). En poésie, elle cherche à expliquer les tropes, les effets de sens ; elle s'arrête à la construction du poème, à sa forme, à celle des vers. Elle s'intéresse aussi à la construction de l'argumentation dans l'essai par exemple, non plus pour observer l'effet produit, mais pour étudier sa rhétorique, questionner ses idéologies, ses axiomes, etc. L'intrigue n'a plus autant d'importance que les stratégies qui l'ont rendue telle. La distanciation délaisse la dénotation pour déchiffrer la connotation, les non-dits. De dominé, ce champ de lecture deviendra « dominant », pour reprendre les théories de Bourdieu, parce que le lecteur aura accès à une multitude de textes dont l'encodage transgresse certaines normes coutumières. Les figures de discours et les difficultés langagières sont alors analysées comme des spécificités du texte littéraire susceptibles d'enrichir le sens.

Cette mise à distance des affects de la lecture de participation ne constitue toutefois pas la lecture idéale, car elle écarte tout l'aspect du plaisir. Et si la lecture littéraire telle que la définissent les devis ministériels cherche à atteindre une certaine intellectualisation, elle ne saurait écartier la dimension psychoaffective. Chacun de ces deux modes de lecture pris isolément présente donc des lacunes qui ne sauraient souffrir le test de la classe.

La dialectique du va-et-vient

La solution la plus viable d'un point de vue didactique pour définir la lecture littéraire se trouve du côté d'un mouvement dialectique de lecture que Dufays (1994) a appelé le « va-et-vient ». Cette lecture est celle qui rejoint le plus fidèlement les objectifs de la lecture littéraire que l'on devrait viser en classe de français : une lecture faite de participation, de plaisir, capable d'intellectualiser certaines caractéristiques littéraires pour en comprendre le fonctionnement. Elle se prête à la fois au charme de l'histoire, du sens dénoté, tout en s'intéressant à la construction du récit, aux connotations qui enrichissent immanquablement le sens de l'œuvre lue. Elle est va-et-vient parce qu'elle oscille constamment entre participation et distanciation et elle peut être dite littéraire parce qu'elle relève à la fois du plaisir esthétique et de l'attention aux effets de forme, aux facteurs, sociaux, historiques, moraux, etc. Cette lecture s'avère la plus susceptible de lier plaisir et analyse, adhésion et remise en question, parce que l'intellectualisation recherchée n'exclut pas une certaine identification aux idées, aux émotions, aux personnages, un engouement pour l'intrigue. Il s'agit ainsi de montrer aux élèves que participation et distanciation sont possibles, et ce, simultanément et complémentaires. Si la première se fait plus instinctivement, la deuxième enrichira la lecture en s'appuyant notamment sur les dimensions formelles, sociales et historiques de la littérature. Ces deux postures itératives ne s'excluent donc pas ; elles ne sont hiérarchisées d'aucune manière ni dans les apprentissages ni au cours même de l'activité de lecture.

Dufays décrit cette posture de lecture comme étant la plus près de l'esprit postmoderne, qui oscille constamment entre le respect et la transgression, qui ne se confine ni dans l'observance stricte d'un registre ni dans sa dénonciation systématique. Ainsi en est-il de l'ironie, qui convoque les deux postures de façon simultanée. Devant un texte ironique, la participation confine le lecteur

à un premier niveau de lecture qui est justement l'objet de la moquerie ; l'effet est alors manqué, parce que le sens connoté n'est pas pris en compte. En revanche, en adoptant uniquement une posture de distanciation, le lecteur écarte toute la dimension ludique parce qu'il ne joue pas le jeu de l'ironie ; il ne peut apprécier le double discours. Seule une position ambivalente permet de décoder l'intention ironique.

La construction d'une lecture subjective

Bernard Charlot lie la mobilisation à l'investissement du sujet dans ses apprentissages. Ainsi, si l'on souhaite que l'élève développe ses compétences de lecteur – qu'il mobilise ses ressources pour la résolution d'une situation problématique –, on doit contribuer à ce qu'il se perçoive comme un lecteur véritable, capable de subjectivité et autorisé à convoquer ce qui constitue ses propres références sur le monde. Sans ce sentiment à tout le moins partiel de compétence, de maîtrise de la tâche, et sans cette relative liberté d'action, d'appropriation, l'apprentissage de la lecture littéraire est fortement compromis.

S'impose donc la nécessité d'éveiller en classe avec les lecteurs en apprentissage – c'est-à-dire tous les élèves du primaire à l'université, mais à des degrés différents – une lecture subjective des textes littéraires, faite de ce que l'on est, de ce que l'on aime, de ce en quoi l'on croit, de ce que l'on partage avec sa communauté, de ses expériences culturelles, de son bagage de connaissances, de références, d'expériences vécues, de valeurs, d'idées, etc. En somme, une lecture faite de tout ce qui constitue une personne, dans toutes les dimensions de son existence, autant psychoaffectives qu'intellectuelles ou sociales. Sans ces réactions premières au texte, ces échos intimes, il ne saurait y avoir de lecture littéraire, parce que la distanciation se nourrit d'abord du sujet avant de s'inspirer des outils théoriques.

S'il faut d'abord lier le texte littéraire à l'activité subjective du lecteur, l'école n'a pas pour tâche de conforter les élèves dans leurs références culturelles et leurs valeurs. Il ne suffit pas qu'un lecteur rapproche les valeurs ou les enjeux sociaux d'un texte aux siens pour qu'il y ait lecture littéraire. La lecture subjective est un creuset au sein duquel s'apprend la distanciation : « Ces valeurs, ces dilemmes moraux, ces passions, cet humour grinçant, en quoi se rapprochent-ils ou se distinguent-ils de notre univers ? » Aidé d'un tel questionnement, l'élève est progressivement invité à se distancier de sa participation aux

signes du texte. Son adhésion ou sa répulsion spontanées devront être remises en question, décortiquées, expliquées. On entre alors dans l'analyse à proprement parler, l'étude des procédés, des modes de représentation qui ont façonné l'univers textualisé. Ces éléments de subjectivité qui ont d'abord constitué des points d'ancrage dans le texte deviennent des leviers pour l'apprentissage de la distanciation, soit la mise à distance de ses propres références par l'analyse de l'univers représenté. Il n'est pas encore question de schéma actantiel, ni de schéma narratif, ni d'histoire littéraire, ni de courants ou de figures de style. Seulement d'un monde représenté mis à distance. N'est-ce pas là l'esprit de la compétence visée par l'ensemble 2 au collégial : « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques³ » ?

Où situer cette lecture subjective par rapport à la lecture littéraire en va-et-vient définie plus tôt ? Dans chacun de ses mouvements. Autant dans l'identification au texte que dans la mise à distance critique de ses stéréotypes, de ses modes de représentation. Il ne faut pas assimiler activité subjective et lecture naïve. Celle-ci relève de la participation, de l'adhésion aux stéréotypes du texte et traduit un jugement très péjoratif de la posture adoptée par le lecteur ; la première désigne au contraire une activité éminemment dynamique qui s'inscrit justement dans ce mouvement de va-et-vient entre les codes du lecteur et ceux du texte : « Cette lecture participative, loin d'être "naïve" et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance. Cet investissement émotionnel, psychologique et moral inscrit l'œuvre dans une expérience de lecture singulière (Langlade, 2004, p. 93).

C'est à cette lecture subjective que se grefferont les outils de l'analyse littéraire ; leur métalangage et leur regard critique sur le texte et le hors-texte permettront au lecteur de se distancier davantage de ses premières intuitions pour mieux comprendre et nommer les modes de représentation, les structures, les influences, les idéologies, les échos intertextuels. Les notions ne sont donc pas le support de l'apprentissage en lecture littéraire, mais bien des outils qui en facilitent le déploiement et qui le génèrent grandement s'ils occultent le sujet lecteur. Gérard Langlade (2000) entrevoit très clairement les dangers d'une approche applicationniste des notions d'analyse textuelle qui ferait de ces dernières l'objectif

premier des activités de lecture : « Une didactisation restrictive des savoirs conduit aux dérives instrumentalistes que l'on connaît : le texte littéraire se voit réduit à la fonction de terrain d'exercices, de champ de manœuvre, d'instrument d'analyse textuelle et narratologique (champs lexicaux, schéma actantiel, système énonciatif...) » (p. 160).

Propositions didactiques⁴

Les didacticiens, dans plusieurs disciplines, ont créé le concept de « séquences didactiques » pour désigner un ensemble de séances organisées autour de la résolution d'un problème donné et qui visent des objectifs d'apprentissage précis. Les diverses activités qui composent une séquence se structurent donc de façon cohérente autour des objectifs visés. Ainsi en va-t-il en lecture littéraire des activités de compréhension, d'interprétation, d'écriture, de grammaire ou, comme on le voit souvent au collégial, des apprentissages théoriques ou sociohistoriques. La lecture d'un roman ironique ou politique comme *Les têtes à Papineau* de Jacques Godbout, pour citer un exemple, implique donc le développement de compétences spécifiques à la compréhension de l'ironie et à l'interprétation du discours politique à travers l'allégorie des deux têtes. Toutes les activités prévues au cours d'une séquence portant sur ce roman devraient donc aider les élèves à se distancier progressivement des résonances que ce texte éveille dans leurs références subjectives (rivalités franco-anglaises, procédés de raillerie, etc.). Dans un tel contexte scolaire où toutes les activités participent d'un projet structuré autour de contenus d'apprentissage clairement définis – qui pourraient relever autant de la grammaire textuelle que des contenus sociohistoriques –, on peut véritablement parler d'apprentissage de la lecture littéraire, dans la mesure où les élèves peuvent apprendre à lire les textes de façon littéraire, à intellectualiser les modes de représentation et les procédés discursifs.

La vie devant soi d'Émile Ajar

Ce roman est aussi populaire auprès des enseignants de littérature que des élèves. Le personnage de Momo sait émouvoir et ébranler autant les filles que les garçons, les chrétiens que les musulmans ou les juifs, les bons que les mauvais lecteurs. L'histoire soulève de graves problèmes moraux qui interpellent nombre de valeurs auxquelles adhèrent les élèves. Elle questionne les notions de bien, de vrai, de famille, d'amour, de respect, de différence, d'appartenance, de tradition, de croyance, de solitude, de nostalgie, de

vieillesse et tant d'autres qui constituent des points d'ancrage solides pour éveiller la lecture subjective des élèves.

Ce n'est pas la litote, la synecdoque, le zeugme ou l'identification de la quête, des adjuvants ou des opposants qui permettront aux élèves d'élaborer une lecture littéraire dans *La vie devant soi*, mais plutôt leur intérêt plus ou moins spontané pour les questions morales, civiques et affectives que soulève l'histoire de Momo. Ce sont là les leviers auxquels l'enseignant doit recourir pour induire le travail de distanciation : « Qu'est-ce qui rend le discours de Momo si comique, si attachant ? » Au-delà de son langage enfantin déconstruit se profile une vision du monde très lucide, très critique, avec laquelle nous familiariserons progressivement les élèves.

Il s'agira d'abord d'analyser de façon critique avec les élèves le discours de Momo en ciblant certains extraits particulièrement explicites, et ce, avant la lecture, pour qu'ils puissent déployer après coup leurs outils de compréhension dans une tâche réelle de lecture individuelle, pas seulement dans l'étude d'extraits ou la réponse à des questionnaires après la lecture : Momo qui « n'a pas été daté » (p. 11⁵) ; les putains « qui se défendent avec leur cul » (p. 23) ; Monsieur N'Da Amédée qui « est devenu quelqu'un trop tôt pour aller à l'école » (p. 46) ; « quand je serai grand j'écrirai moi aussi les misérables parce que c'est ce qu'on écrit toujours quand on a quelque chose à dire » (p. 217) ; « le droit sacré des peuples à disposer d'eux-mêmes » (p. 234), etc. Combien de procédés discursifs qui traduisent un regard extrêmement lucide sur la dureté du monde dans lequel est plongé Momo et qu'une lecture rapide ferait passer pour des écarts de langage. Il faut donc amener les élèves à lire ce texte en portant attention aux double sens, à la portée politique des fausses erreurs de lexique, à la cohérence des idées qui se dégagent du discours social de Momo, pour qu'ils ne voient plus seulement le discours d'un enfant qui maîtrise mal la syntaxe et le vocabulaire français, mais aussi les savantes inventions d'un grand auteur qui a su intelligemment dissimuler une critique acerbe sur le monde derrière le regard naïf d'un enfant.

Ce travail d'analyse sur des extraits devra se faire en équipe, pour que les élèves discutent de leurs hypothèses de lecture, réfutent leur point de vue, demandent des précisions, etc. Les laisser travailler seuls, en tête à tête avec les extraits, reviendrait à les condamner à recourir aux compétences qu'ils maîtrisent au moment d'amorcer la lecture. La distan-

ciation ne s'apprend pas parce qu'elle est inscrite au programme de la séquence : elle doit se vivre à travers les échanges, car il est plus facile de se distancier d'abord des propos d'un pair que des siens. L'enseignant créera ainsi une situation artificielle de confrontation du sens en transposant les processus individuels de questionnement dans le travail coopératif. Les membres des sous-groupes joueront le rôle de ces voix expertes qui questionnent les hypothèses de lecture avancées. L'élève en formation participera alors activement à l'évaluation des interprétations de ses camarades et se trouvera du même coup en position d'expert. C'est seulement une fois qu'il aura compris le fonctionnement de ces processus de distanciation par rapport à la parole de l'autre qu'il sera en mesure de les intégrer à sa réflexion. L'enseignant occupe une place centrale dans cet approfondissement de l'analyse, en questionnant, en reformulant, en émettant ses hypothèses, en pointant des passages évocateurs.

Après leur lecture, les élèves devront mettre en commun leurs trouvailles langagières, pour que l'équipe valide chacune des hypothèses de lecture construites au fil de la lecture en regard du problème posé, soit la vision du monde de Momo. Différentes possibilités s'offrent alors : 1) une activité d'écriture dans laquelle les élèves exploreraient le langage de Momo en créant des non-sens qui recèleraient une critique sur le monde ; 2) une analyse littéraire à proprement parler d'un extrait particulièrement dense sur le plan de l'invention langagière (les pages 217 à 219 par exemple, au cours desquelles Momo dévoile toute son histoire à madame Nadine) ; 3) une analyse comparative du film dans lequel le discours de Momo est grandement occulté par les péripéties de son histoire, pour mettre une fois de plus en évidence l'imbrication forme et contenu dans le roman ; 4) la sélection par les élèves d'un extrait évocateur du discours de Momo, la justification par écrit de ce choix, puis la lecture à voix haute – préparée – devant la classe ; 5) l'analyse intertextuelle d'un autre récit qui met en scène un narrateur enfant, pour comparer les effets de sens induits par le langage en apparence mal maîtrisé de l'enfance (*La petite fille qui aimait trop les allumettes*, *Ines Pérée* et *Inat tendu*, *L'avalée des avalés*, *Le souffle de l'harmattan*).

On le voit, il s'agit là de propositions très limitées, mais qui ouvrent toutes grandes les portes à un apprentissage raisonné et intégrateur de la lecture littéraire, parce que toutes les activités prévues s'inscrivent dans une séquence d'abord orientée vers le développe-

ment des compétences en lecture et en écriture des élèves. Aucune de ces activités ne se limite à l'application d'un outil issu des différentes théories littéraires. Toutefois, elles permettent toutes leur contribution, mais il ne s'agirait d'aucune manière de subordonner la formation des lecteurs au repérage de structures textuelles ou poétiques. Les jeunes lecteurs de littérature seront davantage susceptibles de développer un engouement durable pour la lecture s'ils apprennent d'abord à lier leur univers de référence aux textes littéraires plutôt qu'à nommer des structures qui n'ont de sens que pour leurs enseignants. La lecture littéraire, comme toute pratique prétendument savante ou intellectuelle, n'aura de sens pour les élèves que si elle s'inscrit d'abord dans un élan subjectif qu'une vision didactique éclairée verra à complexifier.

* Professeur de didactique du français, Sciences de l'Éducation, Université Laval (Québec)

Références

- Ajar, Émile (1975 ; 1982), *La vie devant soi*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- Charlot, Bernard (1997 ; 2002), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Dufays, Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mandaga.
- Jey, Martine (2004), « Gustave Lanson : de l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, n° 145.
- Langlade, Gérard (2000), « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants », dans G. Langlade et M.-J. Fourtanier [dir.], *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave, CRDP du Midi-Pyrénées.
- , (2004), « Sortir du formalisme ; accueillir des lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, n° 145.

Notes

- 1 On peut consulter le programme du collégial sur le site Web du MEQ : www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp.comp.asp?NoObj=0003 (consulté en juin 2004).
- 2 Pour Bernard Charlot (2002), « la mobilisation implique que l'on se mobilise (de "l'intérieur"), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (de "l'extérieur"). [...] Mobiliser, c'est mettre des ressources en mouvement. Se mobiliser, c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource » (p. 62).
- 3 www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=0002
- 4 Vous pourrez consulter des exemples de séquences didactiques à l'adresse : www.fse.ulaval.ca/sequencedidactiques/ Ces séquences ont été réalisées par des étudiants en formation à l'enseignement secondaire ou collégial à l'Université Laval, dans leur cours de didactique de la littérature.
- 5 Émile Ajar (1982), *La vie devant soi*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».