La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial ?

Sylvain Brehm

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/4688>

DOI : 10.4000/trema.4688

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2018

Pagination : 63 – 79

ISBN : 979-10-96627-05-9

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Sylvain Brehm, « La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial ? », *Tréma* [En ligne], 49 | 2018, mis en ligne le 15 octobre 2018, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4688> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4688>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tréma

La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial ?

Sylvain Brehm

I. Introduction

- 1 Les réflexions consacrées au « contemporain » sont nombreuses depuis le début des années 2000, notamment dans le domaine de l'art (Naugrette, 2011), de la philosophie (Agamben, 2008) et de la littérature (Audet, 2009 ; Blanckeman, 2013 ; Barraband, 2013 ; André et Barraband, 2015, Ruffel, 2016). Il semble, pourtant, que ce terme se refuse à toute définition stable et univoque. En études littéraires, par exemple, « [l]a plupart des essais français et québécois d'histoire de la littérature contemporains s'élaborent [...] en affirmant leur propre impossibilité, dans un mouvement qui tient de la prétérition » (André et Barraband, 2015, p. 9).
- 2 Qu'entend-on alors, au juste, par « contemporain » ? Les chercheurs évoqués plus haut parlent-ils d'un même contemporain ? Si l'on considère le domaine de la littérature, force est d'admettre que la production actuelle est marquée par le foisonnement et l'éclectisme, ce qui peut inciter au relativisme. Pour Rabaté (2007), il faut pourtant assumer le « risque du contemporain » (p. 13) qui implique de choisir des œuvres sans savoir si elles seront marquantes et sans pouvoir s'appuyer sur la reconnaissance de l'institution littéraire. Cette démarche prospective peut s'avérer délicate pour les enseignants, particulièrement au Québec où « [d]es balises très larges sont fournies pour la sélection des auteurs et des titres » (Dezutter *et al.*, 2012, p. 112). Dans les faits, il leur incombe d'« inventer leur corpus » (André et Barraband, 2015, p. 9). Or, cette tâche n'est effectivement pas dépourvue de risques : « comment travailler sans le recul du temps, sur

des œuvres inachevées et dont on ignore la postérité ? Comment [...] échapper aux affinités électives et aux effets de modes ? » (*ibid.*)

- 3 Ces questions nous ont amené à nous intéresser à la manière dont des étudiants qui enseigneront prochainement au secondaire et au collégial¹ conçoivent le rôle et la place de la littérature québécoise contemporaine à l'école². À notre connaissance, aucune recherche n'a examiné les représentations de la littérature contemporaine des futurs enseignants, de même que les finalités qu'ils attribuent à son enseignement et les critères sur lesquels ils se fondent pour sélectionner des textes contemporains. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, un questionnaire (joint en annexe³) a été soumis deux années de suite (en 2015 et 2016) à un ensemble de quarante-trois étudiants de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) : 19 finissants de la concentration « Français » du Baccalauréat en enseignement au secondaire et 24 étudiants de la maîtrise en études littéraires inscrits à un séminaire consacré à l'enseignement de la littérature au collégial.
- 4 Ces futurs enseignants au secondaire et au collégial (désormais désignés respectivement par « groupe SEC » et « groupe COLL ») ont des profils assez différents. Les premiers suivent une formation à la fois théorique (disciplinaire, didactique et pédagogique) et pratique (quatre stages tout au long de leur scolarité)⁴. Les seconds, quant à eux, sont spécialisés en études littéraires et, dans la plupart des cas, amorcent leur carrière sans expérience d'enseignement préalable, ni formation en pédagogie ou en didactique de la littérature. De plus, aucun des cours de littérature offerts au Baccalauréat en enseignement du français au secondaire ne porte spécifiquement sur la littérature contemporaine (québécoise ou autre). Les étudiants de maîtrise, pour leur part, peuvent suivre des parcours plus individualisés et sont, comme nous le verrons, plus susceptibles de lire des œuvres contemporaines durant leur formation.
- 5 Les résultats de notre enquête rendent compte, dans une perspective comparative, des représentations de la littérature contemporaine des futurs enseignants de français interrogés. Notre réflexion s'ouvre sur une analyse de leur perception de la littérature contemporaine et de la manière dont ils conçoivent le « contemporain ». Elle se poursuit par l'examen des finalités de l'enseignement des œuvres en fonction des critères de sélection privilégiés par les répondants, puis par celui du corpus idéal de ces futurs praticiens. Cela nous permet ainsi d'éclairer une partie du processus de transformation de la littérature contemporaine, comme objet de savoir, en un « savoir enseigné » (Chevallard, 1985, p. 39).

II. La malléabilité du « contemporain »

- 6 Au secondaire comme au collégial, les enseignants sont encouragés à accorder une place de choix aux œuvres contemporaines (MELS, 2004, 2009a, 2009b). Suivre ces recommandations ne semble pas, a priori, constituer un problème pour les participants à notre enquête, puisqu'ils sont unanimes à juger indispensable d'enseigner des œuvres québécoises contemporaines (Question 1). Indépendamment de l'ordre d'enseignement auquel ils se destinent, les raisons qu'ils invoquent sont assez semblables : le souhait de renouveler les corpus enseignés, l'effet incitatif (supposé) sur les élèves, la volonté de contribuer à la promotion et à légitimation d'œuvres encore peu (re)connues, et la proximité de ces œuvres avec le monde dans lequel évoluent les élèves. Cette dernière raison est, de loin, la plus fréquemment mentionnée. Elle figure dans plus de la moitié des réponses (24/43, dont 10/19 groupe SEC et 14/24 groupe COLL). Pour plusieurs membres

du groupe SEC, par exemple, la littérature contemporaine « est plus près de nos situations actuelles » (SEC11) et « correspond mieux à la réalité des jeunes à qui nous enseignons. Elle permet un regard actuel sur notre société » (SEC04). Les propos des futurs enseignants au collégial sont similaires. Selon l'un de ses représentants: « C'est ce qui se fait maintenant, c'est ce qui reflète le monde d'aujourd'hui, c'est ce qui fera l'histoire mais qui fait aujourd'hui notre présent. » (COLL01). Un autre futur enseignant au collégial considère, quant à lui, que « [l]es enjeux abordés le sont de façon plus contemporaine, plus contextuelle. Ces enjeux entrent davantage en résonance avec les observations et expériences (les miennes comme celles des étudiant-e-s) » (COLL09).

- 7 Il ressort de ces premières observations que, pour une majorité de répondants, les termes « contemporain » et « présent » sont de quasi-synonymes (comme en témoigne la récurrence de termes tels que « actuel », « maintenant », « aujourd'hui »). Les raisons invoquées par les participants à l'enquête peuvent, à cet égard, être interprétées comme l'effet d'un « présentisme et [d'un] regard centré sur notre contemporain *comme* contemporain » (Ruffel, 2010, n. p). Toutefois, comme le souligne Gervais (2009), « au-delà de l'assertion préliminaire que le contemporain, c'est le présent, sa véritable portée est soumise à de multiples torsions et interprétations » (n. p.). Il apparaît donc nécessaire de cerner plus précisément ce que désigne le « contemporain » pour les futurs enseignants que nous avons interrogés et, plus particulièrement, dans quel horizon temporel ils l'inscrivent.
- 8 Selon Barraband (2015), le début des années 1980 est considéré comme « la dernière césure sur laquelle la critique s'accorde » (p. 53). Cette date fait effectivement consensus parmi la plupart des historiens de la littérature québécoise (André et Barraband, 2015 ; Biron, Dumont et Nardout-Lafarge, 2007 ; Lapointe, 2013). Néanmoins, plus de trente ans nous séparent de cette date charnière et certains chercheurs commencent à s'interroger sur la pertinence de conserver 1980 comme borne temporelle : « [a]ujourd'hui, *contemporain*, cela veut peut-être dire *depuis* 1990 plutôt que *depuis* 1980 » (Barraband, 2015, p. 55). Comme le montrent les réponses consignées dans le tableau 1, les participants à notre enquête ont, pour leur part, une conception plus malléable de la littérature contemporaine (Question 6).

Tableau 1 - L'empan temporel du contemporain, tel que défini par les futurs enseignants au secondaire et au collégial

Tableau 1 - L'empan temporel du contemporain, tel que défini par les futurs enseignants au secondaire et au collégial

	Secondaire (n=19)	CÉGEP (n=24)
1850	1	-
1900	4	2
1950 (1945-1960)	4	2
1970	1	3
1980	2	9
1990	1	5
2000	2	2
Aujourd'hui - 20 ans	2	1
Aujourd'hui - 40 ans	1	-
Écrit durant mon vivant	1	-

- 9 Les réponses obtenues sont dispersées sur un axe temporel allant de 1850 jusqu'à 2000, ce qui, de prime abord, peut étonner compte tenu de l'accent mis par la plupart des répondants interrogés sur l'*actualité* du contemporain. Cependant, la comparaison entre les deux groupes fait apparaître des différences notables. Pour huit répondants (sur 19) du groupe SEC, le *terminus a quo* de la contemporanéité est situé dans la première moitié du XX^e siècle (une même proportion – 4/19 – mentionne 1900 et 1950). Trois autres dates, 1980, 2000 et « Aujourd'hui - 20 ans » arrivent aussi *ex aequo*, en troisième position (2/19 pour chaque valeur). Les réponses du groupe COLL, quant à elles, sont à la fois plus homogènes et moins contrastées : pour 10 des 24 répondants de ce groupe, on ne peut guère parler de littérature contemporaine avant la décennie 1980. De plus, cette date tient lieu de centre de gravité du contemporain si l'on considère que les trois quarts des réponses se concentrent sur la période 1970-1990 (3/24 pour 1970 et 5/24 pour 1990). En ce sens, les futurs enseignants du collégial semblent inscrire la contemporanéité littéraire dans un horizon beaucoup plus restreint que leurs homologues qui se destinent à l'enseignement au secondaire. En outre, cet empan temporel coïncide plus souvent que dans les réponses du groupe SEC avec celui qui fait consensus pour une majorité de chercheurs.
- 10 Peut-on imputer cet écart aux différences entre les formations en littérature suivies par les futurs enseignants au secondaire et au collégial ? Bien que les résultats de notre enquête ne permettent pas de l'affirmer avec certitude, il nous semble intéressant de rappeler que les étudiants qui enseigneront au secondaire suivent neuf cours de littérature, alors que ceux qui se destinent au niveau collégial ont assisté, à la fin de leur maîtrise, à une trentaine de cours (en excluant les séminaires méthodologiques). Or, les recherches menées par Émery-Bruneau (2014) auprès des enseignants du secondaire montrent que leur conception de la littérature est marquée par leur formation initiale et que « plus leur formation semble spécialisée [...] plus ils ont développé une conception complexe de la littérature » (Émery-Bruneau, 2014, p. 24). À cet égard, il est important de noter que les futurs enseignants au secondaire interrogés dans notre enquête n'ont suivi qu'un cours spécifiquement consacré à la littérature québécoise (« Corpus québécois »). Rien n'exclut qu'ils aient lu des œuvres québécoises dans d'autres cours de littérature, mais ils en ont assurément lu moins (en classe) que leurs homologues à la maîtrise en études littéraires. En effet, s'il est plus difficile de retracer le parcours de ces derniers (sur 30 cours, au Baccalauréat, seuls sept sont obligatoires), plusieurs cours, rien qu'au 1^{er} cycle, sont autant d'occasions d'être mis au contact de la littérature contemporaine et informés des réflexions qui lui sont consacrées⁵.

III. Les critères de sélection des œuvres

- 11 Tel qu'indiqué précédemment, les enseignants disposent d'une grande liberté au moment de choisir les œuvres qu'ils donneront à lire à leurs élèves. Connaître les critères de sélection qu'ils privilégient permet de savoir quelles finalités ils assignent à l'*usage* des œuvres contemporaines en classe en fonction des objectifs de formation associés aux deux ordres d'enseignement.
- 12 Dezutter *et al.* (2012) ainsi que Goulet *et al.* (2013) se sont intéressés à cette question dans leurs travaux sur la lecture d'œuvres intégrales en contexte scolaire (spécifiquement au collégial dans le cas de Goulet *et al.*). Ces chercheurs mettent en évidence l'importance de plusieurs critères de sélection : la valeur esthétique, la vision du monde proposée par une

œuvre, l'intérêt et le plaisir suscités chez les élèves, la reconnaissance institutionnelle et la valeur pédagogique (le fait qu'un texte soit considéré propice à certains apprentissages, indépendamment de sa valeur esthétique). Nous avons repris ces cinq critères, car ils nous semblent pertinents pour saisir les différents usages possibles des œuvres contemporaines en classe, aussi bien au secondaire qu'au collégial. Les participants à notre enquête ont ainsi été conviés à classer ces critères par ordre de préférence afin de mettre au jour l'importance relative qu'ils leur accordent (Question 8). Précisons que Dezutter *et al.* ne s'intéressent pas spécifiquement aux œuvres contemporaines et que Goulet *et al.* se concentrent plutôt sur les œuvres patrimoniales. Dans notre propre enquête, le critère « reconnaissance institutionnelle » visait justement à déterminer si, face à des œuvres parfois récentes (publiées depuis moins de dix ans) les répondants se fient à leur propre jugement ou s'ils s'appuient sur une forme de légitimation associée, par exemple à l'obtention de prix littéraires ou de critiques élogieuses.

- 13 Les tableaux 2 à 5 rendent compte des résultats obtenus. Ces derniers font l'objet d'une discussion à la fin de la présente section.

Tableau 2 - Ordre des critères en fonction du nombre d'occurrences en 1^{re} position dans le classement des répondants

Secondaire (n=19)	GÉGEP (n=24)
1 - Vision du monde (8)	1 - Vision du monde (11)
2 - Intérêt des élèves (6)	2 - Valeur esthétique (7)
3 - Valeur esthétique (3)	3 - Intérêt des élèves (5)
4 - Valeur pédagogique (1)	4 - Valeur pédagogique (1)
5 - Reconnaissance institutionnelle (1)	5 - Reconnaissance institutionnelle (0)

Tableau 3 - Ordre des critères en fonction du nombre d'occurrences en 1^{re} position ou 2^e position dans le classement des répondants

Secondaire (n=19)	GÉGEP (n=24)
1 - Vision du monde (12)	1 - Vision du monde (17)
2 - Intérêt des élèves (10)	2 - Valeur esthétique (13)
3 - Valeur esthétique (10)	3 - Intérêt des élèves (12)
4 - Valeur pédagogique (4)	4 - Valeur pédagogique (2)
5 - Reconnaissance institutionnelle (2)	5 - Reconnaissance institutionnelle (1)

Tableau 4 - Ordre des critères en fonction du nombre d'occurrences en 5e (dernière) position dans le classement des répondants

Secondaire (n=19)	GÉGEP (n=24)
1 - Reconnaissance institutionnelle (12)	1 - Reconnaissance institutionnelle (18)
2 - Valeur pédagogique (3)	2 - Valeur pédagogique (2)
3 - Vision du monde (2)	3 - Intérêt des élèves (12)
4- Intérêt des élèves (1)	4 - Valeur esthétique (1)
5 - Valeur esthétique (1)	5 - Vision du monde (2)

Tableau 5 - Ordre des critères en fonction du nombre d'occurrences en 4e ou 5e position dans le classement des répondants

Secondaire (n=19)	GÉGEP (n=24)
1 - Reconnaissance institutionnelle (16)	1 - Reconnaissance institutionnelle (23)
2 - Valeur pédagogique (12)	2 - Valeur pédagogique (12)
3 - Intérêt des élèves (4)	3 - Valeur esthétique (7)
4- Valeur esthétique (2)	4 - Intérêt des élèves (3)
Vision du monde (2)	Vision du monde (3)

- 14 Initier les élèves à la vision du monde proposée par une œuvre apparaît prioritaire pour 19 étudiants sur 43 dans des proportions similaires dans les deux groupes (8/19 au secondaire, 11/23 au collégial). De même, environ deux répondants sur trois (dans l'ensemble de l'échantillon) le font apparaître à l'une ou l'autre des deux premières places du classement. En revanche, seuls deux membres du groupe SEC (et aucun du groupe COLL) assignent à ce critère la dernière position de leur classement. Le nombre d'occurrences ne varie pas dans le groupe SEC lorsqu'on cumule les 4^e et 5^e positions et il est de trois dans le groupe COLL.
- 15 Satisfaire l'intérêt des élèves semble, de prime abord, moins important puisque seul le quart des participants (groupe SEC : 6/19, groupe COLL : 5/24) inscrit ce critère en tête de classement. Il faut néanmoins se garder d'en conclure qu'ils ne s'en soucient guère, car ils sont plus nombreux à le faire apparaître en deuxième position. Le tableau 2 révèle, en effet, que plus de la moitié des répondants le considèrent comme l'un des deux critères principaux de choix. Cependant, l'écart se creuse entre les répondants du groupe SEC et ceux du groupe COLL. Il semble, à cet égard, que les étudiants qui se destinent à l'enseignement au secondaire adoptent des attitudes plus tranchées que leurs homologues qui souhaitent exercer au collégial : soit l'intérêt des élèves est leur premier critère de choix, soit il influe très peu sur leur décision. Les futurs enseignants au collégial, pour leur part, établissent rarement leur sélection en cherchant en priorité à

susciter l'intérêt des étudiants, ce qui n'empêche pas la majorité d'entre eux de classer tout de même ce critère dans les deux premières positions de leur classement.

- 16 En comparaison avec les critères « vision du monde » et « intérêt des élèves », les autres semblent avoir une influence plus faible. Selon les déclarations des répondants, la « valeur esthétique » apparaît comme le déterminant prioritaire du choix des œuvres pour sept des futurs enseignants du collégial, mais seulement trois des étudiants qui se destinent à l'enseignement au secondaire. Toutefois, comme précédemment, les écarts (entre items et entre catégories de répondants) sont moindres dès lors qu'on tient compte de la place de ce critère aux deux premières positions du classement (groupe SEC : 10/19, groupe COLL : 12/24). En outre, ce critère n'apparaît qu'une fois en dernière position, aussi bien dans le groupe SEC que dans le groupe COLL, et respectivement deux fois et sept fois lorsqu'on cumule les 4^e et 5^e positions au classement (cf. tableaux 4 et 5).
- 17 La valeur pédagogique d'une œuvre et sa reconnaissance institutionnelle n'ont, pour leur part, qu'un rôle marginal dans le processus de sélection des futurs enseignants interrogés (cf. tableaux 4 et 5). La valeur pédagogique est placée en tête du classement une seule fois par les membres du groupe SEC et du groupe COLL. Elle arrive en première ou deuxième position de quatre répondants du groupe SEC et de deux répondants du groupe COLL. Quant au critère « valeur institutionnelle », il apparaît en première position une fois dans le groupe SEC et jamais dans le groupe COLL. Lorsqu'on cumule les résultats pour les deux premières positions, on observe peu de changements : deux occurrences dans le groupe SEC, une seule dans le groupe COLL. En revanche, ces deux critères obtiennent les plus mauvaises places dans les classements des membres deux groupes. L'effet de la valeur attribuée à une œuvre littéraire contemporaine par l'institution, en particulier, est placé en dernière position dans la liste de 12/19 répondants SEC et de 18/24 répondants COLL. Quand on prend en considération les 4^e et 5^e places du classement, le nombre d'occurrences passe à 16 dans le groupe SEC et à 23 dans le groupe COLL.
- 18 Les résultats obtenus suggèrent que la sélection des œuvres des futurs enseignants interrogés repose en premier lieu, quel que soit l'ordre d'enseignement, sur la vision du monde qu'elles contiennent. Cela est cohérent avec l'importance que les répondants accordent aux enjeux (sociaux, culturels, linguistiques) contemporains qu'ils veulent retrouver dans les textes qu'ils sélectionnent et qui relèvent de « finalités d'ordre social et philosophique » (Richard, 2006).
- 19 Il est intéressant, cependant, de constater que ces résultats ne s'accordent que partiellement avec ceux de Dezutter *et al.* (2012) et de Goulet *et al.* (2013). Cet écart tient à la priorité accordée par les répondants du groupe COLL à la vision du monde, ainsi qu'au faible score du critère « valeur pédagogique ». Dans les travaux de Dezutter *et al.* (2012), ainsi que de Goulet *et al.* (2013), au contraire, la valeur littéraire, de même que les compétences et apprentissage visés (« la valeur pédagogique », dans notre liste d'items), sont les critères les plus influents pour les enseignants interrogés. Goulet *et al.* expliquent l'importance accordée à ces deux éléments par les enseignants qu'ils ont interrogés en invoquant, d'une part le désir de ces derniers de transmettre « une culture autre que celle de masse » (Goulet *et al.*, 2013, p. 89), d'autre part la nécessité de former les élèves à l'épreuve certificative qui exige la maîtrise de compétences analytiques et rédactionnelles. Ils signalent, toutefois, une tension ressentie par plusieurs enseignants du collégial « entre le souci de transmettre un patrimoine culturel et le désir de faire vivre aux étudiants une expérience littéraire signifiante » (*ibid.*). Or, ce désir est assez proche de celui exprimé par les participants à notre enquête pour justifier leur volonté

d'enseigner des œuvres contemporaines. Aussi, l'écart entre les réponses fournies par nos répondants et celles obtenues par Goulet et al. résulte-t-il peut-être surtout du fait que nous avons interrogé de *futurs* enseignants. Il est possible que leurs réponses témoignent d'une conception idéalisée de l'enseignement de la littérature au collégial ainsi que d'une méconnaissance du poids des contraintes institutionnelles et des besoins des élèves.

- 20 Bien que susciter l'intérêt des élèves semble être une préoccupation indéniable d'une part importante des répondants, ce n'est pas pour autant leur critère prioritaire. Selon Labouret (2005), « [l]a littérature contemporaine est surtout enseignée pour sa proximité et sa facilité » (p. 134). Cependant, « proximité » et « facilité » ne vont pas nécessairement de pair. Les travaux de Gabathuler (2016) ont d'ailleurs montré qu'un texte contemporain (*La négresse et le chef des avalanches* de l'écrivain suisse Lovay) n'était pas moins résistant et déroutant, pour de nombreux élèves, qu'une fable de La Fontaine. En outre, les réponses des participants à notre enquête suggèrent que le choix de la « proximité » ne procède nullement d'une forme de démagogie, mais plutôt d'un souhait de proposer à leurs élèves des visions du monde d'écrivains vivant également dans leur monde. Par ailleurs, nous avons observé plus haut des attitudes contrastées au sein du groupe SEC relativement au critère « intérêt des élèves ». Ce dernier est soit prioritaire, soit très peu déterminant. Dezutter et al. (2012), pour leur part, observent que pour plus de 90% des enseignants du dernier cycle du primaire et du secondaire interrogés, le critère principal de choix d'une œuvre est le plaisir et l'intérêt qu'elle est censée provoquer chez les élèves. Toutefois, Émery-Bruneau a établi qu'entre les premier et second cycles du secondaire, la littérature passe du statut d'« outil », pour acquérir des compétences langagières, à celui d'« objet » (Emery-Bruneau, 2014, p. 24). Il serait donc intéressant de poursuivre la recherche en tenant compte de la manière dont de futurs enseignants du secondaire se représentent le rôle qu'ils pensent assumer lorsqu'ils seront en poste.
- 21 Le critère « valeur esthétique » figure en 1^{re} ou 2^e position du classement de plus de la moitié des répondants des deux groupes. Cependant, la détermination de cette valeur ne semble pas reposer sur la consécration institutionnelle des œuvres. L'indifférence exprimée à l'encontre de cette reconnaissance institutionnelle tient-elle au fait que le processus de légitimation de nombreuses œuvres contemporaines est en cours, voire qu'il n'est pas amorcé (en considérant qu'il le soit à l'avenir) ? Plusieurs titres proposés par les participants à l'enquête (voir section suivante) ont pourtant fait l'objet d'une réception immédiate très favorable. En considérant que « c'est surtout la critique universitaire qui joue un rôle actif en introduisant dans le corpus consacré de nouveaux noms et de nouveaux titres » (Rouxel, 2010, p. 118), on peut penser que les futurs enseignants du collégial, formés en études littéraires, bénéficient d'un accès privilégié aux nouvelles œuvres et aux métadiscours élaborés par les enseignants-chercheurs dont ils suivent les cours. Par ailleurs, de nouvelles formes et modalités de prescription littéraire (blogues, réseaux sociaux, etc.) ont émergé au cours des dernières années grâce à Internet (Wiert, 2017). La littérature québécoise contemporaine n'est pas la seule représentée sur ces lieux de sociabilité littéraire, mais de nombreux auteurs contemporains et éditeurs québécois sont actifs sur les réseaux sociaux, ce qui leur permet de promouvoir des œuvres récentes sans attendre forcément que la presse spécialisée ou des jurys littéraires ne s'y intéressent. En ce sens, le jugement des futurs enseignants peut aussi se former en se fondant sur des discours qui s'élaborent dans les marges des lieux de légitimation traditionnels.

IV. Le corpus idéal des futurs enseignants interrogés

- 22 En demandant à nos répondants de nous indiquer trois titres d'œuvres contemporaines ils jugent indispensables d'enseigner (Question 7), nous souhaitions avoir un aperçu des choix opérés par ces futurs enseignants au sein d'une production diversifiée et hétérogène.
- 23 Les listes des répondants du groupe SEC et COLL comptent respectivement 51 et 64 occurrences (certains titres étant cités plusieurs fois). Les différences entre les empanns temporels du contemporain, mis en évidence dans la section précédente, se manifestent également dans la liste des œuvres contemporaines jugées les plus marquantes par les participants, même si, dans l'ensemble, une majorité d'entre elles sont publiées après 1980 (cf. tableaux 6 et 7).

Tableau 6 - Le corpus idéal des futurs enseignants au secondaire (51 titres)⁶

Tableau 6 - Le corpus idéal des futurs enseignants au secondaire (51 titres)

1910-1919 (2) [nombre total d'occurrences par période] <i>Maria Chapdelaine</i> (Louis Hémon) (2) [nombre d'occurrences du titre]
1930-1939 (1) <i>Les demi-civilisés</i> (Jean-Charles Harvey)
1940-1949 (3) <i>Le serviteur</i> (Germaine Guèvremont) (2) <i>Bonheur d'occasion</i> (Gabrielle Roy)
1960-1969 (7) <i>Les belles-sœurs</i> (Michel Tremblay) (5) <i>Prochain épisode</i> (Hubert Aquin) <i>La guerre, Yes Sir!</i> (Roch Carrier)
1970-1979 (3) <i>L'homme rapallé</i> (Gaston Miron) (2) [P] ? <i>La grosse femme d'à côté est enceinte</i> (Michel Tremblay) [T]
1980-1989 (7) <i>Les fous de Bassan</i> (Anne Hébert) (2) <i>Les faux-fuyants</i> (Monique LaRue) <i>Volkswagen blues</i> (Jacques Poulin) <i>Visions d'Anna</i> (Marie-Claire Blais) <i>Le vrai monde ?</i> (Michel Tremblay) [T] <i>Thérèse et Pierrette à l'école des Saints-Anges</i> (Michel Tremblay)
1990-1999 (7) <i>Le passager</i> (Patrick Sénécal) (2) <i>Visions d'Anna</i> (Marie-Claire Blais) <i>La route de Chiffa</i> (Michèle Marinneau) [I] <i>L'odeur du café</i> (Dany Laferrière) <i>Un ange connu sur un toit de tôle</i> (Michel Tremblay) <i>Poèmes pour la main gauche</i> (Anne Hébert) [P]
Depuis 2000 (21) <i>Holocausta</i> (Myriam Boudoin) (2) <i>L'arracheuse de temps</i> (Fred Pellerin) <i>Il faut prendre le taureau par les cornes</i> (Fred Pellerin) <i>De peigne et de misère</i> (Fred Pellerin) <i>Les Yeux bleus de Mistassini</i> (Jacques Poulin) <i>Ru</i> (Kim Thuy) <i>Détruire, nous allons</i> (Philippe Boutin) <i>L'histoire de Pi</i> (Yann Martel) <i>L'énigme du retour</i> (Dany Laferrière) <i>Arvida</i> (Samuel Archibald) <i>Détruire, nous allons</i> (Philippe Boutin) [T] <i>Zhi 14</i> (David Paquet) [T] <i>Nikolski</i> (Nicolas Dickner) <i>La Mort de Mignonne</i> (Marie-Hélène Poitras) <i>Les chevaliers d'Émeraude</i> (Anne Robillard) [I] <i>Rouge poison</i> (Michèle Marinneau) [I] <i>La piste sauvage</i> (François Gravel) [I] <i>Toi voix dans la nuit</i> (Dominique Demers) [I] <i>Bohéménisme</i> (Roger Des Roches) [I] <i>Jane, le renard et moi</i> (Isabelle Arsenault/ Fanny Britt) [I]

- 24 L'examen des titres cités par les futurs enseignants au secondaire indique que plus des deux tiers des œuvres choisies ont été publiées après 1980 (1990 ayant la valeur de médiane). Plusieurs œuvres mentionnées ressortissent même à ce que certains critiques nomment l'« immédiat contemporain » (Blanckeman, 2013). C'est le cas, par exemple, de *Ru* (2009), de *Jane, le renard et moi* (2013), ou encore de *Détruire, nous allons* (2015). L'analyse des résultats par répondants montre, à ce propos, que plusieurs de ceux qui associaient le début de la littérature contemporaine à 1900 ou 1950 ont néanmoins mentionné des œuvres écrites plus tardivement. Par exemple, le répondant SEC09 mentionne la date 1900, mais cite à la fois *Les demi-civilisés* (1934), *Les faux-fuyants* (1982) et *Le passager de Sénécal* (1995).

- 25 En revanche, d'autres répondants semblent avoir éprouvé de la difficulté à nommer des œuvres qui s'accordent pleinement avec leur conception du contemporain. L'un d'eux, par exemple, déclare souhaiter « faire découvrir aux élèves différentes lectures, car ce n'est pas tous les jeunes qui aiment lire des classiques » (SEC01). Or, il cite *Le Survenant*, publié en 1945 par Germaine Guèvremont. Certes, ce roman annonce la fin de l'idéologie de conservation⁷ qui a occupé une place prépondérante dans la production littéraire québécoise de la première moitié du XXe siècle. Il est néanmoins le produit d'un contexte socioculturel et historique révolu depuis longtemps. De plus, si l'on en juge aux nombreux « objets discursifs secondaires » (Louichon, 2012, p. 41) que ce roman a engendrés depuis sa parution (adaptations, rééditions, intégration dans la plupart des anthologies littéraires et des manuels scolaires) son statut de classique de la littérature québécoise est difficilement contestable. C'est d'ailleurs précisément en raison de sa *classicité* que bien des jeunes Québécois l'ont lu (sinon découvert) dans un cadre scolaire... Un autre membre du groupe SEC fait débiter la contemporanéité littéraire au Québec en 1945 et justifie son intention d'enseigner des œuvres contemporaines « [p]our deux raisons principalement. En général, l'élève est plus interpellé par la proximité temporelle des œuvres contemporaines. La langue est plus actuelle dans les œuvres contemporaines » (SEC03). Paradoxalement, aucun roman cité (*Maria Chapdelaine*, *Bonheur d'occasion* et *Le Survenant*) ne correspond à ses critères de choix : le premier roman paraît en 1914, les deux autres en 1945.

Tableau 7 - Le corpus idéal des futurs enseignants au collégial (65 titres)

Tableau 7 - Le corpus idéal des futurs enseignants au collégial (65 titres)

1930-1939 (2)
<i>Regards et jeux dans l'espace</i> (Hector de St-Denis Garneau) (2) [P]
1940-1949 (2)
<i>Bonheur d'occasion</i> (Gabrielle Roy) (2)
1960-1969 (1)
<i>Le nez qui vogue</i> (Réjean Ducharme)
1970-1979 (6)
<i>L'homme rapaillé</i> (Gaston Miron) (2) [P]
<i>Kansuuskia</i> (Anne Hébert)
<i>L'hiver de force</i> (Réjean Ducharme)
<i>La nef des sorcières</i> (Francine Pelletier) [T]
<i>À toi, pour toujours, ta Marie-Lou</i> (Michel Tremblay)
1980-1989 (3)
<i>Maryse</i> (Francine Noël) (2)
<i>Being at home with Claude</i> (René-Daniel Dubois) [T]
1990-1999 (13)
<i>L'odeur du café</i> (Dany Laferrière) (2)
<i>L'obéissance</i> (Suzanne Jacob) (2)
<i>Les reines</i> (Normand Chaurette)
<i>Cendres de cailloux</i> (Daniel Danis) [T]
<i>Les Reines</i> (Normand Chaurette) [T]
<i>L'enfant chargé de songes</i> (Anne Hébert)
<i>Dragonfly of Chicoutimi</i> (Larry Tremblay) [T]
<i>Pays sans chapeau</i> (Dany Laferrière)
<i>La petite fille qui aimait trop les allumettes</i> (Gaëtan Soucy)
<i>Le dernier continent</i> (François Avard)
<i>La danse juive</i> (Lise Tremblay)
Depuis 2000 (36)
<i>Incendies</i> (Wajdi Mouawad) (4) [T]
<i>Parents et amis sont invités à y assister</i> (Hervé Bouchard) (3) [T]
<i>Nikolski</i> (Nicholas Dickner) (2)
<i>Arvida</i> (Samuel Archibald) (2)
<i>Falle</i> (Nelly Arcand) (2)
<i>L'énigme du retour</i> (Dany Laferrière) (2)
<i>Forêts</i> (Wajdi Mouawad) [T]
<i>Je suis un écrivain japonais</i> (Dany Laferrière)
<i>Chronique de la dérive douce</i> (Dany Laferrière)
<i>Aimée soit la honte</i> (René Lapierre) [P]
<i>Mon sofa brise-glace</i> (Nathalie Thibault) [P]
<i>Était une bête</i> (Laurence Ouellet-Tremblay) [P]
<i>Home Sweet Home</i> (Patrick LaFontaine) [P]
<i>Le ciel de Bay City</i> (Catherine Mavrikakis)
<i>Testament</i> (Vicky Gendreau)
<i>Mailloux</i> (Hervé Bouchard)
<i>La femme qui fuit</i> (Anais Barbeau-Lavalette)
<i>Tenir tête</i> (Gabriel Nadeau-Dubois)
<i>Atavisme</i> (Raymond Buck)
<i>La foi du braconnier</i> (Marc Séguin)
<i>La fiancée américaine</i> (Éric Dupont)
<i>Le ciel de Bay City</i> (Catherine Mavrikakis)
<i>La bulle d'encre</i> (Suzanne Jacob)
<i>Répertoire des villes disparues</i> (Laurence Olivier)
<i>Les yeux bleus de Mistassini</i> (Jacques Poulin)
<i>Comment devenir un monstre</i> (Jean Barbe)
<i>Polynie</i> (Mélanie Vincelette)

- 26 Bien qu'on dénombre 13 occurrences dans la période 1930-1979, les œuvres mentionnées par les futurs enseignants au collégial (cf. tableau 7) sont, dans l'ensemble, encore plus récentes que celles citées par leurs homologues du groupe SEC : quatre œuvres sur cinq ont été publiées après 1980 et plus de la moitié l'ont été depuis 2000. Ces données

s'accordent avec celles indiquant que pour une vaste majorité de futurs enseignants au collégial, *l'acte de naissance* de la littérature contemporaine se situe autour de l'année 1980. Comme dans le groupe SEC, cependant, ce n'est pas dans la décennie associée à la naissance du contemporain que l'on retrouve le plus d'œuvres citées par les répondants (rappelons que 2000 n'a été évoquée comme date marquant le début de la contemporanéité littéraire que par deux répondants COLL).

- 27 En dépit des différences constatées entre la conception (ou la connaissance) de la littérature contemporaine des futurs enseignants au secondaire et au collégial, plusieurs similitudes apparaissent dans les réponses des deux groupes. La plus évidente est la prédominance du roman, y compris dans la liste du groupe COLL où la poésie et le théâtre se voient davantage représentés (sans doute en raison des exigences des programmes du collégial). Ainsi, le corpus du groupe SEC ne comprend que deux œuvres poétiques différentes (pour un total de trois occurrences), celui du groupe COLL en compte six (pour un total de huit occurrences). Le seul recueil poétique cité à deux reprises (*L'homme rapaillé*, de Gaston Miron) figure dans les deux listes. Les textes dramatiques occupent une place légèrement plus importante. On retrouve ainsi quatre titres différents dans la liste du groupe SEC, l'un d'eux, *Les Belles-sœurs* de Michel Tremblay, étant mentionné cinq fois. La liste du groupe COLL, pour sa part, comprend neuf titres différents, dont *Incendies* de Wajdi Mouawad qui est nommé quatre fois.
- 28 La primauté du genre romanesque ne constitue pas vraiment une source d'étonnement, d'une part parce que la majorité des participants à l'enquête ont déclaré privilégier les romans dans le cadre de leurs lectures personnelles (Question 4) ; d'autre part parce que les œuvres romanesques occupent une place de choix dans les corpus scolaires, aussi bien au secondaire qu'au collégial (Émery-Bruneau, 2014). Néanmoins, selon les devis ministériels, les textes poétiques et dramatiques doivent être enseignés respectivement à partir de la première année et de la quatrième année du secondaire (MELS, 2011). On peut, dès lors, se demander dans quelle mesure la faible place accordée à la poésie et au théâtre dans les listes des futurs enseignants témoigne de leur faible appétence pour ces genres ou de leur méconnaissance.
- 29 Il est également frappant d'observer qu'en dépit de l'indifférence exprimée à l'égard de la reconnaissance institutionnelle, les futurs enseignants du secondaire et du collégial n'ont sélectionné que peu d'œuvres dont la légitimité institutionnelle, justement, pouvait sembler *a priori* discutable. Ainsi, des genres comme le policier ou le fantastique, qui ont pourtant intégré les corpus scolaires depuis plusieurs années, sont faiblement représentés dans les listes des étudiants interrogés. La bande dessinée, qui doit être enseignée au secondaire, n'est représentée que grâce à *Jane, le renard et moi* dans la liste du groupe SEC. De même, si l'absence du roman jeunesse dans la sélection des futurs enseignants du collégial se comprend aisément, sa faible présence (sept titres pour autant d'occurrences) dans celle de leurs homologues du secondaire s'explique d'autant plus mal que « [l]a majorité des œuvres à l'étude au 1^e cycle [du secondaire] relèvent de la littérature de jeunesse, surtout québécoise » (Émery-Bruneau, p. 23). En fait, le corpus proposé par les répondants (en particulier ceux du groupe SEC) contient plusieurs romans, tels *Nikolski* (Prix littéraire des collégiens, Prix des libraires du Québec, Prix Anne-Hébert) ou *Ru* (Prix du Gouverneur général, Grand Prix RTL-Lire, Prix Archambault), écrits par de jeunes auteurs mais ayant reçu rapidement la consécration du public et de la critique. On y retrouve aussi des œuvres romanesques signées par des écrivains reconnus et déjà légitimés par l'institution littéraire (manuels scolaires, prix

littéraires, etc.), par exemple *Les Fous de Bassan* d'Anne Hébert, *Les yeux bleus* de Mistassini de Jacques Poulin ou *L'Odeur du café* de Dany Laferrière.

V. Conclusion

- 30 Les résultats de notre enquête montrent que les futurs enseignants interrogés souhaitent tous donner à lire des œuvres québécoises contemporaines à leurs élèves. La principale raison de le faire, selon eux, est de proposer aux jeunes lecteurs un regard *actuel* sur le monde. À cet égard, la sélection de nombreux répondants du groupe COLL indique que, pour eux, le « contemporain » coïncide avec « notre contemporain ». Pour d'autres répondants, appartenant surtout au groupe SEC, la sélection des œuvres s'avère parfois paradoxale, plusieurs romans choisis ne répondant guère aux critères de choix jugés prioritaires pour justifier l'enseignement de la littérature québécoise contemporaine.
- 31 Bien que l'interprétation des réponses obtenues exige une certaine prudence, eu égard à la taille de notre échantillon, les résultats de notre enquête soulèvent plusieurs questions. En particulier, les réponses de plusieurs futurs enseignants au secondaire témoignent-elles d'une certaine méconnaissance de la production littéraire contemporaine ? En quoi cette méconnaissance, si elle est avérée, suggère-t-elle de repenser l'enseignement de la littérature contemporaine à l'université, dans le cadre de la formation initiale des maîtres ? Enfin, comment concevoir que des enseignants manifestement peu portés à lire des textes poétiques ou dramatiques actuels puissent les faire connaître à leurs élèves ? On ne saurait faire l'économie de la réflexion à laquelle invitent ces questions. Il est crucial, en effet, que les étudiants qui se destinent à l'enseignement de la littérature soient aptes à assumer un rôle aussi délicat que décisif : assurer la transmission du legs du passé, mais aussi contribuer à la connaissance, à la valorisation et à la consécration de la littérature québécoise d'aujourd'hui et de demain. Un tel objectif ne peut être atteint sans une sensibilisation accrue des futurs enseignants à la diversité et à la vitalité de la littérature contemporaine.
- 32 Toutefois, il n'est pas moins important de montrer à ces futurs enseignants comment lire les œuvres actuelles à l'aune de celles qui les ont précédées, non pas par réflexe passéiste, mais bien parce que les grands écrivains sont « conscients d'inventer une tradition dans le même temps qu'ils héritent d'une ou de plusieurs » (Ruffel, 2010, n. p.).

Questionnaire «Enseigner la littérature contemporaine»

- 33 1. Selon vous, quelle date marque « le début » de la littérature contemporaine?
2. Selon vous, la littérature contemporaine se distingue-t-elle par d'autres caractéristiques que des critères temporels? Si oui, lesquelles ?
3. Dans le cadre de vos lectures personnelles, la part d'œuvres contemporaines est-elle plus importante ?
- Oui : Non :
4. Parmi les œuvres contemporaines que vous lisez dans le cadre de vos lectures personnelles, lisez-vous plus des œuvres narratives, poétiques ou dramatiques (inscrivez un numéro. «1» correspond aux œuvres les plus lues, « 3 » aux œuvres les moins lues)

Textes narratifs	
Textes poétiques	
Textes dramatiques	

- 34 5. Parmi les œuvres contemporaines que vous lisez dans le cadre de vos lectures personnelles, pouvez-vous nommer trois œuvres québécoises que vous jugez incontournables ?
6. Jugez-vous important d'enseigner des œuvres contemporaines ?
- Oui : Non :
- Pourquoi ?
7. Parmi les œuvres contemporaines québécoises que vous aimeriez enseigner, citez les trois que vous jugez incontournables :
8. Selon quels critères fondez-vous le choix d'une œuvre contemporaine à enseigner (numérotez-les de 1 à 5. «1» correspond au premier critère de choix, «5» correspond au dernier critère de choix) :

Vous jugez que les élèves doivent être initiés à sa valeur esthétique (aspects formels, originalité, etc.).	
Vous jugez que les élèves doivent être initiés aux valeurs et à la vision du monde qu'elle représente.	
Vous jugez que la reconnaissance institutionnelle (critique, prix littéraires, etc.) de l'œuvre témoigne de sa valeur littéraire.	
Vous jugez qu'elle suscitera l'intérêt des élèves.	
Vous jugez qu'elle permettra bien de former les élèves aux compétences en lecture littéraire identifiées par le Ministère.	

BIBLIOGRAPHIE

Agamben, G. (2008), *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris : Rivages et Payot.

André, M.-O., (2015) et Barraband, M. (Éd.), *Du « contemporain » à l'université. Usages, configurations et enjeux*. Paris : Presses de l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

Audet R, (Éd.) (2009), *Enjeux du contemporain. Études sur la littérature actuelle*. Québec : Nota bene.

Barraband, M. (Éd.) (2013), *Tangence*, n°102.

Barraband, M., (2015), « Entretien avec Michel Biron, François Dumont, Martine-Emmanuelle Lapointe et Élisabeth Nardout-Lafarge ». In André (Marie-Odile) et Barraband, M. (Éd.), *Du « contemporain » à l'université. Usages, configurations et enjeux*. Paris: Presses de l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

Biron, M., Dumont, F., et Nardout-Lafarge, E. (2007), *Histoire de la littérature québécoise*. Montréal : Boréal.

Blankeman, B., (2013), « Pour une histoire littéraire à chaud », *Revue d'histoire littéraire de la France*. vol. 113, n°3. Paris : PUF, juillet-septembre.

Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L., (2012.), « La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 61.

Émery-Bruneau, J., (2014), « Que veut dire "enseigner la littérature" pour les enseignants de français du secondaire québécois ? », *Québec français*, n° 173.

Gabathuler, C., (2016), *Apprécier la littérature : la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gervais, B., (2009), « Réflexions sur le contemporain I : prolégomènes terminologiques ». <http://oic.uqam.ca/fr/publications/reflexions-sur-le-contemporain-i-prolegomenes-terminologiques>, [Consulté le 31 juillet 2018].

Goulet, M., Maisonneuve, L., Dezutter, O., Babin, J., (2013), « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec ». In Ahr, S. et Denizot, N., (Éd.), (2013), *Les patrimoines littéraires à l'école: usages et enjeux*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Lapointe, M.-E. , (2013), « Construction et déconstruction d'une borne temporelle. L'année 1980 dans Spirale et Liberté », *Tangence*, n° 102.

Louichon, B., (2012), « Définir la littérature patrimoniale ». In De Peretti, I. et Ferrier, B., (Éd.), (2012), *Enseigner les classiques aujourd'hui*. Bruxelles : P.I.E-Peter Lang.

MÉLS (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec), (2004), *Programme de formation de l'école québécoise (1^{er} cycle du secondaire)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/> [consulté le 1^{er} août 2017].

— Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales, Québec : Gouvernement du Québec, 2009a. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1134> [consulté le 1^{er} août 2017].

— *Programme de formation de l'école québécoise (2^e cycle du secondaire)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009b. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf [consulté le 1^{er} août 2017].

Mercier-Faivre, A.-M., (2017), « Introduction ». In Bayard, J.-L. et Mercier-Faivre, A.-M. (Éd.), *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Naugrette, C. (2011), *Qu'est-ce que le contemporain ?*. Paris : L'Harmattan.

Rabaté (Dominique), « Récit ou roman ? Réflexions actuelles sur un débat français ». In Bayard, J.-L. et Mercier-Faivre, A.-M. (Éd.), *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2007.

Richard, S. (2017), Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004. In Falardeau, E., Fisher, C. et Sorin, S. (dir.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale* (p.). Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français, 2006. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf> [consulté le 3 août 2017].

Roy, M. (1998), *La littérature québécoise au collège (1990-1996)*. Montréal : XYZ.

Ruffel, L., (2010), « Qu'est-ce que le contemporain ? », Vox Poetica. <http://www.vox-poetica.org/t/articles/ruffel2010.html>. [Consulté le 2 août 2017].

Ruffel, L., (2016), *Brouhaha. Les mondes du contemporain*. Paris: Verdier.

Wiar, L., (2017), *La prescription littéraire en réseaux: enquête dans l'univers numérique*. Lyon : Presses de l'enssib.

NOTES

1. On accède aux études collégiales après l'obtention d'un Diplôme d'Études Secondaires. Relevant de l'enseignement du supérieur, elles s'étendent sur deux ou trois années, selon qu'on suit une formation pré-universitaire ou technique. Tous les étudiants doivent suivre impérativement quatre cours de français, dont la réussite est sanctionnée par une épreuve certificative nationale. Certains département de français ont choisi de consacrer deux cours à la littérature québécoise, mais la majorité lui réservent le seul cours dont l'intitulé fait référence à un corpus national: « Littérature québécoise » (601-103-MQ). Dans le cadre de ce cours, les œuvres et textes choisis doivent appartenir à au moins deux époques et deux genres littéraires.
2. Désormais nommée simplement « littérature contemporaine » pour alléger le texte.
3. Compte tenu des limites imparties dans le cadre de cet article, nous n'analyserons que les réponses à certaines questions de l'enquête.
4. Au terme de leur formation, ils obtiennent un diplôme de premier cycle (un baccalauréat, équivalent à la licence dans le système français) et un Brevet d'enseignement. Ils auront alors suivi un total de neuf cours de littérature durant les quatre années de leur formation (en raison des stages en milieu professionnel, celle-ci dure quatre années au lieu de trois pour les autres baccalauréats).
5. Parmi ces cours : « Formes de la poésie québécoise contemporaine », « Littérature contemporaine des femmes », « Dramaturgie contemporaine », « Enjeux de la littérature contemporaine » ou encore « Les écritures migrantes ».
6. Pour « œuvre poétique ». De la même manière, les lettres T et J, entre crochets, signalent, respectivement, qu'il s'agit d'une œuvre théâtrale ou jeunesse.
7. Cette idéologie, qui s'illustre dans plusieurs romans, dont *Maria Chapdelaine* de Louis Hémon, valorise l'attachement à un mode de vie rural et aux préceptes de l'Église catholique.

RÉSUMÉS

En l'absence de listes de lectures obligatoires prescrites par le MELS, les enseignants de français au secondaire et au collégial sélectionnent librement les œuvres littéraires qu'ils mettent au programme. Les corpus enseignés dépendent donc à la fois de considérations pédagogiques et des goûts personnels des enseignants. Ce constat nous a conduit à nous intéresser à la manière dont des étudiants qui enseigneront au secondaire et au collégial conçoivent le rôle et la place de la littérature québécoise contemporaine à l'école. Nous avons soumis un questionnaire à un ensemble de 43 étudiants. Cet article rend compte, dans une perspective comparative, de la conception du « contemporain » de ces futurs enseignants, des critères de sélection des œuvres, des raisons invoquées pour justifier la pertinence d'enseigner la littérature contemporaine, et de l'importance relative des genres littéraires dans le corpus « idéal » de ces futurs praticiens.

In the absence of mandatory reading lists prescribed by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), French high school and college teachers freely select the literary works that they put in the program. The corpus taught thus depends on both pedagogical considerations and personal tastes of the teachers. This observation has led us to examine the way in which students who will teach in high school and in college conceive of the role and the place of contemporary Quebec literature in school. We submitted a questionnaire to a group of 43 students. This article reports, in a comparative perspective, on the conception of the « contemporary » by these future teachers, the criteria for the selection of literary works, the reasons given to justify the relevance of teaching contemporary literature, and the relative importance of literary genres in the « ideal » corpus of these future practitioners.

INDEX

Mots-clés : littérature québécoise, contemporain, enseignement de la littérature, secondaire, collégial

Keywords : Quebec literature, contemporary, literature teaching, high school, college

AUTEUR

SYLVAIN BREHM

Professeur, Université du Québec à Montréal