



CRIEVAT Laval
Centre de recherche interuniversitaire
sur l'éducation et la vie au travail

Tour des sciences de l'éducation
Local 518, Université Laval
Québec QC G1K 7P4

**Enquête de psychodynamique du travail
sur la formation universitaire de premier cycle**

CAHIERS DU CRIEVAT LAVAL

**Expériences étudiantes en littératures française et québécoise.
L'ouverture sur le monde : une démarche individuelle?**

Chercheures

Brigitte Le Blond
Chantal Leclerc
Lucille Bédard

Août 2001

 UNIVERSITÉ
LAVAL

Cette enquête a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

L'analyse qui est présentée dans ce document demeure la seule responsabilité des auteurs. Elle ne traduit pas nécessairement les idées ou les positions des organismes partenaires.

On peut obtenir des exemplaires de ce document en s'adressant au :

Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT Laval)
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Québec, Québec
G1K 7P4
Téléphone : (418) 656-2131, poste 2360
Courriel : crievat@fse.ulaval.ca

Note : Dans ce rapport, le générique masculin est utilisé sans discrimination, uniquement pour alléger le texte.

Table des matières

Avant-propos	4
Introduction	4
1. Le contexte de la recherche	5
1.1 Rappel des objectifs et du cadre théorique et méthodologique	5
1.2 Le contexte de la formation en littératures française et québécoise	8
2. Les plaisirs d'apprendre et de se développer	9
3. Restrictions budgétaires et formation de masse	13
4. Du cœur à la raison : une question d'équilibre	18
5. La dynamique de la reconnaissance	22
6. Des pairs au regard critique	29
7. Stratégies de défense et d'ajustement	33
Conclusion	37
Bibliographie	39

Avant-propos

Cette étude s'est faite grâce à la collaboration de plusieurs personnes soucieuses de ce qui se vit dans la formation universitaire en littératures française et québécoise. Il s'agit d'abord des étudiantes et des étudiants qui ont accepté de participer à l'enquête et de nous parler de leur travail quotidien et des énergies qu'ils y investissent, soit : Martine Aubry, Pascale Bellemare, Céline Boisvert, Andréanne Blais, Paule Gosselin, Julie Hébert, Louis Roussel, Christine St-Gelais, Pascal Tremblay, Sonia Tremblay, Caroline Vézina et Isabelle Villeneuve. Il s'agit aussi des personnes qui ont facilité nos premiers contacts avec les étudiants et des personnes qui nous ont permis de nous familiariser avec la structure et la culture de la formation. L'équipe du bureau du registraire, et plus particulièrement Marie Savard, a enfin fourni des données précieuses sur les cheminements scolaires des étudiants. Que tous soient remerciés.

Introduction

À notre époque marquée par la course à la compétitivité et à la performance, l'obtention d'un diplôme universitaire est reconnue comme une voie privilégiée pour accéder au marché du travail. Les études universitaires elles-mêmes sont souvent associées à une dernière période d'insouciance avant d'affronter les responsabilités de la vie adulte. Pourtant, lorsque l'on se penche de plus près sur ce que vivent quotidiennement les étudiants, l'expérience universitaire n'apparaît pas toujours simple et facile. Et l'accès qu'elle offre à l'emploi est loin d'être toujours assuré. Des recherches ont révélé que plusieurs étudiants, particulièrement ceux inscrits en sciences humaines, en arts ou en lettres, sont inquiets des difficiles perspectives d'emploi qui s'offrent à eux. Plusieurs se sentent seuls dans ce milieu universitaire considéré comme très individualiste. Il s'avère aussi que l'insatisfaction face à la qualité de l'enseignement est parfois très élevée. L'observation, par les intervenantes et les intervenants du Service d'orientation et de counseling de l'Université Laval, de nombreux signes d'épuisement, de désenchantement, de désaffection et de cynisme dans le milieu étudiant confirme le sérieux de la situation (Leclerc et Maranda, 1998).

Face à de tels signaux, notre équipe de recherche s'est intéressée à mieux comprendre comment les difficultés d'accès au marché du travail, mais aussi les conditions d'exercice du métier d'étudiant, influencent le rapport de ces derniers à leur formation et les rapports qu'ils établissent entre eux. Le présent rapport rend compte des résultats d'une enquête de psychodynamique du travail menée auprès d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle en littératures française et québécoise à l'Université Laval. Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche qui se réalise dans une douzaine de programmes universitaires (Leclerc et Maranda, 1998).

Afin de mieux saisir l'expérience subjective et intersubjective des étudiants, cette enquête se fonde sur des entrevues de groupe. Elle devient ainsi l'occasion pour les personnes participantes de partager avec d'autres ce qu'elles vivent habituellement en privé. Notre recherche vise aussi à aider les intervenants des services universitaires d'orientation et de counseling à mieux

comprendre comment sont vécues, par les étudiants, les pressions organisationnelles qu'ils rencontrent au cours de leur formation et à leur permettre, par là, d'offrir des services plus en lien avec les difficultés qu'ils éprouvent. Elle vise enfin à informer les personnes clés des institutions universitaires de la réalité étudiante de façon à contribuer à la révision de certains éléments de l'organisation du travail étudiant et de certaines pratiques éducatives.

Ce rapport de recherche se divise en six sections. La première section fait état du cadre théorique et méthodologique utilisé ainsi que du contexte du programme de littératures française et québécoise. La deuxième section expose les plaisirs caractéristiques qui amènent les étudiants à choisir ce programme et à le compléter malgré les inquiétudes et les difficultés qu'ils rencontrent. Les quatre sections suivantes portent sur les principales sources de souffrances évoquées par les étudiants. Il sera d'abord question, dans la section trois, de l'impact des restrictions budgétaires sur les services offerts dans la formation. La quatrième section concerne le difficile équilibre à trouver par les étudiants entre, d'une part, leur relation passionnelle avec la littérature et, d'autre part, l'obligation de rationalité exigée par les études universitaires. La question du rapport maître/élève, abordée principalement sous l'angle de l'évaluation, est examinée à la cinquième section. Il y sera aussi question du manque de considération ressenti par les étudiants face à certains professeurs ainsi que face au système universitaire dans son ensemble. La sixième section traite des relations entre pairs et analyse le regard particulièrement critique des étudiants entre eux. La dernière section présente les stratégies de défense et d'ajustement déployées par les étudiants pour se défendre contre ces souffrances et continuer à trouver du plaisir et du sens dans leurs études.

1. Le contexte de la recherche

Cette section précise les objectifs initiaux de la démarche de recherche et présente quelques éléments clés du cadre théorique et méthodologique de la psychodynamique du travail. Par la suite, nous présentons l'ensemble des renseignements requis pour comprendre le contexte spécifique de la formation en littératures française et québécoise.

1.1 Rappel des objectifs et du cadre théorique et méthodologique

L'objectif initial de notre programme de recherche est de révéler les sources de plaisir et de souffrance des étudiants de différentes disciplines de manière à comprendre la rationalité des stratégies de défense ou de construction identitaire qu'ils déploient pour faire face aux exigences inhérentes à leur formation spécifique. Le cadre théorique et méthodologique proposé pour mener cette recherche est celui de la psychodynamique du travail développée en France par Christophe Dejours (1988a, 1993a, 1993b). Il est retenu pour son apport à l'étude des rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. La notion de « travail » fait donc ici référence aux exigences de la formation, ainsi qu'aux contraintes et aux investissements (en temps, en argent et en énergie intellectuelle, affective et physique) associés à la poursuite d'études universitaires.

La psychodynamique du travail s'intéresse à l'organisation du travail et, ici, à l'organisation de la formation comme source de plaisir et de souffrance, mais aussi comme lieu d'émergence de stratégies qui permettent aux personnes de transiger avec les exigences explicites et implicites de leur situation. Quelques précisions s'imposent immédiatement concernant trois concepts centraux de cette approche : le plaisir, la souffrance, les stratégies de défense. D'autres précisions conceptuelles concernant la reconnaissance dans l'organisation du travail (par des jugements de beauté ou d'utilité) seront apportées au fur et à mesure de l'analyse.

Le **plaisir** est une dimension individuelle dérivée du désir. Il découle d'une possibilité de trouver un sens à son investissement dans un travail. Il s'associe à la confiance, à la reconnaissance, à la coopération, à la solidarité, à la convivialité... Parce qu'il est un lieu d'investissement de soi et d'investissement matériel conditionné par des contraintes spécifiques, tout travail comprend pourtant une part de souffrance.

La **souffrance** peut être créatrice et transformée en plaisir si elle permet aux sujets qui travaillent d'utiliser leur intelligence et leur ingéniosité en espérant une reconnaissance de l'effort consenti. Dans ce cas, les stratégies d'ajustement déployées témoignent de savoirs pratiques qui se forgent dans l'action et qui contribuent à leur construction identitaire.

Par contre, la souffrance devient stérile et les sujets se défendent lorsque l'organisation du travail est, pour diverses raisons, démobilisatrice ou lorsque les processus de communication et de reconnaissance sont bloqués. Les stratégies de défense déployées consistent alors à se protéger contre des représentations ou des affects pénibles et à résister, psychologiquement et concrètement, à l'agression de l'organisation du travail (Dejours, 1988a). Ces stratégies sont conscientes ou inconscientes. Elles peuvent être individuelles ou collectives : elles varient selon les histoires personnelles mais, aussi, selon les règles de l'organisation du travail qui distinguent un milieu de travail d'un autre. En milieu étudiant, elles peuvent prendre des formes variées : absentéisme, repli sur soi, désertion des lieux de rencontres, compétition, importance indue accordée aux notes, sous-investissement dans les études, dévalorisation du savoir, etc. Tout en étant efficaces pour contrer l'angoisse, ces stratégies peuvent avoir des incidences négatives sur la santé mentale et sur la qualité de l'environnement social et professionnel des sujets (Dejours, 1993b).

La motivation à participer à une enquête diffère selon les programmes. C'est parfois l'inquiétude de ne pas trouver d'emploi dans son domaine ou la crainte de la précarité qui amènent à prendre la parole. Mais d'autres expériences individuelles et collectives peuvent aussi inciter à participer, notamment le stress généré par la compétition, la sélection et les pressions à la performance, le sentiment d'être écrasé par une charge de travail trop lourde, le sentiment de perdre son temps à faire un travail absurde, l'impression de ne pas apprendre ce qu'on devrait apprendre, la difficulté de s'identifier à sa profession, l'incertitude quant à ses compétences ou quant à son choix, etc. En suscitant la constitution de groupes étudiants de même formation, nous créons des espaces de parole dans lesquels les contraintes et les règles associées à la poursuite d'une formation universitaire dans un champ disciplinaire donné peuvent être révélées, discutées et remises en cause. Les thèmes autour desquels les personnes échangent ne sont pas déterminés à l'avance. Ils émergent au fur et à mesure des délibérations.

Il importe de préciser ici que cette démarche de recherche ne s'inscrit pas dans une logique de description positiviste ou de vérification empirique, mais bien dans une perspective herméneutique et constructiviste. Notre objectif n'étant pas de produire des résultats généralisables, ce n'est pas la représentativité qui est recherchée, mais la richesse des témoignages et la compréhension des expériences partagées. Il ne s'agit donc pas de savoir si les étudiants qui ont participé à cette démarche ont raison de se préoccuper ou non de certains sujets; si les préoccupations qu'ils ont partagées sont fondées sur des faits observables; si les témoignages recueillis reflétaient les points de vue de l'ensemble des étudiants; ou encore si leurs professeurs partageraient la même vision de la réalité s'ils étaient rencontrés. Il s'agit plutôt de créer un dispositif de recherche qui permette d'entendre ce que pensent et ressentent certains étudiants disposés à s'exprimer, puis de tenter de donner un sens à leurs expériences à partir de la théorie de la psychodynamique du travail. Dans cette perspective qui consiste à révéler et à débattre de ce qui se discute souvent en privé ou en dehors des espaces publics d'échange, il n'est surtout pas question de censurer ou de s'engager dans une démarche qui ne consisterait qu'à voir le beau côté des choses. Ce qui compte surtout, c'est de libérer l'expression et d'amorcer un travail de délibération qui demande à s'élargir à une population plus nombreuse d'étudiants, de professeurs et d'administrateurs. À la limite, une interrogation qui ne serait d'abord portée que par une seule personne pourrait être tout aussi féconde pour la collectivité que d'autres formes d'expression unanime.

C'est sur une base volontaire et après avoir été informés, lors d'une présentation en classe, qu'une enquête de psychodynamique du travail aurait cours dans leur programme que douze étudiants en littérature ont accepté de contribuer à l'enquête : dix femmes et deux hommes. Au total, cinq rencontres ont été tenues. Au début de l'enquête, à l'automne 1999, deux personnes étaient en première année du baccalauréat, sept étaient en deuxième et trois autres étaient en troisième. La dernière rencontre a eu lieu en février 2001. Compte tenu du mode de constitution des groupes, les témoignages recueillis ne prétendent pas représenter l'ensemble de la population étudiante. Nous croyons qu'ils constituent néanmoins un matériau d'analyse éloquent pour comprendre certaines dimensions marquantes ou controversées de la condition étudiante en littératures française et québécoise. Par ailleurs, l'étalement de cette enquête sur presque deux ans a permis de constater à quel point le regard des participants sur certains aspects de leur formation pouvait évoluer. Nous avons tenu compte de cette évolution par l'ajout continu des nuances et des précisions qui ont été apportées par les participants tout au long de l'enquête, à mesure qu'ils pouvaient prendre un certain recul face à leur expérience.

La méthode de cueillette des données s'inspire d'une méthode clinique d'entretien de groupe (Dejours, 1988b, 1992, 1995). Il s'agit de tenir des rencontres successives d'une durée d'environ trois heures, avec un même groupe d'étudiants qui acceptent de livrer leurs témoignages. Afin de laisser l'espace nécessaire à l'intersubjectivité essentielle dans ce type d'enquête, les rencontres se déroulent sous forme d'entretiens libres à partir des préoccupations des sujets, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de questionnaire préétabli. C'est le travail de délibération exigé des acteurs-sujets ainsi que l'engagement cognitif, social et émotif qu'il suppose qui rendent possible la construction collective du sens.

Les premières rencontres servent de moyens de collecte de témoignages. Par la suite, une analyse des échanges est effectuée par un collectif de chercheurs. Cette analyse obéit à des règles

particulières qui permettent à ce collectif de relayer la discussion initiée sur le terrain. Une opération de triangulation est alors effectuée. Lors des dernières rencontres, la remise des résultats au groupe rencontré et la discussion de ces résultats amènent à nuancer et à corriger l'analyse. Cette démarche permet aux sujets concernés non seulement de témoigner (lors des premières rencontres), mais aussi de s'appropriier les résultats de l'analyse et d'y participer (lors des dernières rencontres). Le présent rapport rend donc compte du sens des propos interprétés par les chercheurs, puis soumis au groupe lors de deux opérations successives de validation, l'une orale et l'autre écrite.

Précisons enfin que les propos rapportés dans les pages qui suivent ne prétendent en aucune façon faire l'unanimité chez les personnes ayant participé à l'enquête. Il arrive fréquemment que les sujets de la recherche se distinguent les uns des autres par des expériences ou des opinions différentes. Afin de traiter ce genre de situation, la question qui se pose consiste à savoir si le témoignage analysé est, de l'avis général, rattaché à un enjeu assez significatif dans un milieu donné pour mériter d'être mis en débat. Si la réponse à cette question est positive, l'analyse est intégrée au rapport puisqu'elle transcende le cas singulier et puisqu'elle est susceptible de mettre en lumière une dimension importante de la condition étudiante. Les pages qui suivent cherchent donc à relever les conduites et les réactions étudiantes qui sont suffisamment significatives dans les témoignages pour qu'on prenne le soin de s'y arrêter et de voir ce qu'elles recouvrent.

1.2 Le contexte de la formation en littératures française et québécoise ¹

Le baccalauréat spécialisé en littératures française et québécoise équivaut à six trimestres d'études à temps complet. Il comporte 90 crédits dont 39 obligatoires, 45 à option et 6 au choix ². Les témoignages recueillis parlent d'une charge de travail importante exigeant, en particulier, énormément d'heures de lecture.

Ce programme n'étant pas contingenté, il est très facile d'y être admis. De 1996 à 2000, en moyenne, 96 % des personnes ayant fait une demande d'admission ont reçu une offre d'admission ³. Pour chacune de ces quatre années, on compte, en moyenne, 240 étudiants au baccalauréat spécialisé et 53 étudiants à la majeure. Le nombre moyen de nouvelles inscriptions au baccalauréat et à la majeure s'évalue respectivement à 123 et à 35 annuellement. Les femmes constituent 72 % de la clientèle ⁴.

Un suivi des cohortes de 1990 à 1995 montre qu'une proportion élevée des étudiants ne complètent pas leur formation : seulement 45 % d'entre eux obtiennent leur diplôme, 27 % abandonnent l'Université et 28 % effectuent un changement de programme. Les abandons et les

1 Les données présentées sur les inscriptions, les taux d'admission et les taux de diplômation proviennent du Bureau du registraire de l'Université Laval.

2 Répertoire des programmes et des cours de premier cycle, 1999-2000, Université Laval.

3 Situation du programme de baccalauréat en littératures française et québécoise au 25 septembre 2000, série B.

4 Situation du programme de baccalauréat en littératures française et québécoise au 25 septembre 2000, série A.

changements de programmes ont lieu, en moyenne, après 2,48 trimestres. On prend, en moyenne, 6,8 trimestres pour obtenir son diplôme ⁵.

L'admission à la maîtrise en littératures française et québécoise demande l'obtention d'une moyenne minimale de 3 sur 4,33 au baccalauréat. Entre 1995 et 1999, on observe que 88,3 % des personnes ayant fait une demande d'admission aux études supérieures ont été admises ⁶. Durant cette période, le nombre d'étudiants à la maîtrise variait de 145 à 170 par année. On compte 70 nouvelles inscriptions à la maîtrise en 1998-1999 et 51 en 1999-2000 ⁷.

Au cours des dernières années, le département des littératures a subi d'importantes coupures budgétaires. Celles-ci se sont traduites par le non-remplacement de plusieurs professeurs partis à la retraite : entre 1994 et 1999, le nombre de professeurs est ainsi passé de 59 à 38 personnes. Cette situation a entraîné, entre autres choses, une baisse du nombre de cours offerts et une augmentation de l'enseignement en grand groupe.

Les perspectives d'emploi pour les bacheliers en littérature sont définies assez largement : on parle de postes dans les librairies, dans les maisons d'édition, ainsi que dans les ministères. Il y aurait actuellement plusieurs ouvertures dans le secteur de l'enseignement collégial.

2. Les plaisirs d'apprendre et de se développer

Ça commence comme ça, ça commence toujours comme ça, c'est par les livres que ça commence. Les premiers livres, les premières nuits miraculées de lire, les yeux rougis, le cœur battant [...] On est derrière la porte du livre. On écoute une voix si claire que l'on retient son souffle pour bien l'entendre. On écoute la voix calme dans la nuit noire – comme une parole sans phrase dans laquelle un chagrin s'endort peu à peu, d'un sommeil inavouable, bienheureux.

Bobin, 1989, p. 21

C'est avec enthousiasme que les participants à cette enquête, passionnés par leur discipline, ont évoqué les raisons qui les ont amenés à choisir les études littéraires et les plaisirs qu'ils y rencontrent. Certains plaisirs semblent caractériser l'expérience étudiante en littérature : l'exercice même de la lecture, la possibilité de se forger soi-même par le contact d'œuvres remarquables, la joie de découvrir et d'apprendre et, enfin, celle de s'élever dans la connaissance et le raffinement de sa sensibilité. Voyons un peu plus en détails en quoi consistent ces plaisirs.

5 Situation du programme de baccalauréat en littératures française et québécoise au 7 février 2000, série J.

6 Situation du programme de maîtrise en littératures françaises et québécoise au 7 février 2000, série B.

7 Situation du programme de maîtrise en littératures françaises et québécoise au 7 février 2000, série A.

L'émotion première qui découle de la lecture est le plaisir, la joie pure qu'apporte au lecteur le contact des livres et des mots. En choisissant les études littéraires, on s'offre ainsi la possibilité de poursuivre cette activité de lecture qui passionne et à laquelle on semble parfois s'adonner avec une gourmandise frôlant la gloutonnerie.

J'ai tellement le plaisir des mots, c'est tellement important. Je peux relire quinze fois le même mot parce que je le trouve beau.

Si on n'avait pas de travaux à faire, je prendrais douze cours par semaine. On en mange. Chez moi, le soir, même si je n'ai pas de devoirs, je vais lire quelque chose. Je vais toujours essayer d'aller en chercher plus, parce que j'aime ça. On dirait que tu n'en as jamais assez.

Aborder une œuvre littéraire, c'est d'abord établir une relation personnelle et affective avec elle, une relation où non seulement l'intelligence, mais aussi tous les sens, sont interpellés. Au cœur du plaisir de lire, se trouve cette sensation d'intimité avec des auteurs ou des personnages qui touchent et habitent le lecteur. Telle œuvre ou tel personnage le feront vibrer de joie et d'admiration, d'autres insulteront son intelligence, heurteront ses valeurs de plein fouet. À l'écoute de certains participants, la frontière semble d'ailleurs parfois bien mince entre l'univers imaginé par l'auteur et la réalité.

C'est sûr que, si je n'ai pas aimé un livre, il passera à travers la pièce. Il y en a même un que j'ai tellement détesté que je criais après lui. Chaque fois que je le vois, même après deux ans, je lui dis : «Toi, je ne veux pas te voir.» D'un autre côté, il y a des livres que je vais relire plusieurs fois.

C'est très passionnel les relations avec les personnages. Il m'est arrivé de prendre un mois pour lire un livre, pas parce que je n'étais pas capable de le lire, mais parce que je détestais le personnage. Je devenais enragée après deux ou trois pages. J'avais envie de l'avoir en face de moi et de lui dire : «Hé, réveille-toi la bonne femme, tu es trop niaiseuse!» Je trouvais ce personnage stupide, mais les personnages que j'adore, je suis capable d'en parler longtemps. J'ai le goût de leur dire : «Bravo, tu as fait un bon coup, je suis fière de toi, je t'aime beaucoup.»

Dans ce dialogue silencieux, mais affectivement chargé, l'auteur et les personnages deviennent fréquemment des cadres de référence à partir desquels le lecteur en arrive à mieux se définir, à grandir comme individu. Il y vit des rencontres importantes, parfois déterminantes, des rencontres qui le rapprochent chaque fois un peu plus de lui-même. Bref, comme toute relation marquée du sceau de la passion, la relation au livre telle que rapportée par les participants apparaît exigeante, prenante, bouleversante quelquefois, mais aussi, presque toujours, profondément nourrissante : les livres aident à vivre, ils transforment. Ce processus de maturation et de définition de soi se construisant à mesure qu'on se laisse imprégner par les œuvres qui croisent sa route est manifestement un grand plaisir, une source de satisfaction et de fierté pour les étudiants rencontrés.

Ma bibliothèque, c'est toute ma vie. C'est tout ce que je suis devenu, tout ce que je sais, c'est toute ma philosophie, ma morale. Il y a des livres qui sont quasiment des bibles pour moi. J'ai forgé mon caractère, mes idées, ma philosophie sur des personnages. Je les imite, je me demande comment ils réagiraient devant telle situation. Et je suis capable de dire qui je suis. Tu peux te baser aussi sur des auteurs. Je me décris comme suivant les idées de Jean-Paul Sartre, avec le caractère de Jonathan Swift et la critique de Jean Marcel.

Les livres, c'est pas mal plus que juste le plaisir de lire. Je vais tout chercher là-dedans. À chaque fois que je veux savoir quelque chose, je vais lire un livre là-dessus. Ils sont toujours là. C'est là que je vais aller chercher mes réponses sur l'amour, les relations humaines... Un prof a déjà dit: «étudier la littérature, c'est étudier l'humain». J'ai fait : «mais oui, c'est ça». C'est l'humain à travers des personnages de roman, l'humain dans toute sa subtilité, dans sa duplicité et son côté paradoxal. C'est ça qui est génial. Tu recueilles des tranches de vie. C'est pour ça que ce qu'on y apprend, on peut l'utiliser.

La joie de découvrir et d'apprendre apparaît être un autre plaisir par excellence de l'aventure littéraire, un plaisir à priori bien servi par le programme de formation annoncé par l'Université Laval (nous verrons cependant plus loin que la réalité s'avère parfois différente compte tenu des impacts des compressions budgétaires sur la formation). Animés d'une remarquable curiosité intellectuelle, désireux d'être guidés et nourris par un programme de formation riche et stimulant, les participants à cette enquête ont choisi la littérature pour le vaste réservoir de savoirs qu'elle représente, pour les portes qu'elle ouvre sur de multiples niveaux de compréhension, sur de nouvelles œuvres et de nouveaux auteurs ainsi que sur différents champs de connaissance. En ce sens, la multidisciplinarité apparaît être un corollaire important de ce plaisir d'apprendre dont parlent les étudiants. Ce qu'on recherche, c'est pouvoir s'ouvrir au monde d'ici et d'ailleurs, c'est faire des liens entre différentes sphères de l'expérience humaine et de la connaissance, entre le passé et le présent, entre le présent et l'avenir. Pour plusieurs, c'est d'ailleurs cette possibilité qu'offre la littérature de toucher à toutes les dimensions de l'expérience humaine – historique, sociale, psychologique, scientifique, artistique, spirituelle – qui les a amenés à choisir ce programme d'études.

J'ai pris la littérature parce j'avais plusieurs passions en rapport avec la culture et les sciences humaines. J'avais aussi l'impression que c'est par la littérature qu'on découvre les cultures, l'histoire des différents peuples. Choisir la littérature, c'est choisir tout à la fois.

Par la connaissance du monde qu'elles offrent comme par le cheminement personnel qu'elles permettent, les études littéraires représentent une voie royale pour parvenir au niveau de culture et d'acuité intellectuelle auquel aspirent les étudiants rencontrés. On a soif de connaître, de comprendre, de raffiner ses réactions, d'être plus lucide face à sa discipline et face à la vie en général. Aux dires des participants, sentir qu'on s'approche de cet idéal d'érudition est un autre plaisir important de leur formation.

Plus tu possèdes de connaissances et d'expériences de vie, plus tu as envie de découvrir de nouvelles choses et plus tu es apte à le faire. Tu te fais surprendre et séduire par un livre et, quand tu le relis deux ans plus tard, tu te fais surprendre à nouveau parce qu'entre-temps d'autres lectures t'ont ouvert à des choses que tu n'avais pas comprises la première fois. C'est génial ça.

Les études universitaires mènent aux portes d'œuvres plus difficiles d'accès qu'on n'aurait souvent pas approchées autrement. Les techniques d'analyse qui y sont enseignées, si elles paraissent à prime abord avoir bien peu à voir avec ce qui fait vibrer au contact des mots, ouvrent sur de nouvelles compréhensions. Loin de refuser l'effort, les étudiants ont parlé de leur satisfaction d'être ainsi amenés à dépasser leur propre résistance, et cela, autant face à une littérature qui leur est plus étrangère que face à des façons nouvelles de l'appréhender. On est fier de ne pas se laisser rebuter par une première impression négative et d'acquérir des clés de compréhension qui permettent d'accéder à ce qui mérite d'être goûté dans une œuvre.

Ce que j'adore avec la littérature, c'est qu'il faut que tu décortiques même les livres que tu as profondément détestés. Il faut que tu ailles plus loin que ta haine. Que tu le veuilles ou pas, tu finis par trouver des points intéressants dans la théorie, dans la structure, dans la façon d'écrire ou dans les thèmes. Il y a des auteurs que je déteste profondément, mais je suis obligée de reconnaître : «Ah mon dieu, quel génie!» C'est tout un monde qui s'ouvre à toi. Être obligé de lire une œuvre qui ne t'intéresse pas et en arriver à l'aimer, c'est tellement motivant. Moi, ça me motive à continuer parce que je veux continuer à apprendre.

Même si cela n'est pas toujours sans difficulté, comme nous le verrons plus loin, les participants reconnaissent et apprécient cette dimension de leur formation qui les incite à se dégager d'une certaine facilité. Cet aspect stimulant de la formation transparaît dans l'appréhension de certains à voir se terminer leurs études : en quittant l'Université, on craint parfois de voir se refermer les multiples avenues qu'on a été amené à emprunter.

Je vois qu'il ne me reste qu'une année au bac et ça ne me tente pas d'arrêter. J'aimerais ça avoir d'autres cours et que ça continue tout le temps, pour découvrir d'autres auteurs, d'autres philosophies, d'autres mouvements.

Le bac t'ouvre des horizons. Quand il est terminé, ton horizon s'ouvre plus lentement, parce que tu as moins de données qui entrent. Le bac, c'est comme un coup de pied au derrière : «Va voir par là, va voir par là!» Quand tu es à l'extérieur du programme, ce n'est pas pareil. Tu peux lire, comprendre des choses, mais lorsque tu as le point de vue d'un spécialiste, ça éclaire pas mal de choses.

En définitive, les témoignages recueillis suggèrent que le sens de la formation en littérature se situe en grande partie dans cette possibilité qu'elle offre de se développer, de se définir et de se distinguer comme spécialiste de la chose littéraire, mais aussi comme personne. Lorsque cet idéal est menacé, c'est la raison d'être de la formation qui se trouve remise en question. Les prochaines sections, qui traitent des souffrances quotidiennes rencontrées par les étudiants, font ressortir

comment les plus grands plaisirs procurés par une formation peuvent aussi, lorsqu'on ne parvient pas à y répondre adéquatement, annoncer ses principaux risques d'écueils : c'est lorsque ces besoins fondamentaux ne sont pas assouvis que l'on risque d'être le plus ébranlé, le plus touché.

3. Restrictions budgétaires et formation de masse

Cette section traite des effets des restrictions budgétaires sur les services offerts par le département des littératures. Il y est question de la diminution du nombre de professeurs et du nombre de cours. Le phénomène de l'enseignement en grand groupe et les effets qui en découlent, en particulier le sentiment d'anonymat et la difficulté des étudiants à se lier entre eux, sont aussi abordés.

Les réductions des dépenses auxquelles les départements de l'Université sont astreints depuis les dernières années ont donné lieu à une diminution générale des services et, plus spécifiquement, à une diminution du nombre de professeurs et du nombre de cours pouvant être offerts par les programmes. En littératures française et québécoise, sans qu'ils soient officiellement retirés du programme, des cours ne se donneraient plus, notamment parce que les professeurs qui avaient les compétences pour les donner sont partis à la retraite et n'ont pas été remplacés. Les témoignages entendus démontrent que cette situation constitue une source majeure d'insatisfaction et de démotivation chez les étudiants, et que celle-ci demeure présente aussi bien en début qu'en fin de formation. Alors que l'on a choisi les études littéraires pour l'ouverture qu'elles offrent sur divers horizons, alors que l'on se réjouit du riche menu annoncé dans les annuaires des programmes et des cours, on se sent d'autant plus floué par cette diète forcée.

La diminution drastique du nombre de professeurs entraîne non seulement une réduction des champs de spécialisation dans lesquels le département des littératures est investi mais peut-être aussi une répartition inégale des effectifs selon les champs de spécialisation. En l'occurrence, au trimestre d'hiver 2000, les étudiants notaient une concentration de cours offerts en littérature féminine ou féministe alors que d'autres champs majeurs paraissaient rester presque déserts. En cours de formation, plusieurs étudiants réalisent ainsi qu'ils ne pourront pas étudier tel ou tel auteur qui les passionne, faute de pouvoir trouver le cours qu'ils souhaitent dans ceux qui sont offerts. Ils se retrouvent à « boucher les trous » de leur horaire avec des cours qui, trop souvent, les intéressent peu ou pas du tout.

Il y a une trop petite variété de cours pour que l'on puisse se spécialiser dans ce qu'on voudrait. Ils nous forcent à nous concentrer... Cette session, c'est le féminisme. Dans les cours au choix, pour le prochain trimestre, on a quatre ou cinq cours sur un éventail d'une douzaine qui ont trait à ça.

Il y a des cours qu'on aimerait prendre qui ne sont jamais disponibles. Perec... mon Dieu! Alléluia! On ne l'a pas eu du bac. En première année, on nous l'avait promis, alors on se disait qu'il se donnerait bien un jour... Mais il va être donné après le bac! De toutes façons, on a tous déjà fait *Littérature française du 20e siècle*, alors on ne peut plus le prendre. Finalement, ça ne donne rien qu'il soit là.

Il y a tellement de compressions que plein de cours au choix ont été éliminés ou se donnent aux deux ans. Je pense entre autres à Hubert Aquin qui se donne aux trois ans. On ne l'a pas vu passer! S'il arrive dans ta première année, tu ne peux pas le prendre tout de suite. Donc, tu le manques complètement.

La réduction de l'effectif enseignant n'est pas le seul facteur qui influence la structuration des offres de cours. Par souci de rentabilité, le département est forcé de diminuer les choix de cours, ce qui fait que plusieurs étudiants se retrouvent dans les mêmes classes bondées. Le fait que des contenus différents puissent être donnés sous un même numéro de cours est aussi regretté. Ce procédé tend à restreindre le choix de l'étudiant, l'amène à passer à côté de contenus importants et lui donne une connaissance pour ainsi dire tronquée des thèmes étudiés.

C'est divisé selon les époques, selon les siècles. Par exemple, pour *Littérature du 16e siècle*, on avait pris la Pléiade, mais il se donne Rabelais cette session-ci. Ça fait qu'on est bien déçus. Entre la Pléiade et Rabelais, il y a tout un monde; ce n'est pas du tout la même sorte d'écriture, même si c'est la même époque. On passe à côté de quelque chose de très important parce qu'on a pris l'autre cours.

C'est le même numéro de cours, mais ce n'est pas le même contenu, ni le même intitulé. C'est une époque, un genre, comme *Roman du Québec au 20e siècle*. Mais des romans du Québec au 20e siècle, il y en a beaucoup. Cette session, par exemple, c'est *Essayistes féministes* et la session prochaine, ce sera *Essayistes après le Refus Global*. C'est dans la même catégorie, mais ce n'est pas du tout la même chose.

Lorsque plusieurs cours se donnent aux deux ou trois ans, cela a non seulement comme conséquence de remplir les classes, mais aussi de réunir des personnes des trois années du baccalauréat. En évoquant cette situation, les étudiants ont parlé de l'iniquité que ce regroupement de niveaux peut créer, tant sur le plan de l'enseignement reçu que sur le plan de l'évaluation. Dans de tels groupes, on se sent souvent en décalage face au reste de la classe : soit que l'on se retrouve dans un cours avancé qui nous fait suer sang et eau, soit que l'on a à composer avec un niveau de cours adapté à des étudiants moins avancés.

À cause du peu de choix de cours, on se retrouve les trois années ensemble dans plusieurs classes. Les premières années et les troisièmes se retrouvent ensemble et sont tous jugés à partir de la même évaluation alors qu'ils n'ont vraiment pas les mêmes compétences... parce qu'on change énormément de la 1^{ère} à la 3^{ème} année. Ça n'a pas de sens. Ça fait vraiment un gros écart. Comment peuvent-ils évaluer équitablement nos travaux? Ce n'est pas juste pour les premières années et, en même temps, ce n'est pas juste pour les troisièmes années, parce qu'on nivellement toujours par le bas. Quand un professeur est obligé de faire du panorama et de donner les bases de la matière pour que les premières années puissent comprendre, on en vient un moment donné à se faire répéter la même chose dans cinq cours différents. Est-ce qu'on pourrait approfondir autre chose au lieu du réchauffé?

À cause des compressions, on se retrouve dans des groupes où les trois années sont ensemble. Ce n'est pas juste. Vous, les étudiants de troisième année, vous ne voyez pas ce que vous voulez voir et nous, en première année, on a l'impression que tout nous tombe dessus d'un coup. Si on se retrouve avec un professeur qui est monsieur Virgule ou monsieur Espace-après-le-point d'interrogation, je vais être pénalisé alors que votre présentation sera mieux faite.

Face à cette absence de choix véritable, les étudiants considèrent que le programme de formation annoncé n'est pas celui qui leur est réellement offert. Des témoignages entendus, nous avons pu constater la présence d'une tension entre l'Université et les départements et programmes qui se voient placés dans une situation délicate puisqu'ils proposent des cours qui ne se donnent pas, faute de ressources.

Quand on magasine son université, on lit tous les cours sur sa petite feuille et on se dit : «Wow! Je vais pouvoir faire tout ça!» Finalement, il n'y a pas toujours de concordance entre ce qu'on nous propose et ce qu'on a.

Ça nous frustre énormément, l'histoire des choix de cours. Il y a tellement de choses qu'on veut savoir, mais on est toujours bloqués par des limites administratives.

Bref, de la déception, voire de l'exaspération, a été exprimée devant ces cheminements en partie imposés et ces cours auxquels on ne parvient pas à accéder. Or, si la souffrance peut être parfois créatrice et porteuse de sens, dans cet écart vécu entre les aspirations qui ont émergées de la lecture du programme officiel et la formation réellement offerte, les étudiants rencontrés se trouvent à vivre une souffrance absurde qui va à l'encontre de leur désir d'apprendre et de s'ouvrir à de multiples courants. En étant privés du plaisir d'approfondir leur connaissance d'auteurs significatifs à leurs yeux, des participants en viennent aussi à sentir un manque. La présente enquête ne permet pas de savoir si cette situation peut contribuer au taux élevé d'abandons observé en littérature. Pourtant, lorsque le désir de se forger un cheminement qui corresponde à ses plus vifs intérêts se heurte fréquemment à l'obligation de rentrer dans le rang, il n'est pas étonnant de voir une diminution de la motivation à poursuivre une formation.

Tout en relevant la frustration vécue par les participants à ce sujet, il convient d'admettre qu'il sera toujours impossible d'offrir des programmes «à la carte» qui assouviennent toutes les soifs et toutes les curiosités. On ne peut tout couvrir, en trois ans et 90 crédits. Il y a nécessairement des choix à faire, des œuvres extrêmement importantes qui ne pourront être étudiées dans le cadre forcément limité d'un programme universitaire. Cela étant dit, des questions se posent. Compte tenu de l'étendue du champ à couvrir, le baccalauréat en littératures française et québécoise peut-il être plus qu'une introduction? Les étudiants ont-ils raison de sentir qu'ils font les frais de coupures budgétaires? Serait-il possible pour eux d'aller plus loin dans le temps qu'ils consacrent à leur formation?

Dans ce contexte de formation de masse, des participants ont aussi parlé de leur sentiment d'anonymat ou, pour reprendre l'expression d'une étudiante, d'être un «nobody» parmi d'autres. À l'intérieur de grands groupes, il reste en effet difficile d'être connu de son professeur comme de

ses pairs et d'affirmer sa singularité. Le plus souvent, on se trouve absorbé par le nombre avec le sentiment que sa présence compte pour bien peu. Dans un tel environnement, où il reste facile de se fondre dans la foule, faire sa place et créer des liens exigent nécessairement une bonne part de motivation et d'engagement personnel. Nous avons été étonnées d'entendre, à plusieurs reprises au cours de cette enquête, des témoignages illustrant le peu d'intérêt des étudiants à se lier entre eux.

Je connaissais quatre personnes à mon entrée à l'Université. Il y en a une qui a décroché après trois semaines et les trois autres sont les seules encore avec lesquelles je parle. Moi, j'ai assez de trois personnes. Ça ne me tente même pas d'aller voir les autres, ça ne me tente même pas de me rapprocher d'eux. Il y en a dont tu reconnais le visage, tu leur dis «Salut». Tu t'approches d'eux et, après le bac, tu ne les revois plus. Alors, pourquoi se rapprocher?

C'est juste des cours et des exposés magistraux. Tu n'as même pas besoin de connaître les gens. Moi, la première année, je suis entrée et je me suis dit : «Ça ne me dérange pas si je ne connais personne, je suis là pour apprendre, pour moi-même.»

Moi aussi j'ai vécu ça. Quand je suis entrée en littérature, je ne connaissais personne et je n'avais pas envie de connaître personne. C'était aussi bête, aussi clair, que ça.

Doit-on prendre à la lettre ces déclarations d'indifférence à l'égard des autres? Nous pouvons imaginer que ce raisonnement puisse être une façon d'amoindrir l'inconfort de la situation. Nous pouvons aussi concevoir que certains amoureux du livre aient, depuis toujours, tendance à fonctionner en solitaire, leur passion se vivant le plus souvent en tête-à-tête avec l'œuvre. Pourtant, tout en reconnaissant le côté nécessairement individuel de l'exercice de la lecture, plusieurs participants se sont objectés à l'idée qu'ils soient solitaires, par nature ou par choix. Pour ces derniers, cet aspect de leur expérience serait davantage explicable par le contexte universitaire et aussi, comme on le verra à la section 5, à la distance qui semble se créer, bien malgré eux, avec les autres par le fait que leurs études les amènent à développer une sensibilité et des intérêts souvent différents de ceux de leur entourage. En fait, plusieurs témoignages suggèrent que la difficulté à nouer des liens est souvent vécue avec regret. Alors que l'on pensait que l'université allait faire vivre des rencontres nombreuses et stimulantes, on constate que tel n'est pas le cas. C'est probablement là une des premières déceptions vécues à l'intérieur de la formation.

Souvent, ou je ne vais pas aux cours pour plutôt faire mes travaux, ou je repars aussitôt mon cours terminé. Je ne passe pas mon temps ici. J'aimerais ça avoir plus de relations avec les autres étudiants, mais ça ne se fait pas. Je trouve que l'Université est un endroit où on se sent assez seul.

J'ai l'impression que personne n'a de lien, à part avec des amis d'enfance ou du cégep. Il n'y a pas de lien non plus entre les facultés : je suis à la faculté des

lettres et je ne connais personne en géographie. Pourtant, c'est ça qui serait intéressant. J'étais venue à l'université justement pour me mêler aux autres.

Alors, comment expliquer cette difficulté et cet apparent désintérêt à se lier aux autres étudiants? L'analyse des témoignages permet de croire qu'il s'agit d'un possible contrecoup de l'enseignement en grand groupe. Les grandes classes créent des effets de structure qui tendent à bloquer le processus d'interaction parce qu'il est difficile ou tout simplement inintéressant pour plusieurs étudiants de s'exprimer à l'intérieur de grands groupes. Plutôt que de voir juger ses propos par des personnes que l'on ne connaît pas et dont on redoute l'esprit critique, on préfère garder le silence. Une dynamique tend alors à se reproduire : celle du professeur monologuant devant des étudiants se coulant dans une attitude passive et dans un mutisme protecteur.

Le problème des gros groupes, c'est que c'est dur de participer. Pour la majorité, c'est : tu écoutes le «prof», tu gobes, tu gobes. On n'ose pas participer. On est mal.

En ce sens, on peut imaginer que l'anonymat des grandes classes, en favorisant l'individualisme et l'absence de confrontation, fait peut-être aussi le jeu des étudiants qui préfèrent garder un profil bas. Être anonyme prive du côté stimulant d'apporter sa couleur dans l'univers que l'on construit conjointement avec les autres; en même temps, il permet de se dégager plus facilement de la responsabilité de contribuer à l'échange des idées. Bref, l'anonymat est confortable, mais qu'en est-il des apprentissages et des relations interpersonnelles dont il prive? Parce qu'ils n'ont pas vraiment connu autre chose à l'Université, les étudiants finissent par associer l'enseignement de masse à la formation universitaire. Cette forme d'enseignement est considérée comme allant de soi, normalisée et, somme toute, bien peu remise en cause. L'apprentissage par l'échange et par l'interaction devient tellement rare qu'on n'en reconnaît pas d'emblée la richesse et la fécondité. Ainsi, on pourra entendre une participante rappeler qu'on ne vient pas à l'université pour entendre parler d'autres étudiants qui n'en savent pas plus que soi.

Ces dernières considérations ne devraient pas, à notre sens, nous amener à expliquer le peu d'interaction des étudiants entre eux par un désintérêt naturel de leur part pour l'échange. Au contraire, nous avons pu constater que lorsque la structure du cours favorise l'interaction et la délibération entre les étudiants, comme c'est le cas dans les groupes plus petits, ou quand des contraintes structurantes sont mises en place par les enseignants afin d'amener les étudiants à dépasser leur réserve, ces derniers participent avec enthousiasme. Des étudiants ont parlé du plaisir intense trouvé à l'intérieur de cours où on échangeait beaucoup, où on sentait qu'on avait une place pour s'exprimer. D'autres, qui n'avaient pas encore connu ce plaisir, les ont écoutés avec une envie manifeste.

Ce n'est pas qu'on ne veut pas parler. Il suffit de créer des occasions. Parce que toutes les fois où on nous a offert de nous exprimer, ça a marché. Dans ce cours, la professeure faisait des ateliers et après on échangeait. Ça marchait bien. Mais c'est sûr que, si on est 250 dans un auditorium et que le prof parle pendant une heure et qu'il nous demande à la fin : «est-ce qu'il y a des questions?», il n'y a personne qui va lever la main.

Je pense à cet autre professeur. Lui, il la favorise l'interaction, même s'il y a deux cents étudiants. Il se promène dans toute la classe. Il explique sa théorie et il nous demande ce qu'on en pense. Au lieu de rester sur l'estrade, il se promène dans les rangées. Tu n'a pas le choix. Il te pointe du doigt : « toi... ». Si une personne veut parler, il va l'écouter à côté. Ce n'est pourtant pas une grosse stratégie pédagogique, juste descendre de l'estrade et venir participer avec le groupe.

Le professeur nous posait des questions et, tant que personne ne répondait, il ne continuait pas son cours pour nous obliger à répondre. L'ambiance du cours était vraiment «le fun», plus conviviale. On était beaucoup moins dans la classe. On se parlait. Plus les groupes sont petits, plus on se rapproche des autres. Le professeur était plus souriant, il avait du temps pour toi. Après le cours, il te reconnaît dans les couloirs, il te salue.

Après avoir vu avec quelle ardeur les participants ont parlé de leur passion de la lecture, de leurs joies comme de leurs déceptions, nous ne pouvons douter qu'ils apprécient échanger et apporter leur point de vue. Toutefois, lorsque intervenir en classe équivaut à s'adresser à un amphithéâtre rempli d'inconnus, on comprend le choix du mutisme. Aux dires de certains, il semble d'ailleurs que les échanges se fassent plus facilement hors de la classe ou dans des cours extérieurs à leur formation littéraire. Dans un contexte plus personnel, dans des cours où la pression de prêter flanc à la critique paraît moins présente, on semble retrouver plus facilement le plaisir simple de l'échange.

J'ai eu des cours de philosophie où on partait d'un texte et on discutait. Là, on voulait parler. On n'avait pas peur de le dire quand on se trompait. C'était vraiment génial. Si on pouvait faire des choses comme ça en littérature sans toujours se demander si on se trompe...

Hors classe, avec des proches amis, on va pouvoir discuter : moi je le fais beaucoup. On ne va pas essayer de se prouver qu'on a raison.

En fin de compte, les restrictions budgétaires et les écarts qui se créent entre la formation annoncée et la formation offerte font que certains étudiants se demandent si la réputation de l'Université Laval n'est pas surfaite. Loin d'être dupes, les étudiants décrivent une situation qui, à leurs yeux, frise la fausse représentation. Même s'ils ne manquent pas de mentionner la volonté manifeste du département des littératures de voir s'améliorer les choses pour les étudiants et mêmes s'ils apprécient l'appui de plusieurs professeurs, ils ressentent néanmoins les lacunes de la formation. Selon leurs témoignages, le souci de la qualité de la formation d'antan aurait fait place, depuis les dernières années, à des préoccupations de réduction des dépenses et des coûts de main-d'œuvre dont ils sont les premiers à faire les frais.

4. Du cœur à la raison : une question d'équilibre

La question de l'apprentissage de la rigueur ainsi que celle de l'initiation à de nouvelles méthodes d'analyse littéraire sont abordées dans cette section. Nous verrons que, malgré leur

pertinence, ces dimensions peuvent, à l'instar de l'enseignement en grand groupe, contribuer à diminuer la capacité d'expression des étudiants ainsi que leur motivation à étudier en littérature. Nous constaterons aussi qu'avec le temps, des approches à la littérature paraissant, au départ, opposées et incompatibles peuvent finir par se concilier dans le regard et l'expérience des participants.

Il ne semble pas facile d'obtenir des notes élevées en littérature. Les participants ont parlé de la sévérité avec laquelle ils estiment généralement être évalués, de la rigueur exigée dans la lecture comme dans l'écriture, des attentes élevées de plusieurs de leurs professeurs, tant en ce qui concerne la qualité que le nombre de leurs productions. Sur ce plan, l'écart vécu entre les expériences collégiales et universitaires semble s'avérer particulièrement déstabilisant pour certains.

Il faut aimer ça, parce que c'est dur et c'est dur chaque jour. Si on saute juste une journée de travail, de lecture, ça peut devenir infernal. On est vraiment sur la corde raide.

Tu es habitué à avoir des notes incroyables au cégep et tu arrives à l'Université... J'ai toujours eu autour de 80-90 à l'école, j'ai tout le temps été la petite «bollée» de la classe. Mais, ici, je fais partie des extra nuls, avec des B et des C. Si j'avais continué à prendre cinq cours plutôt que quatre, j'aurais continué à avoir des D et des C. Ils en demandent trop.

Quelques étudiants ont cependant tenu à apporter des nuances à cette image de sévérité. Il apparaît que, même si plusieurs professeurs sont effectivement très exigeants, certains autres ne le seraient pas assez, ou, du moins, ne le seraient pas trop compte tenu de ce que l'on peut attendre d'une formation universitaire. Ceci dit, la sévérité déplorée spontanément par plusieurs, n'est pas vue, après réflexion, d'un aussi mauvais œil qu'on l'a d'abord laissé croire. C'est aussi cette sévérité qui incite les étudiants à se dépasser et à être particulièrement fiers de leurs réussites. C'est ce niveau d'exigence qui rehausse la valeur de la formation et donne toute son importance à une bonne évaluation.

Autant ils peuvent nous «caler», autant, quand c'est bon, ils nous le disent. Tu peux être fier dans ce temps-là. Quand c'est marqué «bonne remarque» ou juste B, un petit B pour «bien», là tu es contente. Ça te remonte pour deux semaines. Même s'il y a soixante commentaires négatifs à côté, s'il y a un B quelque part, ou un «oui», il y a au moins ça. J'ai déjà eu un «très juste». Wow! Il va falloir publier ce texte-là!

C'est super dur d'avoir raison en littérature. D'avoir vraiment raison parce que tout est tellement subjectif. Alors, quand tu poses ton argumentation et que le professeur répond «oui, peut-être», tu es fier «en maudit». C'est bon pour l'ego.

S'il est louable que l'évaluation ne soit pas complaisante, elle comporte, pour ces étudiants, le défi de composer avec ces exigences multiples et élevées. Nous avons pu constater que celles-ci, plutôt que d'inciter naturellement les étudiants au dépassement, peuvent parfois avoir un effet

contraire, comme celui de les amener à utiliser des astuces pour avoir des notes convenables. Parmi ces astuces, on cherchera, en particulier, à se conformer, soit en accordant ses idées à celles de l'enseignant, soit en citant ce dernier pour le mettre dans de bonnes dispositions. Nous reviendrons, à la section 7, sur cette question du conformisme et de ses impacts dans la relation des étudiants à leur formation.

Par ailleurs, alors que l'on reconnaît l'importance de certains apprentissages, il semble aussi exister, du point de vue des étudiants, quelques excès de formalisme qui auraient l'effet de les détourner de ce qui est essentiel. Ces derniers déplorent le fait que certains enseignants paraissent parfois les évaluer sur la base d'éléments qu'ils considèrent secondaires. Ils se sentent peu reconnus et peu stimulés dans leur effort de produire de bons écrits quand ce qui est important à leurs yeux semble être mis au second plan.

Ce n'est pas notre intelligence qui est évaluée, ce sont des «gogosses», c'est notre capacité à comprendre le guide de Raymond Joly. Voyons! Je m'en fous de savoir si tu as compris les quatre derniers cours! Ce que je veux savoir, c'est si tu es capable de mettre ta virgule à la bonne place. Moi, je n'ai pas l'impression qu'on est évalué en fonction des objectifs du cours.

Les participants à l'enquête s'objectent également contre certains correcteurs qui vont parfois exercer des formes d'ingérence difficilement acceptables, comme celles de modifier des mots de leur texte alors que ces mots ont été judicieusement choisis et utilisés à bon escient. Cette façon de faire est vécue comme un manque de considération face à leur travail et comme une forme de dépossession. Mais, tout travail d'évaluation comporte sa part de subjectivité. Dans un domaine comme la littérature, celle-ci devient inévitable. Toute prévisible qu'elle soit, il reste que la subjectivité de la correction n'est pas sans effet sur le niveau d'anxiété des étudiants lorsqu'il s'agit d'être évalués. Ainsi, un même travail ne trouvera pas toujours des échos semblables d'un enseignant à un autre. Qui plus est, dans les grands groupes, les corrections d'examens et de travaux sont habituellement effectuées par plusieurs correcteurs dont la façon d'évaluer varie en sévérité. De jugements contradictoires en règles difficiles à cerner, on appréhende les résultats sur lesquels on a l'impression d'avoir finalement peu d'emprise.

On se fait promener à droite et à gauche. Chacun a ses exigences. C'est ça le pire. D'un prof à l'autre, d'une session à l'autre, il faut que tu t'ajustes tout le temps. Je remets mon travail et... à la grâce de Dieu!

Ce qui est plus difficile, c'est la subjectivité des professeurs. Tout est subjectif. Quand j'écris, je le fais de mon point de vue, avec ce que j'ai vu et le professeur corrige avec son point de vue également. Il n'y a pas une seule vérité écrite dans le ciel.

Outre l'apprentissage de la rigueur, un facteur de déstabilisation additionnel relevé par les participants lors de leur entrée au bac a trait à l'initiation à des méthodes d'analyse littéraire qui se centrent davantage sur la structure du texte et sur sa forme que sur son contenu ou sur le contexte auquel il est relié. Bien sûr, la plupart d'entre eux reconnaissent l'efficacité et la pertinence de ces

approches en ce qu'elles permettent d'élargir et d'approfondir leur compréhension des œuvres littéraires.

Faire des études de littérature, c'est se donner les outils pour pouvoir approfondir le texte, le lire, le comprendre, l'apprécier, pas juste le bouffer. Ce n'est pas mauvais qu'ils nous dirigent vers une dimension plus analytique parce que c'est important qu'on apprenne à se donner une discipline, une distance critique qui ne nous vient peut-être pas naturellement.

Cependant, pour ces personnes nourries par des années de lecture plus «amoureuse» que rationnelle, cette façon nouvelle d'aborder les œuvres, qui prend quelquefois place au détriment de l'émotion littéraire et de l'analyse historique et sociale, peut avoir l'effet d'une douche froide. À force de lire des œuvres imposées et de devoir les analyser selon une méthode qu'on maîtrise mal et qui n'attire pas de prime abord, on se sent dépossédé, du moins pour un temps. On perd confiance en sa capacité de saisir et d'apprécier une œuvre par soi-même.

On ne découvre plus par soi-même. Ce sont les professeurs qui nous montrent le chemin et on se dit : «Je pensais que j'étais bon, mais il y en a d'autres qui l'ont trouvé avant moi».

Ceux qui aiment beaucoup la théorie littéraire et qui veulent se lancer dans la recherche doivent «triper» sûrement, mais ce n'est pas mon cas. Ces affaires-là, ça n'a pas de rapport avec une passion de la lecture; c'est plus une passion de décortiquer des oeuvres en petits morceaux, une espèce de dissection. Moi, le texte ne m'intéresse pas quand il n'est pas lié à son auteur ou à son époque.

Quand on nous montre une oeuvre sous l'angle de la narration, ça ne me donne pas envie d'aller la lire. Mais si le professeur nous montre les mœurs qu'il y avait à l'époque et qu'il nous dit «Vous allez voir, dans telle oeuvre c'est plus cet aspect de la société qui ressort», ça va me donner envie d'aller la lire.

De l'avis des participants, cette vision de la littérature, plus cérébrale qu'affective ou sociale, apparaîtrait même assez bouleversante pour amener certains à remettre en question la poursuite de leurs études.

Ce qui fait souvent que le monde lâche à l'Université, c'est qu'il faut que tu lises d'un point de vue plus scientifique. Il n'y a rien de plus terrible que ça, je pense. Ça te fait un choc et après ça tu te demandes : «Je continue ou je ne continue pas?» Tu te décourages de voir que le programme de littérature n'égalise pas lecture pour le plaisir. Ça défait la vision que tu avais de la littérature. Ceux que je connais qui ont lâché le programme, c'est à cause de ça.

Quand je suis entré à l'Université, je passais d'un cégep passionné à l'université théorique. Je me suis dit : «Non, je ne veux pas. Je ne reste pas ici, je m'en vais.» Je ne voulais plus rien savoir de la lecture et de la théorie. Je n'étais plus capable.

En fin de compte, je suis resté, malgré bien des problèmes, et j'ai repris sur moi.
Mais, même à ma deuxième année, je me demandais : «Pourquoi continuer?»

Ces dernières pages ont mis au jour l'importance fondamentale accordée par les participants à la dimension affective de leur relation à la littérature. Ils disent le sentiment d'absurdité que peut créer un rapport à l'œuvre qui serait strictement intellectuel. De ces observations, nous pouvons supposer qu'accorder une place trop importante aux dimensions plus techniques et formelles d'une œuvre peut contribuer à éloigner plusieurs étudiants des motivations fondamentales qui les ont amenés à la littérature. En incitant les étudiants à harnacher leurs émotions à l'intérieur d'une vision d'expert, ne peut-il pas y avoir danger de leur faire perdre cette ardeur qui peut s'opposer aux pratiques plus froides d'analyse formelle? Bien que plusieurs témoignages nous incitent à poser cette question, les participants ont beaucoup nuancé leur réaction face à ce type d'apprentissage : aussi déstabilisants que puisse s'avérer l'exercice de l'analyse littéraire et le regard scientifique qu'on y acquiert, ceux-ci se révèlent, en bout de course, essentiels à l'appréciation d'une oeuvre. Du cœur à la raison, il semble que le défi, pour les étudiants en littérature, est de trouver un nouvel équilibre entre le plaisir simple de lire, l'intérêt de s'engager dans des lectures plus exigeantes et la nécessité d'acquérir le regard critique et distancié attendu d'un universitaire. Les témoignages suivants laissent croire que cet équilibre puisse être atteint par les étudiants qui persévèrent.

La théorie, ce n'est pas juste un fardeau. Pour moi, il y a eu un moment où ça a été dur. C'était par rapport à la poésie, parce que mettre de la théorie dans la poésie, ce n'est pas évident... Mais après, quand tu as un bout de temps de fait dans le bac, tu lis les œuvres et tu vois le regard critique que ça t'a apporté. C'est ça qui fait que tu es spécialiste, que tu t'aperçois que ton bac a peut-être servi à quelque chose.

Quand on dit que le défi est de trouver un nouvel équilibre, au début, c'était peut-être moins évident, mais maintenant, je trouve l'équilibre. Oui, tu t'investis émotivement, mais ça ne t'empêche pas d'aller chercher des procédés techniques et tout. Je lis toujours par plaisir. Même que maintenant, c'est un plaisir scientifique. C'est jumelé. Je ne peux plus distancer les deux aspects. Et ce n'est plus quelque chose de souffrant : c'est «le fun».

5. La dynamique de la reconnaissance

Si les exigences de la formation sont vécues avec plus ou moins de bonheur par les étudiants rencontrés, c'est aussi le cas pour les relations que ceux-ci entretiennent avec les professeurs ou chargés de cours. Cette section examine l'importance du regard du maître dans le développement identitaire de l'étudiant. Elle montre que plusieurs enseignants sont très appréciés par leurs élèves, mais que ces derniers peuvent aussi vivre des sentiments pénibles face au manque de considération de certains maîtres à leur égard. Nous verrons de plus que cette question du manque de considération ressenti par certains des étudiants rencontrés dépasse les relations internes au département des littératures pour s'élargir au rapport que les participants entretiennent avec l'institution universitaire ainsi qu'avec la société en général.

Tout sentiment d'accomplissement de soi dans un travail appelle le regard de l'autre. Dans le contexte universitaire, cet autre, c'est avant tout l'enseignant qui bénéficie d'un accès privilégié aux productions des étudiants. En tant que guide et évaluateur, le maître est à même de constater leurs efforts et leur progression. Ses remarques judicieuses sur un travail, ses encouragements et son intérêt à entendre leur point de vue confirment qu'ils ont leur place dans la formation et les aident à orienter leurs efforts. À l'inverse, lorsque l'enseignant ne connaît pas suffisamment ses étudiants pour noter leurs progrès et reconnaître la valeur de leur contribution, comme c'est malheureusement trop souvent le cas dans les grands groupes, son manque de présence peut contribuer à ébranler non seulement leur sentiment de compétence, mais aussi leur motivation à poursuivre leurs études.

Cette question de la relation maître/élève nous invite à aborder un concept central en psychodynamique du travail, celui de la reconnaissance en situation de travail. Selon Dejours (1993b, p. 228), «la conquête de l'identité dans le champ social, médiatisée par l'activité de travail, passe par la dynamique de la reconnaissance». Quand cette dynamique devient impossible, la souffrance ne peut plus être transformée en plaisir et ne peut trouver de sens. Cette reconnaissance dans l'organisation du travail s'exprime sous deux formes : le jugement d'utilité et le jugement de beauté.

Le jugement d'utilité est porté par la hiérarchie. Il a trait à l'utilité sociale, économique et technique du travail et confirme au sujet sa contribution à l'entreprise – ici à la communauté universitaire – et à la société. Le salaire, les avancements, les primes, sont autant d'expressions de ce type de jugement dans un contexte de travail rémunéré. Dans le cadre universitaire, le jugement d'utilité se traduit principalement par les notes reçues et par l'obtention du diplôme.

Le jugement de beauté est porté par les pairs, incluant les maîtres, qui connaissent le travail, ses règles et ses difficultés de l'intérieur. Ce jugement comporte deux volets. Il permet, d'une part, de reconnaître que la personne travaille selon les règles de l'art. C'est ainsi que cette dernière se voit intégrée à un collectif ou à une communauté d'appartenance. Il consiste, d'autre part, «à attribuer au sujet des qualités qui le distinguent des autres : originalité, ingéniosité, c'est-à-dire tout ce par quoi quelqu'un est différent de tout autre» (Dejours, 1993a, p. 67). Le regard de l'autre appelle au dépassement de soi et permet au sujet d'accepter les exigences et la discipline inhérentes à un travail «bellement fait». C'est par ce jugement de beauté que se joue la question de l'identité singulière de l'étudiant. Quand ce jugement est absent, le besoin de se distinguer de ses pairs, comme celui de s'en sentir solidaire par une expertise commune, restent inassouvis. Les sentiments d'absurdité peuvent alors s'intensifier et faire leurs ravages.

Dans sa tâche d'évaluation, l'enseignant est nécessairement amené à exercer un jugement d'utilité sur le travail de ses élèves. Mais, à titre de «pair senior» que l'on respecte et admire, ce dernier a aussi un rôle important à jouer sur le plan du jugement de beauté. Le maître se retrouve ainsi au cœur de ce processus de reconnaissance qui est à la base du développement de l'identité sociale et professionnelle.

Ce qui m'accroche le plus c'est quand le «prof» est stimulé par les réflexions que j'ai apportées dans mon travail, qu'il me donne de bons commentaires et que je vois que je n'ai pas travaillé pour rien, que j'ai fait une lecture originale et qu'il a été intéressé malgré les 250 autres copies qu'il a reçues. Ce n'est pas tant de se

démarquer que de savoir qu'on a été plus loin dans l'œuvre, qu'on a été capable non pas de faire plus, mais d'y être allé différemment, d'une manière personnelle. Il y a tellement de monde qui travaille sur une œuvre. Si le professeur qui a beaucoup lu sur cette œuvre-là trouve ton opinion significative, c'est assez gratifiant.

Cependant, le peu de disponibilité que l'enseignement en grand groupe laisse aux enseignants pour corriger et commenter les travaux des élèves fait que ces derniers sont trop souvent privés de ce jugement de beauté qui permet de donner un sens à leur investissement dans la formation. À ces moments, l'écart entre l'effort consenti et la reconnaissance reçue en retour est alors manifeste. Les participants ont parlé de leur perplexité lorsqu'on les laissait sans grands indices sur la valeur de leur production. À l'inverse, ils ont aussi exprimé leur satisfaction lorsqu'on leur en offrait une évaluation plus approfondie.

On n'est pas obligé de nous mettre un petit collant. Mais un «très juste» pour quarante heures de travail, ce n'est pas beaucoup. Il y a des «profs» qui n'écrivent rien : tu ouvres ta copie et il n'y a que les fautes qui sont entourées. Tu as juste une note à la fin. Ils veulent qu'on s'améliore, mais quand ils n'écrivent rien, comment peut-on savoir? Il y en a d'autres qui se donnent la peine d'écrire des commentaires sur ton travail. C'est «le fun» parce que tu apprends quels sont tes points forts et tes points faibles. Ça vaut vraiment la peine d'écrire dans ce temps-là.

Les participants sont par ailleurs fort conscients du fait que leurs enseignants subissent, eux aussi, les effets du manque de priorité accordée à la mise en place de conditions assurant une formation de qualité. Ces étudiants se montrent sensibles à ce qu'on exige de leurs maîtres en les livrant littéralement en pâture à de grands groupes. On est d'autant plus empathiques face aux difficiles conditions d'enseignement rencontrées par les professeurs et chargés de cours que l'on reconnaît sans peine à plusieurs d'entre eux des compétences professionnelles et des qualités personnelles incontestables.

Je parlais avec un professeur qui disait : «Quand j'ai commencé, on voyait des classes de vingt. Maintenant, avec cent, cent-cinquante étudiants, je suis conscient que mon enseignement n'est pas le même.» Vous rendez-vous compte : quinze, vingt? De voir le «troupeau» en face d'eux, ça en stresse peut-être plusieurs. Pour les évaluations, ils se demandent s'ils auront le temps de tout corriger. Ça n'enlève rien à la qualité et aux compétences du professeur, ça, j'en suis sûre. Ce ne sont pas les compétences des professeurs qui sont mises en cause, c'est juste la structure dans laquelle ça s'inscrit.

Je pense que le changement a été dur pour les professeurs en les faisant tomber dans d'immenses groupes. Il y a des professeurs qui vont être excellents en petit groupe, alors que, devant un grand groupe, ils figent. Je pense à un professeur. Tu peux aller dans son bureau, tu vas lui parler pendant une demi-heure et c'est super intéressant. Quand il y a juste dix personnes, son cours est extraordinaire, mais devant soixante-dix personnes, il fige.

Tout au long de cette enquête, les participants nous ont parlé de plusieurs enseignants avec qui les rapports sont agréables et chaleureux, de enseignants qui encouragent la confrontation des idées ainsi que l'expression d'opinions personnelles. Par leur savoir impressionnant et par la passion qu'ils manifestent pour leur discipline, ces derniers contribueraient grandement à entretenir le feu sacré chez leurs étudiants.

Je suis souvent allée complètement à l'encontre du point de vue du professeur. J'écris beaucoup avec ma passion, avec tout ce que je suis, et ça passe très bien. C'est dans ce temps-là que ça passe justement. Je n'ai jamais eu de problème avec ça. Au contraire, c'est très bien noté.

Il y a des professeurs qui sont vraiment excellents, ils ont fait des recherches ultra poussées. Lui, il est extraordinaire : tu vois qu'il a fait des recherches épouvantables. Tout ce qu'il a découvert dans une œuvre, c'est incroyable. Et pour enseigner, communiquer ce qu'il sait, il est génial.

Dans ce cours, c'était merveilleux! C'était un gros cours théorique, assez ardu, mais tellement palpitant. Ah, ce «prof» est trop bon! Il pourrait te parler de la reproduction des huîtres et tu prendrais des notes.

Ces témoignages d'estime et d'admiration ont cependant été accompagnés de plusieurs critiques face à d'autres attitudes considérées comme peu respectueuses envers eux. Entre autres choses, plusieurs participants se disent blessés par l'apparent manque d'intérêt de certains enseignants face à leurs opinions et par le peu d'encouragement reçu de leur part. Même s'ils tiennent à préciser que cette attitude est loin d'être généralisée, elle soulève néanmoins bien du dépit chez les étudiants rencontrés.

Ils ne veulent pas échanger avec nous. Ils veulent nous imposer une façon de faire. On gobe, on gobe, même les idées avec lesquelles on n'est pas d'accord. Parce que si on dit que l'on n'est pas d'accord dans notre travail, ils nous font échouer.

La seule fois où j'ai vu qu'une évaluation de cours donnait quelque chose, c'est avec un jeune prof. Vraiment, il avait l'air intéressé à améliorer son cours. Sinon, les professeurs plus expérimentés vont dire : «Moi, je suis fait comme ça.»

Certains commentaires considérés comme dépassant les bornes vont être vécus comme de véritables humiliations. On constate que de l'humilité – nécessaire à acquérir pour se dépasser – à l'humiliation, il peut quelquefois n'y avoir qu'un pas...

Nous humilier en nous disant qu'on est tous des «maudits pas bons» et que, si on espérait continuer, on peut oublier ça parce qu'il va juste y avoir vingt étudiants qui vont passer et qui vont accéder aux études supérieures...

Le professeur nous a dit que nous étions des ignares qui perdions notre temps à regarder des émissions idiotes à la télévision, plutôt que de nous instruire en lisant des journaux sérieux. En première session, ça ne motive pas un étudiant.

On sent bien l'impact démotivant de ce type d'échange dans la façon dont les étudiants parlent de leur première année à l'Université. Leur sollicitude face aux «pauvres premières années» nous est apparue très éloquente à cet égard.

Je pense aux premières années et je me rappelle que je suis passée par là. J'aimerais aller les voir, les prendre dans mes bras et leur dire : «Moi, je t'aime. Tu vas passer au travers et, un jour, tu vas être en troisième année.»

En première année, j'ai été incroyablement déprimée à cause de ces choses-là. J'ai failli tout lâcher. J'adorais les cours, mais j'étais tannée de me faire rabaisser. Finalement, mon moral est revenu, mais j'ai vu des amis qui ont lâché, tannés de se faire piler dessus, de se faire rabaisser et de se faire traiter comme des nuls. Jamais d'encouragements.

Cette indifférence, voire ce mépris, que les étudiants rencontrés disent parfois ressentir semble culminer dans l'espèce de snobisme que certains enseignants paraissent démontrer. Les commentaires qui suivent montrent bien comment la perception que les participants ont de ces enseignants, reconnus pour leur savoir mais critiqués pour leur apparente condescendance, les porte à se distancier du modèle qu'ils leur donnent.

L'image que projettent certains professeurs érudits, éminents ... C'est une peur d'être associé à ça. Moi, ça me fait peur : «Est-ce que je vais devenir comme lui plus tard?» Il me regarde de haut. Comment ça se fait? Je ne sais pas si vous avez vu Elvis Gratton 2. À un moment donné, il parle et il lève dans les airs, et tout le monde le regarde... J'ai l'impression qu'il y a des professeurs qui voudraient qu'on les regarde comme ça. Ils se trouvent meilleurs que les autres et ça se voit : ils ont la tête enflée. Ils ont l'air de vouloir dire : «Regarde-moi. Je me suis rendu là. J'ai sué, et tu vas suer aussi.»

Sur la question du manque de considération, les étudiants ont aussi mentionné leur perception du peu d'écoute et de respect manifesté par l'Université face à sa clientèle. C'est aussi le sentiment d'un manque de soutien et d'encouragement reçus à l'Université pendant les moments difficiles qui frappe dans l'expérience rapportée par les participants.

Il faut toujours aller chercher la valorisation à l'extérieur de l'Université. Des fois, tu reçois un travail annoté «Excellent travail». Là, c'est super motivant. Mais ce n'est pas à l'Université que je vais partager ça. Je vais retourner chez moi. Je le dis à ma «coloc». Ou j'appelle ma mère et c'est elle qui va me dire : «Lâche pas! Tu vas l'avoir!» Il faut vraiment avoir un bon soutien extérieur parce que ce n'est pas à l'Université qu'on va le trouver.

Par rapport à l'administration universitaire, on constate avec résignation qu'on ne fait pas le poids lorsqu'il s'agit de faire entendre ses difficultés et de faire changer les choses. Plutôt que de dépenser beaucoup d'énergie sans grand espoir de résultats, la majorité semble choisir de supporter la situation en tentant de puiser le plus possible dans ce que la formation peut offrir. De cet aveu d'impuissance ressort l'impression d'être abandonné, d'être captif d'un système qui laisse chacun seul avec ses interrogations et ses insatisfactions.

Il y a des étudiants qui vont toujours parler de ce qui va mal. C'est peut-être justement du fait qu'on ne peut s'exprimer à d'autres. On se sent tout seul. Les profs ont tellement de problèmes eux-mêmes qu'ils n'ont pas de temps à investir pour nous. Il n'y a personne qui nous écoute, jamais, jamais.

Ici, j'ai l'impression qu'on n'est rien. Dans ma famille, dans mon milieu, je peux dire : «Hey! Je fais des hautes études.» Mais à l'Université, je me sens comme une rien du tout, une «no name» parmi 30 000. Il y a une grosse différence.

On est découragé. On essaie de changer des choses mais ça ne marche jamais. On n'a pas les ressources, on paie pour des ressources qui sont inexistantes et qu'on n'aura jamais. On se fait avoir même sur le prix d'un simple café. Même si on veut vraiment s'avancer, premièrement, on n'a pas le temps et il faut tellement se battre longtemps pour des choses souvent ridicules. Tu en viens à t'en ficher. On traverse le bac, on fait notre possible et c'est tout : on s'écrase.

Les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur formation et leur sentiment d'impuissance au sein de l'institution universitaire les amènent à s'interroger sur la question même de la place accordée aux jeunes dans la société. Pour certains participants, cette société, à l'instar de l'Université, semble se moquer de leur génération. Pris entre une formation qui parvient difficilement à maintenir sa qualité d'autrefois et un système de prêt étudiant qui les tient à la gorge pour plusieurs années, coincés entre les beaux discours sur la «relève» et la nécessité de survivre au jour le jour dans un monde qui ne leur fait pas de cadeau, ils se sentent floués à plusieurs niveaux.

Ce n'est pas juste dans l'enseignement qu'il y a des problèmes. La cafétéria demande un dollar quinze pour un café qui vaut vingt-cinq cents. Si c'est pas du «monopole», qu'est-ce que c'est? Il y a aussi la librairie universitaire. Ils veulent absolument qu'on aille acheter là, sauf qu'il n'y a franchement pas de service. Plus ça va, plus nos «profs» vont ailleurs. On est supposés avoir un rabais de 3 % parce qu'on est membre de la «coop» alors que dans des cégeps, ils ont 10 % de rabais. Ça m'épate moi! Le gros livre de droit qu'ils paient ici 80 dollars, on va le payer 70-75 ailleurs. Service aux étudiants? Il y a service et service...

Ce qui me fait de la peine, ce qui fait que je me sens tellement minable ces temps-ci, c'est que le gouvernement coupe, coupe, et on n'a plus de services. On n'a plus personne pour les projets étudiants : il faut toujours regarder l'aspect monétaire. Il y a eu une caricature dans *Le Soleil* que j'ai trouvé tellement juste. Ça disait : «Nos aînés sont en forme tandis que les jeunes sont fatigués.» On voit

un jeune accroupi et un vieux assis dessus qui dit : «Pourquoi?» On est l'avenir de la société, mais on a l'impression qu'on ne vaut rien à ses yeux.

Ils n'arrêtent pas de nous dire : «On est en train de préparer des choses pour vous, mais vous allez payer pour par exemple.» Ils coupent tes prêts et bourses de 60 % de ton salaire en partant. Le prix de l'autobus augmente à tous les ans et on paie beaucoup plus que les personnes âgées. Il y a des spéciaux partout pour les personnes âgées, au restaurant, dans les magasins... Pour les étudiants? Non. On dirait qu'il y a cette mentalité : «Les étudiants, ça mange du beurre de "peanuts" ou des pâtes, c'est normal, c'est ça la vie étudiante.» Ils se disent qu'on est jeune, qu'on a les reins solides, que ça ne nous dérange pas. Est-ce qu'on est si peu importants? C'est quand même nous qui sommes l'avenir de la société. Il y a quelque chose que je ne comprends pas là-dedans...

En lien avec cette question d'intégration sociale, les participants ont aussi parlé de la distance qu'ils voient se creuser entre eux et leur environnement au fur et à mesure que leurs référents culturels se trouvent transformés au contact de leur formation. En fait, il semblerait bien que l'érudition ait un prix : celui de l'incompréhension, de l'isolement même, face à ceux qui n'ont pas suivi la même voie de connaissance. La littérature amène une transformation de son regard sur le monde tout autant qu'une transformation de soi et cela, semble-t-il, ne se fait pas sans vivre certains deuils.

On ne peut pas faire abstraction de notre formation. Il y a des auteurs que je lisais avec beaucoup de plaisir au cégep et que j'ai voulu relire récemment : je ne les apprécie plus du tout. C'est mal écrit, c'est lourd. Ça me tombait sur les nerfs et en même temps c'était comme briser un rêve de jeunesse.

En général, je trouve ça génial de pouvoir dire que je lis et que je ne gobe pas n'importe quoi. Je suis fière, mais il y a des personnes que je ne suis plus capable de voir d'un même œil parce qu'on n'a plus rien en commun, parce qu'on n'a pas eu le même cheminement ou parce qu'on n'a plus les mêmes intérêts. Je trouve que notre spécialité nous éloigne peut-être des gens parce que c'est un domaine qui a trait à la culture. Je pense à mon frère. Des fois, je lui parle et il me demande de dire des mots qu'il comprend. Je n'ai pas l'impression d'utiliser des grands mots, mais il n'est pas du tout intéressé à la culture. Et moi, c'est ce qui ressort de ma vie. Il se ferme tout de suite et je ns suis plus capable de partager avec lui.

On n'est plus la même personne. On se sent complètement en décalage avec la majorité des gens. Un moment donné, je me suis quasiment dit que c'était «plate» d'avoir étudié là-dedans parce que je ne «fitte» plus avec mon milieu. Je suis dans un milieu où personne ne s'intéresse au genre de livres que je lis, ça fait que je n'en parle à personne. Par rapport à ma famille, je n'ai plus la même façon de vivre, je n'ai plus les mêmes habitudes : ça ne «fitte» plus.

Je me sens souvent incomprise. Ce que je trouve le plus triste, c'est que les gens sont fermés à la lecture. Ils disent que c'est «plate» lire, que c'est «plate» la littérature. Ça me blesse beaucoup quand ils disent ça. Je me sens heurtée là-dedans parce que, moi, j'adore ça et je ne vois pas pourquoi ils vont émettre un jugement aussi catégorique. Ça porte atteinte à mes choix. Ce que tu me dis c'est : «ce n'est pas très valable ce que tu as choisi». C'est comme un déni de ce que je suis.

En définitive, il apparaît que si la reconnaissance de l'effort consenti est un élément essentiel dans la construction identitaire des étudiants ainsi qu'une source de plaisir et de sens dans leur travail, cette reconnaissance n'est pas toujours facile à obtenir pour les étudiants en littérature, tant de la part de certains enseignants que d'une partie de leur environnement social immédiat et de la société en général. Dans leur formation, on leur fait sentir leur ignorance et leur manque de culture ; comme étudiants, ils sentent parfois qu'ils n'ont pas la qualité de services qu'ils seraient en droit d'attendre ; dans leur entourage, ils souffrent des remarques insidieuses ou ouvertes qui s'attaquent précisément à leur goût de la culture et de la vie intellectuelle.

À l'Université, dans un contexte de formation de masse, cette situation paraît surtout découler d'un manque de disponibilité des maîtres et du rapport souvent distant existant entre ces derniers et leurs étudiants. Par ailleurs, si un bon nombre de professeurs restent des modèles, la perception qu'ont plusieurs participants de ne pas toujours être respectés par certains maîtres invite à s'interroger sur la façon dont les étudiants se sentent entendus et soutenus par l'Université. Les propos recueillis laissent croire que l'institution universitaire se préoccupe parfois plus de l'argent qu'ils peuvent apporter que de leurs réels intérêts. Les témoignages soulèvent aussi la question de la place, trop souvent mitigée, accordée aux jeunes dans la société. Ils évoquent, enfin, de la souffrance additionnelle que les étudiants en littérature seraient amenés à vivre face à l'apparent anti-intellectualisme régnant au sein d'une bonne partie de la société québécoise.

6. Des pairs au regard critique

Nous avons déjà parlé du regard particulièrement critique porté par certains enseignants sur les étudiants. La présente section tend à montrer que la sévérité du jugement ne serait pas l'apanage de ces seuls enseignants. Elle met au jour le regard sans pitié que les étudiants ont tendance à porter sur le niveau de connaissance de leurs collègues, ainsi que le courage qu'il faut avoir pour oser se frotter à leur critique virulente. Nous verrons ici comment ces jugements que les étudiants portent sur les autres risquent parfois, par leur intransigeance, de contribuer au blocage de l'expression et des échanges.

Comme le rappelle Dejours (1993b), le jugement de beauté ne peut s'établir si la confiance et la coopération font défaut dans la relation. Et, en ce domaine, il n'y a pas d'entre-deux. Sans confiance et sans coopération, on est dans la méfiance ou dans l'indifférence. Les propos entendus donnent plusieurs exemples d'une formation où l'individualisme prend le pas sur la collaboration et où on a tendance à se tenir sur ses gardes face au jugement des autres. Dans les grands groupes, les étudiants ne seraient pas toujours tendres et empathiques les uns envers les autres. Quand on se connaît peu ou pas du tout et quand on n'est pas convié à échanger avec les autres, il est facile de

juger celui ou celle qui ose intervenir sans se soucier de sa sensibilité, de ses hésitations ou de ses intentions. Dans l'anonymat et l'individualisme, ces jugements qu'on porte secrètement et qui restent apparemment sans conséquence peuvent pourtant avoir un effet subtilement pervers sur le climat. Chacun apprend que la personne qui s'expose risque toujours de rester seule à se débattre dans les filets serrés des regards extérieurs.

Quelqu'un qui est en sciences, il sait ou il ne sait pas ses formules mathématiques. Mais, en littérature, c'est avec ton bagage personnel, tes émotions, tes sentiments, ton vécu, tes connaissances, que tu analyses une œuvre. Ce n'est pas objectif. Alors, quand les gens réagissent à ton idée en disant que «ça n'a pas rapport», le jugement se reflète, d'une certaine façon, sur ta propre personne.

En classe, tu n'oses pas dire un commentaire, tu n'oses pas poser une question parce que tu vas passer pour un débile. Même s'il y a plein de personnes qui se posent la même question... Si tu prends la peine de t'exprimer, ça a besoin d'être intelligent ce que tu vas dire parce que des personnes qui disent des niaiseries ou bien leurs réflexions personnelles, on n'en a rien à faire.

On est vraiment critique envers soi et envers les autres. Pour ne pas se faire «caler», on est prêt à marcher sur la tête de l'autre pour lui dire : «Regarde, moi je le sais». Quand tu es sûr de quelque chose et qu'un autre se trompe, il le sait vite. Il y a un gars qui a posé une question en classe. Je n'aurais pas aimé ça être à sa place. N'importe qui peut se mélanger dans des dates... Tu as entendu une rumeur dans la classe : «Wah, ah, ah, voyons donc, qui c'est ce con-là? Il est donc innocent!» Là, tu imagines si ça avait été toi qui avait dit une sottise comme ça... Tu te dis que tu es mieux de te taire.

En donnant une telle valeur à la connaissance, cela fait en sorte qu'on est plus vulnérable à la critique, plus sensible, aussi, à l'idée de ne pas être à la hauteur de son idéal. Trop souvent, le découragement face au chemin qui reste à parcourir et la crainte d'être raillé feront que l'on perdra un peu le goût et le plaisir d'échanger.

On dirait tout le temps qu'il y a des étudiants qui ont tout vu, tout compris d'une œuvre, qu'ils savent tout. Tu te demandes pourquoi lui le sait, lui l'a vu, et pas toi. Ça m'enlève le plaisir d'avancer par moi-même, ça m'enlève le goût d'en jaser avec d'autres étudiants.

Si quelqu'un arrive et me dit «Qu'est-ce que tu me conseilles de lire?» et qu'il ne connaît absolument rien, là je vais lui en donner des titres. Il n'y a aucun problème, j'en sais bien plus que lui, c'est clair. Mais avec quelqu'un qui a à peu près les mêmes connaissances que moi, je me sens en terrain dangereux d'en parler, en danger de ne pas dire la bonne affaire, de me tromper, de ne pas savoir. J'ai l'impression que c'est comme ça pour la majorité. On dirait qu'il faudrait tout savoir.

Si la curiosité littéraire représente un plaisir et si la culture constitue un but et une fierté légitimes, les propos entendus ne sont-ils pas les indices d'une compétition subtile qui attire et rebute à la fois? Car, face à l'érudition de l'autre, qu'il soit pair ou enseignant, les participants à l'enquête se sont dit préoccupés à l'idée de ne pas parvenir au même niveau de connaissance. On semble percevoir le savoir d'autrui comme un rappel de ce qui reste à atteindre, comme une espèce de pied de nez face à son sentiment d'insuffisance.

Quand je me retrouve en présence d'un érudit, ce n'est pas un plaisir, c'est un calvaire. Je me dis : «Comment vais-je faire pour lui répondre? Comment sait-il ça? Il a le temps, il a étudié : je ne serai jamais capable d'atteindre ça.» C'est un plaisir de savoir, de pouvoir dire : «J'ai appris ça, je sais ça». Mais quand tu regardes les autres, c'est quelquefois décourageant.

Conscients de l'immensité du champ de connaissances qui s'ouvre à eux, les étudiants en littératures française et québécoise réalisent peut-être plus que d'autres l'intérêt d'avoir un point de vue étayé avant de s'exprimer sur un sujet. Mais ils semblent l'être à un point tel que nous nous sommes demandées si, dans leur esprit, il n'y avait pas une confusion entre la saine modestie qui peut inciter à écouter et apprécier les points de vue de personnes plus renseignées et les exigences excessivement élevées qu'ils se posent à eux-mêmes avant de parler. Quoi qu'il en soit, on constatera que ces étudiants manifestent une conscience aiguë du savoir qu'il leur reste à acquérir. D'un autre côté, face à l'attitude considérée suffisante de certains professeurs, certains s'inquiètent, devant leur propre préoccupation à acquérir toujours plus de connaissances, d'avoir l'air pédant à leur tour. Au cours de cette enquête, c'est d'ailleurs seulement à la dernière rencontre que des participants reconnaîtront d'emblée leur désir et leur fierté de faire partie d'une certaine élite intellectuelle.

On ne veut pas acquérir des connaissances juste pour se penser bon. C'est beaucoup pour grandir soi-même, c'est d'abord pour ça, mais c'est sûr je retire une fierté de dire que, dans ma scolarité, je me suis rendue aussi loin. Je suis au dessus de la moyenne. Je suis fière de mon cheminement donc, oui, d'appartenir à une espèce d'élite intellectuelle, j'en suis contente, j'en suis fière, et je me dis bravo. Mais pas parce que j'ai le goût d'aller voir quelqu'un et de le snober.

C'est une érudition pour soi, pour s'élever par rapport à soi, pour s'épanouir, pas pour en imposer aux autres. C'est être capable de discuter sur tout, savoir qu'on a des connaissances. C'est le fait de pouvoir transmettre à d'autres notre passion, mais pas d'une façon hiérarchique. Sans élitisme et sans pédanterie.

Il est vrai que l'image de l'érudit, celle qu'on se forge soi-même et celle que notre entourage nous renvoie, peut parfois être lourde à porter. En essayant de paraître crédible, en «jouant» au littéraire, on se retrouve avec une pression supplémentaire qui contribue à faire perdre ses moyens davantage.

Il y a ça qui est «plate» : on ne peut pas s'exprimer dans un cours sans stress. C'est vrai que, quand on s'adresse à un professeur, on veut toujours parler mieux et on est tellement stressé qu'on se met à faire de l'hypercorrection. On met des t

partout, on dit des conneries et on a l'air de... Ça se passe quand on a des interventions en classe, avec des professeurs, dans des entrevues. Je suis allée porter mon «CV» dans une librairie. J'essayais de bien parler, mais finalement, je me suis plantée de façon magistrale, disons-le : «Alors oui, je suis en littérature...» Je suis restée bloquée «raide». La syntaxe... Je me disais : «Merde! Ce n'est pas ça du tout ce qu'il faut que je dise!» Blocage émotif.

Souvent, je vais poser des questions à un professeur et, je ne sais pas, on dirait que je gèle. Je m'exprime mal. Je tourne mes phrases à l'envers. J'invente quasiment des mots. J'ai l'air d'une vraie folle. C'est bien mieux par courriel! Ce dont j'ai peur aussi, c'est que, si je fais des fautes dans mes lettres, les gens le remarquent et qu'ils se disent : «Ben voyons, elle est en littérature! Comment ça se fait qu'elle fait des fautes?»

Il s'ensuit que, tout autant par crainte d'être considéré comme pédant par certains, que par peur d'être jugé ignorant par d'autres, c'est dans le silence que l'on risque, encore une fois, de se retrouver. Si la rigueur a toute sa place à l'Université, la discipline et la conformité à des normes d'écriture bien déterminées risquent parfois de présenter des effets moins souhaitables. Lorsque ces exigences sont vécues comme étant trop contraignantes, elles peuvent jouer un rôle d'éteignoir : en cherchant constamment le mot juste, en traquant l'erreur, c'est le plaisir même que l'on peut avoir à s'exprimer qui tend à s'amoinrir. Certains participants ont parlé de leur difficulté à retrouver l'écriture plus coulante qu'ils connaissaient avant d'entrer à l'Université. Il semble, pour ces derniers, que la conscience des erreurs possibles de langage ne soit pas sans avoir quelques impacts négatifs sur la spontanéité de leur expression : ils ne s'autorisent plus à écrire simplement.

À l'adolescence, je voulais devenir une grande écrivaine, mais j'ai vite perdu l'envie. Vous savez, quand on écrit un petit mot sur une carte de fête? Je ne suis même plus capable de le faire. Maintenant, c'est : «Je t'aime et je pense à toi.» Je ne suis pas capable de faire une carte pleine de belles phrases que j'aime écrire. Je ne suis même plus capable d'écrire un paragraphe pour moi, qui me représente moi.

Au secondaire, c'était les émotions et au cégep, c'était la découverte de nouvelles formes de poésie. Les inversions de figures, tout ça. Je ne savais pas comment ça s'appelait, mais j'essayais de jouer avec les mots. Mais, depuis que je suis à l'Université, je ne sais pas...

J'ai perdu complètement la passion d'écrire depuis que je suis en littérature. Il y a tellement de règles, tellement de normes, qu'on a perdu notre facilité d'écrire. On a perdu notre style personnel. Il faut s'habituer à la phrase «sujet-verbe-complément» qui est demandée dans les travaux.

Cette question de la sévérité du jugement entre pairs et de la peur d'utiliser une expression incorrecte dévoile un paradoxe : alors que la littérature est un domaine d'expression et de communication, poursuivre des études littéraires peut aussi entraîner un blocage de l'expression.

Bien qu'une certaine dose d'humilité soit nécessaire et formatrice, nous pouvons néanmoins nous demander si les étudiants ont toujours ce qu'il faut d'encouragements lorsqu'ils s'investissent dans l'écriture ou l'analyse littéraire. Tout au long de cette enquête, nous avons constaté à quel point la combinaison de différents éléments de la formation – les grands groupes, la sévérité et la subjectivité inévitable des évaluations, la rigueur d'analyse exigée, le manque de considération de certains professeurs ainsi que le regard critique des étudiants entre eux – pouvaient créer une paralysie chez certains étudiants dans leur capacité d'expression écrite et orale et en décourager plusieurs. La rareté des espaces d'expression où la spontanéité peut prendre le pas sur la réserve ainsi que le peu de place accordée aux dimensions plus enthousiasmantes ou captivantes de la vie littéraire ne sont peut-être pas étrangères à cette paralysie qui, heureusement, semble se résorber avec le temps.

7. Stratégies de défense et d'ajustement

Après avoir pris connaissance des plaisirs vécus par les participants et de ce qui les mobilise dans leur formation, les dernières sections de ce document nous ont permis de mieux comprendre certaines des difficultés qu'ils rencontrent. Pour faire face à ces sources d'inconfort et poursuivre leur formation en y conservant suffisamment de plaisir et de sens, des stratégies de défense et d'ajustement sont déployées. L'analyse des témoignages a permis de discerner trois stratégies centrales s'appliquant à plusieurs des souffrances exprimées. Il s'agit du recours au conformisme et du réfrènement de ses élans, du retrait dans le silence ainsi que du refuge dans le livre. Ces stratégies sont examinées dans les prochaines pages.

C'est souvent parce qu'un jour un auteur a su les toucher, captiver leur imagination, transformer leur vision du monde, que l'idée des études littéraires a pu s'imposer aux étudiants rencontrés. Le plaisir de développer sa sensibilité, la joie de vivre une relation privilégiée avec des auteurs qui font grandir, c'est ce qu'on espère pouvoir revivre lorsque l'on entreprend son baccalauréat en littérature. Or, si ces plaisirs semblent effectivement préservés, il reste que certaines dimensions de la formation vont tendre à opposer méthode scientifique à subjectivité, rationalité à affectivité, rigueur à spontanéité. Plusieurs vivront comme un choc leur initiation à ces nouvelles façons d'appréhender la littérature. Parallèlement, on a à composer avec la sévérité et les exigences élevées de plusieurs professeurs ainsi qu'avec des classes bondées, habitées par une culture étudiante particulièrement critique face à l'incompétence ou à l'ignorance. Bref, le temps de l'innocence et du plaisir naïf, fait davantage place à celui de la spécialisation.

Alors, plutôt que de se voir pénalisé dans ses évaluations parce qu'on ne fait pas montre de la rigueur et de la discipline exigées, plutôt que de prêter flanc à la critique et d'être jugé sur une idée, une interprétation ou une interrogation qui risquent de mettre en cause non seulement sa capacité de raisonnement mais aussi son image de soi, une astuce est de décoder les règles du jeu, et de s'y conformer. De cette manière, on ne risque pas de pertes trop lourdes.

J'ai une philosophie. Le professeur va souvent dire : «Ne répétez pas ce que je dis dans vos travaux», mais on dirait que dans sa correction, il faut que ce soit ça. Tu répètes ce qu'il a dit et tu es surpris de ta note.

Ce recours délibéré au conformisme a le mérite d'ouvrir les étudiants aux nouvelles façons de voir et de faire que proposent les professeurs. Cette stratégie les amène à s'ajuster aux exigences de la formation avec tous les rituels de passage que cela suppose et les apprentissages que cela permet. Elle est aussi un refuge qui évite de s'exposer au jugement extérieur.

La conformité n'est pas toujours nécessairement négative. Même si je n'ai pas de bon fond, je m'en sors avec la forme. Je vais faire un travail hyper-académique. J'essaie de citer ses théoriciens fétiches, indirectement ou directement. Les théoriciens, plus un plan de béton! La logique est primordiale. Un bon plan et 70 % de ton travail est fait! Même si je ne comprends pas et que c'est trop dur, je construis ma petite idée embryonnaire en trois parties cartésiennes, mes paragraphes se joignent bien entre eux, etc. C'est de toute beauté! Je n'ai rien dit, et je n'ai rien à dire, je nage en plein néant, mais j'ai un plan magnifique. Et je vous dis que j'ai une bonne note!

Aussi efficace soit-elle pour contrer des affects pénibles, cette stratégie comporte cependant ses risques. En choisissant le conformisme, on risque d'en venir à se couper des motivations fondamentales de sa présence en littérature : la passion du livre et de la lecture, le sentiment de se transformer au contact d'œuvres qui nous touchent ainsi que celui de pouvoir, par ce contact, mieux définir qui l'on est et ce que l'on croit. Cette stratégie de prudence qui consiste à apprendre à donner les réponses attendues peut entraîner une perte d'intérêt et un désinvestissement face à la formation. Certains témoignages démontrent bien le cynisme auquel on peut ainsi en arriver.

Je me suis dit : «Tu ne veux pas savoir ce qu'on pense? C'est parfait. Je vais vomir ce que tu m'as dit.» J'ai appris des pages de notes par cœur, comme une enregistreuse, et je lui ai recraché ça.

Dans le même but de se protéger du jugement d'autrui, une stratégie supplémentaire est fréquemment utilisée : celle de se taire. En se réfugiant dans le silence, on évite de voir ses opinions remises en question et, du même coup, on préserve plus facilement son sentiment de compétence. Mais on se prive aussi du plaisir et des occasions d'apprentissage découlant, normalement, de l'échange des idées.

Chacun a ses idées et on a l'impression qu'on ne veut pas les partager avec les autres. Je n'irai pas dire mes idées à n'importe qui. Je ne veux pas qu'il me dise : «Écoute, ça n'a pas rapport, tu n'as pas vu les bonnes choses.»

Je parle de mes lectures à mes amis qui sont en sciences politiques ou dans d'autres domaines, mais jamais en littérature. Quand je commence à parler d'une œuvre avec quelqu'un qui a suivi le même cours que moi, je trouve tout le temps qu'il a des idées plus «hot» que les miennes. Tu te sens vraiment stupide alors tu te dis que ça ne vaut pas la peine. Tu aimes mieux garder tes idées pour toi, plutôt que de les confronter à celles des autres, de te diminuer à tes propres yeux.

Au cours de cette enquête, nous avons pu voir comment les processus de communication et de reconnaissance pouvaient se trouver bloqués par l'enseignement en grand groupe qui tend à

décourager l'échange et à renforcer l'anonymat. Nous avons aussi constaté à quel point s'exprimer en classe relevait presque de la hardiesse face au risque de se voir jugé très vite ignorant ou pédant par ses pairs et, quelquefois, par l'enseignant. Nous avons, enfin, entendu les sentiments de solitude et d'abandon que certains participants disent ressentir au cœur de la vie universitaire. À cette impression d'anonymat et de froideur, il est tentant d'opposer le sentiment de plénitude que les étudiants rencontrés semblent souvent ressentir au contact des auteurs et de leurs personnages. Contrairement au côté impersonnel de la formation, le livre donne le sentiment précieux de vivre des relations intimes et privilégiées. Dans cette relation d'intimité, on a non seulement le privilège de fréquenter les grands, mais on peut le faire sans crainte de se faire juger, avec le sentiment d'être un interlocuteur important, unique. Devant ce tableau si contrastant, nous pouvons nous demander quelle place les participants à cette enquête pouvaient accorder à une relation au livre si satisfaisante, si vivante à bien des égards, lorsque le contexte de leur formation se révélait difficile, lorsque les relations avec les autres, pairs ou professeurs, s'avéraient distantes. Peut-on imaginer qu'à ces moments, le livre devienne, en plus d'un lieu de plaisir et de découverte, un espace de repli, un refuge? Les témoignages recueillis permettent de croire que le retour au livre puisse représenter une stratégie de défense et d'ajustement privilégiée pour les étudiants rencontrés. Certains d'entre eux ont parlé de leur sentiment de dénuement lorsqu'ils n'ont pas de livre à leur portée, de leur besoin presque irrésistible de pouvoir se plonger à tous moments dans la lecture. En l'occurrence, l'amour des mots prend parfois des airs de dépendance...

J'ai toujours un livre sur moi. Sans livre, je me sens misérable. Le midi, au travail, je préfère lire plutôt que de parler avec les autres. L'autre midi, je n'avais rien à lire alors je me suis retrouvée à lire le Journal de Montréal...

Je déjeune et je lis la boîte de céréales, je lis n'importe quoi. Ma mère dit souvent : «Quand elle n'a plus rien à lire, elle lit l'annuaire.» Je suis toujours en train de lire. À la limite, ce sera n'importe quoi, mais je lis.

Tous nous ont parlé du réconfort qu'ils pouvaient trouver à lire sans autre objectif que de se faire plaisir. Le parallèle entre le livre et le baladeur, que l'on utilise pour se distraire mais aussi pour se retirer dans son monde, nous est apparu frappant : l'image du livre-refuge, du «livre-doudou», s'est imposée à nous. La lecture semble constituer le moyen par excellence pour retrouver un nouvel élan quand le doute, la fatigue, la démotivation s'installent. Pour, simplement, se retrouver. Ainsi que le dira si bien une étudiante : «Pour se soigner de la littérature, on se soigne à la littérature.»

Quand je suis vraiment fâchée, je me tourne vers les livres que j'ai adorés dans mon enfance ou dans mon adolescence ou dans des livres que j'aime vraiment aujourd'hui. Je me fais une petite soie et je lis un, deux ou trois livres qui me plaisent. Je laisse les autres de côté jusqu'à ce que je me dise : «Bon, il faut que tu retournes au travail, même si c'est dur.»

Je ne pense pas toujours aux choses négatives qui m'arrivent à l'Université. Actuellement, je suis en train de lire Réjean Ducharme. Pour moi, ça, c'est un gros morceau de gâteau avec épais de crème. J'adore ça! Il faut que je les lise

pour me faire plaisir. Pour mes yeux, pour mon imagination... Sinon, je n'aboutirais pas.

Mais, malgré les aspects positifs de cette stratégie, le refuge dans le livre comporte, lui aussi, ses risques de glissement. La solitude régénératrice à laquelle il permet d'accéder peut également tendre vers l'isolement et l'ignorance de l'autre. Par ailleurs, si réconfortante et naturelle qu'une telle stratégie puisse être pour des amoureux de la chose littéraire, il est intéressant de remarquer les paradoxes qu'elle soulève. Autant on est attiré par l'ouverture que la littérature permet sur le monde, autant on a tendance à se couper de ses collègues immédiats. Dans le même sens, on se passionne pour des personnages de roman, au point de les adorer ou de les détester, mais on semble parfois indifférent aux autres étudiants. Les participants à cette enquête, par leur nature entière, exigeante, voire passionnée, se contenteraient-ils plus difficilement que d'autres des rapports humains «ordinaires»? Il reste que la lecture peut aussi, lorsqu'on le souhaite, servir de paravent face aux relations quotidiennes qui n'offrent pas toujours, il est vrai, l'intensité émotive et la valeur d'apprentissage des rencontres littéraires. Et le livre a d'autres qualités. Celui-ci ne contredit pas, ne juge pas. Il offre souvent de meilleures réponses que celles que l'on pourrait obtenir par de longues discussions en classe ou ailleurs. Bref, on peut comprendre aisément le besoin de se tourner vers lui comme on se tournerait vers un ami aussi compréhensif que spirituel. D'un autre côté, ces considérations ne peuvent nous amener à conclure bêtement que les participants à cette enquête se désintéressent des autres. L'ardeur avec laquelle ils s'appliquent à mieux saisir l'expérience humaine par l'entremise des livres ne peut que nous convaincre du contraire. Plus que d'autres peut-être, ceux-ci ont soif de relations nourrissantes et significatives. Toutefois, lorsque l'environnement ne favorise pas ces rencontres authentiques et gratifiantes, l'appel de la littérature, déjà séduisant, peut alors se faire irrésistible...

Choisir Dieu ou le vide, le travail ou le chômage, le désespoir ou l'ennui, choisir. Seulement voilà, on a trouvé autre chose, on a trouvé les livres, avec les livres on ne choisit plus, on reçoit tout. La lecture, c'est la vie sans contraire, c'est la vie épargnée. On lit sous les draps, on lit sous le jour, c'est comme une résistance, une lecture clandestine, une lecture de plein vent [...] On s'avance dans le livre jusqu'à l'histoire profonde. On s'enterre au plus clair de sa vie, sous des pelletées de phrases noires. Parfois on lève la tête, on regarde au-dehors. On voit la ville, on voit l'école. On dit c'est le désert, on voit que c'est le désert, alors on revient au livre...

Bobin, 1989, p. 22

Conclusion

Comme cela a été mentionné dans la méthodologie de cette enquête, la psychodynamique du travail s'intéresse aux rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. Cela signifie que les témoignages rendent compte d'une réalité vécue et discutée par les sujets de la recherche et non d'une réalité objective ou d'une vérité indiscutable. Les expériences que les participants à cette enquête ont acceptées de livrer ne peuvent pourtant pas être mises en cause de l'extérieur. Elles soulèvent des questions qui méritent d'être adressées à une population élargie. En ce sens, le présent rapport est d'abord et avant tout une invitation à un échange qui doit se poursuivre pour donner tous ses fruits.

Nous avons vu, dans les pages qui précèdent, que le choix des études littéraires est dicté, avant tout, par le plaisir de la lecture, par le désir de découvrir et de s'initier à de multiples voies de connaissances, ainsi que par la satisfaction de grandir, tant personnellement qu'intellectuellement, au contact des œuvres que l'on est amené à connaître. L'examen des principales souffrances et d'insatisfactions rencontrées par les participants à cette enquête a également permis de constater qu'il existe un rapport étroit entre celles-ci et les plaisirs caractéristiques de la formation.

Sur le plan de l'organisation de la formation, d'abord, les participants ont exprimé leur frustration de voir l'offre de cours réduite au gré des coupures budgétaires. Ils ont aussi déploré les effets négatifs de l'enseignement en grand groupe qui incite au repli sur soi et à l'anonymat. En laissant se mettre en place des structures de formation qui encouragent si peu l'échange et l'influence entre les étudiants, l'Université risque de freiner l'émergence de cet esprit critique qui naît de la confrontation des idées. Nous pouvons alors nous demander si certains choix de l'Université ne vont pas à l'encontre de l'idéal d'érudition auquel les étudiants en littératures disent aspirer.

Cette enquête a aussi mis au jour les difficultés vécues par les étudiants dans l'apprentissage de la rigueur et dans l'initiation, pertinente mais déstabilisante, à des méthodes d'analyse littéraire qui réduisent la place de l'affectivité. L'expérience rapportée par les participants laisse croire que la formation en littérature doit continuer d'accorder une place importante à l'émotion littéraire et à l'analyse historique et sociale. Il semblerait que ce soit là une condition nécessaire pour que le plaisir et le sens personnel de l'aventure littéraire demeurent présents dans l'expérience subjective et intersubjective des étudiants.

Concernant les relations maître/élève, nous avons constaté l'importance du regard du maître dans le développement identitaire de l'étudiant et dans son besoin de se sentir à sa place dans la formation. L'enquête démontre que plusieurs professeurs représentent des modèles pour leurs élèves, par la passion et la compétence qu'ils démontrent, comme par leur engagement auprès de ceux-ci. Par ailleurs, il est apparu que des étudiants se sentent parfois peu considérés par certains de leurs professeurs qui afficheraient, à leurs yeux, de l'indifférence à leur égard, voire un certain snobisme pouvant culminer, en de plus rares occasions, en une attitude perçue comme étant méprisante. En lien avec cette question du manque de considération, on a pu constater qu'en

dehors de l'Université même, il n'était pas toujours facile pour un littéraire de se sentir compris et reconnu, et cela, tant au sein de son environnement familial et social immédiat qu'auprès d'une population qui ne reconnaît pas d'emblée la valeur et l'utilité sociale de la littérature.

En ce qui a trait aux relations entre étudiants, nous avons relevé le jugement sévère que ces derniers peuvent porter sur le niveau de connaissance de leurs pairs. On semble évoluer dans une culture étudiante qui valorise la connaissance au point où il devient hasardeux de s'exprimer librement. En effet, bien que la littérature soit un lieu de communication, il apparaît que de multiples raisons font que le travail étudiant en littérature en est un où l'expression comporte des risques élevés de blessures narcissiques. L'ensemble de ces facteurs tendrait à bloquer les élans et l'émotion des étudiants et à figer leur capacité d'expression.

Trois stratégies de défense et d'ajustement sont ressorties de l'analyse des témoignages : le conformisme, le retrait et le refuge dans la lecture. Si ces stratégies permettent, à court terme, de contrer l'angoisse et de préserver le plaisir et le sens de la formation, elles comportent également des risques de dérive. Le conformisme et le réfrènement de ses élans peuvent limiter les risques d'échec, mais ils privent également du plaisir d'affirmer sa singularité; le retrait dans le silence protège du jugement extérieur, en même temps qu'il pousse à l'isolement et prive des apprentissages et du plaisir de l'échange; le refuge dans le livre, enfin, offre une expérience d'intimité qui compense l'anonymat des grands groupes. Il constitue un moyen qui aide à guérir des blessures à son image de soi et à tenir le coup ; cependant, il peut aussi inciter à se couper et à se désintéresser des autres.

Parce qu'ils sont habités par une passion souvent difficile à partager et à faire apprécier par les non-initiés, parce qu'ils risquent souvent d'être refroidis dans leur expression par la crainte du jugement extérieur, les étudiants en littérature profiteraient doublement de la création d'espaces plus libres d'expression parallèles ou intégrés aux lieux formels de formation. Ils profiteraient d'espaces où on délaisserait l'évaluation et la critique pour encourager plus systématiquement le partage spontané de points de vue. Ils apprécieraient qu'on leur permette de s'exposer sans risquer d'être la cible du jugement de leurs pairs ou de leurs enseignants. Peut-être, de cette façon, verrait-on les étudiants sortir de l'anonymat et s'engager bien davantage dans la participation à une vie intellectuelle qui ne peut s'épanouir que dans des lieux ouverts à la délibération et à la fécondation des idées et des sentiments. Cela donnerait éventuellement à la communauté universitaire la chance de profiter davantage des connaissances et des coups de cœur littéraires de ces personnes férues de leur discipline et désireuses, plus qu'il n'y paraît peut-être, d'apporter leur couleur spécifique au monde qui les entoure.

Bibliographie

- Bobin C. (1989). *La part manquante*. Paris : Gallimard.
- Dejours C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. Boutet (dir.) *Paroles au travail* (p. 181-221). Paris : L'Harmattan.
- Dejours C. (1993a). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejours C. (1993b). *Travail, Usure mentale, de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, 2^e édition. Paris : Bayard Éditions.
- Dejours C. (1992). Pathologie de la communication. *Raisons pratiques*, Cahier 32, 3.
- Dejours C. (1988a). *Plaisirs et souffrance dans le travail*, tomes I et II. Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Dejours C. (1988b). La méthodologie en psychodynamique du travail. In Dejours, C. (dir.) *Plaisir et souffrance dans le travail*, tome I (p. 99-113). Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Leclerc C. et Maranda M.-F. (1998). *Enquête de psychodynamique du travail sur la formation universitaire dans un contexte de crise de l'emploi*. Programme de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. En partenariat avec le Service d'orientation et de counseling et avec la Clinique de counseling et orientation de l'Université Laval. 410-98-0661.