



LA PRODUCTION DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT COMME SOURCE DE RENOUVELLEMENT

Vital GADBOIS, professeur retraité et Nicole SIMARD, professeure – Cégep de Saint-Hyacinthe

INTRODUCTION

Notre communication s'inspire de notre active implication pédagogique à la fois comme professeurs de littérature engagés dans les activités de département et de programme, et les associations professionnelles, comme auteurs de matériel d'enseignement et directeurs de la collection BLL, chez Modulo Éditeur, où nous avons constamment à réfléchir sur les exigences qu'impose la création d'un tel matériel, notamment dans nos rapports avec les professeurs-auteurs.

Il y a aussi lieu aussi de définir ce que nous sommes du point de vue professionnel : notre credo en quelque sorte. De formation, nous sommes avant tout des littéraires. Nous croyons que la pédagogie ne peut remplacer la didactique et que ces deux disciplines ne peuvent tenir lieu de formation littéraire. En d'autres mots, didactique et pédagogie doivent se baser sur les connaissances et les habiletés nécessaires à la lecture et à l'analyse littéraire. Dans notre pratique de directeurs, nous avons remarqué que plus un auteur possédait des compétences en littérature, plus il était capable de parler, de réfléchir sur la matière enseignée (et ce n'est pas toujours une question d'expérience); s'il nous est arrivé de refuser une collaboration avec un auteur, c'est d'abord parce que nous jugions que sa compétence en littérature n'était pas suffisante. Il nous faut avoir confiance dans la compétence de nos auteurs; aucun doute ne doit planer sur la qualité du contenu littéraire des ouvrages qu'ils auront à faire, à savoir un manuel de l'élève et un guide du professeur. Dans la majorité des cas, notre apport littéraire est occasionnel; c'est avant tout dans la démarche pédagogique et didactique que nous accompagnons les auteurs. Cette relation entre, d'une part, une discipline de contenu (langue et littérature dans notre cas) et, d'autre part, la didactique de ce contenu et sa pédagogie constitue un des fondements de l'ordre collégial.

Nous sommes aussi de ceux qui déplorent que les programmes des cours communs de littérature présentent celle-ci comme un prétexte à l'acquisition de compétences rédactionnelles et linguistiques, au mieux comme un prétexte à l'acquisition d'un vernis culturel. Ce sont ces compétences qui sont nécessaires à la lecture littéraire, et non l'inverse. Quant au vernis littéraire, il n'est qu'une conséquence secondaire de la fréquentation des textes. L'œuvre littéraire ne peut se limiter à une occasion de faire autre chose que ce pour quoi elle existe. Il faut prendre et présenter la littérature pour ce qu'elle est : une œuvre d'art, faite de mots.

En même temps, nous sommes de ceux qui croient que le discours pédagogique et didactique est inhérent à l'enseignement, qu'il est impossible d'enseigner sans produire du matériel d'enseignement : avant les cours, nous rédigeons des plans d'étude; en classe, nous parlons, nous écrivons; entre les cours, nous faisons des préparations, rédigeons des exercices, des tests, des examens, nous recevons des étudiants au bureau... Mais en faisant du matériel pédagogique, le professeur, à travers le processus même d'écriture, revoit le contenu de son cours (ou une partie de ce contenu) dans la perspective d'un produit achevé, et en ce qui nous concerne, dans la perspective d'une collection qui commande ses exigences de contenu littéraire, didactique et pédagogique. Cette écriture étant soumise à des contraintes liées à une collection qui classe, sélectionne, développe le contenu autrement que sous les exigences des cours au quotidien, le professeur-auteur est ainsi appelé à redéfinir sa pratique pédagogique d'une œuvre littéraire, même s'il l'a souvent expérimentée en classe.

C'est dans cette perspective que nous voulons répondre à trois questions : Que sont les œuvres littéraires? Qu'est-ce qui caractérise le matériel pédagogique à leur sujet? Qu'apporte à leur auteur la production professionnelle d'un tel matériel?



1. LA LECTURE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES, OBLIGATOIRE AU COLLÉGIAL, REPOSE SUR LE FAIT QUE CE SONT DES OBJETS D'ART RECONNUS

Pour produire du matériel d'enseignement pertinent, il faut réfléchir à l'objet d'enseignement et à sa fonction. Le but de la fréquentation obligatoire du texte littéraire au collégial est d'amener l'élève à accueillir la parole littéraire comme parole d'art, œuvre de mots qui témoigne de ce qui agite les humains, en particulier quand elle est issue du bagage intérieur de la communauté culturelle et linguistique de cet élève. Cette parole est faite souvent avec les mots du quotidien, mais pris en tant que matériau pour exprimer non seulement une vision du monde (ce que font aussi la philosophie, le discours scientifique, le discours technique), mais une représentation, une image du monde, qui sourd de l'intérieur et qui interpelle qui la fréquente. Dans *Demain dès l'aube*, Victor Hugo évoque la mort de sa fille chérie Léopoldine. Comme n'importe quel parent, il est atterré de la mort de son enfant. Le poème a été composé à l'occasion de l'anniversaire de cette mort : il commence sur un ton presque joyeux, comme dans la hâte d'un rendez-vous amoureux : « Demain dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne, / Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends. » Si bien qu'à la chute du poème, quand l'élève apprend les véritables motifs de ce promeneur matinal, il comprend que la blessure paternelle est toujours aussi vive : « Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe / Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur. » L'élève de 16, 17 ou 18 ans n'est pas encore parent, mais, par l'action de l'œuvre poétique, il comprend ; mieux, il ressent cette douleur.

Au moins trois malentendus contrarient cet objectif des cours communs de littérature. Un premier tient au fait que tout le monde se croit spécialiste de la langue et, par conséquent, de la littérature. Certes, la langue des écrivains s'inspire de celle que nous pratiquons tous les jours comme usagers du discours, mais elle procède d'une autre manière d'utiliser le code linguistique. L'œuvre d'art opère un détournement de code et arrive ainsi à produire une parole qui, dans sa forme, est nouvelle. Quoi de plus normal que des élèves témoignent de leur désarroi à comprendre un texte littéraire – et nous ne parlons pas nécessairement ici de la poésie ! Un deuxième malentendu vient du fait que la littérature, comme discipline obligatoire, trouverait sa fonction dans l'amélioration de la langue qu'elle permet : la grande retombée de sa fréquentation résiderait, par exemple, dans l'enrichissement du vocabulaire ou de la syntaxe du lecteur. Sans être faux, cela est loin d'être l'essentiel. Troisième malentendu : la littérature trouverait sa fonction dans la valeur socioculturelle du témoignage qu'elle présente, rivalisant ainsi avec les sciences humaines. Le roman historique présente un beau cas, le roman psychologique ou sociologique aussi. Est-ce que *Le grand troupeau* de Jean Giono n'est que le témoignage de la vie de soldats dans les tranchées durant la Première Guerre mondiale ? Oui parce qu'il relève de l'expérience vécue, non parce qu'il ne représente pas nécessairement la vérité historique sur cet événement terrible : Giono a donné à son récit un souffle qu'un historien d'aujourd'hui ne peut s'autoriser.

Pour lever ou vaincre ces malentendus, pour bien profiter du texte littéraire et prendre en compte le phénomène artistique que constitue toute œuvre littéraire, notamment pour arriver à saisir un peu l'unicité de chaque œuvre, il faut que les professeurs de littérature, particulièrement les professeurs-auteurs, maîtrisent parfaitement les connaissances, concepts et procédures qui permettent de lire et d'analyser le texte littéraire : les mots, leurs sens, leurs emplois, leurs effets, la façon dont ils peuvent s'organiser en réseaux, les structures syntaxiques, l'organisation textuelle, les figures de style, les tonalités... On ne peut aborder l'œuvre littéraire comme une circulaire IGA ou le bottin téléphonique.

Dans une époque envahie par les sciences humaines, un autre piège guette la fréquentation du texte littéraire : considérer la langue et la littérature comme un matériau de sortie de soi. La psychologie, la psychanalyse, la philosophie (Freud, Jung, Sartre, Lacan, Foucault) ont depuis longtemps analysé cet univers révélateur de la vie intérieure. La rencontre littéraire recherchée dans les cours communs



de littérature n'a pas pour fonction première de guérir le lecteur par la parole qu'elle véhicule et provoque : elle est avant tout une plongée dans un tissu de mots, organisés de telle manière qu'elle nous entraîne en des lieux intérieurs insoupçonnés, dont on ressort nécessairement différents, pour peu qu'on donne aux élèves les moyens de se laisser pénétrer par le texte littéraire : nos professeurs-auteurs sont des passeurs de littérature et c'est à ce titre que nous les sollicitons.

2. LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE REPOSE SUR UN DOUBLE DIALOGUE : CELUI DU PROFESSEUR-AUTEUR AVEC L'ÉLÈVE, CELUI DU PROFESSEUR-AUTEUR AVEC SES PAIRS

Tous les enseignants produisent du matériel d'enseignement, sans avoir nécessairement l'intention de le faire publier. Il y en a au moins deux types. Il y a celui qui est demandé par la structure même du réseau (les plans d'étude, par exemple) et par le fait d'enseigner (préparations de cours, notes au tableau, notes imprimées, tests, exercices, etc.), et il y a surtout un deuxième type de matériel pédagogique, qui est fait pour durer, dépasser la nécessité quotidienne. Parfois poussé par des collègues ou des éditeurs, parfois aussi emporté par le désir de partager ses bons coups pédagogiques—quel est le professeur de littérature qui n'a jamais rêvé de voir son nom sur une couverture de livre?—ou encore motivé par l'insatisfaction de ne pas avoir pu mener à terme des notes ou des exercices, que l'urgence du quotidien bousculait, le professeur peut sentir le besoin de s'engager dans une démarche éditoriale. Une grande différence entre ces deux types de production réside dans le fait qu'enseigner consiste à produire un discours destiné à un groupe d'élèves alors que produire du matériel pédagogique consiste à s'adresser à chaque élève comme s'il était seul.

On peut aussi—et c'est un tout autre dialogue—vouloir rendre compte de sa pratique à ses pairs par des articles dans des revues professionnelles de sa spécialité d'enseignement, dans des revues pédagogiques ou didactiques, dans des ateliers de congrès... Il importe ici de souligner l'importance du métadiscours professionnel : cette réflexion, en plus d'alimenter la pratique des collègues, est nourrie par les discours antérieurs des collègues, lus ou entendus. On ne va jamais aussi loin, ni avec autant de pertinence, que poussé par le discours conjugué de tous les collègues présents et passés qui ont accepté de partager expériences, réflexions, angoisses et questionnement, qui ont aussi produit du matériel d'enseignement.

2.1 Rédiger un manuel constitue un premier dialogue entre le professeur-auteur et son élève lecteur

Ce dialogue prolonge naturellement l'acte d'enseignement. Il tient à la fois de la rencontre au bureau, du cours magistral et du cours personnalisé. Il s'agit d'une parole conçue pour l'élève. C'est celle pour laquelle les professeurs ont le plus d'expérience, confrontés à toutes sortes d'expériences. Elle est souvent le fruit d'un enseignement antérieur réussi. Quatre caractéristiques distinguent cette parole.

- Elle s'adresse à un élève moyen. Toute la démarche pédagogique devra alors être conçue en fonction des capacités de cet élève : questions, réponses et commentaires destinés à l'élève devront correspondre à ce qu'on attend de lui. Il ne faut ni surestimer ses compétences et ni non plus les sous-estimer.
- Elle doit permettre de bien faire saisir les difficultés que présentent les textes littéraires choisis pour cet élève : ces difficultés varient d'un texte à l'autre. Souvent, il s'agit de nommer et d'explicitier une intuition de lecteur expérimenté. Voici deux exemples : l'un portant sur le plan linguistique, l'autre sur le plan méthodologique, qui permettent de



mesurer le questionnement qui précède et accompagnent toute la démarche de rédaction de matériel pédagogique.

Nous avons remarqué que, sur le plan linguistique, les textes écrits avant le XVIII^e siècle posent à l'élève certaines difficultés de compréhension. Comment les résoudre? Les notes de bas de page doivent-elles tout expliquer? La culture québécoise doit-elle être prise en compte? Ce qui correspond à une tournure ancienne pour un élève français peut être toujours vivant au Québec. Les connaissances religieuses du Québec de la fin du XIX^e siècle sont souvent étrangères au bagage culturel des élèves d'aujourd'hui. Un lexique est-il nécessaire?

Le professeur doit également se questionner sur la pertinence des exemples sélectionnés pour fins d'analyse. Quels sont les extraits qui permettent à la fois de comprendre ce dont il est question dans l'extrait lui-même et s'ouvre également sur l'ensemble de l'œuvre ou sur une problématique qui lui est reliée? Dans le cas d'une anthologie, de quelle nature sera le fil conducteur: thématique, historique...? Comment les extraits analysés peuvent-ils rendre compte de cette unité?

- Cette parole doit donner à l'élève l'impression qu'il construit quelque chose. Toute démarche pédagogique est un guide qui vise au terme à lui permettre de produire un discours sur l'œuvre et sa lecture. À partir de l'intuition de l'élève, il s'agit de favoriser son intelligence, non de lui enseigner des méthodes universelles, pire, de lui proposer des trucs pour réussir. Il faut que l'auteur s'interroge sur les étapes de cette progression. S'agit-il d'une démarche inductive ou déductive? Dans notre expérience, par exemple, nous avons intégré la recherche dans un dictionnaire comme un élément fondamental à l'analyse d'un texte littéraire. Cette recherche ne sert pas seulement à connaître le sens ou l'orthographe d'un mot, mais le sens des mots amène l'élève sur des pistes de lecture, sur des hypothèses d'interprétation.
- Cette parole donne enfin accès à une terminologie propre à la discipline. Toute analyse renvoie à des concepts théoriques auxquels l'élève devra se référer. Jusqu'à quel point devra-t-il les connaître? Car ici aussi, il y a des degrés de difficulté dans l'apprentissage de ces concepts. Comment seront-ils intégrés? Quelle responsabilité la collection doit-elle laisser au professeur dans l'apprentissage de ces concepts par les élèves? Nous avons été particulièrement intéressés par les problèmes que pose l'utilisation des figures de style (figures de rhétorique) ou des procédés narratifs dans un texte littéraire. Nous nous sommes demandé, par exemple, s'il fallait reproduire cette liste. Notre pratique comme professeurs nous a fait prendre conscience que lorsqu'on fournissait à l'élève cette liste, sa première réaction était souvent de chercher à trouver un groupe de mots qui pouvait correspondre à la définition donnée. Par contre, l'élève négligeait souvent d'évaluer l'effet que cette figure apportait au texte. Dans *Le Héron*, La Fontaine, dès les deux premiers vers, utilise trois fois le mot «long». Tous les élèves remarquent cette répétition, mais ils ne pensent pas à sa fonction. La lecture de la fable nous apprend que *Le Héron* est un personnage hautain: la longueur de ses pieds, de son bec et de son cou annonce déjà un être capricieux.

Dans la fabrication de matériel pédagogique, la compétence littéraire est, comme nous l'avons souligné plus haut, fondamentale, car c'est à partir de ses réflexions sur le texte que le professeur construit sa démarche. Il y a lieu de se méfier des professeurs-auteurs qui croient ne pas avoir à livrer de connaissances ou à faire acquérir des compétences propres à leur objet d'enseignement: c'est un peu comme ces gestionnaires ou ces vendeurs qui croient que leurs connaissances en administration ou en marketing les rendent aptes à tout gérer et à vendre



n'importe quoi. Or, le regard didactique importe autant que la manière pédagogique. En termes traditionnels, la matière importe autant que la manière, le contenu que la forme. Produire du matériel pédagogique suppose autant une réflexion didactique que pédagogique : comment organiser le contenu (didactique) de manière efficace (pédagogique) ? Voilà ce qui compte. On peut penser que n'importe quel professeur de littérature peut parler de n'importe quel auteur. Sa formation le lui permet. Dans un certain sens, cette affirmation est vraie. Nous avons remarqué cependant que les professeurs-auteurs qui ont expérimenté une œuvre en classe possèdent déjà une bonne appréciation du travail à accomplir ; non seulement connaissent-ils mieux l'œuvre, mais surtout, ils pressentent déjà les exigences didactiques et pédagogiques qu'elle commande.

Un avantage certain du matériel d'enseignement produit de façon professionnelle, par rapport aux cours ou aux rencontres de bureau, est qu'il peut être lu, vu, consulté par l'élève en tout temps, n'importe où, autant de fois que nécessaire. Il s'agit d'un prolongement important de l'acte d'enseignement. Le grand inconvénient, c'est qu'il ne peut dire que ce qu'il dit ; quelle que soit la démarche choisie, il reste des zones d'ombre que le professeur lui-même, compte tenu des réactions de sa classe, devra éclaircir ou répéter autrement. De sorte que le matériel d'enseignement est un outil pour le professeur, d'aucune manière son substitut. Ce vieux rêve du maître de poche, électronique, téléphonique, audiovisuel ou autre, rêve caressé par bien des futurologues et Pygmalions de la pédagogie et de la didactique qui se sont agités dans les bureaux universitaires ou ministériels, ce vieux rêve donc s'est toujours transformé en cauchemar. Le matériel d'enseignement destiné à l'élève nécessite un professeur en relation avec son élève.

Dès lors, la rédaction de matériel pédagogique qu'on croyait incarné dans un dialogue avec l'élève devient en réalité une discussion à trois. La partie qu'on adresse au professeur titulaire prend forme dans ce qu'on appelle « un corrigé ». Selon les matières enseignées et l'orientation pédagogique du manuel, c'est-à-dire les choix que les auteurs ou les directeurs de collection auront faits, ce discours peut-être plus ou moins élaboré. On comprendra vite qu'il y a un grand intérêt pédagogique et didactique à séparer le plus possible les deux discours : celui destiné à l'élève et celui destiné au professeur.

2.2 Rédiger un guide pédagogique et didactique constitue un second dialogue entre le professeur-auteur et le professeur

Essentiellement, le guide pédagogique propose une parole conçue pour les collègues. Ce dialogue entre professeurs est aussi le prolongement naturel de l'acte d'enseignement. Il prend racine à la fois dans les rencontres de département, de programme ou de tout autre comité institutionnel, dans des ateliers de congrès professionnels (APEFC, AQPF, AQPC), sans oublier les échanges spontanés avec des collègues. Nous devons avouer que nous n'avons pas toujours pensé de cette façon. Longtemps, nous avons cru que c'était le rôle du professeur, utilisateur d'un manuel, de fabriquer, pour ainsi dire, son corrigé. Nous croyions alors que ce qui était destiné au professeur se résumait ni plus ni moins à une liste de réponses. Nous pensons aujourd'hui que le dialogue avec le professeur importe autant que les réponses aux questions : c'est une manière de partager son expérience disciplinaire et pédagogique.

Un double piège guette la rédaction d'un guide pédagogique : faire assaut de connaissances avec ses collègues et taire les motifs et objectifs poursuivis par le discours tenu aux élèves. La



tentation savante ne correspond pourtant pas à l'esprit du contenu d'un guide pédagogique : les collègues n'attendent pas d'un guide pédagogique qu'il fasse la somme des connaissances sur le sujet à l'étude. Nous croyons que le professeur préfère recevoir des éléments de contenu supplémentaires, qui, sans tomber dans une spécialisation qui ne serait pas à la portée des élèves, maintiennent et prolongent la réflexion intellectuelle amorcée dans le manuel de l'élève. La principale difficulté, c'est de repérer les connaissances nécessaires ou utiles à la lecture de l'œuvre littéraire. Le guide pédagogique ne doit pas dire ce que l'élève ne peut pas comprendre, mais plutôt comment le professeur peut amener les élèves vers une compréhension plus fine de l'œuvre. En littérature, c'est le texte qui est au centre de toutes nos préoccupations. Par exemple, un questionnaire bien mené sur une œuvre doit aider l'élève à identifier certaines composantes du texte, un guide pédagogique aide le professeur à faire voir à ses élèves d'autres manières d'interpréter ces mêmes composantes. Dans les deux cas, c'est l'élève qui constitue la mesure du discours.

Deuxième piège : la discrétion, la pudeur, voire la gêne à tenir des propos pédagogiques. Cette attitude est à l'opposé de l'idée de guide pédagogique : il importe de justifier questions et exercices, de supposer et commenter les réactions éventuelles des élèves à ces questions et exercices, de s'expliquer sur les intentions poursuivies, de suggérer des questions et exercices supplémentaires, etc. De plus, même si le manuel de l'élève repose sur une démarche pédagogique explicite, rien n'empêche, au contraire, que le guide pédagogique propose au professeur d'autres solutions pour entrer dans l'œuvre à l'étude, d'autres pistes d'exploitation possibles, autant de façons de lui rappeler qu'il est le seul responsable de sa classe et qu'il lui appartient de faire les choix qu'il juge à propos. Le guide pédagogique doit lui permettre de se servir de son expérience pour compléter, nuancer ou même rectifier des interprétations. Il importe donc que le professeur y retrouve non seulement un prolongement du contenu du manuel de l'élève mais une réflexion sur son organisation. C'est pourquoi, le manuel de l'élève ne peut en aucun cas remplacer le professeur, même s'il constitue une sorte de référence qui, une fois le cours terminé, permet à l'élève de travailler seul. Rédiger un guide pédagogique consiste en somme à considérer ses collègues plus comme des pédagogues que comme des spécialistes d'un contenu.

3. LA PRODUCTION DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT CONSTITUE UNE IMPORTANTE SOURCE DE RENOUVELLEMENT

La nécessité du renouvellement est commandée par de nombreux impératifs. Les attentes politiques et sociales ne cessent de changer. Le portrait qu'on se fait des élèves évolue : certains déplorent leur manque de culture, d'autres reconnaissent qu'ils ont davantage accès à la connaissance. La place et l'utilité de l'enseignement de la littérature sont souvent rediscutées ; le débat sur l'utilité même des cégeps a ressurgi il n'y a pas si longtemps. Nous aurons toujours à redéfinir notre rôle.

Les exigences académiques sont en constante évolution : connaissances, disciplines, programmes. C'est particulièrement vrai dans le domaine littéraire. Pendant que nous nous faisons passeurs de littérature, les auteurs littéraires continuent à imaginer, à concevoir, à écrire de nouvelles œuvres. La très belle organisation du Prix littéraire des collèves témoigne de ce phénomène de dilatation du corpus.

Qu'importe sa pertinence, tout matériel est donc ponctuel. Lorsqu'un professeur entreprend de produire du matériel pédagogique, il est amené à redéfinir son enseignement. Comme nous l'avons souligné plus haut, il doit reprendre une matière qu'il connaît bien puisqu'il l'a pratiquée en classe,



parfois même à de nombreuses reprises. Il sait donc les principaux écueils des textes littéraires qu'il propose aux élèves, mais il connaît aussi ce qui a bien fonctionné. Et surtout, l'écriture du manuel—ou plutôt, dans notre cas, des manuels—l'oblige à revoir à la fois ce qu'il faisait en classe avec ses élèves (c'est-à-dire le type d'exercices, de questionnements de l'œuvre), mais également à se demander comment sa réflexion sur l'œuvre peut s'intégrer à une collection qui, pour porter le nom de collection, doit proposer un cadre minimal commun. Cette opération intellectuelle n'est pas sans conséquences puisque les professeurs-auteurs avec qui nous avons travaillé nous ont dit comment ce travail les avait amenés à voir, à comprendre et à analyser à la fois l'œuvre elle-même et leur propre démarche pédagogique. Produire du matériel d'enseignement constitue donc une importante source de mise à jour et de renouvellement.

CONCLUSION

On pourrait se demander, en terminant, en quoi consiste le travail de directeur de collection. Nous sommes en constante relation avec les professeurs-auteurs. Notre rôle est non seulement de veiller au respect de la ligne éditoriale—collection oblige—, mais aussi de questionner la démarche pédagogique des professeurs-auteurs, de suggérer des interprétations, des exercices... Ce dialogue est notre récompense, car au-delà des divergences intellectuelles, c'est le désir de faire comprendre et ressentir à l'élève la richesse du texte littéraire que nous retrouvons chez tous les professeurs-auteurs avec lesquels nous avons travaillé.

Nous avons tous, un jour, rencontré de ces élèves qui n'avaient pas nécessairement démontré un grand intérêt pour la matière, et qui se prennent parfois à leur propre jeu : ils lèvent la main, soumettent à la classe une interprétation, font un lien avec ce qui a déjà été vu en classe, osent une observation que le professeur cautionne et félicite. Qui n'a pas alors remarqué la fierté dans les yeux de ces élèves ?

C'est avec des professeurs qui ont vécu cette émotion que nous aimons travailler. Ce qui peut animer un professeur-auteur à se lancer dans la production de matériel professionnel d'enseignement, ce n'est peut-être, au terme, que cette flamme dans l'œil de l'élève. Au-delà d'un acte professionnel, il y a là un acte qui tient de la passion du maître pour la littérature et de l'amour pour son auditoire à qui il veut faire partager cette passion si humainement et si culturellement fondamentale. Et il ne nous apparaîtrait pas inconvenant que ce renouvellement professionnel par la production de matériel d'enseignement débouche sur l'enrichissement personnel. Il y aurait là assurément une belle relation gagnant-gagnant, pour parler à la mode du temps.