Jérôme Bourgault
Marion Sauvaire
2017/05/09
Écriture Littérature

Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial

L'enseignement actuel de la littérature au cégep, si l'on considère les pratiques d'écriture préconisées dans les cours de français de la formation générale, vise principalement à savoir écrire *sur* la littérature (pensons à la traditionnelle dissertation) plutôt qu'à écrire *de* la littérature. La distinction bien connue, posée par Gérard Genette, entre écrits *métatextuels* – qui consistent à commenter un texte littéraire – et écrits *hypertextuels* – qui consistent à prolonger ou à transformer un texte littéraire – trouve un nouvel écho dans les théories actuelles de l'enseignement de la lecture et de l'écriture littéraires. Le présent article fait le point sur quelques travaux récents concernant l'écriture d'invention en tant que pratique scolaire de l'écriture hypertextuelle. Nous proposons ici d'envisager les bénéfices du recours à l'écriture littéraire en classe et de considérer l'articulation de cette écriture avec les visées fondamentales de l'enseignement de la littérature, soit de former des lecteurs et des scripteurs autonomes, réflexifs, sensibles et critiques. Une telle articulation des pratiques de lecture et d'écriture littéraires s'inscrit dans la continuité des recherches actuelles en didactique de la littérature, qui considèrent l'élève comme un sujet lecteur-scripteur (Ahr, 2013; Beaudry, 2016; Bucheton, 2014; Dufays, 2013; Émery-Bruneau, 2010; Rouxel et Langlade, 2004; Louichon, 2011; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011; Ouellet, 2012; Rannou, 2013; Sauvaire, 2015; Tauveron, 2007). Avant tout, il importe de se demander quelle place

occupe l'écriture dans l'enseignement de la littérature au sein des cours de français de la formation générale commune. Pourquoi la dimension créative de l'écriture y joue-t-elle un rôle aussi limité? Commençons par un rapide tour d'horizon des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture littéraires, telles qu'elles sont prescrites par les devis ministériels et observées par les chercheurs dans les classes.

La primauté des écrits métatextuels

À la lecture des objectifs et standards officiels de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature (MEES, 2016), un premier constat s'impose concernant l'absence de l'écriture créative en général et de l'écriture d'invention en particulier. L'enseignement de la littérature est centré, en effet, sur la lecture de textes littéraires et sur la production d'écrits métatextuels, fortement normés et hérités de la tradition scolaire (l'analyse, la dissertation) au détriment de l'écriture de textes littéraires.

Un second constat porte sur le statut particulier de l'écriture métatextuelle au Québec. Les programmes d'enseignement du français qui se sont succédé depuis la fin des années 1960 sont marqués par la primauté accordée à l'enseignement de la langue et par une conception utilitariste et formaliste du texte littéraire (Lebrun et Roy, 1999). En dépit des réformes, l'enseignement de la littérature au collégial reste tributaire de cet héritage : la littérature sert de prétexte à l'acquisition de compétences en écriture dont l'évaluation repose essentiellement sur les critères relatifs à la maitrise des discours argumentatifs. Ainsi, dans la mouture actuelle du cours 103 (MEES, 2016), sur les 18 critères de performance prescrits par le Ministère, un seul peut être rattaché à la compréhension du texte littéraire, alors que 15 autres se rapportent à la maitrise de la dissertation critique, dont 6 concernent le processus scriptural et 5 la maitrise de la langue. Par conséquent, nul ne s'étonnera que l'usage de la littérature « se limite souvent à instrumentaliser le texte littéraire pour développer une compétence en rédaction scolaire » (Ouellet, 2011, p. 17). Une telle démarche privilégie des postures de lecture et d'écriture distanciées, celles de l'analyse experte des formes et des figures, qui, si elles sont coupées de tout investissement subjectif dans l'acte de lire ou d'écrire, favorisent un rapport « désimpliqué » des élèves avec les œuvres et limitent le plein déploiement des savoir-faire spécifiques à la discipline – qu'il s'agisse de la

lecture littéraire (Dufays et coll. 2005; Rouxel et Langlade, 2004; Ahr, 2013), de l'appréciation esthétique (Dumortier, 2006) ou de l'écriture créative et réflexive (Le Goff, 2006; Bucheton, 2014).

Rares sont les recherches sur les pratiques des enseignants de français au collégial, mais celles dont on dispose confirment, logiquement, le rôle auxiliaire attribué à l'écriture par rapport à la lecture. Selon une étude de J. Babin et O. Dezutter menée auprès de plusieurs enseignants et enseignantes entre 2009 et 2013, peu importe le cours ou le moment dans la session où prend place l'activité de lecture, ceux-ci semblent préconiser une approche centrée sur le texte, où les savoirs, dans la plupart des cas, sont présentés dans un exposé qui précède la « réalisation d'une rédaction de genre scolaire, comme l'analyse littéraire ou la dissertation » (Babin et Dezutter, 2014).

De plus, les pratiques de plusieurs enseignants restent influencées par la configuration traditionnelle de l'enseignement de l'explication de texte, héritée de l'historicisme du début du XX^{e} siècle en France. Ainsi, bien que l'histoire littéraire ne fasse plus l'objet de prescriptions ministérielles, elle demeure dans les orientations explicites de certains établissements, ou de manière implicite dans la culture disciplinaire des enseignants; par conséquent, « dans les faits, une bonne partie des cours de français [au collégial] est consacrée à l'histoire littéraire et à la rédaction de textes scolaires traditionnels » (Ouellet, 2005, p. 10). Cette approche incite les enseignants à choisir des textes marquants davantage par leur caractère représentatif d'un genre ou d'un courant que par leur caractère significatif pour le sujet lecteur appelé à le recevoir (Goulet, 2000).

En présumant que l'élève ne peut entrer dans l'écriture qu'en s'appuyant sur l'analyse méthodique des formes que la lecture l'amène à acquérir, on subordonne toujours l'écriture à la lecture et on exclut de ce fait la « démarche d'invention », qui « est primordiale dans la conceptualisation d'un système d'élaboration des savoirs en réception et en production » (Le Goff, 2006, p. 109). La référence directe à un texte source ainsi posée, c'est-à-dire utilisée dans l'unique but de produire un discours métatextuel sur ce dernier, écarte d'emblée, au profit de l'application et de la manipulation des formes et des procédés textuels, ce qui pourrait être considéré comme une dérive créative – par exemple, la réécriture d'un segment de texte et l'ajout d'un segment fictif. Les approches de l'écriture qui poursuivent les visées de l'enseignement classique la placent généralement dans une logique d'analyse formelle

et réduisent parfois son potentiel didactique, en particulier si nous considérons la formation du sujet lecteur-scripteur. Dans la continuité de la scolarité secondaire, l'enseignement de la littérature au collégial gagnerait pourtant à faire de l'œuvre littéraire un espace ouvert aux lectures plurielles et le lieu d'une expérience esthétique à partager. Or, pour explorer certaines hypothèses de lecture (interprétations) et tirer profit du caractère réflexif de l'écriture, il serait intéressant de considérer, dans l'enseignement de la littérature, le recours à des pratiques d'écriture créatives qui tiennent compte de l'activité subjective de l'élève.

Qu'est-ce que l'écriture d'invention?

Contrairement à l'*inventio* de la tradition rhétorique, la notion d'invention en contexte d'écriture ne concerne pas uniquement la recherche d'idées, mais aussi le processus d'écriture-réécriture d'un texte au complet, à partir d'un texte littéraire. Ainsi, « prise au sens large, la notion d'écriture d'invention serait recevable dès l'instant où il y a production d'un écrit nouveau à partir de matériaux existants » (Le Goff, 2006, p. 25). Pour éviter que l'écriture d'invention soit assujettie aux anciennes configurations didactiques, nous rejoignons la position de B. Daunay, qui estime plus juste de réserver « à l'écriture clairement hypertextuelle l'appellation d'écriture d'invention » (2003, p. 19). Gérard Genette (1992) définit l'hypertextualité comme une relation unissant un texte « second », l'hypertexte, à un texte « premier », l'hypotexte, et qui ne relève pas du commentaire. La spécificité de l'hypertexte réside dans le fait qu'il ne parle pas de l'hypotexte, mais ne pourrait exister tel quel sans lui, car il résulte d'une opération de transformation de ce dernier. Plus précisément, nous adhérons à une définition de l'écriture d'invention comme *réécriture*, à la fois du texte de l'auteur et du texte de l'élève. Elle est un discours à la fois hypertextuel et intertextuel, inscrite dans un processus d'apprentissage continu qui permet au sujet de « s'ancrer dans cette relation intime qu'il entretient avec tout ce qui l'habite de connu et d'inconnu […] de rencontrer des formes personnelles, de les penser; de trouver son écriture; d'être placé dans un rapport intérieur à l'écriture » (Breyer, 2002, p. 127). La production d'un écrit d'invention ne se limite pas à effectuer une opération sur un texte (l'imitation ou la transformation, par exemple), mais devrait être considérée comme un véritable lieu de *construction* de connaissances à partir de la réception du texte source par un sujet lecteur-scripteur.

Les apports et avantages de l’écriture d’invention

Premièrement, l’écriture d’invention est le produit d’une lecture singulière du texte source par l’élève. Elle révèle la manière dont ce dernier, en tant que sujet lecteur-scripteur, reçoit une œuvre littéraire, la comprend, l’interprète. En d’autres termes, l’écriture d’invention serait une manière de « parler de » qui se transformerait lentement en manière de « s’exprimer sur » une œuvre. Selon F. Le Goff (2011), cette activité traduit l’interprétation de l’œuvre. En effet, en choisissant, entre autres, d’exploiter certains éléments de l’œuvre ou de son texte, de mettre à profit certains savoirs et savoir-faire littéraires, d’exprimer sa créativité ou de modifier certains éléments de son texte, l’élève a l’occasion de spéculer sur les significations possibles de l’œuvre. L’écriture d’invention permet, à partir de l’explication des choix d’écriture des étudiants et de la relation qu’ils entretiennent avec l’écriture et la lecture, d’interpréter l’œuvre à travers leurs écrits.

Deuxièmement, l’écriture d’invention comme discours hypertextuel présente deux intérêts majeurs. D’une part, elle constitue une pratique des faits d’intertextualité qui permet au sujet de mettre à profit ses expériences de lectures et sa réception d’un texte, puis de les réincorporer dans une démarche interprétative qui s’exprimera *dans* et *par* l’écriture. D’autre part, son triple caractère comme geste, processus et phénomène littéraire (Le Goff, 2006) favorise la prise en compte et la construction du sujet lecteur-scripteur. En tant que geste, elle lui fait prendre conscience des effets des variations langagières sur sa réception d’une œuvre et sur le fonctionnement du discours. En tant que processus, elle inscrit l’activité dans un projet d’expression du sujet scripteur ou dans une problématique littéraire à résoudre, tout en l’amenant à effectuer un travail progressif sur son texte, sur le langage et sur la signification qu’il cherche à exprimer. Enfin, troisièmement, en tant que phénomène littéraire, elle lui fait prendre conscience de la nature littéraire d’un écrit, l’incite à fournir une part de collaboration dans l’interprétation du texte d’auteur, en se l’appropriant, et à se construire comme lecteur par son écriture en anticipant la réception de son texte (par un autre élève ou par l’enseignant, par exemple).

Quelques exemples de consignes d’écriture d’invention

De façon simplifiée, l’écriture d’invention recouvre les opérations de transformation, de transposition, d’imitation du texte source et de création d’un texte. Elle peut d’abord consister à **transformer un texte**, soit par une opération d’amplification en insérant un portrait, une description, un évènement, un dialogue, par exemple, ou encore, en écrivant une suite ou un antépisode, soit par une opération de concentration, en résumant ou synthétisant le texte. Elle peut également viser à **transposer le texte** en changeant, entre autres, le genre, le mode de mise en discours, le registre, le niveau de langue ou la focalisation. De plus, elle peut servir à **imiter un texte**, soit en le pastichant, c’est-à-dire en changeant son sujet tout en conservant son style, soit en le parodiant, en changeant son style sans modifier son sujet. Enfin, l’écriture d’invention peut viser à **produire un texte d’un genre littéraire** particulier, qu’il s’agisse d’un article (éditorial, éloge, critique, etc.), d’une lettre (adressée à un correspondant identifié, lettre ouverte, lettre fictive d’un personnage du texte, etc.), d’un monologue, d’un dialogue, d’un discours, d’un essai ou d’un apologue (fable, conte, etc.).

Une activité d’écriture d’invention au cégep peut consister à d’abord proposer certaines idées, mises en situation, etc., qui auront le potentiel de favoriser l’investissement subjectif de certaines notions littéraires par l’élève. À partir de cette situation, l’étudiant doit rédiger un texte dans lequel il appliquera ces notions. Le texte ainsi généré demeure libre, donc ouvert au processus créatif, et favorise tout à la fois le réinvestissement de connaissances et l’application de savoir-faire.

Activité 1 : S’approprier les caractéristiques d’un personnage théâtral et son idiolecte

Dans le cadre d’une séquence didactique sur *Ubu Roi* d’Alfred Jarry, l’enseignant souhaite amener les élèves à mettre en relation les diverses

pièces dans lesquelles Père Ubu est l'un des protagonistes (*Ubu roi*, *Ubu cocu* , *Ubu enchaîné*, etc.), à saisir les variations ou les récurrences propres au personnage à travers différents textes, à comprendre les idiolectes qui lui sont propres et leur rôle dans la construction du personnage. Les élèves choisissent parmi trois situations théâtrales proposées par l'enseignant et rédigent un texte créatif dans lequel ils intègrent le personnage du Père Ubu et un néologisme, de leur cru, qui correspond à l'idiolecte ubuesque (Lemoine, 2006).

L'écriture avant la lecture

Pour rénover en profondeur les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature, soulevons l'intérêt que peut représenter la réalisation d'une activité d'écriture avant même la lecture d'un texte. La pertinence de cette inversion de la séquence traditionnelle prend source dans une volonté de mettre le sujet-lecteur-scripteur au centre de la situation didactique, en misant sur « l'appropriation par le sujet de connaissances qu'il a lui-même élaborées » (Canvat, 2005, p. 30). La *quasi-expérimentation* menée par B. Daunay (2007), qui consistait à faire débuter par une activité d'écriture une séquence didactique portant sur la lecture d'une œuvre, montre bien les apports d'une telle démarche. Cette dernière s'appuie sur deux postulats, soit qu'« il existe des interactions entre la lecture et l'écriture à tous les niveaux de l'apprentissage et à différents niveaux d'appréhension de ces activités » et que « l'écriture, considérée comme un outil euristique […], est un moyen de construire des savoirs et des savoir-faire, dans le domaine de la lecture comme de l'apprentissage de notions » (Daunay, 2007, p. 185). Ces deux prémisses fondent une conception de l'écriture à la fois comme outil et comme objet d'apprentissage. La recherche de B. Daunay est d'autant plus pertinente qu'elle s'intéresse à l'écriture d'invention, laquelle « suppose un apprentissage de l'écriture (quand elle n'est pas exclusivement métatextuelle) qui, à la fois, intègre les autres apprentissages du français et s'en nourrit » (*Ibid*., p. 2). Son hypothèse, qui s'est révélée concluante, est qu'écrire en premier facilite l'acquisition de savoirs, car le savoir est « mieux acquis dans une démarche d'apprentissage de type "procédural-métaprocédural-déclaratif-procédural" que dans une logique "d'application" (déclaratif-procédural) » (*Ibid*., p. 3). Dans la

même ligne de pensée, Y. Reuter (2002) pose le postulat que l'écriture réalisée avant la lecture favorise la motivation des étudiants, permet une lecture plus « technique » et, en les invitant à comparer les textes produits et les textes lus, fait des seconds des lieux de recherche de solutions aux problèmes rencontrés dans les premiers. De plus, elle leur sert à briser la représentation de l'écriture comme don, à « concrétiser » l'acte d'écriture et à ne plus réduire les textes littéraires à des pratiques scolaires, telle la production d'une dissertation en clôture de séquence (Reuter, 2000). Une telle approche mobiliserait le sujet lecteur-scripteur en instaurant une didactique de l'écriture littéraire consacrée majoritairement au développement d'une compétence autonome du sujet vis-à-vis la littérature, celle-ci étant conçue comme un phénomène plutôt que comme un objet (Ouellet, 2012). Elle pourrait aussi, en alternant entre écriture (d'invention), réécriture et lecture, amener les étudiants à concevoir l'écrit comme « un mode de penser qui [leur] permet d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif » (Bucheton et Bautier, 1996, p. 32) et à percevoir l'écriture et la lecture comme deux pratiques en constante interaction.

Activité 2 : Écrire, lire, réécrire, relire pour varier les points de vue narratifs

Dans le cas où l'enseignant décide de faire écrire avant de lire, il peut s'agir, s'il désire amener les élèves à comprendre la notion de point de vue, par exemple, de leur faire rédiger un texte dans lequel le narrateur adopte un certain point de vue sur l'action, avant même que l'enseignant n'explicite la notion de point de vue en classe. À partir de ce premier texte, et après avoir traité de cette notion avec les élèves, il peut leur demander d'intégrer les connaissances qu'ils ont acquises sur la focalisation, en réécrivant leur texte. Enfin, après la lecture de l'œuvre à l'étude, il leur demandera, en insistant sur l'idée que la création est essentielle au processus de transformation, de réécrire leur texte en l'adaptant à un personnage de l'œuvre ou à un personnage qui peut être inventé de toutes pièces, mais en respectant la cohérence de l'univers représenté.

L’écriture d’invention se fonde sur une lecture intelligente et sensible du texte et exige de l’élève qu’il s’approprie la spécificité de cet écrit (langue, style, pensée, etc.). Saisir la singularité des textes peut souvent paraitre inaccessible, car cela requiert une aptitude à porter une attention aux faits stylistiques et la capacité de les reproduire, en plus de supposer une fréquentation assidue des textes littéraires (Reuter, 2005). L’écriture d’invention, fondée sur un texte rédigé avant la lecture et s’inscrivant dans une relation hypertextuelle avec l’œuvre, semble donc une pratique prometteuse pour soutenir le développement de compétences interprétatives et appréciatives de la littérature par les élèves. De plus, une telle activité offrirait la possibilité à l’enseignant de faire interagir les élèves entre eux, de les amener à confronter leurs hypothèses, leurs interprétations, et de mettre en commun leurs idées et leurs connaissances au service de la construction du sens de l’œuvre.



Références

AHR, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions,* Grenoble, CRPD de Grenoble.

BABIN, J., et O. DEZUTTER (2014). « Lecture d’œuvres littéraires complètes : quelques pratiques d’enseignement actuelles », *Correspondance*, vol. 19, n^{o} 3.

BEAUDRY, M.C. (2016). « Dispositif didactique pour développer la lecture littéraire au deuxième cycle du secondaire », dans CARIGNAN, I., M.C. BEAUDRY et F. LAROSE. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*, Sherbrooke, Les Éditions de l’Université de Sherbrooke, p. 97-127.

BREYER, V. (2002). « Quelle écriture d’invention? », dans V. VANIER, éd. *Aventures d’écriture. Pratiques d’ateliers : un nouveau rapport à l’écriture*, Paris, Adapt Éditions, p. 123-133.

BUCHETON, D. (1995). *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée,* Paris, Retz.

BUCHETON, D., et É. BAUTIER (1996). « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », *Le français aujourd'hui,* n^{o} 113, p. 24-32.

BUCHETON, D., et J.-C. CHABANNE (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.

CANVAT, K. (2005). « De l'enseignement de la littérature ou des savoirs aux compétences », dans BRILLANT-ANNEQUIN, A., et J.-F. MASSOL. *Le pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée?*, Grenoble, CRPD, p. 29-41.

DAUNAY, B. (2003). « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations », *Enjeux*, n^{o} 57, p. 9-24.

DAUNAY, B. (2007). « Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique », dans FALARDEAU, É., C. FISHER, C. SIMARD et N. SORIN, dir. *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche,* Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 185-202.

DUFAYS, J.-L. (2013). « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux? », [En ligne]. [http://recherchestravaux.revues.org/666] (Consulté le 7 janvier 2016).

DUFAYS, J.-L., L. GEMENNE et D. LEDUR (2005). *Pour une lecture littéraire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

DUMORTIER, J.-L. (2006). « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères,* n^{o} 34*,* p*.* 185-214.

ÉMERY-BRUNEAU, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*

, Thèse (Ph. D.), Québec, Université Laval.

ÉMERY-BRUNEAU, J. (2014). « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Lidil,* [En ligne], vol. 49, [http://lidil.revues.org/3454]. (Consulté le 7 janvier 2016).

FALARDEAU, É. (2004). « La place des lecteurs dans les classes de littérature », *Québec français,* n^{o} 135, p. 38-41.

GENETTE, G. (1992). *Palimpsestes. La littérature au second degré,* Paris, Éditions du Seuil.

GOULET, M. (2000). « L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », dans *Enseigner la littérature au cégep. Réflexions, analyses, témoignages* Montréal, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal, p. 39-62.

HUYNH, J.-A. (2005). « Écriture d'invention, représentations et effets didactiques », *Pratiques,* n^{o} 127-128, p. 45-59.

LANGLADE, G. (2004). « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui,* n^{o} 145, p. 85-96.

LANGLADE, G., et M.-J. FOURTANIER (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans FALARDEAU, É., C. FISHER, C. SIMARD et N. SORIN, dir. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche,* Québec, Presses de l'Université Laval, p. 101-121.

LEBRUN, M. (2007). « Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle », *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 33, n^{o} 2, p. 383-399.

LEBRUN, M., et M. ROY (1999). « Langue, discours, littérature.

Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du rapport Parent aux réformes des années 1990 », *Enjeux*, n^{o} 43-44, p. 166-190.

LE GOFF, F. (2006). *Écrire d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, Thèse (Ph. D.), Metz, Université de Metz.

LE GOFF, F. (2011). « Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant ». Dans C. MAZAURIC, M.-J. FOURTANIER et G. LANGLADE, dir. *Textes de lecteurs en formation,* Bruxelles, Peter Lang.

LEMOINE, M. (2006). *Ubu enchaîné.* Manuscrit soumis pour publication. Repéré dans le Portail pour l'enseignement de la littérature : http://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/objet/index.php?act=seq&obj=269

LOUICHON, B. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique? », dans DAUNAY, B., Y. REUTER et B. SCHNEUWLY, dir. *Les concepts et les méthodes en didactique du français,* Namur, Belgique, Presses Universitaires de Namur, p. 195-214.

OUELLET, S. (2005). *Le passage d'une littérature didactique à une didactique littéraire? La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français au collégial*, Mémoire (M.A.), Université Laval, Québec.

OUELLET, S. (2011). « Le sujet lecteur et scripteur : en quête d'identité », dans G. LANGLADE, dir. *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang.

OUELLET, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, Thèse (Ph. D), Université Toulouse 2 Le Mirail en cotutelle avec l'Université du Québec à Rimouski, France-Québec.

RANNOU, N., dir. (2013). « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours », *Recherches & Travaux,* n^{o} 83, Grenoble, ELLUG.

REUTER, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*, Nogent-le-Rotrou,

France, ESF Éditeur.

REUTER, Y. (2002). *L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours.* Communication présentée aux Journées d'étude du 16 et 17 avril 2002, IUFM Nord – Pas de Calais – Centre d'Arras.

REUTER, Y. (2005). « L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours », *Pratiques,* n^{o} 127-128, p. 7-16.

ROUXEL, A. (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?, dans *Le français aujourd'hui,* n^{o} 157 : *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?*, p. 65-73.

ROUXEL, A., et G. LANGLADE, dir. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SAUVAIRE, M. (2015). « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire », *Éducation et didactique,* vol. 9, n^{o} 2, p. 21-31.

TAUVERON, C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », *Le français aujourd'hui,* vol. 157, n^{o} 2, p. 75-82.



Jérôme Bourgault

Étudiant diplômé à la maitrise en éducation à l'Université Laval



Marion Sauvaire

Professeure de didactique du français à l'Université Laval