

Quand l'analyse paralyse ; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté

*When analysis paralyzes ; analytical writing and reflective writing in the
teaching of literature to college students with difficulties*

Marion Sauvaire et Marie-Ève Langlois



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9092>

DOI : [10.4000/pratiques.9092](https://doi.org/10.4000/pratiques.9092)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (Crem Université de Lorraine)

Référence électronique

Marion Sauvaire et Marie-Ève Langlois, « Quand l'analyse paralyse ; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté », *Pratiques* [En ligne], 187-188 | 2020, mis en ligne le 12 décembre 2020, consulté le 01 août 2024. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9092> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9092>

Ce document a été généré automatiquement le 1 août 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Quand l'analyse paralyse ; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté

When analysis paralyzes ; analytical writing and reflective writing in the teaching of literature to college students with difficulties

Marion Sauvaire et Marie-Ève Langlois

- 1 Dans le cadre d'une recherche action, subventionnée par le Fonds de recherche du Québec-Société et culture (2017-2020), nous avons accompagné deux enseignantes, l'une en 5^e secondaire¹ et l'autre au collégial, dans l'élaboration et la mise en œuvre de séquences d'enseignement de la lecture littéraire. Durant deux ans, nous avons travaillé avec ces enseignantes pour qu'elles intègrent l'écriture réflexive à leurs pratiques habituelles d'enseignement de la littérature. Dans cet article, nous présentons les résultats de la première année d'expérimentation dans un cégep (collège d'enseignement général et professionnel) et plus particulièrement l'analyse d'une séquence d'enseignement sur *Le Parfum* de Patrick Süskind (1986 [1985]), des entrevues avec l'enseignante et des écrits d'étudiants en difficulté. Nous décrivons d'abord succinctement le contexte d'enseignement de la littérature au collégial québécois dans lequel l'écriture analytique occupe une position dominante, pour justifier ensuite le choix de notre objet de recherche : l'intégration de l'écriture réflexive dans les pratiques des enseignantes. Puis, nous présentons les outils méthodologiques qui nous ont permis de collecter et d'analyser des données nombreuses sur les pratiques déclarées et observées de l'enseignante et sur les textes produits par les étudiants : écrits réflexifs et écrits analytiques. Finalement, nous exposons les résultats de cette première année de collaboration.

Approches analytiques de la littérature au collégial

- 2 Au Québec, l'enseignement collégial est un ordre d'enseignement supérieur intermédiaire entre la scolarité secondaire obligatoire (jusqu'à 16 ans) et l'université. Pour obtenir un diplôme, les étudiants des cégeps doivent réussir quatre cours obligatoires en langue d'enseignement et littérature. En outre, ils doivent réussir une évaluation ministérielle certificative, l'épreuve uniforme de français (ÉUF), qui prend la forme d'une dissertation critique de 900 mots portant sur des extraits d'œuvres littéraires.

L'écriture analytique au collégial québécois

- 3 À la différence du lycée français, au cégep, la lecture analytique ne fait pas partie d'une tradition didactique ni l'objet de prescriptions ministérielles passées ou actuelles. Toutefois, les approches analytiques du texte littéraire s'imposent par la prédominance accordée à l'écriture de genres scolaires métatextuels normés (l'analyse, la dissertation explicative et la dissertation critique) dans les programmes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017), les évaluations et les pratiques des enseignants (Babin & Dezutter, 2016 ; Babin, 2016). L'enseignement du français au cégep est encore largement l'héritier d'une tradition formaliste qui évacue l'enseignement de la lecture au profit de la maîtrise de la langue et de l'écriture analytique (Roy, 1999). Avec l'introduction d'une épreuve certificative unique à l'échelle du Québec en 1998, la dissertation s'est progressivement imposée comme le principal objet à enseigner dans les cours de « Français, langue et littérature ». Dans les programmes d'enseignement, les critères d'évaluation du genre dissertatif tiennent lieu d'orientations didactiques pour l'enseignement de la littérature (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). De plus, l'enseignement de l'écriture s'est rigidifié dans la transmission de techniques reproductibles en vue de l'épreuve (*teaching for test*). J. Babin, O. Dezutter, M. Goulet et L. Maisonneuve (2014 [2009]) ont montré que, dans les pratiques déclarées des professeurs de littérature, la lecture a un statut ancillaire par rapport à l'écriture analytique, qui est elle-même inféodée à l'évaluation à visée certificative. Comme l'affirme l'enseignante dans la première entrevue de notre étude, la représentation que les étudiants se font des visées de la lecture d'œuvres littéraires est chevillée à la technique de la dissertation : « Pour [les étudiants], lire au cégep ça veut dire faire des dissertations ». L'écriture analytique est enseignée selon un guidage méthodique qui ne laisse aucune place à la diversité des scripteurs singuliers. Après l'analyse du sujet, le professeur propose, ou compose avec ses étudiants, un plan unique selon des schémas typiques. Les étudiants complètent le plan avec des exemples et des citations du texte littéraire. La révision est concentrée sur la correction linguistique. Selon D. Bucheton (2014, p. 155), qui fait un constat similaire au lycée, « cet habitus renvoie à des conceptions obsolètes : les idées préexistent à l'écriture qui n'en sera que la mise en mots, laquelle devra être éventuellement améliorée par quelques corrections ou exemples ». Ces conceptions sont à priori peu compatibles avec des pratiques d'écriture réflexive qui sont peu systématisées, processuelles, centrées sur le sujet lecteur et scripteur (Bishop & Rouxel, 2007) et qui relèvent de la fonction épistémique de l'écrit (Blaser, 2007).

Un hiatus entre écriture analytique et lecture littéraire

- 4 Ces pratiques d'enseignement de l'écriture analytique présupposent une posture lectorale de distanciation par rapport au texte, contribuant à l'illusion d'une objectivation du sens. Selon F. Le Goff et V. Larrivé (2018, p. 113) :

L'examen des pratiques scripturales dans les classes nous renseigne sur les postures de lecteurs et les compétences qu'un enseignement littéraire cherche à développer, au collège comme au lycée. En effet, dans le cas d'une approche des textes qui procède par un examen des formes ou une analyse des phénomènes textuels, l'écriture, si elle est sollicitée est de nature descriptive et analytique et vise une objectivation d'un discours littéraire, une restitution d'une compréhension/interprétation du texte.

- 5 À l'inverse, les pratiques d'écriture réflexive reposent sur un enseignement de la lecture littéraire, qui se caractérise par le « projet de déplacer l'enseignant du texte aux interactions texte-lecteur » (Louichon, 2011, p. 201). Si le concept de lecture littéraire fait l'objet d'un certain consensus pratique (*ibid.*), plusieurs modélisations théoriques contribuent à sa productivité dans le champ de la didactique de la littérature (Dufays, 2016), il n'est donc pas inutile de signaler l'approche adoptée par les chercheuses dans cette étude. Concept didactique développé dans une visée praxéologique en contexte scolaire, la lecture littéraire se réfère à la lecture de textes littéraires par des lecteurs situés dans des communautés discursives disciplinaires (Bernié, 2002), spécifiquement nommées « communautés interprétatives » (Touveron, 1999)². Notre conception de la lecture littéraire se situe dans la continuité des approches subjectives développées, entre autres, par les collaborations d'A. Rouxel avec G. Langlade (2004), et de ce dernier avec M.-J. Fourtanier (2007), dont nous avons proposé un ancrage épistémologique dans une herméneutique du divers, inspirée notamment de P. Ricoeur (1985 ; 1986 ; 1990). Un des aspects de la problématisation de la lecture littéraire proposée (Sauvaire, 2013) est particulièrement saillant dans le contexte de la présente recherche action. Il concerne l'élargissement de la notion de distanciation, de la mise à distance par rapport au texte à la prise en compte du moment critique de la compréhension de soi par le lecteur (Sauvaire & Dufays, 2020). Un autre élément de réflexion sur l'opérationnalisation du concept de lecture littéraire dans le cadre de cette recherche concerne l'activité du lecteur qui est « massivement désignée comme relevant de l'interprétation » (Louichon, 2011, p. 206). Si la lecture littéraire peut être considérée principalement comme une activité de production de sens, qui mobilise des processus de compréhension et d'interprétation (Falardeau, 2003 ; Ahr, 2019), elle est aussi, particulièrement en contexte québécois : une activité relevant du jugement esthétique, se traduisant par la production de jugements de goût et de valeur (Dumortier, 2006). En effet, dans les programmes de formation de l'école Québécoise, la « compétence » lire des textes littéraires est décomposée en quatre « critères » : comprendre, interpréter, réagir et apprécier³.
- 6 Au secondaire, l'approche par compétences permet de travailler de façon articulée sur ces quatre composantes de la lecture littéraire par l'entremise de différents écrits de la réception. Au collégial, le statut hégémonique de l'écriture analytique ne crée pas des conditions favorables à l'enseignement de la lecture littéraire puisque les activités de lecture proposées concernent principalement le repérage de procédés stylistiques en vue d'exemplifier l'interprétation ou l'appréciation formulée par l'enseignant dans le sujet de dissertation. *De facto*, si la lecture est évaluée, elle n'est que peu voire pas du

tout enseignée : la plupart du temps elle est à réaliser individuellement en dehors des cours et évaluée sous la forme d'un questionnaire. Selon O. Dezutter et son équipe (2007), dans presque 75 % des premiers cours de littérature obligatoire pour tous les étudiants au cégep, elle fait l'objet d'une évaluation sommative par questionnaire, dont la fonction est plus coercitive que formative. Malgré les travaux du Lirel (Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature) et plusieurs recherches démontrant la pertinence d'introduire des approches subjectives de la lecture littéraire au cégep (Goulet, 2007 ; Ouellet, 2012 ; Sauvaire, 2013), la place accordée aux sujets lecteurs dans les pratiques habituelles des professeurs semble encore très marginalisée. Selon L. Maisonneuve (2002, p. 14), « les approches du texte dans la classe de français sont basées sur la mise à distance du sujet lecteur. La priorité, voire l'exclusivité, du mode de lecture scolaire est analytique ». L'enseignante avec laquelle nous collaborons nous confirme le statut problématique de la subjectivité des lecteurs dans l'enseignement de l'écriture dissertative. De façon significative, toute marque énonciative de première personne est sanctionnée. Ainsi un important hiatus existe-t-il entre l'enseignement de la lecture littéraire recommandé par plusieurs chercheurs et les pratiques d'enseignement de l'écriture analytique prescrites par les programmes et déclarées par les enseignants.

L'introduction de l'écriture réflexive

- 7 Dans ce contexte, nous avons choisi de mener une recherche sur l'intégration de l'écriture réflexive dans les pratiques d'enseignement de la littérature, déclarées comme habituelles par les enseignantes qui collaborent à la recherche.

La réflexivité

- 8 Deux traditions ont particulièrement contribué à l'élaboration de la notion de réflexivité en didactique du français : une approche sociodiscursive inspirée des travaux de L. Vygotsky, illustrée notamment par J.-P. Bronckart (1997) et S. Vanhulle (2005, 2009), et une approche didactique assise sur une conception réflexive de la littératie, axée sur l'observation de la réflexivité dans les pratiques langagières scolaires (Bishop & Cadet, 2007 ; Caillier, 2002 ; Chabanne & Bucheton, 2002). Selon S. Bibauw et J.-L. Dufays (2010), ces recherches sur l'enseignement et l'apprentissage ouvrent la voie à une « étude de la réflexivité plus axée sur les réalisations effectives que les élèves font d'une tâche langagière en termes d'investissement réflexif » (*ibid.*, p. 4). Dans l'ouvrage dirigé par J.-C. Chabanne et D. Bucheton (2002), *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire*, les auteurs proposent une définition de la réflexivité que l'on peut synthétiser autour de trois axes : la mise à distance langagière, l'intersubjectivité et le retour sur soi. Premièrement, la réflexivité est définie de façon très large comme une mise à distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage. Cette mise à distance est socialement et historiquement construite et inégalement réalisée en contexte scolaire. Elle implique plus précisément un travail métalangagier et métalinguistique. Deuxièmement, la réflexivité contribue à la construction d'un espace d'apprentissage interdiscursif et intersubjectif. Les pratiques scolaires observées ont en commun de rendre compte ou de contribuer à une intensification de la dynamique cognitive dans les interactions entre les sujets. La

dimension interdiscursive concerne à la fois l'intrication des formes langagières et des pratiques sociales, la reprise des discours des pairs et la reformulation de son propre discours par l'élève. Troisièmement, la dimension du retour sur soi est formulée dans les termes de la construction identitaire d'un sujet scolaire : « L'identité que construisent les pratiques langagières scolaires n'est pas celle du "sujet privé", car elle est indissociable des contextes et de leurs enjeux. Il s'agit bien d'une identité scolaire » (*ibid.*, p. 13). Cette définition permet de valoriser la « médiation instrumentale » (*ibid.*, p. 21) que constituent les écrits réflexifs des élèves pour la formation du sujet scolaire, ce qui ouvre la voie à des rapprochements féconds avec les « textes du lecteur en formation » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011). Toutefois, dans l'ouvrage de J.-C. Chabanne et D. Bucheton, l'analyse étant essentiellement de nature linguistique, la médiation spécifique du texte littéraire et de son enseignement n'est pas vraiment problématisée. Par ailleurs, cette définition de la réflexivité a soulevé des réserves. Selon M.-F. Bishop et L. Cadet (2007, p. 10) :

la richesse de cette définition laisse entrevoir deux niveaux qui s'articulent mais qui ne sont pas toujours clairement distingués. [...] l'écriture réflexive est le lieu de la réflexion, dans le sens d'élaboration de la pensée, mais elle est également un jeu de reflet et de transformation du sujet.

Définition de l'écriture réflexive proposée dans cette recherche

- 9 Dans le champ de la didactique de la littérature, la notion d'écriture réflexive est peu stabilisée, ce qui la rend particulièrement intéressante dans le cadre d'une recherche action puisque les enseignantes et les chercheuses sont amenées à coconstruire de manière évolutive une définition cohérente en regard de leurs objectifs respectifs (Kervyn, 2011). La définition proposée ici est celle que les chercheuses ont établie au début de la recherche, elle est amenée à être reformulée en fonction des expérimentations et de l'analyse des résultats. L'écriture réflexive est un objet pertinent pour étudier l'articulation entre lecture littéraire et écriture. En effet, pour plusieurs didacticiens, écrire est une démarche privilégiée de la formation des lecteurs et scripteurs (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Kervyn, 2009 ; Dubois-Marcoin, 2009 ; Tauveron, 2007). Plus spécifiquement, l'écriture réflexive est définie comme l'écriture pour penser, apprendre, se construire (Chabanne & Bucheton, 2002) ou construire ses savoirs (Bishop & Cadet, 2007). Reposant sur des conceptions plurielles de la réflexivité rapidement évoquées précédemment⁴, les définitions de l'écriture réflexive se caractérisent par au moins deux sèmes communs : la mise à distance des pratiques langagières et le retour sur soi-même comme lecteur-scripteur (Bishop et Cadet, 2010, Vanhulle, 2005, Molinié 2009, Sauvaire, 2019). En contexte scolaire, l'écriture réflexive prend la forme de textes qualifiés d'écrits « intermédiaires » (Tauveron, 2007) ou d'écrits « réflexifs » (Bucheton, 2014), dans lesquels les élèves réfléchissent sur leurs apprentissages. l'écriture réflexive se distingue de l'écriture analytique puisqu'elle porte, non pas sur l'objectivation des procédés textuels, mais sur la mise à distance de sa lecture par l'élève.
- 10 Nous considérons les écrits réflexifs comme un type particulier d'« écrits de la réception » (Le Goff & Fourtanier, 2017 ; Le Goff & Larrivé, 2018), au côté des écrits métatextuels (qui commentent le texte littéraire) et hypertextuels (qui prolongent le texte littéraire). Contrairement aux écrits métatextuels et hypertextuels qui ont pour texte source l'œuvre littéraire (Genette, 1972), les écrits réflexifs ont pour

« hypotexte » le « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011). Écrit scolaire visant le développement de la réflexivité du lecteur, l'écrit réflexif peut être défini dans le contexte de l'enseignement de la lecture littéraire comme un type spécifique d'écrits de la réception dont la fonction est la mise à distance par le sujet lecteur de son expérience de lecture scolaire. Plus précisément, en cohérence avec notre approche de la lecture littéraire fondée sur l'herméneutique du soi, nous considérons l'écriture réflexive comme une pratique qui articule intrinsèquement l'acte d'*écrire pour comprendre le texte lu* à celui d'*écrire pour se comprendre comme lecteur*. La théorie herméneutique de distanciation, élaborée par H.-G. Gadamer (1995 [1974]) et réinterprétée par P. Ricœur (1986), postule en effet que la distanciation de soi à soi est non seulement un processus intrinsèque de l'appropriation du texte par le lecteur, mais aussi qu'elle constitue le moment critique de la compréhension de soi, qui est toujours une compréhension de soi devant le texte.

- 11 Selon D. Bucheton, « l'écriture "réflexive" n'est pas un genre (Bishop, 2010), c'est une pratique, une **activité informelle, première** et essentielle » (Bucheton, 2014, p. 184, nous soulignons). Si nous sommes d'avis que l'écriture réflexive est effectivement une pratique peu conscientisée et peu didactisée, nous sommes confrontées à la nécessité de l'explicitier. De plus, nous ne considérons pas l'écriture réflexive comme étant nécessairement première, mais plutôt comme une pratique itérative, qui gagne à être effectuée en alternance avec des échanges intersubjectifs et située dans une progression temporelle ménageant la possibilité d'un partage ou d'un retour sur des écrits antérieurs. Dans cette recherche, les consignes des écrits réflexifs ont été élaborées dans le but de rendre visibles quatre dimensions complémentaires de l'activité réflexive du lecteur : la mise à distance des interprétations ou des appréciations subjectives de l'œuvre ; la mise à distance de ses pratiques langagières (scripturales, lectorales, orales) ; le retour sur soi-même comme lecteur ; l'intersubjectivité, c'est-à-dire la mise en relation explicite des discours des autres lecteurs. Ces quatre modalités de la réflexivité ont été construites théoriquement et validées empiriquement dans la thèse de M. Sauvaire (2013), puis dans une étude exploratoire menée avec des futurs enseignants au collégial (Sauvaire & Gagné, 2018).

Hypothèse et questions de recherche

- 12 Dans l'étude présentée ici, l'hypothèse que nous formulons est que l'intégration de l'écriture réflexive dans les pratiques des enseignantes⁵ pourrait réduire le hiatus constaté entre l'enseignement de la lecture littéraire et celui de l'écriture analytique. Plusieurs questions nous animent à cette étape de la recherche. Comment décrire l'enseignement de l'écriture réflexive ou son absence dans les pratiques « habituelles » déclarées par les enseignantes ? Comment les enseignantes intègrent-elles la lecture littéraire et l'écriture réflexive dans leurs pratiques ? Ces objets sont-ils enseignés de manière cloisonnée ou articulée ? Cette intégration a-t-elle des effets sur les capacités des étudiants en lecture particulièrement telles qu'elles s'observent dans leurs écrits réflexifs ? Les écrits réflexifs sont-ils réinvestis dans l'écriture analytique ?

Données collectées auprès de l'enseignante et des étudiants

Profils d'étudiants et de la professeure

- 13 L'enseignante qui a contribué à notre recherche de façon volontaire a plus de 20 ans d'expérience. Pour protéger son anonymat, nous l'appellerons Julie. La première année de la collecte des données, elle a choisi un cours spécialement conçu pour les étudiants en grande difficulté. Le groupe est composé exclusivement d'étudiants ayant obtenu une moyenne inférieure à 65 % en français à la fin de leur scolarité secondaire. La note minimale de passage étant 60 %, ils sont considérés comme ayant d'importantes difficultés en français. L'objectif de ce « cours de renforcement » est de permettre aux étudiants de développer des compétences en lecture et en écriture suffisantes pour pouvoir suivre ultérieurement le cheminement obligatoire. 17 étudiants ont consenti à livrer leurs textes pour la recherche. La professeure a choisi ce cours pour deux principales raisons. Premièrement, elle affirme que ce cours présente un espace de liberté pédagogique supérieur à celui des cours traditionnels. Secondement, l'équipe de recherche avait préalablement travaillé sur *Le Parfum* avec l'enseignante du secondaire. Or, les règles départementales de son cégep imposent des œuvres francophones. Julie a donc jugé que le cours de renforcement constituait un espace plus ouvert à la lecture d'une traduction.

Les modalités de collaboration entre l'enseignante et les chercheuses

- 14 Lors d'une première rencontre, nous nous sommes assurées que l'enseignante reçoive toutes les informations sur la recherche et qu'elle en comprenne les enjeux. Nous ne lui avons donné aucune formation spécifique sur l'enseignement de l'écriture réflexive car nous ne souhaitons pas imposer nos propres conceptions et pratiques en amont de la recherche. Nous avons ensuite mené avec elle deux entrevues semi-dirigées, l'une avant (1h) et l'autre après l'expérimentation de la séquence (1h30). Outre ces entretiens formels, plusieurs rencontres ont été nécessaires pour la planification des séances et l'élaboration des supports didactiques. Nous avons fait dialoguer nos conceptions respectives de la lecture littéraire et de l'écriture réflexive. Notre souci était d'accompagner Julie en ce qui concerne la création d'activité d'écriture réflexive, tout en lui laissant une grande marge de liberté pour ce qui a trait à l'enseignement des autres composantes (la lecture, la langue, la communication orale). L'enseignante a déterminé la programmation et la progression de la séquence, ainsi que les modalités d'évaluation et les consignes des écrits analytiques. Elle a choisi de reconduire des activités de lecture avec lesquelles elle était familière (carnet de lecteur, analyse d'extraits du roman, discussion en dyades ou triades), ainsi que les activités portant sur la grammaire et la correction linguistique. Notre accompagnement s'est traduit principalement par la rédaction conjointe du « carnet de lecteur » et des consignes des écrits réflexifs. Dans cet article, nous analyserons les écrits réflexifs et les écrits analytiques.

La collecte des pratiques déclarées et observées de l'enseignante

- 15 En plus de l'enregistrement des entrevues I et II, nous avons observé et filmé la mise en œuvre de la séquence au complet. Les entrevues semi-dirigées et l'expérimentation de la séquence ont été transcrites intégralement. La séquence comporte 15 cours de 100 minutes dont sept sont entièrement consacrés à l'analyse, quatre principalement à la lecture du roman et au retour sur le carnet de lecteur, deux intégralement à l'écriture réflexive et deux partiellement à l'écriture créative.

Tableau 1 : Présentation sommaire de la progression des objets enseignés dans la séquence

Cours	Lecture	Écriture	Langue
1.	Appréciation Carnet de lecteur (consignes)		
2.	Carnet de lecteur (retour) Discussion en dyades	Consignes analyse 1	Syntaxe
3.		Planification analyse 1 Révision-corrrection (stratégies)	
4.		Production analyse 1	
5.		Production analyse 1	
6.		Évaluation analyse 1 (rencontres individuelles)	
7.	Carnet de lecteur (retour) Discussion entre 2-3 étudiants Appréciation/Interpré- tation Multimodalité		
8.		Production Écrit réflexif	
9.	Discussion en dyades Interprétation Analyse d'extrait		Analyse grammaticale de phrases du roman
10.		Retour sur Écrit réflexif Consigne écrit créatif	Analyse grammaticale de phrases du roman
11.		Production Écrit créatif	
12.		Production Écrit réflexif Retour sur Écrit créatif Autocorrrection de l'écrit créatif	
13.		Planification analyse 2	
14.		Production analyse 2	
15.		Production analyse 2	

- 16 La progression de cette séquence réside dans l'articulation entre l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture, le premier précédant toujours le second. Les écrits de la réception (recueillis dans le carnet) donnent lieu à des discussions en classe sur des questions de compréhension et d'interprétation, qui sont à leur tour réinvesties dans la planification de l'écriture analytique, qui elle-même est modifiée par rapport à la norme dissertative pour favoriser l'expression de la compréhension en lecture. Néanmoins, la prévalence de l'écriture analytique s'observe dans le temps accordé (7/15 cours) et dans le fait que ces activités scripturales sont clairement disjointes du reste de la programmation (cours 3 à 6 et cours 13 à 15). Les autres objets enseignés – l'écriture réflexive et créative, la syntaxe et les stratégies de révision – sont davantage intégrés les uns aux autres et articulés avec la lecture, comme le montre le tissage dans la programmation des cours 9, 10, 11, 12.

Les écrits rédigés par les étudiants

- 17 Nous avons aussi collecté et transcrit intégralement six séries d'écrits rédigés par les étudiants durant la séquence. Les consignes et le contexte de réalisation de ces écrits sont présentés par ordre chronologique dans le tableau suivant.

Tableau 2 : Écrits des étudiants collectés et analysés

Écrits	Aperçu des consignes	Contexte de réalisation
Écrit analytique (ÉA1)	En 500 mots, montrez que le narrateur du roman <i>Le Parfum</i> fait un portrait peu flatteur de Jean-Baptiste Grenouille.	Durée : deux heures pour le plan ; quatre heures pour la rédaction, la révision et la correction ; Plan élaboré en grande partie collectivement ; Évaluation sommative (10 %).
Écrit de réaction 1	Sélectionne et recopie ou résume le passage qui t'a le plus ému, marqué, choqué ou touché dans les chapitres 9 à 17. Explique pourquoi tu as choisi cet extrait.	Inclus dans le carnet de lecture à remplir hors de la classe en suivant la lecture progressive proposée.
Écrit réflexif 1 (ÉR1)	As-tu changé d'avis sur Grenouille ? Si oui, d'où vient ce changement ? D'un passage du roman ? De tes discussions avec d'autres lecteurs. trices (si oui, dans quelles circonstances) ? De certaines activités en classe ?	Inclus dans le carnet de lecture. A fait l'objet d'un retour en classe après l'écriture.
Écrit réflexif 2 (ÉR2)	1. Quelles sont, selon toi, les principales raisons qui poussent Grenouille à agir ? 2. Pour toi qu'est-ce que lire ? Qui es-tu comme lecteur ou lectrice ?	Durée : 80 minutes. Questions accompagnées d'idées de réponses et d'une page d'explication.
Écrit réflexif 3 (ÉR3)	1. Écrire t'a-t-il aidé à comprendre le roman ? Écrit le plus difficile ? Écrit ayant le plus aidé ? 2. Activité ayant le plus aidé à comprendre le roman ? Le moins aidé ?	Durée : 45 minutes. Questions accompagnées d'idées de réponses et d'une page d'explication.
Écrit analytique 2 (ÉA2)	En 500 mots, montrez (au choix) que Jean-Baptiste Grenouille est présenté : A) comme une victime. B) comme un bourreau. C) davantage comme une victime que comme un bourreau. D) davantage comme un bourreau que comme une victime.	Durée : deux heures pour le plan ; quatre heures pour la rédaction, la révision et la correction ; Lecture du roman achevée. Évaluation sommative (30 %).

- 18 Les consignes des écrits analytiques ont été proposées par l'enseignante et conservées telles quelles. Les consignes de l'écrit de réaction et des écrits « réflexifs » ont été proposées par les chercheuses et retravaillées avec l'enseignante. Certaines questions ont été supprimées, d'autres reformulées⁶.

Les outils d'analyse des données

- 19 La transcription intégrale de la séquence didactique a fait l'objet d'une analyse grâce au synopsis. Le synopsis, les transcriptions des entrevues et les écrits des étudiants ont ensuite été codés dans le logiciel NVivo.

Le synopsis

- 20 Afin de faciliter l'analyse des pratiques observées de l'enseignante, nous avons réalisé un synopsis de la séquence didactique expérimentée (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; Blaser, 2009). À l'instar de É. Falardeau et D. Simard (2011) ainsi que de M.-A. Lord (2014), nous avons adapté la segmentation du synopsis proposée par l'équipe du Grafe à notre objet de recherche et avons choisi de diviser d'abord la séquence en séances, puis en activités et en objets d'enseignement. Cet outil de réduction des données a constitué une étape à part entière de l'analyse et a notamment été salutaire pour hiérarchiser les objets enseignés selon le temps leur ayant été alloué, pour visualiser rapidement les grandes activités de la séquence et pour décrire les pratiques de l'enseignante concernant l'intégration de l'écriture réflexive, et plus largement l'articulation lire-écrire. Le synopsis a été particulièrement intéressant dans le cas de cette longue séquence s'étalant sur 15 séances de 100 minutes.

L'analyse de contenu du discours professoral

- 21 L'étude des pratiques déclarées et observées a été réalisée grâce à une grille d'analyse thématique. Quatre des principaux thèmes, utiles à la lecture des premiers résultats, sont ici sommairement définis :
- Les objets enseignés (lecture, écriture, langue et savoirs littéraires). Chaque objet a été « découpé » en sous-catégories, par exemple, la lecture comprend plusieurs composantes : la compréhension, l'interprétation, la réaction, l'appréciation, le repérage de figures de style, la lecture multimodale.
 - Les formes scolaires de travail (FST) ont été reprises de B. Schneuwly et J. Dolz (2009). Par exemple, il s'agit de l'enseignement magistral, du questionnement, de la correction, du travail en dyades. Nous avons ajouté une FST de « consignes », car les enseignantes avec lesquelles nous travaillons consacrent un temps significatif à expliquer les consignes des tâches aux étudiants.
 - Les formes et fonctions de l'évaluation (individuelle/collective ; formative/sommative).
 - Les expériences et l'expertise de l'enseignante. Ce thème comporte des catégories sur les pratiques identifiées comme habituelles, sur l'évaluation et les ressentis de l'enseignante par rapport aux pratiques expérimentées, sur sa perception de leurs effets sur les étudiants (leur engagement, leurs difficultés, leurs capacités, etc.), sur le parcours personnel et professionnel de l'enseignante.
- 22 Nous avons souhaité utiliser des catégories d'analyse commune pour l'analyse des pratiques déclarées et observées, non pas pour comparer le prévu et le réalisé, mais afin de regrouper aisément tous les énoncés de l'enseignante concernant chaque objet : par exemple, ce qu'elle dit de l'écriture réflexive avant, pendant et après l'expérimentation.

L'analyse de contenu des écrits des étudiants

- 23 Pour la présente étude, nous avons retenu trois catégories d'analyse (ou thèmes) de la capacité des étudiants à rendre compte de leur lecture dans leurs écrits : la compréhension et l'interprétation de l'œuvre⁷ et la réflexivité des lecteurs.

Comprendre et interpréter

- 24 Malgré les défis théoriques et méthodologiques que pose le « couple infernal » comprendre et interpréter (Tauveron, 1999), nous avons fait le choix de les discerner, d'une part, parce que ces notions sont théoriquement distinctes bien qu'elles recouvrent des processus complémentaires (Falardeau, 2003 ; Ahr, 2018) et, d'autre part, parce qu'elles font l'objet d'un enseignement et d'une évaluation spécifiques par les enseignantes. Nous avons classé dans la catégorie « comprendre » les passages où l'étudiant rendait compte par écrit d'une représentation mentale cohérente, autrement dit d'une construction de sens, qui mènerait à un consensus immédiat si elle était soumise à une communauté de lecteurs, considérant la relative univocité des éléments explicites ou à inférer dans le texte littéraire. Pour ce qui est de la catégorie « interpréter », nous l'avons plutôt attribué aux propositions faisant état d'une recherche de significations plurielles, d'une exploration de la polysémie textuelle. L'interprétation exige de la part du lecteur des inférences qui ne sont pas toujours prévues par le texte, elle offre une plus grande place à l'expression de la subjectivité. Les passages codés « interpréter » mettent notamment en scène des significations symboliques, des jugements axiologiques ou des hypothèses sur les motivations des personnages. Les interprétations⁸, ne reposant pas sur un consensus immédiat, peuvent être contradictoires et de ce fait elles devraient faire l'objet d'une validation intersubjective.
- 25 Les occurrences de chacune des catégories « comprendre » et « interpréter » ont été classées par degré de justification de la proposition par l'étudiant, selon cette échelle :
1. Pas de réponse
 2. Donne une réponse, mais erronée
 3. Formule une réponse, mais pas d'explication
 4. Justifie ou exemplifie sa réponse
 5. Justifie et exemplifie sa réponse
- 26 Bien que sommaire, cette échelle nous permet de saisir de façon globale les principales variations d'un écrit à l'autre et d'une séquence à l'autre. Par la suite, ces énoncés ont fait l'objet d'une analyse de discours plus fine, permettant d'établir, par exemple, la congruence entre une interprétation et sa justification.

Modalité et degrés de la réflexivité du lecteur

- 27 En ce qui concerne la réflexivité, la grille d'analyse comporte quatre thèmes qui correspondent aux modalités dégagées théoriquement et validées dans deux études précédentes (Sauvaire, 2017). Chaque modalité de la réflexivité est analysée selon quatre degrés d'approfondissement, qui permettent de décrire de manière qualitative

les énoncés réflexifs. De façon générale, les degrés se caractérisent par des opérations intellectuelles et langagières :

Degré 1 : identifier ou décrire

Degré 2 : expliquer ou analyser

Degré 3 : évaluer ou comparer

Degré 4 : généraliser ou conceptualiser

- 28 Ainsi, la première modalité de la réflexivité, la **mise à distance des interprétations et de la compréhension**, implique que l'étudiant identifie explicitement une proposition comme lui étant propre. Cette modalité est donc associée aux passages où l'interprétation ou la compréhension d'un ou de plusieurs éléments du texte est exprimée et assortie d'un commentaire sur la prise de conscience par l'étudiant de la subjectivité de sa lecture (degré 1). L'explication de la compréhension ou de l'interprétation correspond au deuxième niveau de cette modalité, par exemple, lorsque l'étudiant explicite les liens entre les éléments du texte et ses propres connaissances. Le degré 3 implique une évaluation de la validité de la compréhension ou de la recevabilité de l'interprétation éventuellement par comparaison avec des interprétations alternatives. Le degré 4 correspond à une généralisation sur la validation des interprétations ou à une conceptualisation du processus interprétatif. La deuxième modalité, la **mise à distance des pratiques langagières**, est le fruit d'une réflexion sur un ou des processus de lecture, de relecture, d'écriture, de réécriture ou de verbalisation à l'oral. Cette modalité de la réflexivité est décrite selon les 4 degrés : identifier et décrire une pratique, l'expliquer ou l'analyser, l'évaluer ou la comparer à des pratiques similaires, généraliser ou conceptualiser les apports, les inconvénients, les fonctions d'une pratique langagière. **Le retour sur soi** est la troisième modalité de la réflexivité qui, pour sa part, concerne les passages des textes où les étudiants se considèrent comme sujets lecteurs et verbalisent cette prise de conscience. Au premier degré, il s'agit de l'évocation ou de la description simple de l'activité de lecture alors que dans les degrés supérieurs, l'étudiant décrit des ressources subjectives mobilisées pendant la lecture (degré 2), analyse son parcours interprétatif (degré 3) et construit une représentation de soi comme lecteur (degré 4). Finalement, l'**intersubjectivité** concerne la prise de conscience de l'apport des autres lecteurs à la lecture subjective et la capacité de mettre en relation un discours propre sur l'œuvre à celui d'autrui. Il peut s'agir de simplement identifier l'influence d'autrui à un moment clé de la lecture (degré 1), d'expliquer la façon dont cet apport a modifié ou confirmé ses propres idées (degré 2), d'évaluer la pertinence du discours d'autrui ou de comparer différentes interprétations des pairs (degré 3) voire de réfléchir sur la dimension dialogique et intersubjective de la lecture en classe, par exemple, en généralisant à partir de sa propre expérience (degré 4).

Présentation des résultats

- 29 Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse des pratiques d'enseignement déclarées et observées puis celle des écrits des étudiants.

Les pratiques déclarées et observées de la professeure

Les pratiques déclarées avant l'expérimentation (entrevue I)

- 30 Dans l'entrevue I, Julie affirme que son enseignement de la lecture des œuvres complètes a pour finalité l'écriture d'une analyse, qu'elle nomme parfois « rédaction », parfois « dissertation ». Elle exprime une tension entre l'enseignement de l'écriture analytique et celui de la lecture subjective :

Julie : J'pense que la plupart d'entre nous le voyons comme une posture intellectuelle à maîtriser, qui implique euh... une rigueur, en tout cas, c'est pas nécessairement... c'est vrai que ça les brime dans leur singularité, mais en même temps, il y a plein de places où ils peuvent s'exprimer, pas nécessairement en classe, là, mais... c'est quand même formateur être capable d'écrire, puis là je veux pas défendre la dissertation à tout prix, là, je me sens souvent prise entre l'arbre et l'écorce, parce que je vois quand même l'intérêt formateur de se sortir tranquillement de sa subjectivité, éventuellement pour mieux y retourner. (entrevue I)

- 31 L'enseignante se sent « entre l'arbre et l'écorce », expression figée qui image l'inconfort d'une posture clivée entre la prise en compte de la subjectivité des étudiants lecteurs et l'intérêt formateur de développer une posture intellectuelle distanciée grâce à l'écriture analytique. Selon elle, cette tension est partagée par ses collègues qui interviennent dans les cours de renforcement, ce qui les aurait conduits à modifier les consignes de l'écriture analytique, par rapport à la norme prescrite dans les programmes. L'enseignante explique qu'elle propose un écrit orienté vers « l'appréciation critique », qui consiste à « parler de l'œuvre de façon neutre », à exposer « ses forces et ses faiblesses » et à conclure par une « prise de position personnelle ». La création d'un genre hybride entre analyse distanciée et appréciation personnelle semble être motivée par les difficultés particulières des étudiants de ces groupes, mais aussi par la volonté de ménager une place à la subjectivité du lecteur dans l'écrit analytique.
- 32 Dans l'entrevue I, Julie déclare ne pas proposer aux étudiants d'écrire sur leurs lectures ni de réfléchir sur eux-mêmes comme lecteurs par écrit⁹. Les raisons qu'elle évoque concernent la difficulté à justifier cette activité au regard des programmes, le manque de temps, la crainte d'être heurtée par les propos négatifs des étudiants sur les œuvres, leurs difficultés de compréhension. Concernant l'intégration de l'écriture réflexive dans la séquence à venir, elle identifie deux obstacles majeurs : le temps nécessaire et la grande exigence cognitive. Quant à l'enjeu principal de l'écriture réflexive, selon elle, il est de nature métacognitive :

Pour moi l'enjeu majeur super intéressant, c'est vraiment de développer des stratégies métacognitives qui soient appropriées, c'est-à-dire que j'aimerais ça que mes étudiants arrivent à réfléchir sur leur propre processus de lecture, leur propre processus d'écriture, puis qu'ils deviennent meilleurs comme ça. (Entrevue I).

Les pratiques observées et analysées dans le synopsis

- 33 L'analyse du synopsis fait apparaître qu'il n'y a pas eu d'enseignement de l'écriture réflexive en dehors des moments consacrés à l'explication des consignes des écrits réflexifs en classe¹⁰. Or, lors de ces moments, l'écriture réflexive est d'abord définie « par défaut » en regard de la dissertation. Julie commente ainsi la planification et le but de l'écrit réflexif : il s'agit d'une « rédaction individuelle sans plan ni grille de

correction [...]. Ce n'est pas comme une dissertation où y'a quelque chose de précis à faire [...]. Le but n'est pas de bien paraître, mais de parler de son expérience de lecture différente pour chacun ». L'évaluation n'est pas « serrée », « il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse », les erreurs de langue ne seront pas évaluées. L'enseignante présente aussi l'écriture réflexive de façon plus spécifique comme une activité d'intégration entre lire, écrire et réfléchir : « Le but de l'activité est de réfléchir sur ce que vous avez appris en lecture et en écriture pendant qu'on a travaillé sur *Le Parfum* ». Elle souligne que réfléchir et écrire sont « deux actes [qui] vont se nourrir ensemble ». Elle demande aux étudiants de développer leurs idées, de donner des exemples et elle les invite à se référer à leurs carnets de lecteur. Bien qu'elle ait annoncé aux étudiants que la réflexion sur la lecture serait plus importante que la correction linguistique, elle a finalement pointé les erreurs de langue dans les écrits et n'a pas procédé à une évaluation formative en lecture.

Les pratiques déclarées après l'expérimentation (entrevue II)

- 34 Lors de l'entrevue II, qui a suivi la mise en œuvre de la séquence, l'enseignante affirme que sa conception de l'écriture réflexive est clarifiée :

Julie : C'est moins nébuleux que quand on s'est rencontrées la première fois, c'est-à-dire que j'vois l'écriture réflexive comme des questions qu'on pose aux étudiants, auxquelles ils répondent par écrit pour les amener à réfléchir sur leur lecture. Sur leur compréhension, sur leurs pratiques, sur leur rapport à la lecture. (Entrevue II)

- 35 Avant l'expérimentation de la séquence, sa conception est dite « nébuleuse ». Nous la qualifierions de restreinte, car réduite à l'acquisition de stratégies métacognitives de compréhension en lecture, ce qui correspond à une seule des quatre dimensions de l'activité réflexive dégagées par les chercheuses : la mise à distance de la compréhension. Après la séquence, la conception de l'écriture réflexive est élargie et plus proche de la nôtre. L'enseignante reformule trois des quatre dimensions que nous avons proposées : la mise à distance de la compréhension du roman, la mise à distance des pratiques (de lecture) et le retour sur soi-même comme lecteur.

- 36 De plus, dans l'entrevue II, l'enseignante explique qu'elle formulait des questions « réflexives » dans le carnet de lecteur tel qu'elle le construit habituellement, mais qu'elle ne les nommait pas ainsi. Par exemple, « Jusqu'à maintenant, comment évalues-tu ta compréhension du roman ? ». Ainsi, l'écriture réflexive lui apparaît-elle comme une pratique moins « différente » ou « nouvelle » par rapport à ses pratiques habituelles qu'elle ne le disait lors de la première entrevue. Pour elle, dans ses pratiques et conceptions antérieures, l'écriture réflexive « faisait partie de la lecture », n'était « pas un processus à part » et elle envisage d'intégrer les écrits réflexifs dans le carnet de lecteur pour l'année suivante.

- 37 Finalement, l'intégration de l'écriture réflexive a, semble-t-il, contribué à réduire la tension entre la prise en compte de la subjectivité des lecteurs et la distanciation requise des scripteurs dans les écrits analytiques. Citons l'enseignante :

Julie : Je pense que ça a permis à plusieurs étudiants de voir qu'un texte littéraire a plusieurs intérêts autres que juste faire des rédactions. [...] je sens bien que même s'ils n'ont pas nécessairement d'entrée de jeu apprécié l'œuvre, ça leur a permis de prendre le recul qu'on souhaite qu'ils prennent d'habitude avec les analyses, mais de le prendre à partir d'autres questions ; donc des questions qui sont plus personnelles. Souvent, c'est ça qu'on essaie de faire quand on leur fait analyser des textes, on veut qu'y prennent un recul sur le texte littéraire, pis qu'y voient des

choses dedans, pis éventuellement, que ces choses-là les émeuvent, les touchent, pis leur parlent comme êtres humains. Mais ce... cette connexion-là avec l'être humain... souvent, ça se fait pas. Y comprennent qu'y doivent faire une dissertation, y comprennent qu'y'a quelque chose dans le texte dont y faut qu'y parlent, mais ça les touche pas nécessairement personnellement comme individus, alors que on sait bien là que c'est ça, l'objectif de la littérature. (Entrevue II)

- 38 Au terme de la première année de collaboration, l'analyse de l'intégration de l'écriture réflexive dans les pratiques déclarées et observées de l'enseignante confirme certains enjeux documentés par les chercheurs : l'écriture réflexive est peu enseignée en tant que telle (Bucheton, 2014), elle est définie comme un objet ancillaire par rapport à l'écriture dissertative, sa définition reste également à préciser en regard d'autres écrits de la réception. Toutefois, ses propos après la première expérimentation semblent confirmer que l'intégration de l'écriture réflexive lui a permis d'élargir l'espace, au départ très restreint « entre l'écorce et l'arbre », à la subjectivité des lecteurs étudiants dans ses pratiques d'enseignement de la littérature.

Les écrits des étudiants

Analyse de la réflexivité dans deux séries d'écrits réflexifs

- 39 L'analyse des écrits montre que la réflexivité doit être suscitée explicitement dans la consigne ou la question posée pour être observée dans les textes. L'enseignante a insisté pour que les consignes soient de courtes questions ouvertes, une formulation plus accessible aux étudiants en difficulté selon elle. À notre initiative, chaque question visait une modalité particulière de la réflexivité. Pour la plupart des consignes, la modalité de la réflexivité visée par la question est effectivement la plus fréquente dans les réponses, qu'il s'agisse du nombre d'occurrences (unités de sens codées) ou du nombre de textes (étudiants différents). Une attention particulière est donc portée à l'effet des consignes sur l'analyse des écrits réflexifs.

Des consignes visant des modalités spécifiques de la réflexivité

- 40 Une première question, non réflexive, portait sur la sélection de passages jugés émouvants, marquants ou choquants et leur justification. Tel qu'attendu, aucun de ces écrits de « réaction » ne comporte de trace significative de réflexivité. La consigne de l'**écrit réflexif 1 (ÉR1)** était en substance : « As-tu changé d'avis¹¹ sur Grenouille ? » Ce premier écrit réflexif avait pour objectif d'amener les étudiants à mettre à distance leurs interprétations à propos du protagoniste, Jean-Baptiste Grenouille, et à s'interroger sur une évolution éventuelle de leur interprétation après la lecture, les discussions, les activités d'écriture en classe. Sur 12 textes recueillis, 10 comportent des occurrences de réflexivité, toutes concernent cette modalité. L'**écrit réflexif 2 (ÉR2)** comportait trois questions : l'une invitait les étudiants à formuler une interprétation des motivations de Grenouille (« Selon toi, qu'est-ce qui pousse Grenouille à agir ? ») et deux autres étaient plus larges : « Qui es-tu comme lecteur ou lectrice ? » et « Pour toi qu'est-ce que lire ? ». Conformément à ce qui était attendu, tous les étudiants ont opéré un retour sur eux comme lecteurs et quatre ont également fait une mise à distance minimale de leur interprétation. Tel que demandé, 10 étudiants témoignent aussi de leurs pratiques habituelles de lecture. L'**écrit réflexif 3 (ÉR3)** visait la mise à distance des pratiques langagières. Il comportait deux ensembles de questions sur le rôle de

l'écriture pour comprendre le roman et sur l'évaluation des activités de la séquence. 15/16 textes présentent des traces de réflexivité, majoritairement la mise à distance des pratiques avec 31 occurrences, principalement concernant l'écriture. À cela s'ajoutent 14 occurrences du retour sur soi comme lecteur et 10 occurrences sur le rôle positif des pairs (notamment durant les comités de lecture). Dans tous les écrits réflexifs confondus, la modalité de la réflexivité la plus investie par les étudiants est donc la mise à distance des pratiques de lecture et d'écriture (46 occurrences), suivie de près par le retour sur soi comme lecteur (37 occurrences). La mise à distance des interprétations n'est observée que dans 15 occurrences. Quant au rôle des pairs, il n'est mentionné que dans l'ÉR3 et comporte 10 occurrences.

L'analyse des degrés d'approfondissement de la réflexivité dans les écrits

- 41 L'analyse des degrés (1 à 4) d'approfondissement de chaque modalité de la réflexivité permet d'affiner notre description des éventuelles difficultés et capacités des étudiants à réfléchir sur leur lecture en écrivant. Concernant la première modalité – **la mise à distance de la compréhension ou des interprétations** – le degré d'approfondissement de la réflexivité est minimal (14/15 occurrences de degré 1). Le degré 1 est l'identification d'un énoncé relevant de la compréhension ou de l'interprétation (sans explication, sans illustration par l'exemple, ni comparaison avec un autre énoncé). De plus, le codage du degré 1 repose principalement sur des locutions connotant la subjectivité (à mon avis, selon moi, je crois que) ou des marques énonciatives de première personne. Ces indicateurs d'une potentielle prise de conscience de la subjectivité sont donc faibles.
- 42 La **dimension intersubjective** est la modalité la moins représentée dans les écrits, elle n'apparaît que dans le dernier, à la faveur d'un retour sur les comités de lecture. Dans les textes des huit étudiants qui mentionnent le rôle positif des pairs sur leur interprétation, toutes les occurrences sont de degré 1, par exemple :
- L'activité qui m'a le plus aidé était de discuter avec les autres en petit groupe, car en discutant avec d'autres personnes m'a permis d'avoir leur points de vue et donc de comprendre certaines choses que je n'avais pas compris par moi-même¹².
- 43 Dans une recherche antérieure (Sauvaire, 2013), nous avons émis l'hypothèse d'un lien entre la capacité du lecteur à prendre conscience du caractère subjectif de ses interprétations et sa disponibilité à comparer voire à évaluer diverses interprétations des pairs. Dans le cas d'une élève en difficulté, les degrés faibles (1 ou 2) s'observaient dans ces deux modalités, comme c'est le cas dans les écrits des étudiants de la présente étude.
- 44 **La mise à distance des pratiques de lecture et d'écriture** était explicitement demandée dans les écrits 2 et 3. C'est la modalité la plus fréquente du corpus et également celle où l'on observe des occurrences de degrés d'approfondissement moyens (31 de degré 2 – expliquer et justifier) et élevé (13 de degrés 3 – comparer et évaluer). Les pratiques mises à distance sont rarement des activités spécifiques de la séquence sur *Le Parfum*, elles concernent majoritairement la lecture et l'écriture en général. Elles sont souvent associées à des préoccupations cognitives (bien, mieux, mal comprendre) ou à l'évaluation comme dans l'exemple suivant.
- Pour moi, lire est une corvée utile. Ce que je veux dire c'est que lire n'est pas du tout une activité que j'aime faire, mais je sais qu'à la fin elle me rapportent de la

connaissance, une découverte, une nouvelle façon de penser et peut-être même une bonne note.

- 45 **Le retour sur soi comme lecteur** apparaît d'abord sous la forme de l'identification de ses ressources subjectives (Sauvaire, 2013 ; 2015) par le lecteur, ce qui correspond au degré 1. Comme dans la modalité précédente, les ressources identifiées sont principalement cognitives, plus précisément il s'agit de l'imagerie mentale (« se faire un film dans sa tête en lisant »). Il apparaît aussi, sans que la consigne ne le vise explicitement, dans l'écrit de « réaction » et dans les écrits réflexifs 3 (qui portent davantage sur les activités aidantes). Le retour sur soi comme lecteur semble être une modalité de la réflexivité significative pour les étudiants puisqu'elle apparaît de façon transversale dans plusieurs écrits. Lorsqu'il est visé par la consigne, dans l'écrit réflexif 2, ce retour permet d'observer un degré plus approfondi (degré 3) qui prend la forme de la mise en récit du parcours de lecteur ou de lectrice. C'est aussi la seule modalité pour laquelle l'ensemble des textes des étudiants (15/15) atteignent un degré 3 de réflexivité. Les consignes visant le retour réflexif sur les pratiques langagières ou sur soi-même comme lecteur semblent plus facilitantes pour ces étudiants en difficulté ; toutefois, il est à noter qu'ils expriment essentiellement leurs préoccupations pour « bien comprendre le texte » et qu'ils s'interrogent majoritairement sur la dimension cognitive de la compréhension. L'exemple suivant de retour sur soi (degré 3) est assez représentatif de ces préoccupations qui sont exprimées sous la forme d'une mise en récit d'un parcours de lectrice :

Personnellement, ce que je suis comme lectrice je dirais que j'ai assez de difficulté à lire. Cette difficulté est présente pour moi depuis mon jeune âge, mais malgré mes difficultés je fais mon possible pour lire. Pour pouvoir m'aider à mieux comprendre ce que je lis je met si possible la version auditive du livre, ce qui m'aide à comprendre l'histoire. Ensuite, pour ce qui est de mes goûts je dirais que j'aime les histoires d'amour, d'amitié et d'humour, car les autres genres j'ai beaucoup de difficulté à embarquer dans l'histoire. Pour moi lire est aussi beaucoup plus difficile que les autres, car je ne suis pas capable de me faire des images de l'histoire. J'ai donc besoin de deux fois plus de concentration pour comprendre ce que je lis. Finalement, lorsque je lis à la maison ce sont des choses que j'aime et pour me pratiquer. Tandis qu'à l'école je n'aime pas toujours ce que je lis et je sais que je dois tout comprendre, car je vais avoir un examen dessus.

Analyse de la compréhension et de l'interprétation de l'œuvre dans deux séries d'écrits analytiques

Des écrits visant la maîtrise d'un genre scolaire

- 46 Deux rédactions ont aussi été intégrées à la séquence en vue d'initier les étudiants à l'analyse littéraire qui est le genre scolaire prescrit dans le premier cours obligatoire. Les programmes ministériels prescrivent l'évaluation sommative à visée certificative d'un genre scolaire écrit spécifique à chaque cours, sans toutefois définir leurs caractéristiques ni les distinguer clairement. De ce fait, l'analyse littéraire n'est pas un genre stabilisé et ses caractéristiques varient d'un cégep à l'autre et même d'un enseignant à l'autre. Proche du commentaire composé, elle consiste généralement à produire un commentaire du texte littéraire en deux ou trois parties organisées thématiquement, en réponse à une question formulée par le professeur. Dans chaque partie, les étudiants doivent illustrer leur analyse d'un thème de l'œuvre à l'aide de citations textuelles et du relevé de figures de styles ou d'autres procédés d'écriture.

Comme mentionné précédemment, l'enseignante a modifié les consignes de l'analyse traditionnelle pour faire place aux interprétations des étudiants. Nous les nommons écrits analytiques (ÉA) dans la présente recherche.

- 47 Pour le premier écrit de ce type (ÉA1), la consigne exigeait que les étudiants explorent le portrait psychologique et physique de Grenouille : « Montrez que le narrateur du roman *Le Parfum* fait un portrait peu flatteur de Jean-Baptiste Grenouille ». Ils bénéficiaient de quatre heures pour écrire un texte de 500 mots à l'aide d'un plan réalisé à l'avance collectivement. Le but de cette rédaction, réalisée à mi-parcours de la séquence sur *Le Parfum* alors que la lecture de l'œuvre n'était pas achevée, était de valider la compréhension des étudiants et de les habituer à justifier leurs affirmations selon les normes de l'analyse littéraire. Le second écrit analytique (ÉA2) a été réalisé dans des conditions analogues au premier, bien que la lecture du roman était alors terminée. Il invitait les étudiants à prendre position en choisissant parmi quatre énoncés celui se rapprochant le plus de leurs propres interprétations. La majorité des étudiants ont choisi de travailler dans les nuances (10 sur 16), alors que les autres ont défendu le statut de victime ou de bourreau du protagoniste.

Analyse de la compréhension et de l'interprétation dans les écrits analytiques

- 48 L'analyse des 17 écrits analytiques 1 et des 16 écrits analytiques 2 collectés montre une stabilité des occurrences relevant de la compréhension (ÉA1 ; 29 et ÉA2 ; 24) et une légère augmentation du nombre d'occurrences en interprétation (ÉA1 ; 35 et ÉA2 ; 42). Si les résultats diffèrent peu quant au nombre, l'écart est plus important lorsqu'on observe les degrés de justification atteints. Entre les deux écrits, nous notons une amélioration de la capacité à justifier et illustrer la compréhension (degrés 4), qui passe de 18/26 occurrences dans l'ÉA1 à 26/29 occurrences dans l'ÉA2. Du côté de l'interprétation, même tendance, quoique moins marquée : les occurrences de degré 2 (formule une réponse, mais pas d'explication) diminuent légèrement et celle de degré 3 (justifie ou exemplifie) restent stables (9 dans l'ÉA1 et l'ÉA2)¹³. Quant aux interprétations assorties d'une justification et d'une illustration (degré 4), on observe une augmentation marquée : de 17 dans l'ÉA1 à 26 dans l'ÉA2.
- 49 Les consignes (voir Tableau 2 ci-dessus) peuvent avoir eu une influence sur le développement de la capacité à justifier plusieurs interprétations puisque dans l'ÉA1, une consigne plus directive portait sur un élément précis de la narration, alors que dans l'ÉA2, la consigne proposait aux étudiants de choisir parmi 4 affirmations celle qu'ils étayeraient. En bref, ces résultats permettent de conclure qu'à la fin de la séquence ces 16 étudiants réputés en grande difficulté maîtrisent le genre « analyse littéraire » en ce qui concerne leur capacité à verbaliser leur compréhension et leurs interprétations, à les expliquer, les justifier et les illustrer à l'aide de passages du roman.

Analyse croisée des écrits réflexifs et analytiques

- 50 Observe-t-on des traces de l'activité réflexive dans les écrits analytiques ? Dans ces écrits, malgré les capacités avérées des étudiants à rendre compte de leur compréhension et de leurs interprétations de l'œuvre, peu de traces de réflexivité sont observables. Dans l'ÉA1, trois étudiants montrent un certain retour sur soi lorsqu'ils

font état de leur désir non comblé de s'identifier au personnage et qu'ils tentent d'en expliquer les causes. Par exemple :

L'écrivain fait ressortir les caractéristiques physiques de son personnage de façon très inhumainement ce qui nous empêche de **nous voir en lui** comme le modèle du gentil. [...] Les lecteurs ne vont pas essayer de comptabiliser s'il n'y aperçoit pas de douleur, de souffrance ou de remords. **Si les lecteurs ne se reconnaissent pas dans lui, ils vont le détester, mais c'est le narrateur qui les forces à cela** ». (ÉA1, nous soulignons)

51 Dans cet exemple, il est notable que les ressources psychoaffectives (l'absence d'identification, la détestation) sont identifiées et explicitement rapportées à un effet de la narration.

52 Dans l'ÉA2, d'autres modalités de réflexivité émergent mais chez deux étudiants seulement. Par exemple, un étudiant met à distance sa première interprétation puis la corrige à l'aune d'une nouvelle interprétation :

« Comme je le disais Jean-Baptiste était souvent livré a lui même ce qui l'a permis de découvrir sa passion pour les odeurs. **Certain pourrait croire que c'est un don, même moi je le croyait au début, mais au final c'était qu'une malédiction.** [...] En lisant le roman on sait très bien que son rêve c'est de créer le meilleur parfum. À première vue cela semble génial mais on se doute aucunement que Jean-Baptiste allait atteindre son but [en tuant] des personnes inoffensives. Je ne comprend pas pourquoi il n'a tout simplement pas utilisé des odeurs à base de plante ou encore à base d'aliment. Non, il fallait qu'il élimine de pauvre victime. » (ÉA2, nous soulignons)

53 Dans cet extrait, l'étudiant évalue la pertinence de deux interprétations en les comparant, ce qui correspond à un degré 3 de la modalité de mise à distance des interprétations. Cependant, deux étudiants sur 16 ont exprimé une telle comparaison. Ce constat est congruent avec l'analyse des écrits réflexifs, mais s'explique aussi par le peu de place accordée à la réflexivité dans le genre de « l'analyse ».

54 Les écrits réflexifs ont-ils permis aux étudiants de verbaliser et de mettre à distance leur compréhension ? Leurs interprétations de l'œuvre ? Dans les écrits réflexifs, on trouve plusieurs énoncés relevant de la compréhension et de l'interprétation. Ces deux processus apparaissent souvent de façon étroitement liée au sein d'un même court paragraphe. Lorsque la consigne invitait autant à faire état de sa compréhension que d'une interprétation (ÉR1), la première a été un peu plus fréquente que la seconde (7 contre 4). Voici un exemple codé en compréhension dans un écrit réflexif 1 qui concerne l'épisode chez Baldini :

Dans le chapitre 15, Grenouille montre à Baldini pourquoi il à le meilleur nez de monde. Et à la place de le faire avec la plus grande délicatesse, comme un parfumeur devrais faire. Il mélange les odeurs par-ci par là, comme un enfant qui joue. Et impressionnement, il a réussi à copier parfaitement le parfum Amor et Psyché. (ER1)

55 Lorsque la consigne proposait de mettre à distance l'interprétation, les étudiants ont produit 15 énoncés interprétatifs, auxquels s'ajoutent 7 extraits relevant de la compréhension. Dans l'extrait suivant, l'étudiant développe son interprétation des motivations de Grenouille (degré 4)

Selon moi les raisons qui ont poussées Grenouille à agir de la sorte commence par le fait qu'il est invisible, selon lui, aux yeux des autres. Car à partir du moment où il devient « l'apprenti » de Baldini, on dirait que son plan pour faire un parfum pour lui, une odeur corporelle qui lui est propre, a commencé à germer dans son esprit.

Déjà, quand Baldini lui demanda de faire le mélange Amor et Psyché, Grenouille trouvait ce parfum horrible à l'odeur, que l'instant où il a fini se mélange il se remit au travail. Sauf que pour se deuxième mélange, il améliora le parfum de Pélissier. De plus, tout au long du roman, il ne cesse de citer qu'il trouve que l'odeur des être humains est nauséabonde. Les meurtres des jeunes filles, de toute beauté qu'il est cité, étaient pour prendre l'essence des victimes afin de faire, si l'on peut dire ainsi, un parfum à l'odeur humaine, mais améliorée. Donc, nous pourrions dire que Grenouille ne veut pas simplement se faire remarquer, mais aussi se démarquer. Ce qui amène aussi au fait qu'il n'a pas eu de preuve d'amour, qu'il ne s'est jamais senti aimer, pour qu'il veuille se démarquer autant. (ÉR3A)

- 56 Si l'on observe une certaine labilité entre comprendre et interpréter dans les écrits réflexifs des étudiants – ce qui n'est guère surprenant puisque les deux processus sont étroitement liés et itératifs –, il semble que les questionner explicitement sur leurs interprétations les aide à la fois à les verbaliser et à les mettre minimalement à distance. Cette analyse des textes colligés durant la première année nous mène à prêter une attention particulière à l'effet des consignes sur les résultats obtenus. Ainsi, en ce qui concerne les écrits réflexifs, à l'initiative de l'enseignante nous avons produit des questions appelant des réponses plus courtes mais ciblées en fonction des modalités de la réflexivité. Cette manière de faire, nouvelle pour les chercheuses, s'est avérée efficace pour colliger des traces de l'activité réflexive qui, si elle n'est pas spécifiquement demandée, n'apparaît pas dans les autres écrits. L'effet des consignes dans cette étude est particulièrement saillant du fait qu'il n'y a pas eu d'enseignement de l'écriture réflexive hormis durant les moments d'explication de la tâche et de reformulation orale des consignes par l'enseignante. De même, en ce qui concerne la justification de la compréhension et de l'interprétation, dans les écrits réflexifs comme dans les écrits analytiques, la formulation de problèmes de compréhension et d'interprétation précis s'est avérée productive auprès de ce groupe d'étudiants.

Conclusion

- 57 Dans un contexte fortement dominé par la prescription d'enseigner la maîtrise des normes de la dissertation, l'enseignante, très expérimentée et volontaire pour collaborer à cette recherche, a réussi à intégrer l'écriture réflexive à ses pratiques habituelles d'enseignement de la littérature auprès d'étudiants en difficulté. Elle se décrit elle-même dans une posture clivée, entre sa préoccupation pour leur faire acquérir des habiletés analytiques et son désir, souvent contraint, de leur faire vivre des expériences de lecture subjective. Pour réduire ce hiatus, elle a proposé des ajustements qui nous semblent pertinents, infléchissant la consigne de la dissertation pour susciter une « appréciation personnelle » des lecteurs, alternant les activités d'écriture avec des discussions en binômes, les articulant dans une progression grâce notamment au carnet de lecteur.
- 58 Malgré des consignes précises, visant des modalités spécifiques de la réflexivité et rédigées en collaboration avec l'enseignante, notre analyse des écrits réflexifs des étudiants montre que leur activité réflexive est peu approfondie, ou du moins, que la mise en mots de cette réflexivité reste sommaire. La mise à distance de la compréhension et de l'interprétation ainsi que l'apport des pairs à l'évolution des interprétations sont éclipsées par des préoccupations plus générales portant sur les difficultés cognitives et des représentations de soi comme bon ou faible

« comprendre ». Pourtant, l'analyse des deux écrits dissertatifs permet d'attester des compétences à rendre compte par écrit de leur compréhension et de leurs interprétations de l'œuvre. À ce jour, nous ne pouvons dire si les écrits réflexifs ont aidé les étudiants à comprendre et à interpréter *Le Parfum*, mais nous pouvons affirmer qu'ils sont capables d'exprimer et de justifier leur compréhension et leur interprétation des motivations du personnage. Accorder du temps pour l'écriture en classe et proposer des consignes qui favorisent la mise à distance des pratiques langagières et le retour sur soi comme lecteur semblent avoir eu un effet positif sur la qualité de ces justifications, puisque les interprétations, bien que moins nombreuses dans ces écrits, sont mieux justifiées que dans les écrits analytiques. Il s'agit d'une piste stimulante pour éprouver l'hypothèse selon laquelle l'écriture réflexive pourrait réduire la tension entre la lecture littéraire et l'écriture analytique. Toutefois, force est de constater que l'écriture réflexive et l'écriture analytique ne jouissent pas d'une même valorisation dans les pratiques observées : les contextes de réalisation, le temps d'enseignement et les modalités d'évaluation divergent de façon substantielle et influencent l'engagement des scripteurs dans les différentes tâches.

BIBLIOGRAPHIE

- AHR, S. (2019). « L'interprétation : un concept stabilisé ? À stabiliser ? ». In : Denizot, N., Dufays, J.-L. & Louichon, B. (dirs). *Approches didactiques de la littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 89-106. En ligne : <https://books.openedition.org/pun/6972>.
- BABIN, J. & DEZUTTER, O. (2016). « L'enseignement de la lecture des œuvres littéraires : portrait de pratiques au collégial québécois ». In : Depeursinge, M. et al. (éds). *Actes du 12^e colloque de l'AIRDF. L'Enseignement du français à l'ère informatique. Colloque tenu du 29 au 31 août 2013*. Vaud : Haute école pédagogique du canton de Vaud, p. 146-153. En ligne : <http://airdf.ouvaton.org/index.php/les-archives/item/291-2013-l-enseignement-du-francais-a-l-ere-informatique>.
- BABIN, J., et al. (2014) [2009]. « Quelle place pour l'enseignement de la lecture en Français, langue et littérature ? » In : Bizier, N. (dir.). *L'Impératif didactique. Au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 203-223.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue française de pédagogie* 141, p. 77-88. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917.
- BIBAUW, S. & DUFAYS, J.-L., (2010) « Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu ». *Ripes. Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* 26 (1). En ligne : <http://ripes.revues.org/358>.
- BISHOP, M.-F. (2010). « Didactique et perspective historique. À propos d'une recherche sur les écritures de soi à l'école élémentaire ». *Pratiques* 145-146, p. 231-248. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1568>.

- BISHOP, M.-F. & CADET, L. (2007). « Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? ». *Les cahiers Théodile* 7, p. 7-32. En ligne : <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers-Theodile-07.pdf>.
- BISHOP, M.-F. & ROUXEL, A. (dirs) (2007). « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? ». *Le français aujourd'hui* 157. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2.htm>.
- BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse en sciences de l'éducation : Université Laval. En ligne : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19039>.
- BLASER, C. (2009). « Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 12 (1), p. 117-129. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2009-v12-n1-ncre0747/1017491ar/>.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder L'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- CAILLIER, J. (2002). « Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais des pratiques langagières scolaires ». In : Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (dirs.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France, p. 53-72.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (dirs.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- DEZUTTER, O. et al. (2007). « Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves ». In : Falardeau, É. et al. (dirs.) *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'université Laval, p. 83-100.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (2009). « Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école : le cas de la poésie ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 40, p. 137-154. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/337>.
- DUMORTIER, J.-L. (2006). « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 24, p. 185-214. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2006_num_34_1_2736.
- FALARDEAU, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation* 29 (3), p. 673-694. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/>.
- FALARDEAU, É. & SIMARD, D. (2011). « L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données ». *Recherches qualitatives* 30 (2), p. 96-121. En ligne : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(2\)/numero_complet_30\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(2)/numero_complet_30(2).pdf).
- GADAMER, H.G. (1995) [1974]. *Langage et Vérité*. Trad de l'allemand par J.-C. Gens. Paris : Gallimard.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.

- GOULET, M. (2007). « Lecture littéraire et construction de l'imaginaire ». *Une culture d'innovation pédagogique. Actes du 27^e colloque de l'AQPC. 6, 7 et 8 juin 2007*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 37-43. En ligne : https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2007/Goulet_Marcel.pdf.
- KERVYN, B. (2009). « Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 40. En ligne : <http://reperes.revues.org/339>.
- KERVYN, B. (2011). « Caractéristiques et pertinence de la recherche action en didactique du français ». In : Daunay, B., Reutern Y. & Schneuwly, B. (dirs). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 219-250.
- LANGLADE, G. & FOURTANIER, M.-J. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In : Falardeau, É. et al. (dirs). *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'université Laval, p. 101-121.
- LE GOFF, F. & FOURTANIER, M.-J. (dirs). (2017). *Les Formes plurielles des écritures de la réception. Vol. 2, Affects et temporalités*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LE GOFF, F. & LARRIVÉ, V. (2018). *Le Temps de l'écriture. Écriture de la variation, écriture de la réception*. Grenoble : Université Grenoble Alpes Éditions.
- LORD, M.-A. (2014). « Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 49, p. 133-152. En ligne : <http://lidil.revues.org/3488>.
- LOUICHON, B. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? ». In Daunay B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dirs). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Belgique : Presses universitaires de Namur, p. 195-214.
- MAISONNEUVE, L. (2002). *Le cégépien lecteur : étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lectures effectives*. Thèse en sciences de l'éducation : Université du Québec à Montréal.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (dirs) (2011). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : P. Lang.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf.
- MOLINIÉ, M. (2009). « Réflexivité et culture de l'écrit. Éléments pour une conception réflexive de la littératie. Vers un paradigme réflexif ? Conditions, modalités, conséquences ». *Cahiers de sociolinguistique* 14, p. 103-128. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-103.htm>.
- OUELLET, S. (2012). *Le Sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse en Sciences de l'éducation : Université du Québec à Montréal. En ligne : <https://archipel.uqam.ca/4675/1/D2324.pdf?gathStatIcon>.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dirs) (2004). *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROY, M. (1999). « La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes ». *Enjeux*, 43/44, p. 53-68.

SAUVAIRE, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?*. Thèse en sciences de l'éducation : Université Toulouse 2 Le Mirail/Université Laval. En ligne : <https://corpus.ulaval.ca/jsui/bitstream/20.500.11794/24045/1/29976.pdf>.

SAUVAIRE, M. (2017). « Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative ». In : Brunel, M. et al. (dirs). *L'Enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 297-329.

SAUVAIRE, M. (2019). « La notion de réflexivité en didactique de la littérature ». In : Denizot, N., Dufays, J.-L. & Louichon, B. (dirs). *Approches didactiques de la littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 107-124. En ligne : <https://books.openedition.org/pun/6977>.

SAUVAIRE, M. & DUFAYS, J.-L. (2020). « Distanciation ». In : Brillant-Rannou, N. et al. (dirs). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : H. Champion, p. 236-240.

SAUVAIRE, M. & GAGNÉ, A. (2018). « Former des sujets lecteurs enseignants. Une étude exploratoire des apports de l'écriture réflexive à l'appropriation de la lecture littéraire par les futurs enseignants de littérature du collégial ». *Revue internationale Tréma* 49, p. 43-61. En ligne : <https://journals.openedition.org/trema/4577>.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. & RONVEAUX, C. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés ». In : Perrin-Glorian, M.-J. & Reuter, Y. (dirs). *Les Méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. En ligne : <https://books.openedition.org/septentrion/14905>.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SÜSKIND, P. (1986) [1985]. *Le Parfum*. Trad. de l'allemand par B. Lortholary, Paris : Fayard.

TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 19, p. 9-38. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289.

TAUVERON, C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur ». *Le français aujourd'hui* 2, p. 75-82. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm>.

VANHULLE, S. (2005). « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants ». *Nouveaux cahiers de la recherche en Éducation* 8 (1), p. 41-63.

VANHULLE, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bruxelles : P. Lang.

NOTES

1. En France, la 5^e secondaire correspondrait à la classe de seconde (élèves de 15-16 ans) et le collégial à un ordre d'enseignement supérieur intermédiaire entre le secondaire et le niveau Bac+2 (étudiants de 17-19 ans).

2. Pour une critique de l'usage en didactique des notions de communauté discursive, de communauté interprétative et de communautés de lecteurs, nous nous permettons de renvoyer à Sauvaire (2017)

3. La « réaction » et l'« appréciation » peuvent être rapportées respectivement au jugement de gout motivé et au jugement de valeur argumenté (Dumortier, 2006).
4. En didactique de la littérature, la réflexivité est une notion plurielle dont la présentation excèderait les limites de cet article. Nous nous permettons de renvoyer à la synthèse proposée par l'une d'entre nous (Sauvaire, 2019).
5. Comme nous avons collaboré avec des enseignantes, nous utiliserons ce substantif accordé au féminin dans cet article.
6. Le processus de co-élaboration des consignes implique des compromis. Ainsi, par exemple, la question « Quelle est ton interprétation personnelle du roman ? » a été jugée trop abstraite par Julie, le terme « interprétation » n'étant pas connu des étudiants selon elle. Elle l'a remplacée par une question précise d'interprétation : « Quelles sont, selon toi, les principales raisons qui poussent Grenouille à agir ? » Cette question appelle l'énoncé d'une ou plusieurs interprétations mais ne conduit pas en soi à une mise à distance réflexive d'une interprétation.
7. Nous avons observé que la réflexivité peut être exercée sur la réaction et l'appréciation, mais nous n'aborderons pas cet aspect car il excèderait les limites de cet article.
8. Nous utiliserons désormais le terme « interprétations » au pluriel afin de rendre compte de la diversité des concrétisations du processus interprétatif dans les écrits des étudiants.
9. Nous verrons que ces pratiques déclarées sont à nuancer car dans l'entrevue II elle mentionnera qu'elle recourt habituellement à un « carnet de lecteur ».
10. L'analyse matricielle dans NVivo confirme que tous les passages codés « écriture réflexive » sont systématiquement inclus dans des tâches relevant de la forme scolaire de travail « consignes » (FST-Co).
11. L'enseignante a choisi de remplacer le terme « interprétation » par celui d'« avis », plus connu des étudiants selon elle. Du point de vue des didacticiens, ce terme peut être contestable car il pourrait amener les étudiants à formuler une appréciation (ou jugement de valeur) plutôt qu'une interprétation. Dans les faits, 10 étudiants ont formulé une ou plusieurs interprétations, 8 leur compréhension et 1 seul son appréciation.
12. Tous les extraits de textes des étudiants sont reproduits à l'identique sans correction linguistique de notre part.
13. Un élément tend aussi à nuancer les plus faibles niveaux de justification de l'interprétation : environ la moitié de celles-ci (ÉA1 : 4/9; ÉA2 : 3/7) se retrouvent en conclusion, ce qui correspond à un usage courant dans le genre « analyse » au Québec, soit de présenter à la fin du texte une interprétation plus subjective de l'œuvre, sans toutefois la développer au-delà de la simple mention.

RÉSUMÉS

Pour l'élève lecteur, l'écriture réflexive consiste à rendre compte par écrit de ses pratiques langagières (Chabanne & Bucheton, 2002), à réfléchir sur son parcours de lecteur et à mettre à distance diverses interprétations (Sauvaire, 2017). Lorsqu'elle s'inscrit dans une approche didactique de la lecture littéraire, l'écriture réflexive serait peu ou pas enseignée (Bucheton, 2014 ; Bishop, 2010). Nous constatons un hiatus entre, d'une part, les approches subjectives de la lecture littéraire et de l'écriture réflexive recommandées par certains chercheurs, et d'autre part, les approches formalistes de la lecture analytique et de l'écriture dissertative au collégial, sédimentées dans les pratiques de nombreux enseignants. Cette recherche collaborative vise à comprendre comment une enseignante de littérature au cégep intègre l'écriture réflexive dans ses pratiques habituelles d'enseignement de la lecture littéraire. Nous avons enregistré et analysé une séquence didactique expérimentée en classe, des entrevues semi-dirigées avec elle et différents écrits produits par ses étudiants, tous reconnus comme étant en difficulté. L'étude des pratiques déclarées et observées de l'enseignante ainsi que l'analyse des écrits réflexifs et analytiques nous permettent de suggérer des pistes pour réduire ce hiatus.

For the student reader, reflective writing consists of reporting in writing his or her language practices (Chabanne & Bucheton, 2002), reflecting on his or her reading process and distancing various interpretations (Sauvaire, 2017). When it is based on a didactic approach of literary reading, reflective writing is taught little or not at all (Bucheton, 2014; Bishop, 2010). We note a hiatus between, on the one hand, the subjective approaches to literary reading and reflective writing recommended by some researchers and, on the other hand, the formalist approaches to academic reading and dissertation writing in the high school setting, which are stiffened in the practices of many teachers. This collaborative research aims to understand how a literature teacher at the post-secondary level integrates reflective writing into her usual literary reading teaching practices. We recorded and analysed a pedagogical sequence experienced in the classroom, semi-directed interviews with her and various texts produced by her students, all with literacy difficulties. The study of the teacher's declared and observed practices and the analysis of reflective and academic texts allow us to suggest ways to reduce this hiatus.

INDEX

Keywords : Didactics of literature, literary reading, reflexive writing, academic writing, literacy difficulties, collaborative research, qualitative data analysis

Mots-clés : Didactique de la littérature, lecture littéraire, écriture réflexive, écriture analytique, difficultés en littératie, recherche collaborative, analyse qualitative

AUTEURS

MARION SAUVAIRE

Université Laval, CRIFPE, G1V 0A6 Québec, Canada

MARIE-ÈVE LANGLOIS

Université Laval, CRIFPE, G1V 0A6 Québec, Canada