

Parcours de lectureS

Guide théorique

Mai 2016

Table des matières

Avant-propos	4
I. Nos intentions.....	5
1. Une démarche, un texte, des séquences	5
2. Ce qu'en dit la recherche... ..	5
2.1 ... à propos de la compréhension en lecture	5
2.2 ...à propos de l'enseignement explicite.....	6
2.3 ...à propos de "l'action enseignante"	6
2.4 ...à propos de l'enseignement explicite en lecture	7
2.5 ...à propos des compétences requises pour comprendre	7
2.6 ...à propos des obstacles de compréhension	7
2.7 ...à propos des stratégies de lecture	8
2.8 ...à propos de l'horizon d'attente	8
2.9 ...à propos des textes résistants	9
2.10 ...à propos des écrits de travail.....	9
II. Notre démarche	9
1. Des œuvres résistantes travaillées intégralement.....	9
1.1 Un travail de compréhension ancré dans une œuvre intégrale	9
1.2 Des œuvres étudiées dans leur complexité.....	10
2. Des scénarios pédagogiques détaillés.....	10
2.1 Une action de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de ses apprentissages.....	10
2.2 Un travail intellectuel rendu explicite	10
2.3 Une appropriation de l'œuvre par étape.....	11
2.4 Des activités et des dispositifs variés.....	12
3. Plusieurs lectures pour une approche différenciée.....	12
Bibliographie.....	13

*La compréhension s'enseigne...
en lisant des œuvres littéraires.*

Avant-propos

Une collaboration entre le Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel et la HEP-BEJUNE a vu le jour dans le but de proposer aux enseignants des séquences permettant d'exploiter des œuvres issues de la littérature de jeunesse, et ceci pour chaque cycle de la scolarité obligatoire.

Le dispositif didactique retenu pour ces séquences est celui de l'enseignement explicite au service de la compréhension en lecture. L'enseignement explicite tel que nous le concevons dans ce travail vise à énoncer à voix haute les raisonnements suivis par les élèves dans des moments de rétroaction définis en fin d'étapes.

Marie Béguin et Patricia Rothenbühler

I. Nos intentions

1. Une démarche, un texte, des séquences

Convaincues de la nécessité de proposer un enseignement explicite de la compréhension qui soit délivré en lien avec des œuvres littéraires authentiques, nous avons élaboré des séquences impliquant étroitement ces deux dimensions destinés aux trois cycles de l'école obligatoire. Afin de coller au plus près aux besoins des élèves et des enseignants, nos *Parcours de lectureS* ont été conçus comme des outils directement exploitables en classe.

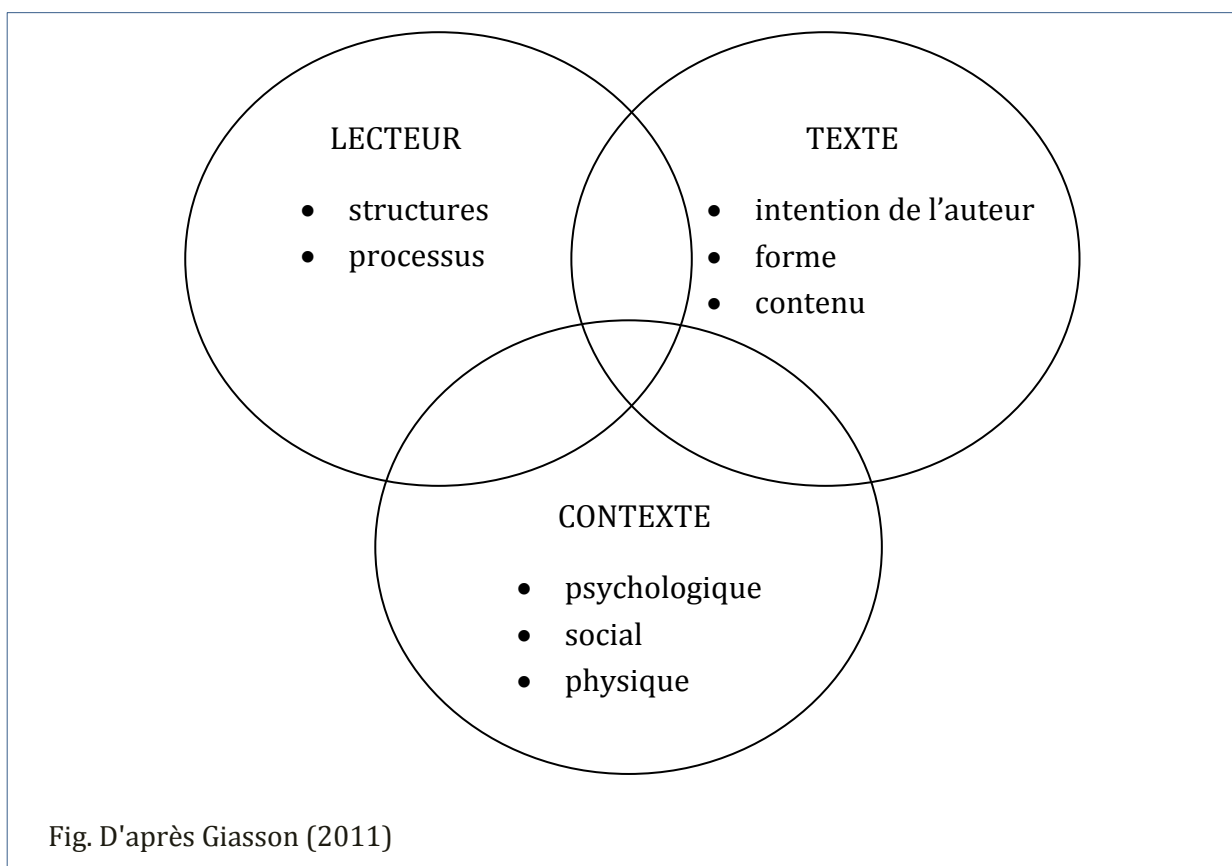
Pour donner corps à notre réflexion, le besoin s'est fait sentir de nous appuyer sur les apports théoriques de plusieurs chercheurs, tant dans le domaine de la compréhension de la lecture que dans celui l'enseignement de la littérature. De plus, des expérimentations dans plusieurs classes sont venues enrichir et affiner notre réflexion.

2. Ce qu'en dit la recherche...

Certains éléments proposés par les chercheurs nous semblaient apporter un éclairage pertinent et précieux. Nous avons donc choisi de donner ci-après un aperçu des réflexions qui ont balisé notre chemin durant la conception de ces *Parcours de lectureS*.

2.1 ... à propos de la compréhension en lecture

Les trois grandes composantes de la compréhension en lecture, évoquées dans l'ouvrage de Jocelyne Giasson (2011, p. 7) ont constitué les fondations de la construction de notre démarche. Voici donc brièvement décrites ces trois composantes :



- la composante LECTEUR fait référence aux structures, c'est-à-dire à ce que **le lecteur est**, à ses connaissances, ses attitudes alors que les processus évoquent ce que **le lecteur fait** pendant qu'il lit, et donc les habiletés qu'il met en œuvre.
- la composante TEXTE quant à elle, se rapporte à l'intention de l'auteur. Celle-ci va orienter la forme ainsi que le contenu du texte, la manière dont l'auteur a organisé ses idées. Les concepts, les connaissances ainsi que le vocabulaire utilisé doivent être, à leur tour, considérés.
- la troisième composante, consacrée au CONTEXTE, se rapporte aux intentions de lecture, à l'intérêt du lecteur pour le texte, aux interventions de l'enseignant, des pairs et à des dimensions telles que le temps disponible, l'environnement de la classe, etc.

Selon Giasson, plus les relations entre ces trois composantes seront renforcées, meilleure sera la compréhension.

2.2 ...à propos de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite est un modèle pédagogique, émergé principalement des recherches nord-américaines. L'enseignement explicite trouve son efficacité en transmettant les connaissances et habiletés par un enseignement direct et très structuré, fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes selon un rythme de leçons soutenu. L'enseignement explicite préconise un travail de rétroaction permettant de conscientiser les raisonnements conduits en situation pratique. Ce temps induit une "objectivation" qui permet l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. Ainsi, l'objectivation "représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire" (Gauthier C., S. Bissonnette, S., Richard M. : 2013, p. 104-108).

2.3 ...à propos de "l'action enseignante"

L'action de l'enseignant ne peut être comprise qu'en prenant en compte en même temps celle de l'élève. Selon Sensevy G. et Mercier A. (2007, p. 29), cette relation renvoie à l'idée de l'action du professeur sur l'action de l'élève. Celle-ci peut se structurer en quatre éléments :

Définir désigne ce que l'enseignant fait pour que les élèves aient précisément connaissance de ce qui est attendu d'eux.

Dévoluer désigne ce que l'enseignant fait pour que les élèves endossent la responsabilité du travail à accomplir.

Réguler désigne ce que l'enseignant fait pour rappeler une règle ou préciser le sens même de la tâche. Cette action de l'enseignant facilitera la compréhension et l'adoption de stratégies utiles et pertinentes pour les apprentissages.

Institutionnaliser désigne ce que l'enseignant fait pour qu'un comportement ou une connaissance soient reconnus comme savoir commun et avéré, donc par là même transférable, dans des situations nouvelles.

2.4 ...à propos de l'enseignement explicite en lecture

Lorsque nous évoquons l'enseignement explicite, nous avons également résolu de nous fonder sur la conception proposée par Giasson puisqu'il s'agit pour nous de *placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière*. Nous avons donc repris les différentes étapes décrites (Giasson : 2011, p. 29) dans le cadre de ce type d'enseignement, à savoir :

- définir la stratégie et préciser son utilité ;
- rendre le processus transparent ;
- interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie ;
- favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie ;
- assurer l'application de la stratégie.

Ces différentes étapes pourraient être judicieusement résumées pour les élèves par ces quelques « questions » mnémotechniques : *Quoi ? Pourquoi ? Comment ? Quand ?* (Giasson : 2011, p.30-32).

2.5 ...à propos des compétences requises pour comprendre

Les compétences requises pour comprendre un texte, mises en lumière dans le cadre des travaux de Roland Goigoux (2012, p. 7) ont également constitué une base sur laquelle nous avons pu appuyer nos réflexions. Ces compétences sont regroupées en cinq ensembles :

- les compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification de mots écrits);
- les compétences linguistiques (syntaxe et lexique);
- les compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers du texte);
- les compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, inférences);
- les compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

Telles que définies ci-dessus, ces compétences nous semblaient constituer un premier pas efficace pour envisager un enseignement explicite de la compréhension en lecture.

2.6 ...à propos des obstacles de compréhension

Nombreux sont les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés majeures lorsqu'il s'agit de décoder un texte mais qui peinent pourtant à comprendre ce qu'ils ont lu. Ceci peut probablement être attribué au fait que les élèves ne savent pas forcément mettre en place une stratégie efficace leur permettant d'accéder au sens du texte. Chaque texte en raison des difficultés qu'il présente fait en effet appel à des habiletés particulières. Cette constatation nous semblait dès lors pouvoir être enrichie par la réflexion menée par Patrick Joole dans son ouvrage (2008, p.51 et p.68) puisque ce dernier, attentif à cette problématique, a entrepris d'établir une liste de ce qu'il a appelé les *obstacles à la compréhension* :

<i>Obstacles présents dans le texte</i>	<i>Éléments du texte à percevoir et à identifier pour mieux comprendre</i>
Composantes de l'énonciation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qui parle ? Qui raconte ? ○ D'où ? ○ Quand ?
Actants	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dénomination ○ Caractérisation ○ Relations
Cohérences	<ul style="list-style-type: none"> ○ Chronologie ○ Parcours ○ Autres (enlacements...)
Rapports logiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ Causalité ○ Opposition, concession ○ Hypothèse, condition
Hiérarchisation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Idées ○ Événements ○ Personnages

Fig. D'après Joole (2008, p. 86).

2.7 à propos des stratégies de lecture

Comme la simple pratique de la lecture ne suffit pas pour que les élèves connaissent les procédures et stratégies à utiliser, et surtout sachent les mobiliser efficacement, un enseignement explicite de ces dernières se révèle donc nécessaire. En effet, l'enseignement des stratégies de lecture aide les élèves à devenir des lecteurs actifs et en contrôle de leur propre compréhension en lecture (Block et Lacina, 2008, cité par Giasson, 2012, p. 252).

Pour définir la notion de stratégies, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Jocelyne Giasson (2012, p. 252-253). Celle-ci utilise ce terme pour décrire ce que fait un lecteur lorsqu'il décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés du texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore parce qu'il souhaite recueillir davantage d'informations.

2.8 ...à propos de l'horizon d'attente

La notion d'horizon d'attente¹ nous est également apparue comme un élément essentiel, dans une démarche de compréhension et d'interprétation, auquel il convenait de prêter une attention particulière. Afin de définir cette notion, nous avons convenu de nous référer à une définition proposée par Goigoux (2003):

Nous définissons la lecture comme une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente

¹ Signalons que la notion d'horizon d'attente est mentionnée dans le PER dans l'axe thématique *Compréhension de l'écrit*.

vis à vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.

2.9 ...à propos des textes résistants

Comment questionner un texte dont la compréhension n'est pas immédiate ? Comment stimuler le débat interprétatif ? Des éléments de réponses sont apparus chez Catherine Tauveron (2002, p. 168), notamment lorsqu'elle évoque ce qu'elle nomme les "textes résistants". Pour Tauveron, les textes résistants s'opposent aux textes collaborationnistes ou "lisses" qui s'offrent tout entier sans mystère, sans surprise et sans relief, qui "ne réagissent pas quand on les pique". Tauveron distingue une quinzaine de "résistances" textuelles différentes. Il s'agit de textes qui se dérobent partiellement à une compréhension immédiate, qui exigent un effort de la part de son lecteur.

2.10 ...à propos des écrits de travail

Le recours à la production écrite nous est également apparu être comme une entrée à exploiter. Les réflexions de Tauveron (2002, p. 167-204) quant aux écrits de travail se devaient donc d'être mentionnés ici. Selon cette auteur, les écrits de travail, transitoires et éphémères sont au service de la pensée et de l'échange des opinions. Ce sont des écrits provisoires, courts, non aboutis qui étayent la réflexion. Ils ne sont pas corrigés par l'enseignant et servent d'ancrage au débat interprétatif comme le propose tout particulièrement le *Journal dialogué de lecture* (Lebrun: 1994).

II. Notre démarche

Parce que lire n'est pas la simple découverte d'une signification immanente d'une œuvre, parce que les lectures sont toujours plurielles, nous avons voulu doter nos *Parcours de lectureS* d'un S majuscule.

Un *Parcours de lectureS*, ce sont des séquences d'enseignement qui proposent de (d') :

- travailler la compréhension d'œuvres intégrales, étudiées dans leur complexité ;
- suivre un scénario pédagogique détaillé permettant...
 - ... un enseignement explicite de la compréhension en lecture,
 - ... une appropriation du texte par étape en variant les types d'activités.
- envisager plusieurs lectures d'une même œuvre en fonction des envies, du niveau des élèves et des stratégies et des tâches à exercer.

1. Des œuvres résistantes travaillées intégralement

1.1 Un travail de compréhension ancré dans une œuvre intégrale

Le travail d'entraînement systématique sur telle ou telle stratégie – parfois aussi appelé "activités décrochées" - peut être utile mais ne suffit pas. Ces exercices doivent être réinvestis dans la lecture d'œuvres à vocation littéraire où ce travail prendra tout son sens. Sans nier l'utilité de proposer un travail spécifique sur l'une ou l'autre composante de la compréhension en lecture, nous promovons une approche qui mette en œuvre, dès l'entrée dans l'écrit, la globalité des composantes de la compréhension, et ce par le biais d'un travail sur des œuvres intégrales. Les stratégies travaillées seront mobilisées en fonction des exigences du texte et non pas dans une volonté d'exhaustivité. L'élève devra prendre conscience, en fin de *Parcours*, qu'il

lui faudra par la suite choisir lui-même les traitements cognitifs² à activer pour comprendre tel ou tel texte, tel ou tel album, telle ou telle image...

1.2 Des œuvres étudiées dans leur complexité

Les œuvres travaillées dans les *Parcours de lectureS* sont choisies avec soin. Ce sont des œuvres "résistantes", comme le dit Tauveron (2002, p. 168). Il s'agit bien de textes lacunaires, ambigus, polymorphes, qui exigent un véritable travail de compréhension. Ils offrent donc des opportunités pour une réflexion et une interprétation. Cependant, loin de nous l'idée de choisir délibérément des textes qui vont mettre en difficulté les élèves : le fait qu'une œuvre soit "résistante" ne signifie pas que la difficulté sera insurmontable. Il s'agit plutôt de faire comprendre aux élèves que tout texte qui ne se livre pas immédiatement est comme un jeu auquel on les convie et dont ils vont certainement sortir gagnants grâce au dispositif mis en place. D'un point de vue scolaire, ces textes sont l'occasion d'enseigner des savoir-faire ou des stratégies spécifiques pour les démasquer. Reprenant les objectifs posés par Tauveron, les *Parcours de lectureS* ont ainsi pour ambition de "doter les enfants des moyens de passer outre la résistance des textes".

2. Des scénarios pédagogiques détaillés

Combien d'élèves, constatant qu'ils n'ont pas compris, n'ont aucune idée quant à la manière de remédier à cette situation et se reposent sur l'aide apportée par l'enseignant. Plus ennuyeux encore, peu d'élèves sont capables de percevoir à quel moment et pourquoi cette perte de compréhension s'est produite. Pour pallier ces problèmes, les *Parcours de lectureS* proposent une progression axée sur quatre principes pédagogiques.

2.1 Une action de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de ses apprentissages

Dans les *Parcours de lectureS*, une attention particulière a été portée à deux éléments de l'action enseignante à savoir la définition et la dévolution. Comme l'intention de notre démarche est de donner l'occasion à l'élève de travailler en autonomie, le temps consacré à la définition des tâches est capitale. La formulation retenue a été réfléchie de manière à créer des situations-problèmes nécessitant un travail autonome des élèves individuellement ou en groupe.

L'enseignant veillera ensuite à laisser les élèves prendre en charge leurs actions. Il s'agira pour lui de respecter ce temps de recherche sans interventionnisme superflu. Il adoptera pour un temps une position d'observateur et non de correcteur. Les observations ainsi récoltées constitueront pour lui un outil précieux à exploiter lors des temps consacrés à la rétroaction.

2.2 Un travail intellectuel rendu explicite

Les stratégies sont rendues visibles au travers de tâches

Un bon lecteur mobilise de nombreux mécanismes cognitifs pour pouvoir lire et comprendre un texte ou une image. Il sait par ailleurs utiliser un certain nombre de stratégies qui vont lui permettre d'appréhender une œuvre avant, pendant et après la lecture (anticiper, intégrer des informations nouvelles, élaborer une cohérence textuelle, réguler sa compréhension, etc.). Mais tous ces mécanismes sont difficiles à saisir car, s'orchestrant mentalement, ils restent invisibles.

L'enseignement explicite vise à permettre aux élèves de conscientiser ces processus mentaux. C'est pourquoi dans les *Parcours de lectureS*, non seulement nous signalons les stratégies qui peuvent être convoquées à tel ou tel moment dans la progression du texte mais nous rendons visible leur utilisation en les incarnant dans des tâches spécifiques qui seront exécutées par

² Voir point II. 2.2. "Un travail intellectuel rendu explicite"

l'élève. Ces stratégies et ces tâches sont décrites dans un *Lexique* propre à chaque *Parcours de lectureS*. Le travail intellectuel de compréhension est ainsi rendu directement perceptible et accessible, y compris pour les élèves les plus fragiles.

Les moments de rétroaction conduisent à une institutionnalisation

Les moments de **rétroaction** des *Parcours de lectureS*, ponctuant régulièrement les étapes d'une séquence, sont des moments privilégiés durant lesquels toute la classe prend le temps d'un retour réflexif sur ce qui a été fait. Au cours de la rétroaction, menée en commun, l'enseignant incite les élèves à reformuler ce qui a été réalisé et à énoncer à voix haute le raisonnement suivi durant l'activité pratique (Gauthier C., S. Bissonnette, S., Richard M. : 2013)³.

Cette phase correspond également aux points 2 et 3 de l'enseignement explicite en lecture (Giasson : 2011)⁴.

Ce temps d'échanges débouche sur une phase **d'institutionnalisation**⁵ au cours de laquelle sont reconnus et explicitement nommés les chemins empruntés par les élèves.⁶ Cette phase correspond aux points 1 et 4 de l'enseignement explicite en lecture proposé par J. Giasson (point I, 2.4)

Ces deux phases préparent le bilan réflexif final qui ne peut être réalisé sans elles.

Une institutionnalisation qui facilite le transfert

Lors du bilan réflexif de fin de séquence, les élèves évoquent les différentes étapes du parcours de lecture et les stratégies qu'ils ont dû mobiliser. Ce bilan vise plusieurs objectifs. Il permet aux élèves de :

- se remémorer l'ensemble des éléments travaillés (rétroaction);
- reconnaître les stratégies (institutionnalisation);
- identifier les stratégies familières et évaluer celles qui conviennent le mieux à chacun pour pouvoir les réinvestir dans un nouveau contexte (transfert).

Pour étendre le champ d'application d'une stratégie, d'une procédure ou d'une conduite, il faut pouvoir l'exercer dans une autre situation. Ce processus cognitif est appelé transfert. Il rend possible l'utilisation personnelle d'une connaissance ou d'une compétence dans un contexte nouveau et une situation inédite (Meirieu : 1991). C'est une erreur de penser que ce réinvestissement se fera automatiquement: tous les élèves n'y parviennent pas de manière autonome. Il est donc utile que l'enseignant systématise la prise de conscience des stratégies utilisées. Il montrera aussi que toutes les stratégies ne sont pas pertinentes pour tous les textes, toutes les activités, tous les lecteurs et que l'élève doit apprendre à opérer des choix autonomes.

2.3 Une appropriation de l'œuvre par étape...

Ces étapes visent essentiellement à faire en sorte que, dans chaque *Parcours de lectureS*, les élèves :

³ Voir point I.2.2.

⁴ Voir point I.2.4.

⁵ À rapprocher de la notion "d'objectivation" utilisée dans l'enseignement explicite.

⁶ Nous avons choisi le mot *chemin* – qui n'est utilisé chez aucun chercheur – pour désigner le travail mental effectué avec les élèves. Ce terme nous permet en outre de nous libérer de l'ambiguïté que nous percevons, dans la plupart des sources consultées, entre les notions de tâches et de stratégies.

- se constituent un horizon d'attente : travail sur les représentations individuelles antérieures à la découverte du livre ;
- établissent progressivement les certitudes données par le texte ou les images : découverte de l'œuvre par étapes, confrontation de certitudes textuelles avec les représentations individuelles antérieures (flexibilité) ; fondation des socles de la compréhension ;
- se créent une représentation mentale cohérente de ce qui est écrit et établissent la structure du texte : élaboration du film mental de l'histoire, reformulation, mémorisation et travail de reconstitution ;
- réagissent à l'œuvre et l'interprètent : établissement de liens entre le texte et ce qui lui est extérieur (connexion texte à texte, texte à soi, texte au monde), accès à la portée symbolique de l'ouvrage.

2.4 Des activités et des dispositifs variés

On le sait bien, face aux difficultés de compréhension des élèves, le traditionnel "questionnaire de lecture" s'avère souvent inefficace car il ne permet ni à l'élève d'expliquer les stratégies qu'il met en œuvre, ni à l'enseignant de suivre le cheminement de l'élève. Les *Parcours de lectureS* se devaient donc de proposer d'autres activités et dispositifs pédagogiques pour exercer la compréhension. Les cercles de lecture, les journaux dialogués, les lectures-puzzle, les mises en scène sont quelques exemples des activités proposées et décrites dans les scénarios pédagogiques. Dans certains cas, nous avons, en outre, imaginé des aides ponctuelles différenciées que l'enseignant pourra utiliser de manière ciblée en fonction des besoins spécifiques pour soutenir un groupe, donner du poids à tel ou tel aspect ou canaliser les réflexions.

3. Plusieurs lectures pour une approche différenciée

Un ouvrage offre plusieurs lectures. Celles-ci sont autant de cheminements possibles. Suivant cette logique, nous avons voulu proposer aux enseignants, chaque fois que cela était possible, plusieurs séquences d'enseignement différentes à partir d'une même œuvre, ceci afin d'élargir encore les approches pédagogiques. Les caractéristiques dominantes de chaque séquence sont signalées au début de celle-ci. Les enseignants pourront ainsi choisir d'emblée les dispositifs qu'ils entendent expérimenter en priorité.

D'une année à l'autre, un enseignant pourra ainsi travailler une même œuvre en exploitant différentes propositions didactiques et en approfondissant d'autres dimensions. Il va de soi qu'il est toujours possible, pour l'enseignant, de croiser les cheminements afin de créer son propre parcours de lecture. Chaque séquence suit toutefois des étapes précises selon une progression qui a été soigneusement pensée et, si les parcours ne mettent pas l'accent sur les mêmes aspects de l'œuvre, tous ambitionnent toutefois de faire accéder les élèves à une compréhension fine et en fin de parcours, à une réflexion interprétative.

Marie Béguin, chargée de mission pour l'enseignement de la lecture, Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel

Patricia Rothenbühler, formatrice en didactique du français, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE

Bibliographie

Gauthier C, Bissonnette S., Richard M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson, J. (2012). *La lecture, apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2012). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.

Goigoux, R. (2003). *Réponse à la seconde question de la conférence de consensus*. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf> [consulté le 23.03.15]

Joole, P. (2008). *Comprendre les textes écrits*. Paris : Retz.

Lebrun, M. (1994). *Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture*. Québec français, n° 94, p. 34-36. <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1229573/44427ac.pdf> [consulté le 12.05.16]

Merieu Ph. (1991). *L'école, mode d'emploi*. ESF éditeur.

Sensevy G. & Mercier A. (2007). *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (2002), *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier pédagogie.