

L'archi-élève à l'épreuve de l'album de littérature jeunesse. Premières considérations contrastées sur la variation de l'instrument de l'enseignant

Vincent Capt
HEP-Vaud

Clémence Pont
Université de Genève

Christophe Ronveaux
Université de Genève

Dans leur introduction à l'ouvrage sur le point de vue de l'élève, Daunay et Dufays (2014) constataient la difficulté de retenir des données fiables pour conduire des recherches sur le « pôle élève ». Ils évoquaient les problèmes méthodologiques liés à l'attribution de significations aux conduites langagières des élèves en lien avec les dispositifs et les pratiques des enseignants. Nous voudrions relever le défi en questionnant la place de l'élève dans les instruments de l'enseignant. Nous observons l'espace de travail dédié aux élèves et dessiné par les enseignants, en articulant les conduites langagières des élèves réalisées dans les tâches aux choix posés par les enseignants au moment de planifier une séquence d'enseignement. Nous présentons brièvement la notion d'archiélève, puis décrivons le dispositif de recherche et les réactifs textuels contrastés de notre expérimentation. Nous dressons pour finir quelques constats qui montrent l'intérêt du dispositif de recherche collaboratif et de la notion d'archiélève pour documenter la place occupée par l'élève dans le processus transpositif interne et définir à nouveaux frais l'objet d'enseignement « littérature ».

1. L'archi-élève au cœur des transformations de l'instrument

Lorsqu'un enseignant planifie son activité à l'échelle d'une séquence d'enseignement, il intègre nécessairement à sa réflexion, de façon explicite ou non, une représentation des élèves de sa classe. Cet élève supposé correspond davantage à un collectif qu'à un sujet singulier dont l'enseignant aurait identifié les capacités et auquel il adapterait, de manière différenciée les difficultés d'une tâche et les objets d'enseignement (Maurice & Murillo, 2008). Ce « collective student » (Bromme, 2005) est une aide à la décision importante à partir de laquelle l'enseignant conduit son enseignement. La notion d'archi-élève (Ronveaux, 2014 ; Franck, 2017) permet d'approcher plus particulièrement l'image que l'enseignant se fait de cet élève « commun », à partir duquel il anticipe et adapte peu ou prou les contenus de son enseignement. Le préfixe « archi », construit sur l'étymon du grec ancien ἄρχειν, signifiant notamment « guider » ou « orienter », rend compte de son importance dans la médiation de l'enseignant. Une telle représentation de l'élève est nécessaire à l'enseignant aussi au moment d'enrôler les élèves et de développer les compétences d'un plus grand nombre.

Dans le cadre de notre approche instrumentale de l'activité enseignante, la présence ou, du moins, le marquage de l'archi-élève se loge dans différents types d'artéfacts, comme le nombre et la complexité des contenus abordés, les modalités d'enseignement, l'utilisation des supports d'enseignement, la mobilisation de ressources pédagogiques, la prescription de certaines tâches... autant de dimensions de l'instrument de l'enseignant qui vont être influencées par l'archi-élève. L'approche instrumentale de l'activité enseignante trouve ses fondements dans la théorie de Vygotskij, pour qui la construction et la transformation des personnalités et de leur capacité d'agir est basée sur l'appropriation d'instruments sémiotiques (Vygotskij, 1929/2004). Cette approche est aussi dite « socio-historique » dans la mesure où l'enseignant n'y est pas considéré en tant qu'individu isolé. Ses interventions sont en effet façonnées par des habitudes et des ressources éprouvées, aménagées, transformées par des milliers d'enseignants. A large échelle, l'analyse des usages de ces instruments montre que ceux-ci sont « sédimentés » (Ronveaux et Schneuwly, 2018), dans la mesure où ils ont été modelés par des manières de faire et de penser partagées dans et par les pratiques enseignantes ordinaires.

2. Une recherche collaborative pour élaborer une séquence d'enseignement

Nous présentons à présent brièvement le design de la recherche. Dans le cadre d'une *design based-research* (DBR, 2003), nous observons les variations des instruments de l'enseignant à partir de deux variables : la variable du genre de texte et celle des transitions entre les trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande. Le public cible comprend des enseignants de quatre degrés : 4H et 5H pour la première transition entre le cycle 1 et 2, 8H et 9H pour la seconde transition entre les cycles 2 et 3. Chaque degré comprend 3 enseignants, soit 12 enseignants par année. A l'heure où nous écrivons cet article (février 2023), nous disposons des données recueillies lors de la phase-pilote et de la première année de passation. L'expérimentation va être reproduite encore deux années. La récolte complète comptera ainsi 3 années, soit 36 enseignants.

Les données sont composées de l'enregistrement de deux séances collectives, durant lesquelles l'équipe de recherche prépare avec les enseignants (Morrissette et Desgagné, 2009) une séquence d'enseignement portant sur la lecture de textes multimodaux. La séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) constitue l'unité principale de nos observations. Au sein de la séquence, nous observons des unités didactiques de rangs inférieurs, comme la leçon ou la tâche. La première séquence d'enseignement porte sur un album de littérature jeunesse, tandis que la seconde sur un documentaire numérique. Après une phase de découverte du texte qui fera l'objet de la lecture, l'accent est mis sur la conduite de trois tâches communes, préparées en amont par l'équipe de recherche. La première tâche concerne la découverte du texte par les élèves, la deuxième consiste en la réécriture pour compléter un « blanc » du texte, la troisième, en fin de séquence, visant à réaliser un résumé incitatif. Les enseignants mettent ensuite en œuvre cette séquence, intégrant les trois tâches communes, et ils filment chaque leçon de la séquence. Suite à la mise en œuvre, les enseignants discutent de leur expérience d'enseignement durant un entretien post avec l'équipe de recherche et déposent sur une plateforme numérique le matériel d'enseignement

utilisé (traces des élèves, supports, description des tâches prescrites). Sur la base de ce matériel, nous observons comment se transforment les instruments mis en œuvre par les enseignants en confrontant les deux variables mentionnées *supra* (genre de texte et degré scolaire) et en identifiant les lieux où se marque la présence de l'archi-élève.

3. L'album *Mon papa pirate* comme réactif contrasté pour appréhender l'archi-élève

Comme indiqué, la présente recherche repose sur le choix de deux textes génériquement contrastés, imposés aux enseignants : l'un est une narration, dont la forme générique et la matérialité papier est familière aux enseignants et inscrite dans le Plan d'études romand pour les degrés du primaire ; l'autre est un documentaire numérique, beaucoup moins enseigné en français et pour lequel très peu de ressources existent (absence en Suisse romande des nouveaux manuels et du plan d'études). Le documentaire numérique choisi est un article encyclopédique extrait de l'encyclopédie 8-13 ans Vikidia. La forme générique et la matérialité numérique de ce dernier est d'une étrangeté qui rend le texte « difficile » pour les enseignants. L'album de littérature jeunesse choisi est *Mon papa Pirate*, de Davide Calí et Mauricio Quarello, paru aux éditions de la Sarbacane (2013). Cet album est un iconotexte qui correspond peu ou prou aux albums travaillés dans les classes, au moins celles de l'école primaire. L'image complète l'imprimé. Le récit comprend deux difficultés de compréhension principales : au niveau de la structure, l'histoire de la transformation du héros s'étend sur une temporalité longue ; au niveau de l'instance énonciative, le point de vue de l'enfant provoque plusieurs « nouements » qui rendent difficile l'activité de résumé ou de structuration en schéma narratif. L'album narre comment évoluent les représentations qu'a un fils de son père, tantôt considéré comme pirate, tant comme mineur.

Dans le dispositif de recherche, l'album agit comme un réactif. En effet, ce dernier se trouve placé en confrontation à un documentaire numérique, vis-à-vis duquel s'établit une relation de sens. Dans cette optique, les observables signifient relativement à d'autres. Autrement dit, ils valent moins en raison d'une propriété intrinsèque, à priori, mais dans le rapport à l'autre auquel il s'oppose. On reconnaît dans cette logique saussurienne les principes des méthodes dites comparatives, mises en œuvre notamment dans les approches différentielles des textes et de la littérature (Miner, 1987 ; Heidmann, 2005 ou 2017). En didactique du français, ce type d'approche nourrit des recherches comme la nôtre à condition que la comparaison s'effectue entre des unités didactiques de même rang, par exemple la séquence, l'objet enseigné ou encore la tâche. Au plan méthodologique, il faut construire et expliciter les comparables pour soutenir une telle approche. Il n'y a pas en somme de comparaison sans unité rendue comparable. Concrètement, cela signifie que les remarques que nous allons déployer s'effectuent sur la base de la confrontation, par exemple une tâche de complétion du texte telle que conçue pour l'album de littérature jeunesse et telle que pensée pour le documentaire numérique.

Ces considérations méthodologiques ont pour conséquence de « dénaturiser » les objets considérés. Contre toute ontologie, elles s'opposent aussi par exemple à toute forme de littéarité préexistante d'un album. Ainsi dans une approche instrumentale de l'activité enseignante, ce qui participe au caractère littéraire d'un texte relève d'abord du *rapport* à l'objet enseigné, tel que construit par l'enseignant à travers ses instruments (tâches, contenus

disciplinaires...). Ce qui participe à la littérarité d'un objet textuel comme l'album *Mon papa pirate* revient d'abord dans le cadre institutionnel de l'école aux discours tenus à son sujet par les enseignants et aux usages scolaires qui en sont faits (cf. notamment Daunay, 2008 ; Vuillet, 2017 ; Védrines, 2017, etc.). La confrontation des discours et des usages proposés pour le documentaire numérique rend l'instrument de l'enseignant d'autant plus saillant.

Une fois ces considérations méthodologiques générales posées, voyons comment nous allons conduire nos premières explorations contrastées des données. Pour illustrer la fécondité du dispositif de recherche, nous proposons ici deux analyses de cas, relative chacune à un rang de comparaison :

- le premier rang concerne la séquence d'enseignement (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) en fonction du genre textuel. Il s'agira de voir comment s'organisent et évoluent les contenus si l'enseignement de la lecture porte sur un album de littérature jeunesse plutôt qu'un documentaire numérique ;
- le second rang concerne une unité didactique de rang inférieure à la séquence, intégrant cette dernière, sous la forme d'une tâche (Schneuwly, 2001). Nous retiendrons ici une tâche dite de découverte du texte en confrontant deux degrés scolaires. La confrontation permettra d'observer l'écart entre cette tâche telle que construite avec les enseignants et celle effectivement enseignée (Goigoux, 2007) aux deux degrés scolaires concernés, mettant à jour des variations de l'archi-élève au niveau de la progression curriculaire des contenus enseignés (Dumortier & al, 2012).

Considérant que les instruments de l'enseignant vont varier en fonction de ces confrontations, nous allons proposer une première exploration de la façon dont évolue et se transforme l'archi-élève. Nous faisons l'hypothèse que l'archi-élève va varier selon le genre textuel enseigné, selon le degré scolaire concerné et selon la tâche initialement prévue et celle effectivement enseignée.

4. Deux exemples contrastés de variations de l'archi-élève

4.1 Variation de l'archi-élève selon le genre de texte

Pour notre première analyse, nous prenons le grand angle de la séquence d'enseignement et contrastons les séquences dédiées au texte narratif et au texte documentaire. Nous conduisons notre observation en deux temps : dans un premier temps, nous relevons dans les entretiens quels obstacles sont identifiés par les enseignants au moment de formuler les suites de tâches ; dans un deuxième temps, nous comparons deux séquences mises en œuvre par un enseignant du secondaire (nous le nommerons E10), l'une sur le texte narratif et l'autre sur le texte documentaire. Pour la présente intervention, nous nous limitons aux entretiens de la transition 2 qui comprend des enseignants de 8^e primaire (8H) et de 1^{ère} secondaire (9H). Les élèves 9H ont seulement une année de plus que les élèves de 8H.

Dans les entretiens, au moment de découvrir les textes et d'anticiper la lecture de ceux-ci pour leurs élèves respectifs, tous les enseignants du secondaire manifestent leur inquiétude : ni l'album ni le documentaire numérique ne leur sont familiers. Ils émettent de sérieux doutes quant à la possibilité d'intéresser les élèves à un album illustré (« un livre d'images pour les petits ») et de mener une séquence d'enseignement à partir d'un support numérique qu'ils ne

considèrent pas comme littéraire. Mais surtout, ils réalisent que les deux matérialités, papier et numérique, donnent à voir des formes d'auctorialité contrastées, dont ils reconnaissent l'importance, mais ne voient pas comment les didactiser pour la classe de littérature.

Au moment d'élaborer la séquence, tandis que les enseignants du primaire imaginent assez vite des tâches de découverte pour les deux textes, les enseignants du secondaire s'interrogent sur les activités de compréhension, qui sortent de l'ordinaire d'une lecture analytique et stylistique. Nous comprenons qu'ils hésitent à planifier la découverte du texte narratif par effraction et doutent que leurs élèves acceptent de jouer le jeu du retard de lecture.

Qu'en est-il dans la mise en œuvre de E10 ? Les résistances anticipées par lui et ses collègues du secondaire se manifestent-elles dans les mouvements de l'objet enseigné ? La comparaison des deux séquences, très schématiquement condensées ci-dessous, attestent de structures très contrastées, assez proches des planifications projetées. Les durées ont été arrondies à l'unité inférieure.

Texte narratif			Texte documentaire		
1.	45'	Découverte d'une première double page, puis d'un fragment de l'album : éls reconstituent les éléments verbaux et iconiques fragmentés de la première double page, puis formulent des scénarios d'histoires à venir en imaginant un titre, une première page de couverture, un résumé incitatif ; éls découvrent le fragment du texte. E annonce qu'ils poursuivront la lecture à la prochaine séance.	1.	8'	Partage des connaissances sur l'orthographe : éls formulent leurs connaissances sur l'orthographe, élaborent une carte mentale et recherchent une source documentaire (papier et web)
2.	48'	Lecture du 2^e fragment : éls émettent des hypothèses sur la provenance des cadeaux offerts par le papa pirate, puis rédigent un télégramme évoqué dans le texte. E annonce qu'ils poursuivront la lecture à la prochaine séance.	2.	13'	Découverte du texte documentaire : éls définissent le genre documentaire, élaborent des stratégies de lecture, analysent la situation d'énonciation.
3.	40'	Lecture du 3^e fragment : éls découvrent la suite du texte, discutent des hypothèses formulées dans le télégramme, puis rédigent un résumé incitatif.	3.	17'	Compréhension du texte : éls partagent les procédures mises en œuvre dans la découverte du texte, puis reformule la définition de l'orthographe.

Figure 1 : tableau synoptique des deux séquences contrastées

Pas de perturbation donc dans les mouvements de l'objet enseigné qui attesteraient de résistances majeures des élèves et confirmeraient les appréhensions formulées par E10 et ses collègues dans les entretiens. Bien plus, dans la structure de la séquence sur le texte narratif, se constate un marquage très net d'un découpage séquentiel de la lecture. La séquence suit le partage du texte en trois parties, partitionné en fonction des « nouements » de l'intrigue. C'est la lecture intrigante qui semble être le principe organisateur de cette séquence. Le partage du texte est au service d'une *mise en série* de la lecture, assez éloignée de la démarche analytique familière d'une lecture littéraire. L'on déduit de ce synopsis simplifié que les élèves se sont impliqués dans le jeu des mises en tension de l'arc narratif.

4.2 Variation de l'archiélève selon les degrés scolaires : l'exemple de la tâche de découverte

Dans le cadre de la séquence co-construite avec les participants, la première tâche que chaque enseignant doit mettre en œuvre consiste en une tâche de découverte du texte. Cette première tâche a été présentée et discutée avec les enseignants de 4-5H et ceux de 8H-9H. Dans

l'exploration qui suit, nous allons faire contraster la mise en œuvre de cette tâche dans une classe de 5H et dans une classe de 9H.

Dans la classe de 5H (21-22, E5)¹, l'enseignante commence par distribuer les étiquettes de quatre personnages de l'album *Mon papa pirate*. Les élèves sont répartis en sous-groupes. L'enseignante demande aux sous-groupes de disposer sur une affiche papier ces quatre personnages afin d'établir un ordre chronologique (d'"inventer une histoire en fonction des images") et de proposer un titre au récit imaginé. Pour chaque sous-groupe, un porte-parole présente le travail effectué à la classe, qui rétablit en collectif des points communs entre chaque "histoire inventée" (thématique, personnages, relation, chaîne d'actions...).

Dans la classe de 9H (21-22, E12), la découverte de l'album *Mon papa pirate* se fait à partir d'une double-page photocopiée, avec un premier montage ne contenant que les illustrations des personnages du récit et un second montage ne contenant que la description écrite de ces personnages. La classe est séparée en deux : une moitié reçoit le premier montage, une autre le second. La tâche prescrite par l'enseignant est d'imaginer ce qui se passe dans cette histoire, "de quoi elle parle". Le cadrage de l'enseignant attire l'attention des élèves sur l'observation du support photocopié et sur l'élaboration d'hypothèses concernant le contenu du récit. Le travail doit aboutir à la réalisation d'un panneau sur lequel appuyer une présentation adressée à l'autre moitié de classe. Plus précisément le groupe avec les illustrations des personnages doit proposer une potentielle 4^{ème} de couverture contenant un résumé, tandis que le groupe avec la description textuelle doit proposer une potentielle 1^{ère} de couverture contenant un titre et une illustration.

Bien que la tâche de découverte puisse paraître relativement proche entre ces deux classes, l'archi-élève imaginé par ces deux enseignants varie sur de nombreux points, que nous nous proposons de déployer, un peu rapidement, ici :

- accès à l'album : dans les deux cas, l'accès à l'album papier est retardé, seuls des extraits d'illustrations de personnages sont distribués en 5H et un montage d'une double-page en 9H, séparant le texte et l'image
- modalité en groupe avec une seule tâche pour les 5H versus deux tâches différentes pour les 9H
- tâche d'invention d'un contenu en 5H avec identification des points communs versus tâche d'invention d'un contenu en 9H prenant une forme générique spécifique et diversifiée (réalisation d'une première et couverture) avec identifications de points communs et de points divergents
- degré de précision et de complexité plus important de la tâche en 9H : observation du support photocopié, verbalisation d'hypothèses, confrontation du travail sur la base de deux modalités sémiotiques (image et texte).

L'archi-élève de 5H projeté ici invente avec ses camarades une trame narrative élémentaire

¹ Chaque donné de la recherche dispose d'un code attribué relativement à l'organigramme qui organise le corpus. Dans le cas présent, 21-22 renvoie à l'année scolaire et E5 (ou infra E12) à l'enseignant. D'autres mentions accompagnent le codage sur notre plateforme (comme le type de texte, de tâche...), ce dont nous ne rendons pas compte ici pour ne pas diminuer le confort de lecture.

(où? quand? quoi? qui?). La restitution en collectif vise à intriguer ou à forger un horizon d'attente commun (à la classe), que la lecture viendra confirmer ou non. La tâche de découverte crée en somme les conditions pour que les élèves puissent se projeter dans un univers fictif et travailler ensuite la compréhension (confirmer ou infirmer l'hypothèse collective). La découverte prépare essentiellement un travail autour de la compréhension, soit une saisie homogène du récit à découvrir, pour tous, via la mobilisation d'une stratégie de lecture.

L'archiélève de 9H projeté ici invente puis restitue en groupe les contenus du récit à découvrir : cette invention doit explicitement être fondée sur des indices formels (image ou texte). La restitution doit adopter un format "social" (1^{ère}, 4^{ème} de couverture) mobilisant des éléments génériques spécifiques (titres, résumé, etc.). La restitution prépare un travail de confrontation des hypothèses formulées par chacun des deux groupes. Telle que confectionnée, la tâche invite à confronter des hypothèses dissonantes ou, du moins, différentes. Par ailleurs, le travail ouvre à une réflexion sur la richesse des rapports iconotextuels : texte et image « disent-ils ou non la même chose »?

On le voit, alors que certains éléments communs apparaissent et semblent refléter le travail préparatoire effectué en amont de la séquence avec les groupes d'enseignants, d'autres sont sensiblement différents et témoignent d'une appropriation de la tâche en fonction de l'archiélève. Alors que l'archiélève de 5H semble essentiellement préparé à travailler "la" compréhension de l'album via des fondamentaux de type narratologique, celui de 9H devrait envisager une diversité de scénarios via une analyse fondée méthodologiquement et une réflexion d'ordre sémiologique (le texte, l'image et leur interaction). L'archiélève de 5H paraît outillé pour travailler une compréhension homogène de l'album, avant tout conçu comme un objet à faire comprendre. Celui de 9H, via l'exploitation de la diversité sémiotique (Van der Linden, 2006), est préparé à la diversité des regards sur l'album, ainsi réputé littéraire, et donc à une lecture potentiellement plurielle de celui-ci. A termes, ce type de confrontation, qui concerne ici la progression curriculaire (Dumortier & alii, 2012) des contenus enseignés, sera réalisé dans le cadre de la présente recherche sur des données plus importantes.

Conclusion

En l'état, les deux exemples explorés ne permettent bien sûr pas de montrer des transformations de l'instrument, mais seulement des variations singulières d'usages. Les explorations permettent aussi une vérification de l'intérêt du dispositif de recherche pour tenir un discours sur la genèse instrumentale : il paraît fécond d'observer le comportement contrasté des objets dans des situations didactiques posées en vis-à-vis systématique. Enfin, les deux "coups de sonde" effectués ici rendent déjà compte de la présence de l'archi-élève et de son marquage dans différents artéfacts. Les variations observées de l'archiélève indiquent que celui-ci se signale relativement au genre textuel, au degré scolaire et dans l'écart entre tâche prescrite et tâche réalisée.

Un apport supplémentaire de ces premières investigations concerne potentiellement la lecture de l'album de littérature jeunesse. Si la "littérisation" de la lecture (ou la réputation littéraire

d'un texte) se caractérise notamment par la diversité ou la pluralité de ses lectures, alors il peut être intéressant de noter que celle-ci se construit dans les pratiques d'enseignement à travers l'exploitation de la multimodalité. Ce serait là une façon de montrer comment le processus de disciplinasion s'élabore en tenant compte de l'album, ici en particulier ses caractéristiques sémiotiques.

Bien sûr il s'agira de voir, à partir d'un plus grand nombre de données et suite aux prochaines passations, comment des usages variés tendent à se sédimenter, pour rendre compte de la transformation des instruments de l'enseignant. Par l'identification d'une trame fondée didactiquement, la recherche pourrait, à termes, souder l'enseignement de la lecture des textes multimodaux le long de la scolarité obligatoire et affermir cet enseignement au sein de la discipline français. Les éléments pourraient ainsi être intéressants à considérer au niveau du prescrit disciplinaire.

Bibliographie

- Bromme, R. (2005). The "collective student" as the cognitive reference point of teachers thinking about their students in the classroom. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Ed.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 31-40). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012505-4>
- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français : Le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. In B. Daunay (Ed.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 175-185). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Daunay, B., & Dufays, J.L. (2014). Perspectives en éducation et formation. Dans B. Daunay (Ed.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 187-203). Bruxelles :De Boeck Supérieur.
- Design-Based-Research-Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, volume(32), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumortier, J.-L., Van Beveren, J. & Vrydaghs, D. (Ed.) (2012). *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Franck, O. (2017). *A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://doi.org/13097/archive-ouverte/unige:92154>

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Heidmann, U. (2005). Comparatisme et analyse de discours : la comparaison différentielle comme méthode. *Études de Lettres*, 1-2, 99-118. <http://doi.org/10.5169/seals-870109>
- Heidmann, U. (2017). Pour un comparatisme différentiel. *Le Comparatisme comme approche critique. Objets, méthodes et pratiques comparatistes*. Tome 3. Classique Garnier. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-06530-2.p.0031>
- Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie*, volume(162), 67-80. <https://doi.org/10.4000/rfp.827>
- Miner, E. (1987). Some theoretical and methotological topics for comparative literature. *Poetics Today*, volume(8), 123-140. <https://doi.org/10.2307/1773005>
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. In B. Daunay (Ed.). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 123-138). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ronveaux, C. et Nicastro, N. (2010). Lire par effraction un album réticent. *Forumlecture*, 2, https://www.forumlecture.ch/ronveaux_nicastro_10_2.cfm
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Berne : Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14933>
- Ryngaert, J.-P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Dunod. <https://id.erudit.org/iderudit/29048ac>
- Schneuwly, B. (2001). La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ? Dans *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e Colloque international de la DFLM*. Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. L'Atelier du Poisson soluble.
- Védrines, B. (2017). *L'assujettissement littéraire* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE <https://doi.org.10.13097/archive-ouverte/unige:102384>
- Vuillet, Y. (2017). *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE <https://doi.org.1013097/archive-ouverte/unige:129260>
- Vygotskij, L.S. (2004). *Lectures et perspectives de recherches en éducation* (pp. 210-220). Lille : Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org.10.4000/books.septentrion.14157>