Tréma

66 | 2026
Les difficultés, objet d'innovation en didactique de la littérature

Il était une fois un article encyclopédique numérique : une approche instrumentale et disciplinaire des difficultés en compréhension au primaire

Once upon a time there was a digital encyclopedic article: An instrumental and disciplinary approach to comprehension difficulties in elementary school

Christophe Ronveaux, Vincent Capt et Linda Béji

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/trema/11525
DOI : 10.4000/16x1w
ISSN : 2107-0997

Éditeur
Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Ce document vous est fourni par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne

Référence électronique
Christophe Ronveaux, Vincent Capt et Linda Béji, « Il était une fois un article encyclopédique numérique : une approche instrumentale et disciplinaire des difficultés en compréhension au primaire », *Tréma* [En ligne], 66 | 2026, mis en ligne le 07 octobre 2026, consulté le 28 octobre 2026.
URL : http://journals.openedition.org/trema/11525 ; DOI : https://doi.org/10.4000/16x1w

Ce document a été généré automatiquement le 8 octobre 2026.

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Il était une fois un article encyclopédique numérique : une approche instrumentale et disciplinaire des difficultés en compréhension au primaire

Once upon a time there was a digital encyclopedic article: An instrumental and disciplinary approach to comprehension difficulties in elementary school

Christophe Ronveaux, Vincent Capt et Linda Béji

Introduction

1 Dans le but de soutenir immédiatement la bonne compréhension des lecteurs, indiquons d'entrée de jeu que le présent article se propose de traiter de l'objet « littérature » à travers la notion de « réputation littéraire » (Védrines & Gabathüler, 2018 ; Védrines, 2023), qui s'oppose à toute « ontologie » ou « évidence naturelle » de la littérature, la concevant au contraire comme fabriquée via des pratiques prenant place dans certains cadres institutionnels (dont l'école), qui la légitiment, et comme soutenue par certaines considérations à son propos (dont les analyses et commentaires scolaires), qui la disciplinarisent. *Le Petit Chaperon rouge*, auquel nous allons nous intéresser ici, renvoie en l'occurrence au contenu d'un article encyclopédique numérique participatif portant sur le conte formulé à l'écrit dont l'édition princeps est ordinairement attribuée à Charles Perrault. Suivant Védrines (2023), le « discours sur la littérature » est constitutif de l'enseignement de la littérature, permettant de travailler et problématiser des notions comme la lecture littéraire ou les postures de lecteur adoptées par les élèves.

2 Il est raisonnable d'avancer que, dans le champ des recherches en didactique du français, celles portant sur la littérature (et sa réputation) se sont particulièrement intéressées aux élèves (Daunay & Dufays, 2014), notamment via la notion de sujet-lecteur (Rouxel & Langlade, 2005). En 1996 déjà, Dufays et al. ont caractérisé ce qui fait une des spécificités de l'activité des lecteurs de littérature, pointant un équilibre entre la distance et la participation du lecteur aux textes, à la fois examinés à l'aide d'outils de l'analyse littéraire et investis par un sujet doté d'affects, de valeurs et de jugement esthétique. La question des élèves présentant des difficultés en lecture littéraire semble, quant à elle, moins abordée, réservée à des approches plus sociologiques, qui font valoir la littérature en tant que capital symbolique nourrissant la reproduction de certaines inégalités chez les élèves en manque de « connivence » avec cette part de la production culturelle.

3 Il faut plutôt se tourner vers la psychologie cognitive et des approches s'en inspirant en didactique du français pour trouver un certain nombre de recherches (Goigoux, 2000 ; Cèbe et al., 2003 ; Van Grunderbeeck & Payette, 2007 ; De Croix, 2010) portant explicitement sur les difficultés en lecture des élèves, au primaire et au secondaire. Dans son étude de 2000, Goigoux montrait que les difficultés de compréhension portaient déjà sur des déficits de traitements de bas niveaux et étaient liées à la mobilisation de stratégies inefficaces ainsi que, plus globalement, à une faible autorégulation de l'activité de lecture. Plus récemment, la dernière évaluation PISA (2025) indique qu'en moyenne, pour les pays de l'OCDE, près de 25 % des élèves de 15 ans sont en grande difficulté de compréhension de l'écrit. Ils savent décoder et peuvent repérer dans un texte au moins une information explicite, mais ont du mal à inférer ou à faire des liens entre ce qu'ils lisent et leurs propres connaissances par exemple. Ces constats, plutôt alarmistes, ont fait l'objet de certains griefs, visant en particulier PISA, à propos de questions de méthode et d'épistémè de l'enquête : selon Vrignaud (2006) ainsi que Bart et Daunay (2016), la restriction du corpus à des textes essentiellement « utilitaires » et des attendus de réponses convenus au questionnaire biaisent l'étude et naturalisent certaines difficultés (la fameuse construction de « l'imbécile », suivant Daunay, 2014). Dans cette perspective critique, le programme PISA mesure d'abord des habitus de lecture socialement construits, que l'école peine à modifier. Sans approfondir ici cette question, on notera que d'autres études montrent par ailleurs que les difficultés de compréhension coïncident avec une faible appréciation de l'activité de lecture (Dumortier, 2006 ; Gabathüler, 2016), de plus en plus vécue, indique la dernière enquête PISA, de façon instrumentale : les jeunes de 15 ans lisent surtout pour obtenir des informations (et non pour le plaisir de la lecture elle-même), en grande partie « sur la toile ».

4 Conjointement à l'essor d'Internet et la généralisation des appareils connectés, les supports de lecture ont considérablement évolué. Les « supports composites », comme nous les nommons depuis quelques années, à la suite de Bautier et al. (2012), établissent la communication suivant un principe de plurisémioticité, théorisé notamment via le concept de « multimodalité » depuis plus de trente ans par la sémiotique sociale (Kress & van Leeuwen, 2001), puis réinvesti par un pan de la recherche en didactique du français (Lebrun et al., 2012 ; Lacelle et al., 2017). Les supports composites font côtoyer l'écrit à l'image, parfois au son ainsi qu'à la vidéo. Plusieurs études, comme Bonnéry (2015) et Bautier (2015), montrent que ces supports sont source de difficultés de compréhension spécifiques et que les enseignants ne sont ni outillés ni formés pour

enseigner leur lecture. Pour approfondir la réflexion sur les difficultés en lecture des élèves, il nous semble donc inévitable d'interroger l'objet sur lequel porte l'activité de compréhension. Considérant que la lecture met toujours en interaction, dans une situation donnée, un lecteur et un texte, il convient d'orienter aussi la réflexion sur le fonctionnement et les matérialités des supports composites. On va ainsi s'intéresser aussi aux obstacles (Dolz et al., 2016 ; Tobola et al., 2017 ; Baslev et al., 2022 ; Henry et al., 2024) présents dans l'article encyclopédique numérique participatif sur *Le Petit Chaperon rouge*. Suivant les principes de l'analyse a priori (Mercier & Salin, 1988), l'identification préalable des obstacles permet aux enseignants de mieux anticiper certaines difficultés des élèves et de planifier un enseignement ciblant certains contenus et les déployant de façon progressive sous forme de tâches elles-mêmes inscrites dans le cadre d'une séquence.

5 Dans une autre perspective, en 2000 déjà, Goigoux avait identifié dans quelle mesure les enseignants tentaient d'adapter leurs pratiques aux difficultés de compréhension qu'ils percevaient chez leurs élèves. Faute d'un enseignement suffisamment explicite sur les stratégies et les ressources à mobiliser, diagnostiquait le chercheur, s'imposaient les constats d'une certaine inefficacité, d'un certain désemparement de la part des enseignants et d'une forme de reproduction d'une progression étapiste de la lecture (décodage d'abord, compréhension ensuite). Plus récemment, un chapitre (Brunel et al., 2024) de la recherche « Gary » s'est proposé d'explorer l'adaptation des pratiques enseignantes aux forces et difficultés des élèves et a montré que le travail sur l'interprétation était réservé aux classes avec de la facilité et que l'essentiel du travail en lecture portait sur la compréhension et, si nécessaire, au décodage : en somme, les enseignants adaptent l'enseignement aux élèves en difficulté en mettant de côté les dimensions appréciatives (Gabathüler, 2016) et interprétatives (Falardeau, 2003) pourtant essentielles en matière de lecture littéraire.

Dans sa préface à un ouvrage récent sur les difficultés (Henry et al., 2024, p. 10), Bautier part du constat suivant :

> Depuis plusieurs décennies, la question des inégalités scolaires d'apprentissage, a fortiori celle qui concerne les difficultés et obstacles auxquels se confronte une grande partie des élèves sous-tendent les recherches en sciences de l'éducation. Les recherches dans différentes didactiques se sont évidemment également saisies de la question des modalités d'apprentissage les plus à même de favoriser les apprentissages disciplinaires. Néanmoins, les améliorations que l'on aurait pu attendre des résultats de ces travaux ne sont pas au rendez-vous, et alors même qu'enseignants et élèves pensent faire ce qui leur est demandé et font généralement de leur mieux, les inégalités ne cessent de croitre et font courir le risque du découragement des praticiens et/ou d'une interprétation essentialiste, naturalisante, des difficultés des élèves.

6 Au-delà de la tendance critique fréquemment observée dans certaines approches sociologiques de l'institution scolaire, ce paragraphe illustre la complexité de conceptualiser à la fois les modalités d'apprentissage et les instruments d'enseignement qui les façonnent au fil de leur histoire. Si l'autrice manifeste son aspiration à concrétiser l'utopie d'une école qui engage des dispositifs véritablement efficaces, elle ne discute pas de la nature instrumentale de ces derniers. Elle rappelle quelques principes pour (tenter d') inverser la tendance, en insistant notamment sur la connaissance des élèves des registres de travail et de la démarche attendue, ainsi que sur leurs ressources langagières générales, une certaine appropriation des métalangages disciplinaires et des genres textuels mobilisés dans les activités menées.

L'autrice met aussi en avant l'importance des interactions et des échanges verbaux entre les élèves et l'enseignant (étayages, régulations…). Enfin, sont rappelés des principes concernant le travail enseignant sur la nécessité d'anticiper les obstacles, d'effectuer une analyse préalable de l'objet enseigné et plus globalement d'accepter de rompre avec certaines habitudes. L'idée est de réfléchir à l'instrument en décrivant sa genèse le plus précisément possible pour répondre à la question « comment faire mieux (et pas qu'est-ce qu'on n'a pas fait et qu'on aurait pu faire mieux) ». Aussi, privilégions-nous le travail de l'enseignant, via l'exploitation de la notion d'archiélève et la comparaison analytique de séquences et de certaines tâches.

L'archiélève, l'obstacle et la tâche : une perspective instrumentale de la difficulté

7 Et s'il était plus productif de considérer, avec Brousseau (1998), la difficulté comme consubstantielle à la tâche et au développement ? Au moment de planifier sa séquence, l'enseignant a en tête un élève collectif qui lui sert de guide pour élaborer ses tâches. Ce que nous nommons l'*archiélève*, à la suite de Bromme (2005) et à partir de la racine du verbe « archein », qui signifie en grec ancien d'abord « prendre l'initiative », puis « commander » (Rey, 1992), appartient à la pensée de l'enseignant : il constitue un étalon à partir duquel l'enseignant anticipe les difficultés, « calibre » la tâche (ni trop facile, ni trop complexe) et lui permet d'adapter si nécessaire et de réguler son enseignement relativement à la séquence préalablement imaginée (Ronveaux, 2014 ; Franck, 2017 ; Capt et al., 2023). Plusieurs recherches anciennes sur la pensée de l'enseignant (le « teacher thinking »[1]) attestent des fonctions régulatrices de ces collectifs d'élèves imaginés sur la gestion des contenus, sur le rythme de ce qui est acceptable pour un élève moyen, sur les points de contrôle dans l'avancement d'une activité (Dahllöf & Lundgren, 1970), ou encore sur ce qui est attendu de la performance de l'élève à la fin d'une tâche (Murillo, 2012).

8 L'archiélève est attestable dans les entretiens collaboratifs que nous menons dans le cadre de la présente recherche, soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche (FNS, 100019_205162) et portant sur la transformation des instruments d'enseignement de la compréhension des textes plurisémiotiques. Lors d'une étude antérieure, centrée sur l'analyse des entretiens anté (Ronveaux et al., sous presse), il a été montré que les enseignants font exister ces élèves imaginaires en leur donnant la parole, en leur attribuant des comportements langagiers plus ou moins précis, et en identifiant les difficultés qui pourraient les empêcher de réaliser une tâche. Pour un même entretien, il apparait que les enseignants déplacent leur attention des élèves auxquels ils attribuent des difficultés, vers les « lieux d'incertitude » (Otten, 1987) du texte, puis vers la tâche qui permettra de faire travailler ces lieux d'incertitude et d'outiller un obstacle *devenu surmontable*. C'est ce déplacement des difficultés (plus moins naturalisantes) des élèves vers les obstacles du texte qu'autorise une approche instrumentale, inscrite ainsi dans un cadre didactique et disciplinaire, ici opérationnalisé via les notions d'archiélève et de tâches.

9 Les deux textes contrastés que nous proposons aux enseignants ne présentent pas les mêmes lieux d'incertitude. L'album de jeunesse papier et l'article encyclopédique numérique participatif présentent plusieurs différences qui les rendent plus ou moins familiers aux enseignants. C'est le degré de familiarité des enseignants avec le texte qui

fait la différence au moment d'évaluer ce que l'élève sera capable de faire et de planifier les tâches. Nous laissons pour cette contribution la comparaison de deux textes pour nous centrer sur l'article encyclopédique numérique participatif (désormais AENP), provenant des technologies Wikipédia, auxquelles se sont déjà intéressées quelques recherches (Endrizzi, 2008 ; Fallis, 2008 ; Dvira, 2016). L'AENP nous semble doublement intéressant pour notre propos : d'une part, il porte sur un contenu thématique qui réfère à un objet textuel de la discipline français (ici un conte, situé dans le portail « littérature pour la jeunesse » de l'encyclopédie en ligne), et d'autre part, il relève de matérialités qui semblent poser de nouvelles contraintes aux apprentis lecteurs d'aujourd'hui (Tricot, 2007 ; Rouet, 2012). L'article encyclopédique Vikidia (version adaptée aux 8-13 ans de Wikipédia) sur *Le Petit Chaperon rouge* se structure autour des « versions » traditionnellement retenues du conte éponyme, celle de Perrault et celle des frères Grimm. Le texte joue la fonction d'un « discours d'escorte » (Souchier et al., 2019) sur le conte et nourrit à ce titre, comme indiqué en introduction, la « réputation littéraire » d'un objet textuel (Ronveaux & Schneuwly, 2018). La textualisation comprend quelques spécificités que nous thématisons avec les enseignants. L'une d'entre elles concerne les mots soulignés en bleu, soit les contenus reliés par les hyperliens. Nous distinguons les mots en bleu qui renvoient à la possibilité de modifier l'article, via les onglets (« modifier », « modifier le wikicode »), comme ce sont les cas ici de la mention de « Charles Perrault » dans l'intertitre, et les mots en bleu dans le corps du texte qui renvoient pour leur part à la lecture d'autres AENP dans Vikidia au sujet du mot bleu lui-même (comme ci-dessous pour « Charles Perrault » et « beurre »).

Figure 1 - Reproduction d'un extrait de la page Vikidia à la date de passation de mars 2023


Le conte de Charles Perrault [modifier | modifier le wikicode]

Différentes versions orales existaient avant le XVIIe siècle dans toute l'Europe. Mais la version écrite la plus ancienne, celle de Charles Perrault, date seulement de 1696. Cette version est plus malheureuse que celles qui suivront.

L'héroïne, une jeune fille bien élevée, la plus jolie du village. Sa mère a confectionné pour elle un chaperon rouge (une sorte de grande capuche), c'est pourquoi on l'appelle partout « Le Petit Chaperon rouge ». Un jour, sa mère l'envoie amener « une galette » et un « petit pot de beurre » à sa grand-mère. Mais pour se rendre chez cette dernière, le Petit Chaperon rouge doit passer par la forêt. Elle part donc, mais dans le bois elle rencontre un loup qui, après l'avoir questionnée sur ce qu'elle faisait et où elle allait ainsi, lui indique un mauvais chemin, ... Ce dernier s'empresse vers la maison de la « Mère-Grand » et la mange, . Il tend ensuite un piège au « petit chaperon rouge » et finit également par manger la fillette. L'histoire en finit là, sur la victoire du loup.

10 Au moment de conduire les entretiens, nous thématisons ces mots bleus et leurs contenus. Nous référons explicitement aux articles de Wikipedia et de Vikimini sur le même thème (*Le Petit Chaperon rouge*), évoquons l'adressage contrasté des autres articles, listons avec les enseignants les concepts de « version » et de « tradition populaire », puis évaluons avec eux le grain de précision de l'information de l'article Vikidia. Nous partageons avec les enseignants les modèles de lecture des textes encyclopédiques, collectés dans la littérature didactique et plus largement dans les recherches sur la lecture[2]. Pour la présente contribution, nous nous centrons sur la manière dont les enseignants construisent la tâche spécifique qui consiste à faire lire un passage du texte, à identifier ces spécificités et à les reformuler.

11 La présente recherche poursuit ainsi la description la plus fidèle possible des modèles praxéologiques (les « modèles-en-acte » de Garcia-Debanc, 2021) des enseignants

d'aujourd'hui. En nous centrant ici sur le volet de l'AENP, nous voulons observer comment, par le commentaire sur le conte, se fabrique cette autre forme de réputation du texte. Nous attendons que ces contenus neutralisent le sentiment d'illégitimité dont nous allons rendre compte dans les lignes qui suivent et qu'ils poussent les enseignants à intégrer les entours du texte dans la conduite d'un enseignement de la lecture.

Données de la recherche et corpus analysé

12 Pour assoir la perspective sur les difficultés que nous souhaitons développer, nous recourons à certaines données parmi l'ensemble de notre corpus. Celui-ci est structuré relativement aux deux variables indépendantes de notre recherche, soit le genre textuel (un album jeunesse et un article encyclopédique numérique participatif) et les degrés scolaires (transition entre 4-5P et transition entre 8P-9S)[3]. Voici comment ces données sont ensuite systématiquement organisées :

Tableau 1 - Organisation des données de la recherche GRAFE'lln (pour chaque genre et chaque transition)

Passations et années	0 (pilote) : 2020-2022	1 : 2022-2023	2 : 2023-2024	3 : 2024-2025
Données	Entretiens préparatoires			
	Séquences mises en œuvre			
	Supports d'enseignement			
	Tâches			
	Productions d'élèves			
	Entretiens post			
	Prototypes de séquence			

13 Dans le présent article, nous recourons à l'ensemble recueilli (mis en gras ci-dessus) avec les six enseignants de la première transition (4-5P) participant à la première de passation de notre expérimentation sur l'AENP. Ces données comprennent l'enregistrement vidéo de deux entretiens préparatoires (en distanciel et d'une durée de deux heures chacun) de la séquence, les mises en œuvre filmées et transcrites pour chacune des six séquences et certaines tâches intégrant ces dernières.

Un design de recherche au service de l'instrument et de ses transformations

14 Décrivons à présent succinctement le design de la recherche et les choix méthodologiques qu'il suppose[4]. Notre recherche sur la transformation des instruments de l'enseignant vise moins à fabriquer un instrument à la manière des recherches orientées par la conception d'ingénierie qu'à comprendre de manière fondamentale les déterminants de la genèse de l'instrument. Cette visée est actualisée dans le domaine spécifique de la discipline scolaire *français*, via la compréhension en lecture de texte. Nous observons comment l'enseignant planifie sa séquence de lecture, la met en œuvre et l'évalue. Nous conduisons cette observation à partir de l'effet provoqué par les deux textes dans les situations d'enseignement. Nous supposons que les textes agiront

de manière contrastée sur les déterminants de la situation, la structure de la séquence et les dispositifs par lesquels les enseignants mettent en relation les objets à enseigner et les élèves. Pour notre propos, l'on se centrera sur la mise en œuvre de la séquence sur l'AENP. Il s'agit de décrire les variations par la double comparaison *interpersonnelle* des séquences des mêmes enseignants d'un niveau scolaire (par exemple, les trois enseignants de 4P), puis *inter degrés* qui met en contraste les séquences produites en 4P et en 5P.

15 Concernant les deux textes à contraster, le choix de l'AENP s'est imposé rapidement pour deux raisons principalement : d'abord, pour la relative stabilité de ces ressources textuelles numériques (plus de 20 ans) par-delà l'abondance et la fugacité de l'offre en ligne ; ensuite, pour le contexte de production participatif propre aux technologies « wiki » (comité de lecture, éthique de publication, etc.). Pour permettre la participation de l'ensemble des élèves, nous avons écarté les thèmes propres aux autres disciplines scolaires (le monde du vivant, les sciences de la terre) au profit de thème supposément travaillé dans la discipline *français* (un objet culturel, langagier ou littéraire). Nous supposons que *Le Petit Chaperon rouge* est familier des enseignants et des élèves.

16 Avant de présenter nos premières analyses, il nous faut encore ajouter ce que doit cette recherche aux résultats de la précédente recherche sur l'enseignement de la littérature et la progression curriculaire sur trois cycles (primaire, secondaire 1 et secondaire 2). Nous concluions de nos analyses empiriques que la littérature n'était pas saisissable dans une définition univoque, mais qu'elle devait être appréhendée relativement aux finalités scolaires et aux pratiques effectives des enseignants. C'est une fabrique graduelle de la lecture de texte présentés comme littéraires que nous décrivions (et que nous avons nommé « réputation littéraire »). La mise en contraste des situations didactiques mises en œuvre par les enseignants attestait du travail de l'institution scolaire dans la définition de la littérature et de l'importance des instruments de l'enseignant dans cette définition.

Analyses : entretiens préparatoires, séquences mises en œuvre et tâches

Les entretiens préparatoires

17 Les entretiens préparatoires regroupent deux séances de deux heures menées à distance au moyen de l'application « Zoom », en usage à l'Université de Genève et à la HEP Vaud. Ils sont effectués en collaboration avec les six enseignants de la transition concernée (ici la transition 1, pour rappel, comprenant des élèves de 7-9 ans) et portent sur un des deux genres textuels imposés dans le projet. Les entretiens sont réalisés sur la base d'un protocole préalablement établi par l'équipe de recherche et sont menés par les deux responsables du projet, en dialogue avec les enseignants. Les deux séances se structurent comme suit : la première est essentiellement consacrée à la découverte, au commentaire et à l'analyse du texte ; la seconde à la coélaboration et la planification d'une séquence prenant la forme minimale de trois tâches de compréhension (liées à découverte, la complétion et la condensation du texte), présentées globalement aux enseignants et peaufinées ensuite avec eux.

18 Nous allons procéder ici à une rapide analyse qualitative, via une approche multicas de contenu, ciblés sur quelques éléments thématiques de ces entretiens, pour connaitre les positions des enseignants en amont de leur enseignement. Nous allons montrer comment leurs propos évoluent des difficultés qu'ils anticipent chez leurs élèves vers les obstacles posés par l'AENP puis le développement de tâches susceptibles de travailler et améliorer la compréhension du texte. Il est à noter que, dans la dynamique des échanges, plusieurs points traités ont dû être amenés par les chercheurs, n'ayant pas été vus ou anticipés par les enseignants, qui se sont montrés beaucoup plus « bavards » et « outillés » pour pointer et discuter divers contenus relatifs au texte narratif.

19 Les enseignants soulignent tout d'abord que leurs élèves ne connaissent certainement pas Vikidia et que leur propre connaissance de cette encyclopédie est très limitée. Une enseignante de 5P mentionne toutefois la différence entre l'abord de l'AENP comme outil de recherche d'informations (connu dans la sphère privée de certains élèves via Wikipédia, dont ils disent que leurs parents la consultent) et l'AENP comme objet d'enseignement de la compréhension, totalement nouveau. Le caractère non familier du support de lecture crée chez les enseignants une certaine perplexité, voire une certaine insécurité, reportée sur les élèves, pour qui l'utilisation de la tablette ou de l'ordinateur portable est par ailleurs considérée comme compliquée et nécessitant un accompagnement. Sont aussi vite mentionnées des considérations d'ordre matériel, comme l'accès à Internet, le choix du projecteur ou la réservation d'une salle informatique. Les enseignants indiquent ensuite que l'AENP comporte beaucoup d'informations, présentées de façon très dense et que le format numérique modifie la pratique de lecture, moins linéaire – ce à quoi les élèves ne sont pas habitués, du moins pas dans la discipline *français*. Une enseignante de 4P indique qu'il est difficile pour ses élèves de « balayer » un document numérique, qui sont habitués à tout lire ou décoder. Par ailleurs, le vocabulaire est perçu comme complexe, par exemple les dates, qui renvoient à une notion abstraite et qui impliquent la conscience d'un système d'écriture du temps. Les hyperliens (les mots soulignés en bleu) remplacent d'une certaine façon l'habitude de « tourner la page » et font craindre aux enseignants que leurs élèves se perdent sur la toile, le texte voyant ses frontières s'effriter :

> [E18] quand on parlait des difficultés ou des résistances qu'on pourrait avoir en plus du contenu c'est l'utilisation ben des MITICS qui quand même finalement/ il faut quand même parce que quand on clique sur un LIEN/ pour ma part sur mon ordinateur ça reste sur la même page mais suivant l'ordinateur ça ouvre une nouvelle page donc comment aller en arrière/

20 Une enseignante de 5P mentionne toutefois la différence entre les liens externes qui renvoient à des pages situées en-dehors de Vikidia et les mots soulignés en bleu dans le corps du texte, qui renvoient pour leur part exclusivement à l'article référencé sur Vikidia et portant sur le nom du mot souligné. Les onglets de modification ne sont pas connus des enseignants, qui ne conçoivent pas les exploiter avec leurs élèves, ne les considérant en outre pas légitimes pour modifier un contenu sur une telle encyclopédie :

> [E17] Ce qui est difficile c'est que nous-mêmes je trouve on n'a pas ce réflexe de se dire/ enfin je sais très bien que Wikipédia euh tout le monde peut écrire mais MOI je me je me sens pas légitime en fait de de de faire un article ou de modifier de corriger et donc euh c'est ça qui est aussi HYPER difficile je pense/

21 Une enseignante de 5P mentionne toutefois la possibilité de sensibiliser ses élèves au caractère modifiable des informations délivrées par l'AENP (en leur présentant l'onglet), notamment dans le but d'interroger la fiabilité des contenus (est mentionné l'exemple de la seconde illustration contenue dans l'AENP : pourquoi celle-ci ? pourquoi ne pas en avoir ajouté d'autres ?). Enfin, une autre enseignante de 5P relève une difficulté d'enseignement propre aux textes qui transmettent des savoirs, soit la concurrence entre le contenu thématisé et l'enseignement de la lecture du texte.

22 Les pistes évoquées unanimement par les enseignants pour travailler la compréhension de l'AENP et désamorcer certaines des difficultés et obstacles que nous venons de rappeler suivent deux orientations, bien identifiées par les recherches sur la lecture des documentaires numériques (Tricot, 2007 ; Rouet, 2012, 2016).

23 En premier lieu, les enseignants expriment la nécessité d'aborder préalablement le contenu thématisé dans l'AENP et de rendre ensuite explicite un projet de lecture, pour rendre pertinente la consultation de cet article, par exemple sous forme de questions ou quiz, contraignant l'élève à se rendre sur l'AENP et à y effectuer une recherche d'informations efficace :

> [E18] on pourrait très bien leur dire de lire bah leur lire tout très simplement le Chaperon rouge puis après leur poser une question hyper piège par qui non ça c'est pas assez piège mais quand a-t-il été publié pour la première fois / on en a aucune idée donc on est obligé d'aller chercher l'information précise dans le texte pour pour faire en sorte de de ne pas tout lire finalement/

24 La proposition montre comment la lecture centrée sur un contenu se déplace vers l'activité même de lecture et son organisation. D'autres questions permettant un même déplacement sont aussi proposées, par exemple « qui a écrit *Le Petit Chaperon rouge ?* ».

25 En second lieu est mentionnée par la plupart des enseignants l'importance de travailler explicitement l'organisation du texte lui-même, soit les caractéristiques du genre, comme le plan de texte, le sommaire ou les intertitres. Une enseignante de 4P suggère de lier ce travail à celui effectué autour des articles encyclopédiques papier, plus familiers et comportant un certain nombre de caractéristiques communes à l'AENP. Les réflexions sur le sommaire sont particulièrement intéressantes : alors que certains enseignants pointent son influence sur la conduite de l'activité de lecture (pour se repérer dans le texte et déterminer dans ce dernier la localisation d'une information), d'autres estiment que le sommaire présent dans l'AENP sur *Le Petit Chaperon rouge*, bien qu'il intègre un système de renvois dynamiques lorsqu'on le sélectionne sur l'écran, ne comporte pas assez d'entrées (trois en l'occurrence) et que la vue d'ensemble sur l'écran des intertitres suffit pour guider la recherche d'informations. Enfin, des discussions nourries concernent l'exploitation des mots bleus, dont il a été question *supra*. Certains enseignants proposent de choisir un mot présent dans l'AENP susceptible de freiner la compréhension du texte et de créer à son sujet l'équivalent d'un hyperlien via un artéfact papier de type post-it, à coller sur une photocopie de l'AENP en regard du mot choisi et sur lequel faire figurer une brève définition (de type dictionnaire). Les enseignants insistent sur le fait que le ou les mots travaillés doivent être choisis par eux en amont. Une enseignante de 5P fait remarquer que cette écriture, que nous qualifions de complétion (au sens où elle ajoute une information au texte), est hypertextuelle (elle « augmente » le texte) et certainement plus exigeante qu'une écriture métatextuelle (une écriture à propos du texte, comme un résumé par exemple) car les élèves y sont moins habitués et que lecteur y est appelé à devenir, dans une

certaine mesure, aussi producteur du texte. Nous approfondirons l'analyse de cette écriture *infra*, au niveau des mises en œuvre effectivement réalisées par les enseignants.

Les séquences réalisées : une vue d'ensemble de l'objet enseigné

26 Passons à présent aux mises en œuvre des enseignants. Nous conduisons leur analyse selon deux focales : d'abord, une focale large à partir des synopsis réalisés à ce jour ; ensuite, la focale moyenne de la tâche. Rappelons que nous considérons la séquence (définie comme un ensemble de dispositifs hiérarchisés et séquencés dans le temps) et la tâche (définie ici comme un travail délimité par l'enseignant en vue de développer un élément de l'objet à enseigner), comme des instruments de l'enseignant. Leur description fine devrait documenter les modèles praxéologiques des enseignants, à la source de la genèse instrumentale (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Ronveaux & Schneuwly, 2018).

27 Rappelons encore que les synopsis représentent des condensés de séquences d'enseignement grâce auxquels le chercheur et la chercheuse peut comparer les mouvements de l'objet enseigné (Schneuwly et al., 2006). Plus précisément, nous rendons compte, par l'analyse synoptique des séquences, des significations que prend ce niveau d'organisation dans le travail d'ensemble de l'enseignant. Quand nous dégageons une structure commune dans les entretiens de planification, nous nous mettons d'accord sur un mouvement d'ensemble, marqué par quelques objets d'enseignement et tâches sensés travailler ces objets. La description synoptique de la mise en œuvre permet de constater les régulations de l'enseignant, donc ce qui fait sens pour lui dans la mise à l'épreuve de ce qu'il avait imaginé. Il apparait, en première approximation, que les enseignants prennent davantage de liberté sur ce qu'ils avaient prévu de faire dans leur enseignement de l'AENP. Une plus grande variété de séquences se constate entre les enseignants d'une même transition.

28 De nos synopsis, nous avons induit une constante et deux variations. La constance porte sur la structure de la séquence. Au moment de planifier dans les entretiens préparatoires, nous avions posé d'emblée le problème de la présentification de l'AENP, par contraste à la présentification fragmentée d'une intrigue, mais sans s'accorder sur une manière de faire commune. Dans leur mise en œuvre, les six enseignants retenus ici ont choisi de rendre présent l'AENP dans son ensemble. C'est le texte complet qui est soumis aux élèves dans les premières tâches de découverte. La matérialité varie, certes : pour les uns, le texte est présenté parmi d'autres textes de genres contrastés dans une matérialité papier, pour les autres, le texte est projeté depuis un projecteur data ou matérialisé sur l'ordinateur de la classe ou encore sur des tablettes. Mais, pour l'ensemble des séquences, le texte est « découvert » dans ses matérialités d'AENP avant d'être lu, c'est-à-dire que les enseignants s'autorisent à interrompre la lecture linéaire pour interroger le processus d'entrée dans le texte, non pas questionner les élèves sur ce qu'ils ont lu, ou même compris, mais les accompagner dans l'appropriation d'une « énonciation éditoriale » complexe, liée à la forme du genre (Souchier et al., 2019).

29 La modélisation des séquences analysées à ce jour comprend la structure suivante (figure 3). De gauche à droite, le modèle traite d'abord le texte comme entité globale, puis l'ensemble plus vaste de l'encyclopédie dans lequel s'insère l'article, puis l'une des parties structurantes du texte, le sommaire. Les activités se poursuivent sur des

éléments plus petits, à l'échelle du mot et des hypertextes, et finissent sur un métatexte, sous la forme d'un mode d'emploi. Nous reproduisons la trame prototypique ci-dessous :

Figure 2 - Trame prototypique de la séquence sur l'article encyclopédique numérique participatif



30 Les deux variations, ensuite, portent sur des éléments de l'objet enseigné et affectent partiellement la structure d'ensemble de la séquence. La première variation donne à voir deux types de début de séquences : (i) l'amorçage des séquences du premier type se fait par la lecture à voix haute de plusieurs versions du conte de Perrault ou de contes détournés contemporains, s'ensuivent des discussions sur les « vraies » versions du conte ; (ii) l'amorçage des séquences du deuxième type passe par une appréhension immédiate du texte dans sa matérialité générique d'article encyclopédique (dans un format papier ou numérique), s'ensuivent des discussions sur la distinction entre une histoire et un discours sur une histoire. La deuxième variation concerne les supports utilisés pour structurer un travail sur le projet du lecteur et discipliner la recherche d'information : éviter la désorientation qui « correspond au fait de ne pas savoir où l'on se trouve, où l'on va et comment s'y rendre » (Rouet & Tricot, 1998, p. 7).

Le milieu aménagé par la tâche

31 Nous centrons ici notre attention sur la tâche de complétion, soit la deuxième tâche intégrée à la séquence didactique et relative à l'écriture d'une information supplémentaire, non donnée par l'AENP et portant sur un mot de celui-ci. Pour rappel, dans les entretiens préparatoires, les enseignants suggéraient de s'intéresser aux « mots bleus », soit les mots de l'article renvoyant à une autre page de l'encyclopédie Vikidia décrivant le mot mis en évidence. Si les enseignants semblaient au clair sur la nécessité de choisir en amont pour les élèves un mot de l'AENP qui pourrait faire l'objet d'un travail de type hypertextuel, les modalités de réalisation et les objectifs poursuivis par la tâche paraissaient moins définis. Si l'on se penche sur une mise en œuvre effective de cette tâche de complétion (en l'occurrence chez une enseignante 4P), des variations susceptibles d'être reprises dans le prototype adressés aux enseignants des passations suivantes sont observables.

32 L'enseignante en question rappelle la fonction des mots soulignés en bleu dans le texte (liens) et instille un vocabulaire procédural (cliquer, revenir en arrière…). Elle explicite le fonctionnement à partir du lien « Moyen-Âge » contenu dans l'AENP : elle montre, sollicite la classe et réexplique le fonctionnement et l'utilité du lien, précisant que celui-ci devient violet une fois sélectionné. L'enseignante demande ensuite à ses élèves pourquoi ces mots-là (et pas d'autres) sont soulignés en bleu. Des explications sont proposées sur la difficulté de compréhension du mot et l'importance de disposer d'informations supplémentaires à son sujet. Des exemples d'autres mots en bleu sont

donnés (« conte », « loup ») et celui de l'« Allemagne » est approfondi (analyse de l'AENP proposé à son sujet dans Vikidia). L'enseignante indique ensuite que d'autres mots pourraient être soulignés, comme « version » ou « bûcheron », et sollicite ses élèves pour qu'ils expliquent à leur tour à quoi ressemblerait la page à laquelle le lecteur aboutirait si ces mots étaient bleutés à leur tour (soit deux nouveaux AENP intégrés à Vikidia). L'enseignante propose enfin aux élèves de s'arrêter sur le mot « gourmandise » et invite les élèves à réaliser un AENP sur ce contenu, via la proposition d'un plan en quatre parties. Dans ce cas, le projet d'écriture est essentiellement encyclopédique et ne propose pas de lien (malgré le rappel de la gourmandise comme défaut du loup dans *Le Petit Chaperon rouge*), avec la compréhension du conte et ses motifs littéraires (par exemple la ruse du loup est attendue et n'est pas perçue du personnage éponyme). Il s'agit là d'une dimension, parmi d'autres, qui nous invite à reprendre et transformer un niveau du prototype de séquence pour les prochaines passations : la tâche ainsi reconfigurée unirait davantage le travail d'écriture hypertextuelle à la compréhension du texte littéraire abordé dans l'AENP.

Discussion et conclusion

33 Sur la base des données retenues ici, nous avons pu montrer qu'une approche instrumentale des pratiques d'enseignement en compréhension décentre la question de l'élève en difficulté (effet de dénaturalisation de la difficulté), via les outils de l'enseignant que sont l'archiélève et les tâches, vers les obstacles ou lieux d'incertitude du texte. Abordées dans un cadre didactique et disciplinaire, les difficultés en compréhension, identifiées comme autant d'occasions pour l'enseignant à planifier un espace de travail et pour l'élève à se confronter à ce qu'il ne sait pas encore faire, apparaissent avant tout comme des leviers d'enseignement et d'apprentissage. Il revient à l'enseignant et au chercheur de développer un instrument en collaboration, sous forme de tâches notamment, afin que les élèves puissent surmonter certains obstacles, ici liés au caractère non familier de la matérialité numérique d'une part et d'un genre encyclopédique du texte même.

34 Pour ce qui concerne les six enseignants de classe d'élèves de 7-9 ans, nous avons montré que ceux-ci ont souligné la méconnaissance de Vikidia (celle de leurs élèves et la leur), la densité d'informations recueillies sur le support, les risques d'errance sur la toile et le sentiment d'illégitimité pour modifier un contenu de l'AENP. Les entretiens montrent que les nouveaux supports créent aussi des difficultés *d'enseignement*. Comment intégrer ces nouveaux contextes de production participatifs qui remettent en question les fondements de la « réputation littéraire », que sont notamment la sacralité d'un texte parfait et intouchable et la distinction d'un auteur ou d'une autrice de chef d'œuvre ?

35 Dans le but de dépasser ces difficultés, les enseignants ont exprimé la nécessité d'aborder préalablement le contenu thématisé dans l'AENP et celle de travailler explicitement l'organisation du texte lui-même. La plupart des enseignants ont lu telle ou telle version du conte du *Petit Chaperon rouge*, afin d'assurer une connaissance plus ou moins homogène du contenu abordé dans l'AENP, de permettre à l'élève de se construire un projet de lecteur et centrer son attention sur le fonctionnement du genre, méconnu. Les enseignants ont aussi estimé nécessaire de faire découvrir aux

élèves le texte dans son ensemble (avant même de le lire et non de façon fragmentée comme pour l'album jeunesse dans le cadre de la présente recherche), en pointant certaines caractéristiques de l'AENP, comme le plan de texte, le sommaire ou les intertitres, propre au genre, outil central de la discipline (en Suisse romande du moins).

36 Par ailleurs, lorsque les séquences ont été mises en œuvre, l'analyse par le synopsis a permis de montrer une certaine variation des séquences enseignées. On peut interpréter ce bougé également comme un indice de la faible disciplination du genre AENP et des contenus numériques (mots bleus, clic, onglet de modification...) plus généralement. Dans la seconde tâche analysée ici, portant sur la complétion d'information, les enseignants ont centré le travail sur le rôle du sommaire pour organiser sa lecture du texte, ils ont proposé un travail sur le mot en hyperlien « version » et ont discuté du projet de lecteur défini par le genre (AENP).

37 Enfin, indice supplémentaire de son caractère « étranger à la discipline », l'AENP est introduit dans les séquences par une contextualisation via un dispositif didactique particulièrement connu (le tri de texte, lui-même articulé autour des genres), permettant de raccrocher dès le départ l'objet d'enseignement à la discipline, qui fait office ici de cadre structurant la réflexion et la pratique des enseignants. Le numérique engendre en somme des situations inédites qui poussent les enseignants à utiliser des instruments anciens (le tri de textes, le genre et ses caractéristiques) qu'il recycle, plus qu'à innover.

38 Bien sûr, ces situations inédites sont utiles à lister aussi pour identifier la « nouveauté » des objets à enseigner :

- L'hypertexte et la nécessité de discipliner le repérage de l'information (par le sommaire) ;
- Les modifications des textes et la nécessité de mieux comprendre les « énonciations éditoriales » ;
- Les auctorialités numériques et la nécessité de discipliner la recherche documentaire, le référencement ;
- La lecture sur écran et la nécessité de réapprendre un nouveau geste de lecture, la navigation sur une page structurée par un « architexte » numérique.

BIBLIOGRAPHIE

Balslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V., & Nicolas, L. (2022). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Lambert-Lucas.

Bart, D., & Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA, le discours sur l'école d'une institution internationale*. Croquant.

Bautier, E. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *55*, 11-20.

Bautier, E. (2024). Préface. Dans V. Henry, G. Simons & D. Verpoortent (dirs.), *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles à l'apprentissage* (pp. 10-17). Liège Université Didactifen.

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, *45*, 63-79.

Bonnéry, S. (dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.

Bromme, R. (2005). The "collective student" as the cognitive reference point of teachers thinking about their students in the classroom. Dans P. M. Denicolo & M. Kompf (dirs.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 31-40). Routledge.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques*. La Pensée Sauvage.

Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., & Fontanieu, V. (2024). Croisements des résultats. Quelles relations entre les résultats des élèves et les pratiques des enseignants ? Dans M. Brunel, J.-L. Dufays, S. Florey & J. Émery-Bruneau (dirs.), *La progression en lecture. Une étude internationale* (pp. 237-269). Presses universitaires de Rennes.

Capt, V., Ronveaux, C., & Pont, C. (2023). L'archi-élève à l'épreuve de l'album de littérature jeunesse. Premières considérations contrastées sur la variation de l'instrument de l'enseignant. *Didactiques et disciplines*, *2*, 176-184.

Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2003). Élèves des classes-relais quelles difficultés en lecture ? quelles aides ? *Les dossiers de l'Ingénierie Éducative*, *42*, 10-12.

Dahllöf, U. S., & Lundgren, U. P. (1970). *Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project* (Project Compass 23 ; Reports from the Institute of Education, nº 10). University of Göteborg.

Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. Le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (dirs.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 175-185). De Boeck.

Daunay, B., & Dufays, J.-L. (dirs.). (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.

De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain).

De Croix, S. (2015). Lire en classe de français langue d'enseignement : vers la prise en compte des difficultés et de l'activité du sujet lecteur dans les dispositifs didactiques. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Pratiques. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (vol. 3, pp. 63-81). Éditions modulaires européennes.

Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2016). L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. *Cahiers de l'ACEDLE*, *13*(3), 1-20.

Dufays, J.-L., Gemene, L., & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire* (vol. 1 & 2). De Boeck Supérieur.

Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, *34*, 185-214.

Dvira, R. (2016). L'Éthique du discours dans Wikipédia : la question de la neutralité dans une encyclopédie participative. *Argumentation et Analyse du Discours*, *17*, 1-17.

Endrizzi, L. (2008). Wikipédia : un nouveau modèle éditorial ? Dans J. Schöpfler (dir.), *La publication scientifique : Analyses et perspectives* (pp. 171-202). Hermès-Lavoisier.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*(3), 673-694.

Fallis, D. (2008). Toward an epistemology of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *59*(10), 1662-1674.

Franck, O. (2017). *À 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]. Archive ouverte UNIGE. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:92154

Gabathüler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.

Garcia-Debanc, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques*, *189-190*. https://doi.org/10.4000/pratiques.9653

Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Éditions du CNEFEI.

Grafe'LLN. (2025). Transformer des instruments pour enseigner la compréhension : un album de littérature jeunesse et un article encyclopédique numérique participatif. Dans N. Denizot, S. Petrucci & M. Bouchekourte (dirs.), *Les outils en didactique du français* (pp. 79-90). Presses universitaires de Namur.

Henry, V., Simons, G., & Verpoorten, D. (2024). *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles à l'apprentissage*. Liège Université Didactifen.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Publishers.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.

Mercier, A. J., & Salin, M. H. (1988). L'analyse a priori, outil pour l'observation. Dans *Actes de l'Université d'été. Didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire* (pp. 203-244). IREM.

Murillo, A. (2012). La distance à la performance attendue : construction et intérêts d'un indicateur. *Recherches en didactiques*, *14*(2), 147-156.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2026). *Résultats du PISA 2025 (Volume I - version abrégée)*. https://doi.org/10.1787/72cbf7bd-fr.

Otten, M. (1987). Sémiologie de la lecture. Dans M. Delcroix & F. Hallyn (dirs.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 340-350). Duculot.

Renaud, J. (2020). Quelles cibles didactiques viser dans l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique au cycle 3 ? *Repères*, *61*, 223-242.

Rey, A. (dir.). (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.

Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur entre tâche, activité et performance de lecture. Dans J.-L. Dufays & B. Daunay (dirs.), *Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ?* (pp. 119-138). De Boeck.

Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

Ronveaux, C., Deschoux, C.-A., & Riat, C. (sous presse). L'analyse à priori, l'archi-élève et l'obstacle de la métaphore. Dans C. Ronveaux & A. Monnier (dirs.), *L'élève et la littérature*. Peter Lang.

Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend de la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, *178*, 55-64.

Rouet, J.-F. (2016). Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ? Dans *Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Notes des experts* (pp. 116-123). CNESCO ; Institut français de l'éducation. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2025/03/Cnesco_CC-savoirs-competences_Rapport-de-cadrage.pdf

Rouet, F., & Tricot, A. (1998). Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive. *Sciences et Techniques Éducatives*, *2*(3), 307-331.

Rouxel, A., & Langlade, G. (dirs.). (2005). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (dirs.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans J. Perrin & Y. Reuter (dirs.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.

Souchier, E., Candel, E., & Gomez-Mejia, G. (2019). *Le numérique comme écriture. Théories et méthodes d'analyse.* Armand Colin.

Tobola, C., Dolz, J., & Mabillard, J.-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, *62*, 27-32.

Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Belin.

Van Grunderbeeck, N., & Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Repères*, *35*, 73-91.

Védrines, B. (2023). *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. Peter Lang.

Védrines, B., & Gabathüler, C. (2018). De la réputation littéraire. Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dirs.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (pp. 68-81). Peter Lang.

Vrignaud, P. (2006). La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? *Revue française de pédagogie*, *157*, 27-41.

Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, *6*(1), 9-46.

NOTES

1. Pour une revue de la littérature, cf. le très bel article de Wanlin et Crahay (2012).
2. Nous évoquons les recherches de Tricot (2007) et de Renaud (2020).
3. La transition 4-5P regroupe des élèves de 7-9 ans et la transition 8P-9S regroupe des élèves de 11-13 ans.
4. Pour un exposé complet du design de la recherche, nous renvoyons à GRAFE'lln (2025).

RÉSUMÉS

Cet article vise à présenter comment des enseignants de l'école primaire, à la transition entre deux cycles (degrés 4-5P en Suisse romande, les élèves ont entre 7 et 9 ans), planifient et mettent en œuvre une séquence d'enseignement sur la lecture d'un article encyclopédique numérique participatif portant sur un conte fameux de littérature jeunesse, *Le Petit Chaperon rouge*. Dans un premier temps, nous observons plus précisément comment, dans des entretiens de planification élaborée avec les chercheurs, certaines enseignantes anticipent les difficultés en compréhension de leurs élèves et les transforment ensuite en tâches. Dans un deuxième temps, nous identifions comment ces enseignants mettent en œuvre leur séquence et comparons les séquences et les tâches des enseignants de cette transition entre degrés 4-5P pour y dégager les variations et constantes. Sur cette base, nous discutons de la notion de « difficulté », centrée généralement sur l'élève, davantage liée dans une approche instrumentale comme la nôtre à la médiation des outils de l'enseignant et de ses transformations.

This article aims to present how primary school teachers, at the transition between two cycles (grades 4-5P in French-speaking Switzerland, pupils aged between 7 and 9), plan and implement a teaching sequence based on reading a participatory digital encyclopedia article about a famous children's story, *Little Red Riding Hood*. First, we observe more precisely how, in planning interviews conducted with researchers, certain teachers anticipate their students' comprehension difficulties and then transform them into tasks. Second, we identify how these teachers implement their sequence and compare the sequences and tasks of teachers in this transition between grades 4-5P to identify variations and constants. On this basis, we discuss the notion of "difficulty," which is generally focused on the student but, in an instrumental approach such as ours, is more closely linked to the mediation of the teacher's tools and their transformations.

INDEX

Keywords : reading comprehension, digital encyclopedic article, literature, instruments, archi-student, task, obstacle, difficulty
Mots-clés : compréhension en lecture, article encyclopédique numérique, littérature, instruments, archi-élève, tâche, obstacle, difficulté

AUTEURS

CHRISTOPHE RONVEAUX

Université de Genève

VINCENT CAPT

HEP-Vaud / UER Didactique du français

LINDA BÉJI

Université de Genève