

Des tâches d'écriture pour comprendre des articles encyclopédiques numériques participatifs

L'exemple de l'article Vikidia sur « Le Petit Chaperon rouge »

Writing tasks to understand collaborative digital encyclopedia articles. The example of the Vikidia article on "Little Red Riding Hood"

Vincent Capt

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse |

Thérèse Thévenaz-Christen

Université de Genève, Suisse |

Résumé : La présente contribution identifie comment se développent des instruments d'enseignement de la compréhension de texte, en lien avec le genre de l'article encyclopédique numérique participatif et à travers des tâches d'écriture contenues dans une séquence didactique, à quatre degrés de la scolarité obligatoire, en Suisse romande. Deux apports sont visés : 1) montrer l'intérêt d'enrichir l'enseignement de la compréhension des textes par des tâches d'écriture notamment numériques ; 2) montrer en quoi une approche disciplinaire de la compréhension se distingue d'approches plus transversales de celle-ci, tout en s'y articulant.

Abstract: This contribution identifies how tools for teaching text comprehension are being developed in relation to the genre of participatory digital encyclopedia articles and through writing tasks contained in a teaching sequence at four levels of compulsory education in French-speaking Switzerland. Two contributions are targeted: 1) to show the value of enriching the teaching of text comprehension through writing tasks, particularly digital ones; 2) to show how a disciplinary approach to comprehension differs from more cross-disciplinary approaches, while still being linked to them.

Mots-clés : objet pédagogique numérique, compréhension, écriture, discipline à l'école, littérature pour la jeunesse

Keywords: learning object, comprehension, writing, school discipline, children's and youth literature

Introduction

Dans le présent article, nous soutenons que l'enseignement de la compréhension d'un article encyclopédique numérique participatif (désormais AENP) portant sur un contenu disciplinaire concerne la didactique du

français, plus particulièrement dans son traitement de la littérature de jeunesse. Nous prenons ici pour exemple emblématique le cas d'un AENP portant sur *Le Petit Chaperon rouge*, en l'occurrence l'article consacré à ce conte dans Vikidia¹, soit la version 8-13 ans de la fameuse encyclopédie en ligne (Fallis, 2008). Les contenus qui y sont abordés s'inscrivent traditionnellement dans la didactique du français : par exemple, les versions du conte, les nombreux auteurs qui ont repris et détourné le conte classique, certains motifs littéraires (dévoration, forêt, etc.), des personnages aux fonctions variables ou les diverses formes éditoriales et médiatiques que ce conte a connues.

Lorsqu'il porte sur un texte littéraire, il est raisonnable de penser qu'un AENP fait partie des « métatextes » (Genette, 1982), soit l'ensemble des textes (commentaires, carnet de lecteur, etc.) prenant pour objet un texte dit littéraire, dans une visée communicative variant selon le genre métatextuel en question. Par exemple, un carnet de lecteur peut être favorable à l'expression de diverses émotions, avis ou jugement d'un sujet lecteur, tandis qu'un AENP a pour but de livrer des contenus ayant valeur de savoirs (comme le font les documentaires ou les articles encyclopédiques sur papier). Selon Bertrand Daunay (2002) puis Dominique Maingueneau (2008), le fait d'engendrer des commentaires à son propos constitue l'une des spécificités du discours littéraire, sans cesse augmenté par la diversité des écrits qu'il suscite, génère ou provoque, dans des cadres institutionnels variés. En classe, la métatextualité intègre certains dispositifs didactiques liés à la lecture des textes, ainsi « réputés littéraires » (Ronveaux et Schneuwly, 2018).

Montrons maintenant en quoi l'AENP concerne bel et bien l'enseignement du français dès lors qu'il traite d'un contenu spécifique. La configuration numérique de l'encyclopédie Vikidia peut paraître inhabituelle dans la discipline, mais elle est bien présente dans d'autres genres abordés en français (pensons par exemple aux créations réputées littéraires en ligne, aux fanfictions ou aux forums de lecteurs). Il n'est pas rare non plus que les élèves de certains degrés recourent à une encyclopédie en ligne pour rechercher des informations (par exemple dans le cadre de la préparation d'un exposé). Dans la discipline, la dimension « composite » (Bautier *et al.*, 2012) de l'AENP est également traitée par exemple lorsqu'il est question d'albums de jeunesse (Van der Linden, 2013). Au Québec se développent certains référentiels de compétences littéraciques multimodales intégrant la discipline « français » (Acerra et Lacelle, 2022). Par ailleurs, en tant que genre textuel, l'AENP renvoie à une notion phare de la discipline (voir notamment Sales Cordeiro et Vrydaghs, 2016), placée au cœur de plusieurs curriculums prescrits (voir *infra*). Nous insisterons ici sur l'inscription disciplinaire d'un tel AENP, même si la didactique du français n'est pas la seule à s'intéresser aux enjeux d'enseignement liés aux textes numériques et plus particulièrement aux encyclopédies en ligne. La désignation même ici employée (AENP) fonctionne comme indice d'une discursivité disciplinaire. Ainsi, quand d'autres recherches, par exemple celles de Juliette Renaud (2020, 2024), apparentées à l'ergonomie de conception, désignent ce type de support par

¹ Voir <https://fr.vikidia.org/wiki/Le_Petit_Chaperon_rouge>.

« texte documentaire », un effacement de sa spécificité disciplinaire est produit. L’auteure renonce à « rattacher spécifiquement les documentaires à la discipline abordée » (2020, p. 13). C’est là un effet logique de la perspective transversale adoptée.

L’ancrage disciplinaire de notre travail nous rapproche sur ce point davantage des positions de Martine Jaubert (2016), selon qui « c’est bien la même langue (système de signes et de règles de fonctionnement) qu’utilise chaque discipline en revanche sa mise en œuvre se réalise dans des formes langagières qui n’ont rien de transparent et qui sont tributaires des principes qui régissent l’activité disciplinaire » (2016, p. 85). Si les formes langagières prennent sens relativement aux disciplines dans lesquelles elles sont abordées, il y a lieu d’expliciter les enjeux liés aux apports d’un enseignement de la compréhension de textes fondé disciplinairement. La réflexion semble d’autant plus pertinente lorsqu’il est question de textes numériques qui peuvent tendre à effacer et à rendre plus implicites les traces d’un questionnement propre à chaque discipline et, de ce fait, accroître certaines difficultés de compréhension des élèves. Notre article vise en somme à montrer que la prise en compte de l’inscription disciplinaire des textes et des supports de lecture approfondit et spécifie l’enseignement de la compréhension.

1. Une recherche sur la transformation des instruments pour enseigner la compréhension des textes composites

1.1. Objectif et design de la recherche

La présente contribution rend compte de l’état d’une recherche menée en Suisse romande par le Grafe’LLN, soutenue par le Fonds national suisse de la recherche (FNS 100019_205162), sur les usages et le développement des instruments de l’enseignant (Rabardel, 1997), dans le champ de l’enseignement de la lecture des textes composites². Cette recherche se donne pour objectif d’observer les transformations de l’enseignement de la lecture, d’en modéliser la genèse instrumentale et, à terme, d’outiller les enseignants, en proposant deux prototypes de séquences (voir *infra*).

La recherche suit le design d’une recherche orientée par la conception (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) : il s’agit d’élaborer, en collaboration avec des enseignants, un prototype de séquence d’enseignement de la lecture de deux textes contrastés : un album de littérature jeunesse et un genre numérique rarement enseigné, un article encyclopédique numérique participatif. Chaque séquence est présentée sous forme d’un prototype, au sens où celui-ci n’est pas un modèle à appliquer tel quel, mais un cadre dont l’enseignant s’empare et qu’il va mettre en œuvre. C’est ce pouvoir génératif du prototype de séquence qui favorise le développement et la transformation des instruments de l’enseignant.

² Pour une présentation de la partie de la recherche consacrée à l’instrument, se reporter à Grafe’LLN, 2025.

L'expérimentation est conduite avec des enseignants de différents cycles de la scolarité obligatoire (d'une part 4H et 5H, d'autre part 8H et 9H)³ et répétée trois années successives, chaque année de passation comprenant jusqu'à douze nouveaux enseignants, qui découvrent les deux textes, ainsi que le dernier état du prototype de séquence. La succession des passations et des reconceptualisations du prototype doit permettre à l'équipe de recherche d'aboutir à deux prototypes de séquence enrichis et spécifiés par les usages dont ils ont fait l'objet.

1.2. Outils de la recherche : séquence, tâche et progression

Pour approcher les usages et les transformations de l'instrument des enseignants, la recherche circonscrit une unité d'observation, qui prend la forme d'une séquence didactique (Schneuwly, 2009), orientée comme on le sait par un objectif d'apprentissage clairement identifiable et composée d'une succession de tâches (Schneuwly, 2001 ; Wirthner *et al.*, 2002), sensées nourrir et faire progresser le travail relativement à l'objectif d'apprentissage. On entendra ici minimalement par « tâche » la prescription par l'enseignant à ses élèves d'un travail sur la compréhension en lecture d'un texte composite. La description des tâches permet de rendre compte de l'évolution du travail sur la compréhension au fil de la séquence qu'elles intègrent.

Concrètement, le travail de recherche s'établit sur la base des variations d'usage des instruments de l'enseignant, constitués de certains artefacts (Cèbe et Goigoux, 2007), comprenant, outre les tâches prescrites aux élèves, les supports d'enseignement et diverses ressources pédagogiques. Ces supports ou ressources sont proposés par les chercheurs ou conçus par les enseignants. Comme indiqué, les variations sont observées aussi relativement aux différents degrés scolaires (c'est la question de la progression et de la disciplinarisation au fil des degrés, voir Thévenaz-Christen, 2014). Rappelons que la progression est une question délicate posée « aux prescripteurs qui ont à définir des programmes, en sélectionnant et organisant les savoirs visés dans une linéarité cohérente à l'échelle d'une scolarité » (Nonnon, 2010, p. 5). Des recherches didactiques pointent le manque de continuité dans les curricula prescrits (De Kesel *et al.*, 2011). Certains travaux de psychopédagogie sur l'échec scolaire vont dans le même sens et signalent les transitions entre les cycles comme potentiellement problématiques pouvant contribuer à l'échec scolaire (Crahay, 2007).

2. Une contribution disciplinaire à partir d'un article

³ Voici une répartition de l'âge moyen des élèves par degré scolaire en Suisse romande : 4H, 7-8 ans ; 5H, 8-9 ans ; 8H, 11-12 ans ; 9H, 12-13 ans. Le primaire concerne les degrés 1-8H et est séparé en deux cycles de quatre degrés chacun : ainsi, le 4H correspond au dernier degré du premier cycle, le 5H au premier degré du deuxième cycle et le 8H au dernier degré du deuxième cycle. Le primaire regroupe tous les élèves, sans distinction de filière. Le secondaire constitue pour sa part le troisième cycle de l'école obligatoire : il commence en 9H, qui correspond au premier degré de ce troisième cycle, comportant trois degrés. Le secondaire sépare les élèves en filières (plus ou moins exigeantes).

Le regroupement de degrés en deux transitions (4H-5H et 8H-9H, voir *infra*) contraint les enseignants à identifier des éléments communs, par-delà la découpe induite par les cycles.

encyclopédique numérique participatif

2.1. Un genre textuel présent dans le prescrit disciplinaire au fil de la scolarité obligatoire

Voyons maintenant quel statut est attribué aux articles encyclopédiques dans le prescrit disciplinaire, outil auquel les enseignants romands ont l'obligation de référer. Dans le plan d'études romand (PER), qui définit les savoirs à enseigner au fil de toute la scolarité obligatoire, la discipline « français » est organisée depuis 2010 autour de la notion de genres textuels, transposant l'apport des travaux de Jean-Michel Adam (1996), de Jean-Paul Bronckart (1996) et de Bernard Schneuwly (1994). Les genres sont organisés en six regroupements, dont celui des « textes qui transmettent des savoirs », auquel appartiennent notamment les articles encyclopédiques. Ces genres occupent une place importante dans le curriculum prescrit puisqu'ils sont mentionnés pour sept années de la scolarité obligatoire, en l'occurrence pour les quatre degrés du cycle 2 du primaire et pour les trois degrés du cycle secondaire. Ils ne sont pas spécifiquement signalés au cycle 1, où il est plus généralement question de texte documentaire, travaillé sur des supports tels que des panneaux et posters. Ces différences sont un indice de l'agencement progressif des savoirs à enseigner.

Les manuels officiels de Suisse romande – dits « moyens d'enseignement romand » (MER désormais) – sont conseillés et utilisés massivement par les enseignants. Ces MER proposaient jusqu'à très récemment de traiter des articles encyclopédiques au format papier uniquement. Avec l'apparition récente de nouveaux MER, la configuration numérique a été intégrée, de façon non centrale toutefois, dans le manuel du premier demi-cycle du cycle 2, accompagné d'un modèle didactique du genre⁴ réalisé par l'IRD (Institut de recherche et de documentation pédagogique). Par ailleurs, des éléments figurant dans le PER sont regroupés depuis 2022 au sein d'une « discipline », nommée « éducation numérique », dans laquelle des contenus liés à l'utilisation des outils numériques et au fonctionnement des nouveaux médias sont proposés, sans recours aux concepts de genre ou de compréhension toutefois.

2.2. L'AENP : un objet de recherche impliquant des enjeux d'instrumentation des enseignants

De nombreuses recherches ont porté sur la famille d'encyclopédies numériques « Wiki ». Comme répertorié déjà dans notre article collectif (Grafe'LLN, 2026), ces recherches portent pour la plupart sur la « polyphonie énonciative » qui résulte du fonctionnement participatif de l'encyclopédie en ligne (voir par exemple Cardon et Levrel, 2009 ou Dvira, 2016) ou sur ses modalités éditoriales (comme Carbou et Sahut, 2019 ou Vitali-Rosati, 2020), notamment en regard d'enjeux épistémologiques (Fallis, 2008 ou Willaime et Hocquet, 2015). D'autres

⁴ Voir : <<https://www.ciip.ch/Documentation/Ressources-pedagogiques/Modeles-didactiques/Larticle-encyclopedique>>.

recherches, en analyse de discours, se sont penchées sur l'organisation générale des hypertextes (Paveau, 2015 ; Adam, 2020).

Conjointement à l'essor du numérique, les supports de lecture ont considérablement évolué au cours des deux dernières décennies, combinant plusieurs systèmes sémiotiques. Ce contexte a favorisé l'émergence du concept de « multimodalité » (Kress et Van Leeuwen, 2001 ; Lebrun *et al.*, 2012). En dehors des classes, ces supports sont massivement consultés par les enfants (Rouet, 2012). En classe, les compétences liées aux supports composites sont encore « peu enseignées » (Bautier *et al.*, 2012), alors que l'apprentissage et l'enseignement de la lecture se complexifient (Bautier, 2015) et les inégalités scolaires s'en trouvent renforcées (Bonnéry, 2015). Quelques recherches empiriques ont modélisé la compréhension de certains supports composites (Renaud, 2020 ; Désiron, 2020), sans prise en compte du cadre disciplinaire dans lequel s'inscrit l'enseignement de ladite compréhension (ce que nous indiquons dans la présente introduction). Très récemment, un article de Marie Béguin-Knoepfler (2026) se propose de bâtir les contours d'un modèle didactique du genre AENP, dans le cadre du développement d'une séquence sur la production textuelle.

2.3. L'AENP Vikidia sur *Le Petit Chaperon rouge* comme objet de l'enseignement de la compréhension : caractéristiques et projet de lecture

Nous présentons enfin l'objet, ayant valeur d'exemple rappelons-le, à partir duquel notre article se déploie, soit l'AENP sur *Le Petit Chaperon Rouge* (PCR) dans l'encyclopédie en ligne Vikidia⁵. La description du support de lecture sur lequel s'effectue le travail de compréhension est fondamentale dans une approche située disciplinairement comme la nôtre.

Nous renvoyons le lecteur à notre article (Grafe'LLN, 2026) pour une analyse à priori détaillée du support, telle que nous la menons avec les enseignants participant à la recherche. La lecture d'un AENP s'appuie sur des connaissances et sur des éléments constitutifs du support textuel Vikidia : *Le PCR*, le vikicode, le titrage, le sommaire, des éléments locaux du texte (par exemple : conte oral-écrit, versions du conte).

Ce support peut faire l'objet d'une lecture en tension entre deux pôles : une recherche d'information ou une lecture soutenue pour construire des savoirs. Dans notre recherche sur la compréhension en lecture à l'école, nous privilégions le pôle de la lecture pour apprendre. L'AENP suppose un lecteur actif élaborant un questionnement avec des interrogations relatives à des savoirs culturels et disciplinaires. Ici, le lecteur est amené à lire un AENP sur *Le Petit Chaperon rouge*, ouvrant une page d'emblée ancrée dans le portail signalé dans Vikidia comme celui de la littérature de jeunesse. Les catégories mentionnées sont celles des contes, des frères Grimm et de Charles Perrault. Le titrage, le sommaire et le texte affichent une perspective intertextuelle,

⁵ Voir : <https://fr.wikidia.org/wiki/Le_Petit_Chaperon_rouge>.

évoquent les variations et les nombreux détournements de ce conte traditionnel. Le mode de lecture devrait enclencher une recherche dynamique sous-tendue par les interrogations du lecteur et le support textuel numérique. Les marques d'un tel texte structurent la lecture sur le plan global (titre, sous-titre, sommaire) pour se centrer, une fois trouvée la partie susceptible de répondre aux interrogations initiales, sur des éléments locaux. L'évaluation de la qualité des réponses trouvées, de leur pertinence ou l'absence de réponse enclenchent un nouveau processus de recherche réinterrogeant également le questionnement initial du lecteur.

De ce point de vue, l'analyse de ce qui s'enseigne dans le cadre d'une séquence didactique visant la compréhension d'un tel texte peut porter sur le traitement de ces éléments globaux ou locaux. La présentation des tâches d'écriture (voir *infra*) et leur classement permettront d'apporter un éclairage spécifique sur ce point.

3. L'enseignement de la compréhension via des tâches d'écriture

3.1. Écriture et compréhension : quelles articulations ?

Pour saisir comment évoluent et se transforment les contenus enseignés relativement à la compréhension en lecture, nous analysons les tâches d'écriture telles qu'elles ont été menées en classe. Ces tâches peuvent se réaliser très diversement, proches des pratiques enseignantes : l'écriture de mots à comprendre en vue d'introduire des hyperliens, de mots-clés pour condenser des parties du texte et attester ainsi de sa compréhension ou compléter des contenus thématiques pour les rendre plus explicites, de reformulations de fragments de texte, de questions soulevées par la lecture du texte ou encore l'écriture d'impressions ou d'avis, de résumé, voire de réécritures partielles ou d'écriture de textes. On peut apparenter ces écrits comme faisant partie de la transtextualité (Genette, 1982 ; Daunay, 2003), oscillant entre une orientation métatextuelle et hypertextuelle.

Les tâches d'écriture coconstruites ici avec les enseignants visent la compréhension. Les tâches d'écriture devraient ainsi fonctionner en tant qu'instrument médiateur (Ropé, 1994 ; Reuter, 1994) : des tâches d'écriture au service de la compréhension. Or, selon Marianne Jacquin (2014, p. 390), le rapport entre les tâches de lecture et celles d'écriture n'est pas spontanément médiateur. Sur la base des analyses de pratiques d'enseignement de la lecture ordinaire, l'autrice indique que le rapport de l'écrit au texte à comprendre ne donne pas nécessairement l'occasion d'un retour explicite sur la compréhension du texte lu.

Ce constat nous amène à différencier trois exploitations possibles des tâches d'écriture : 1) celles qui ciblent la lecture du texte ou qui créent un retour explicite sur la compréhension du texte, 2) celles qui s'intègrent à un processus de compréhension plus général et 3) celles qui se juxtaposent à la compréhension du texte ou qui ne sont pas spécifiques au texte. Nous défendons ici l'idée que le travail sur la compréhension à partir de

tâches écrites concerne la discipline « français » dès lors que ce retour au texte (avec ses contenus) et au genre de texte est engagé. Ainsi, des tâches d'écriture au service de la compréhension ne tenant pas compte du texte travaillé (contenus abordés et genre textuel) relèvent selon nous d'autres approches.

La proposition de ces tâches d'écriture est motivée par les fonctionnalités dites participatives de l'outil numérique Wiki. Il s'agit en somme d'opérationnaliser didactiquement des liens devenus de plus en plus forts pour les textes numériques entre le travail sur la réception et celui sur la production. Elle permet de montrer l'intérêt de travailler la compréhension de textes par l'écriture. Dans le cadre de la recherche Grafe'LLN, nous nous attendions à la difficulté pour les enseignants de faire passer auprès de leurs élèves les tâches d'écriture, étant donné la faible discipline de certaines d'entre elles. Dans la partie « analyse », nous avons retenu trois types de tâches d'écriture pour travailler la compréhension que nous définissons ci-après et nous explicitons les questions de recherche auxquelles nos analyses permettent d'apporter des réponses.

3.2. Tâches d'écriture retenues et questions de recherche

Le premier type de tâches d'écriture retenu est un ensemble apparenté au questionnaire écrit (désormais QE). Il renvoie à un instrument très fréquemment repéré dans les moyens d'enseignement (Neuville, 2005). Appartenant à la panoplie classique de l'enseignement de la compréhension de texte, il est aussi utilisé par les enseignants de notre recherche.

Ensuite, le deuxième type correspond à des écritures métatextuelles (désormais TEM), à savoir l'ensemble des écrits s'apparentant à des résumés, des gloses ou paraphrases d'énoncés, de fragments ou de texte. Nous nous appuyons sur la définition du métatextuel proposée depuis Gérard Genette : « la relation, on dit plus couramment de "commentaire", qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer (le convoquer), voire, à la limite, sans le nommer » (1982, p. 11). Dans notre recherche, ces écrits paraphrastiques sont mobilisés par les enseignants car le prototype les invite par exemple à commenter le texte, à rétablir un paratexte (un sommaire masqué par exemple) ou à légender les différentes parties qui le structurent (titre, illustration, sommaire, sources, etc.).

Enfin, nous retenons comme troisième type de tâches des écritures hypertextuelles, relatives (désormais TEH), à nouveau selon Daunay, à toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire (2002, p. 11-12). Dans notre recherche, le prototype de séquence contient notamment des tâches liées à la réalisation d'hyperliens. Ces écrits peuvent entretenir une relation d'hypertextualité à un autre texte, à un texte antérieur (l'hypotexte) auquel il se greffe ou qu'il augmente, si intégré à la configuration numérique.

Sur la base des enjeux liés à l'enseignement de la compréhension posés par l'AENP travaillé et suivant la présentation des types de tâches d'écriture retenus pour le présent article, nous posons les questions de recherche suivantes :

- Quels sont les types de tâches d'écriture les plus fréquentes ?
- Que donnent-elles à voir sur ce qui s'enseigne ?
- Comment les types de tâches se déclinent-ils au fil des degrés et cycles ?
- Quelles variations observe-t-on entre les deux passations retenues ?

4. Présentation des données et de la démarche d'analyse

Le matériau empirique de notre contribution est tiré d'une recherche dont le recueil de données a été finalisé à l'été 2025. Les trois passations successives doivent engendrer un ajustement du prototype d'enseignement de façon à faciliter son implémentation ultérieure. Pour chaque séquence didactique, il a été demandé aux enseignants de mener trois tâches spécifiques : une tâche de découverte de l'article encyclopédique numérique participatif, une tâche d'écriture (reformulation ou complétion d'une partie de texte) et une tâche de condensation sous la forme d'un mode d'emploi ou d'une *mind map* facilitant la consultation d'un AENP. Ces séances en classe ont fait l'objet d'une capture vidéo et du recueil des supports d'enseignements, ainsi que des productions des élèves. Les entretiens entre chercheurs et enseignants ont eux aussi été enregistrés. Pour faciliter le traitement des données, une synthèse des séances vidéo est réalisée sous forme de synopsis (Sales Cordeiro *et al.*, 2010) et les entretiens menés sont transcrits.

Le matériau empirique retenu pour la présente contribution porte sur les séquences d'enseignement des passations 1 et 2 (comportant huit enseignants pour la passation 1 et neuf pour la passation 2) :

- <figure> _____

Passation 1	Transition 1		Transition 2	
Degré	4H	5H	8H	9H
AENP	2	3	2	1
Passation 2				
AENP	2	3	1	3

Tableau 1 : Matériau empirique retenu

- </figure> _____

Pour chacun des enseignants, nous avons répertorié les tâches d'écriture en lien avec la compréhension mises en œuvre. Pour la présente contribution, nous nous centrons sur les tâches d'écriture données aux élèves ; une analyse des productions réalisées par eux ainsi que l'analyse des entretiens seront effectuées dans un deuxième temps.

Comme indiqué *supra*, nous avons identifié trois types de tâches d'écriture (QE, TEM et TEH). Pour affiner l'analyse et comprendre en quoi et comment ces tâches travaillent la compréhension, nous avons développé

trois sous-catégories, relatives à la relation plus ou moins étroite et plus ou moins explicite de la tâche au texte à comprendre. Trois niveaux ont été distingués (1, 2 et 3). Le niveau 1 cible le texte ou suppose un retour au texte, sur le plan local ou global. Le niveau 2 est moins directement centré sur l'AENP du PCR et cible les dimensions numériques transversales à la compréhension d'un AENP. Le niveau 3 concerne quant à lui l'accès à Internet, à Vikidia et au Vikicode, des éléments qu'il faut aussi maîtriser pour être un lecteur actif de textes numériques. Sur cette base, les tâches d'écriture ont ainsi été catégorisées en deux temps, le type de tâche (QE, TEM ou TEH) et la proposition d'un retour au texte (1) ou non (2 ou 3).

Dans une perspective disciplinaire comme la nôtre, la présence du code 1 sera considérée comme positive dans le sens où elle signalera (pour QE, TEM ou TEH) la prise en considération des contenus réputés littéraires abordés dans l'AENP, indiquera que le travail sur la compréhension revient sur le texte et s'arrête sur certains de ses contenus. C'est dans cette double saisie (retour au texte et contenus du français) que se spécifie selon nous la dimension disciplinaire du travail sur la compréhension (ici avec des tâches d'écriture).

Voici les codes ainsi employés dans notre analyse.

Pour les questionnaires, nous classons les tâches d'écriture comme signalant :

- un rapport ou un ciblage explicitement disciplinaire au texte (Q1) ;
- un ciblage de dimensions générales transversales de l'AENP (Q2) ;
- un ciblage du Vikicode (Vikidia ou Wikipédia) (Q3).

Pour les tâches d'écriture métatextuelle, nous distinguons les traces qui marquent

- un lien explicite au texte à comprendre (TEM1) ;
- un ciblage plus général de la page-écran du PCR, des instruments de consultation de la page du PCR (TEM2) ;
- un ciblage des instruments pour accéder à Vikidia ou Wikipédia (TEM3).

Pour les tâches d'écriture hypertextuelle, nous retenons les traces qui indiquent :

- un rapport ou un retour explicite au texte à comprendre par l'écriture d'un même genre de texte réputé littéraire ou de la création d'un hyperlien (TEH1) ;
- un rapport non explicite ou sans retour au texte à comprendre ou une définition de termes, d'hyperliens généraux ou définissant des mots incompris dans un mouvement de décontextualisation (TEH2) ;
- un nouveau texte sans rapport avec l'AENP sur le PCR, par exemple sur un contenu géographique ou historique (TEH3).

5. Analyses

5.1. Les questionnaires écrits

Le questionnaire écrit (QE) est utilisé par les enseignants des trois cycles. La fréquence d'utilisation est un peu plus importante au cycle 3 et presque égale au cycle 1 et 2. Soulignons d'emblée qu'elle est notablement plus élevée au cours de la passation 2. Il est en effet très surprenant de constater qu'au cours de la passation 1, le questionnaire est introduit dans une classe de 4H. Certainement que le prototype de la passation 2 a un effet sur ce résultat. Il met explicitement l'accent sur la nécessité pour le lecteur d'avoir une question qui oriente la découverte et la lecture de l'AENP. La formulation d'une question préparée oralement en classe avec les élèves peut rendre caduque l'utilisation d'un questionnaire écrit. Ceci n'empêche cependant pas l'utilisation d'un QE au cours d'une séquence. Les enseignants mobilisés pour la passation 1 n'ont visiblement pas jugé utile et nécessaire de proposer un QE à leurs élèves. Le prototype de la passation 2 propose un quiz, proposition dont les enseignants se sont saisis.

— <figure>

QE	Total QE1	Total QE2	Total QE3	Total
Passation 1	1	—	—	1
Passation 2	12	5	—	17
<i>Total QE</i>	<i>13</i>	<i>5</i>	<i>—</i>	<i>18</i>

Tableau 2 : Les questionnaires écrits

— </figure>

Les QE proposés par les enseignants ont la caractéristique d'être brefs. Ils ne sont guère plus longs à la fin du cycle 2 ou du cycle 3, sauf pour un enseignant du cycle 3 qui invite les élèves à comparer plusieurs versions classiques et détournées du conte mises à disposition des élèves, à identifier les différents auteurs et les traits caractéristiques des personnages.

L'instrument est plutôt utilisé en début de séquence. Il sert parfois à identifier le genre de texte AENP parmi d'autres genres, à différencier le conte lui-même de l'AENP sur le conte. La différence entre la visée d'intention du conte et celle du texte AENP définit des modes de lecture de ces genres textuels et oriente le lecteur de l'AENP vers la recherche d'informations ou de réponses à des interrogations de l'ordre des savoirs.

D'autres QE ciblent la lecture du contenu du texte. Chercher à répondre aux questions suppose en effet une première observation de la page-écran et la lecture de parties du texte. Le travail incombant aux élèves est

souvent un repérage d'éléments de compréhension, les réponses attendues étant en général locales et précises et permettent souvent d'ouvrir une discussion sur le texte et ce qu'il faut lire ou chercher pour donner la bonne réponse. La fonction du QE comme instrument favorisant un premier contact avec le contenu du texte à lire ressort du nombre de questionnaires classés dans les QE1 : 13 sur 18. Les questions portent sur le nom des auteurs du conte, sur les différentes versions ou sur les contes détournés, sur les personnages et sur le lieu (la forêt), sur la compréhension de certains mots (chaperon). Les QE sont un peu plus présents aux cycles 1 et 2 ; moins utilisés à la fin du cycle 2 et plus utilisés au cycle 3. Ces constats sur la fréquence du recours à des QE au fil des cycles rejoignent ceux de Daniel Bain et Serge Erard (2018) dans leur analyse de l'utilisation des questionnaires pour la lecture de textes littéraires. Au cycle 1, le QE appelle des réponses courtes de l'ordre du repérage alors qu'au cycle 3, le QE mobilise des notions narratologiques et littéraires que les élèves sont supposés maîtriser.

Les QE codés 2 comportent des questions non spécifiques à l'AENP sur le PCR. Ils amènent les élèves à utiliser par exemple différents sommaires dans des manuels, des encyclopédies ou des recueils de contes ou à consulter divers AENP, souvent sur des savoirs portant sur des animaux. Un tel usage des AENP sur format papier et numérique s'observe plus fréquemment au cycle 2 du primaire. Aucun questionnaire codé 3 n'a été identifié dans nos données sur le QE. Les connaissances du Vikicode n'ont pas été vérifiées par l'instrument QE.

Le recours à un QE en début de séquence, se centrant sur des dimensions locales du texte (mot ou phrase), assure une première rencontre et l'interaction de l'élève avec le texte. Notre constat va dans le même sens que celui de Schneuwly (2009, p. 33). Il est intéressant d'observer quelle tâche suit le QE introduit en début de séquence. À la suite de la première rencontre avec la page-écran du PCR, un autre QE suit, codé 2. Ce deuxième QE cible des notions transversales de l'AENP, par exemple le sommaire, une notion indispensable à la recherche efficace dans un AENP. Nous observons que ce sont les deux classes 4H et une classe 5H de la passation 2 qui ont successivement recours à un QE codé 1 suivi d'un QE codé 2. Nous interprétons ce constat comme une familiarisation incontournable de l'utilisation par les élèves du support numérique Vikidia.

L'analyse du type de tâche « QE » montre qu'une attention particulière doit être portée par l'équipe de recherche à la nécessité d'une familiarisation par les élèves aux instruments propres à Vikidia, pensée en lien avec la compréhension spécifique de l'AENP sur le PCR. Le prototype doit proposer une réponse précise aux enseignants, par exemple en guidant une exploration des instruments de Vikidia sur le conte et en se centrant dans un deuxième temps sur la spécificité des titres et des sommaires sur les AENP qui traitent des contes ou de divers récits.

5.2. Les écritures métatextuelles

Si l'on se réfère au tableau ci-dessous, on observe que les tâches d'écriture métatextuelle (TEM) suivent également une progression entre les deux passations retenues ici (19 à 26). La progression est toutefois

moindre que celle observée au niveau des QE. La progression est particulièrement marquée pour les écrits métatextuels portant sur les contenus disciplinaires (5 à 14). C'est là un marquage du développement de l'instrument entre les deux passations : l'outil propose de mettre davantage l'accent sur la catégorie d'écrits métatextuels, considérant l'impact de ceux-ci sur la compréhension. Les enseignants ont pu s'emparer des propositions présentes dans le prototype de séquence.

— <figure> —

TEM	Total TEM 1	Total TEM 2	Total TEM 3	Total
Passation 1	5	11	3	19
Passation 2	14	8	4	26
Total TEM	19	19	7	45

Tableau 3 : Les écritures métatextuelles

— </figure> —

Typiquement, ces écrits peuvent prendre la forme d'un commentaire évaluatif concernant cet AENP (par exemple en signalant trois points forts et trois points à améliorer), l'appréciation étant conditionnée par la compréhension du texte (Gabathuler, 2016). Deux tâches sont plus particulièrement travaillées. Tout d'abord, celle relative à la désignation des différentes parties structurant l'AENP (titre, sommaire, intertitres, sources, etc.), souvent exploitée sur un support papier reproduisant tout ou partie de l'AENP et accompagnée de flèches pointant chaque partie désignée par écrit. Ici, c'est le métalangage disciplinaire relatif au plan de texte du genre qui nourrit la compréhension. Ensuite, celle relative au rétablissement du sommaire (qui a été masqué), ce qui nécessite de comprendre la progression du texte et la répartition des contenus dans les différentes sous parties. Cette tâche est proposée aussi sur des AENP de Vikidia concernant d'autres récits, variant selon les degrés scolaires (*Alice au pays des merveilles*, *Peau d'Âne* ou la série *Harry Potter*).

Si l'on considère la progression des tâches d'écriture métatextuelle au niveau des degrés scolaires, on observe une progression allant presque du simple au double pour la transition 1 (9 à 16) et une stabilité entre les deux passations pour la transition 2 (11 à 10). Il semble que le prototype ait dans tous les cas permis de « franchir » un cap au niveau de l'écriture métatextuelle pour les petites classes (4H et 5H), peu disciplinées sur ce point.

Plus globalement, on observe que quand ces écrits métatextuels « reviennent sur le texte » (TEM1) pour travailler de façon spécifique sa compréhension, il y a centration sur des éléments globaux (le métalangage du plan de texte et le sommaire pour organiser la distribution des contenus en sous-parties). Cela distingue les TEM des QE.

On remarque par ailleurs que le risque d’engager les enseignants sur des tâches sans lien avec la compréhension (de l’article spécifique ou des AENP en général) est ici le plus marqué (7 occurrences contre 0 pour les deux autres tâches) : c’est là une indication pour l’équipe de recherche à préciser encore les TEM en vue du prochain état du prototype de séquence.

À noter enfin que, comme pour les QE, le travail sur la compréhension par les TEM1 se prolonge souvent par des tâches codées 2 (TEM2), portant sur l’utilisation générale des AENP : les tâches sur les mots à commenter/expliciter sont prolongées par un travail sur les hyperliens (rôles, fonctionnement, etc.), celles sur le sommaire par une réflexion autour de ses fonctionnalités (renvoi dynamique) et de son utilisation à des fins de recherches d’information, et celles sur les différentes parties de l’AENP par des considérations sur leur utilité et leur fonctionnement dans l’encyclopédie Vikidia (par exemple dans une lettre explicative ou un mode d’emploi à l’adresse d’une autre classe).

5.3. Les écritures hypertextuelles

Lorsqu’il est question de tâches d’écritures hypertextuelles (voir le tableau 4 ci-dessous), les choses semblent se compliquer quelque peu, puisque le nombre d’occurrences relevées – toutes passations et tous degrés confondus – diminue drastiquement. Il n’y a pas de progression concernant cette tâche entre les deux passations (au contraire même, on passe de 5 à 3), sans différence non plus à *première vue* entre les deux transitions.

– <figure> —————

TEH	Total TEH1	Total TEH2	Total TEH3	Total
Passation 1	3	2	0	5
Passation 2	2	1	0	3
<i>Total TEH</i>	5	3	0	8

Tableau 4 : Les écritures hypertextuelles

– </figure> —————

Lorsqu’elles sont proposées, les TEH peuvent prendre la forme d’une reformulation d’un énoncé ou d’une phrase considérée comme complexe par les élèves. Signalons ici le cas d’une enseignante de la passation 1 (transition 1) qui, après avoir créé son compte Vikidia, a proposé quelques modifications de l’AENP sur *Le Petit Chaperon rouge*, suivant les appréciations de ses élèves. On observe sinon essentiellement des TEH qui prennent la forme de définitions et d’explications de mots contenus dans l’AENP, mimant sur papier des hyperliens. Le choix de ces mots varie et leur sélection a un impact fort sur le travail effectué sur la compréhension du texte. Lorsque les mots concernent des contenus réputés littéraires mentionnés dans

l'article (comme « XVII^e siècle », « héroïne », « adapter », « recueil », « conte », etc.), un travail spécifique sur la compréhension est opéré (TEH1). Il s'agit en somme d'augmenter le texte à la manière d'un hypertexte concernant le mot retenu. Quand le mot est présent dans un autre AENP Vikidia sans lien avec la discipline (TEH2), le travail porte sur la fonctionnalité de l'hyperlien (comment fait-on un hyperlien, à quoi il sert, généralement). Et quand le mot choisi n'a pas de rapport avec la compréhension du texte, une tâche de « définition de dictionnaire » est réalisée (TEH3).

Ce qui ressort dans tous les cas, c'est qu'à la différence des TEM, l'écriture hypertextuelle travaille essentiellement la compréhension du texte au niveau local des mots (comme pour les QE donc).

Par ailleurs, les TEH sont pour la plupart réalisées sur support papier, comme si un « plafond » lié à l'outil numérique semblait s'imposer aux enseignants. Deux exceptions sont à signaler toutefois, les deux au degré 9H (seul degré du secondaire, rappelons-le). Une classe de 9H, regroupant des élèves de la filière la moins exigeante, a exploité l'outil Vikidia pour y ajouter des hyperliens, l'essentiel de la tâche étant réalisé numériquement par l'enseignante. Dans cette classe, le travail a été effectué sur l'article portant sur l'album *Mon papa pirate* (soit l'album enseigné dans l'autre texte soumis aux enseignants dans la présente recherche) et porte sur des mots disciplinaires (les « personnages », le « résumé », les « thèmes », etc.). Chaque groupe d'élèves a élaboré une partie de l'article et l'a dicté à l'enseignante, qui a placé le texte sur Vikidia. Une seconde classe, regroupant des élèves dans la filière la plus exigeante, a réalisé des articles Vikidia sur des œuvres réputées littéraires absentes jusque-là de l'encyclopédie et travaillées déjà en classe (*La Planète des singes*, 1984, etc.). Ce bond vers la production d'AENP sur d'autres récits constitue selon nous l'exploitation la plus « aboutie » de la réception-crédation hypertextuelle autorisée par le genre. Il témoigne d'une variation d'usage du prototype particulièrement marquée, à fort potentiel interprétatif au niveau du développement des instruments et de la progression disciplinaire des outils d'enseignement.

5.4. Synthèse des analyses

Voici ce qui ressort des analyses. Entre les passations 1 et 2, nous observons une augmentation des tâches d'écriture pour travailler la compréhension, résultant en particulier de la reconfiguration du prototype. Cette augmentation concerne, tous degrés confondus, les QE et dans une mesure moindre les TEM. Nous observons par ailleurs entre les deux passations une augmentation des Q1 et des TEM1. La montée du codage 1 est un indicateur dans le prototype de la passation 2 d'une plus forte disciplinarisation du travail sur la compréhension, intégrant davantage un retour au texte à lire (ses contenus et ses caractéristiques liés au genre). Un certain plafond concernant les TEH s'observe pour l'ensemble des classes du primaire, dont aucun élève n'a été convié à s'emparer de l'outil numérique. Ce plafond peut être un indice de la faible familiarité de l'outil au primaire. Outre leur plus faible quantité, les TEH se distinguent aussi par la grande diversité de leurs exploitations. Seules des classes de 9H ont recouru à l'outil numérique, et de façon très contrastée entre elles (création d'hyperliens disciplinaires par l'enseignante *versus* création d'articles encyclopédiques disciplinaires

par les élèves). De façon générale, on signalera également la très faible présence de tâches codées 3 (sans lien avec la compréhension de texte ou de l'outil numérique), ce qui tend à témoigner d'une bonne appropriation de l'instrument par les enseignants, dont le travail a été orienté essentiellement vers la compréhension.

Par ailleurs, selon le type de tâche proposée, on observe une répartition très claire de l'empan de texte concerné pour travailler la compréhension. Les QE et les TEH travaillent au niveau local (mots, énoncés). L'exception des classes de 9H ayant créé de nouveaux articles nuance le propos. Ces exceptions sont un indice d'une disciplination du genre et de l'outil qui dépasse les attentes pour le primaire. À contrario, les TEM travaillent la compréhension à l'échelle globale, avec des paratextes à rétablir, des parties de plans de texte à désigner explicitement. Ces tâches incitent à une exploration en réseau du numérique par la lecture d'autres AENP.

Enfin, on a observé à plusieurs reprises, pour chacune des trois tâches (QE, TEM et TEH), un enchaînement entre code 1 dans un premier temps, suivi d'un code 2 (par exemple TEM1, puis TEM2). On pourrait être tentés de rapprocher les tâches codées 1 des écrits de réception, comprenant un retour au texte sous forme de réponse à un questionnaire ou d'écritures méta- ou hypertextuelles. Et l'on pourrait être tenté de rapprocher les tâches codées 2 des « écrits intermédiaires » (De Croix *et al.*, 2024) dont la fonction est réflexive (Bishop et Cadet, 2007 ; Chabanne et Bucheton, 2002) : des écrits qui stabilisent sémiotiquement, pour un temps, *des façons de comprendre* (« comment on fait, comment on utilise, pour quoi ? »). Il semble qu'une approche instrumentale comme la nôtre permet de montrer que le prisme disciplinaire (code 1) permet d'entamer le travail sur la compréhension de façon spécifique (comprendre LE texte soumis aux élèves d'abord) et de poursuivre ensuite le travail par des tâches plus transversales, sur les AENP et/ou sur l'outil numérique (comprendre le genre et la technologie en général). Il paraît donc pertinent de proposer aux enseignants un retour sur le texte à lire, spécifiant les contenus disciplinaires en les différenciant des contenus transversaux, dans un premier temps du moins. Les instruments pour enseigner la compréhension des textes numériques devraient en somme se nourrir des approches disciplinaires conjointement à des approches plus transversales. Il y a certainement là des enjeux de formation stimulants !

Conclusion

Nous avons montré l'intérêt d'analyser les tâches d'écriture de la recherche LLN considérées comme médiateur de la compréhension disciplinaire d'un genre de texte sur *Le Petit Chaperon rouge* dans l'encyclopédie Wikidia. Ce choix de privilégier l'analyse des tâches d'écriture met à l'arrière-scène des tâches centrées sur les dimensions multimodales de l'AENP. La légende de l'image, l'image et leur fonction dans un AENP n'ont pas donné matière à un travail d'écriture. La présence d'images avec mention des sources et le rapport entre le texte et l'image sont pourtant constitutifs de la multimodalité propre à ce genre textuel.

La page-écran, d'emblée située dans le portail de la littérature de jeunesse, signale en effet un ancrage disciplinaire tout en s'inscrivant dans l'ensemble infini des AENP accessibles sur l'encyclopédie en ligne. Le

texte composite à comprendre suppose une maîtrise numérique qui génère une tension voire une concurrence entre l'enseignement de la lecture de l'AENP et celui du thème qui s'y trouve abordé. La multimodalité de l'AENP invite à diriger l'attention vers la navigation sur la toile et dans le texte (les « mots bleus », le sommaire et ses fonctions de renvoi au corps du texte). Adopter une perspective disciplinaire a permis de distinguer les liens établis par les enseignants entre la lecture du texte et la familiarisation des outils numériques par les élèves.

Les exploitations possibles des tâches d'écriture, que nous avons différenciées en trois catégories, ont permis de montrer qu'un travail sur la compréhension du texte s'est effectué à partir des prototypes proposés aux enseignants. La prise en compte de l'unité de la séquence didactique montre que la succession des tâches, entre Q1 et Q2 ou entre TEM1 et TEM2, contribue à établir un lien entre la lecture du texte et une familiarisation des outils numériques. Elle rend également visible l'attention apportée à des dimensions locales ou globales du texte, les enseignants ciblant le plus souvent l'une et l'autre dimension dans un mouvement dynamique.

La matérialité numérique peut être considérée comme nouvelle pour les enseignants et pour les élèves. Elle ne modifie pourtant pas les grandes lignes de la progression de l'enseignement de la compréhension de textes, la lecture devenant un instrument pour apprendre dans toutes les disciplines dès le cycle 1. Cette transversalité se trouve certes accentuée par le fait qu'il s'agit d'un AENP, un genre au service de la construction de connaissances dans différentes disciplines. Les dimensions du conte, de ses versions, des personnages restent à l'arrière-plan au profit d'un enseignement de la lecture plus transversal que disciplinaire. Au cycle 3, la disciplinarisation de l'enseignement de la lecture littéraire est suffisamment installée pour investir les supports numériques comme un espace d'écriture des élèves devenant eux-mêmes potentiellement critiques d'œuvres réputées littéraires largement diffusées, avec une notable différence entre les filières plus ou moins exigeantes.

L'analyse développée ici, se situant à un niveau général, devra être affinée. D'une part, à travers une étude des formulations et des reformulations de tâches de la part des enseignants à partir d'une transcription des interactions en classe, nous pourrions plus finement montrer la spécificité disciplinaire de ce qui est enseigné, ainsi que les dimensions multimodales de l'AENP. D'autre part, l'analyse des productions d'élèves fournira des informations sur les dimensions de la lecture appréhendées par eux et alimentera ce qui a été mis en évidence dans la présente contribution. La dernière année de passation du prototype enrichira encore notre réflexion.

Bibliographie

ACERRA, E. et LACELLE, N. (2022). *Compétences en #LMM*. Lab-yrinthe. Récupéré sur : <<https://lab-yrinthe.ca/education/competences-lmm>>.

ADAM, J.-M. (1996). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga.

ADAM, J.-M. (2020). Postface. Le texte est-il soluble dans le textiel ? *Corela, hors-série 33* [en ligne]. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/corela/11938>>.

- BAIN, D. et ERARD, S. (2018). Le questionnaire : quelle utilisation pour la lecture de textes littéraires ? Dans C. Ronveaux et B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation* (p. 279-303). Peter Lang.
- BAUTIER, É. (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, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. et MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- BÉGUIN-KNOEPFLER, M. (2026). Une écriture encyclopédique scolaire en mutation ? Enjeux actuels d'une modélisation du genre « article encyclopédique ». Dans V. Capt, A. Lemieux, K. Similowsky et R. Souidi (dir.), *L'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal : premier état des lieux et diverses interrogations disciplinaires* (p. 73-86). Presses universitaires de Namur.
- BISHOP, M.-F. et CADET, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? *Les cahiers Théodile*, 7, 7-32.
- BONNÉRY, S. (dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- CARBOU, G. et SAHUT, G. (2019). Les désaccords éditoriaux dans Wikipédia comme tensions entre régimes épistémiques. *Communication*, 36(2) [en ligne]. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/communication/10788>>.
- CARDON, D. et LEVREL, J. (2009). La vigilance participative. Une interprétation de la gouvernance de Wikipédia. *Réseaux*, 154(2), 51-89. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/res.154.0051>>.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Presses universitaires de France.
- CRAHAY, M. (dir.). (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.
- DAUNAY, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- DAUNAY, B. (2003). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations. *Enjeux*, 57, 9-24.
- DE CROIX, S., FALARDEAU, É., LEDUR, D. et RONVEAUX, C. (dir.). (2024). *Les écrits intermédiaires partagés*. Presses universitaires de Namur.
- DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A. (dir.). (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Presses universitaires de Namur.
- DÉSIRON, J. (2020). *Designing Multimedia Documents for Struggling Readers: Effects of Text Cohesion with Static or Animated Depictions* [thèse de doctorat inédite]. Université de Genève, Suisse.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., THÉVENAZ-CHRISTEN, T. et WIRTHNER, M. (dir.). (2002). *Les tâches et leurs entours en classe de français : actes du 8^e colloque international de la DFLM* [CD-ROM]. Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle.
- DVIRA, R. (2016). L'Éthique du discours dans Wikipédia : la question de la neutralité dans une encyclopédie participative. *Argumentation et analyse du discours*, 17 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/aad/2286>>.
- FALLIS, D. (2008). Toward an epistemology of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(10), 1662-1674.
- GABATHULER, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.

- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.
- GRAFE'LLN (2025). Transformer des instruments pour enseigner la compréhension : un album de littérature jeunesse et un article encyclopédique numérique participatif. Dans M. Bouchekourte, N. Denizot et S. Petrucci (dir.), *Les outils didactiques en question(s)* (p. 79-90). Presses universitaires de Namur.
- GRAFE'LLN (2026). De la multimodalité des supports vers la plurisémiotité des textes : quels outils d'enseignement de la lecture ? Dans V. Capt, A. Lemieux, K. Similowsky et R. Souidi (dir.), *L'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal : premier état des lieux et diverses interrogations disciplinaires* (p. 55-72). Presses universitaires de Namur.
- JACQUIN, M. (2014). Lire pour écrire, écrire pour lire. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire, l'exemple genevois* (p. 339-391). Presses universitaires de Namur.
- JAUBERT, M. (2016). Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ? Dans *Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Notes des experts* (p. 84-94). Cnesco-IFÉ. Récupéré sur : <https://www.cnesco.fr/fr/ressources/pratiques-enseignantes-apprentissage-continu-lecture-disciplines-scolaires/>.
- KRESS, G. et VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Publishers.
- LEBRUN, M., LACELLE, N. et 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.
- MAINGUENEAU, D. (2008). Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels. *Argumentation et analyse du discours*, 1 [en ligne]. Récupéré sur : <https://journals.openedition.org/aad/351>.
- NEUVILLE, G. (dir.). (2005). *Littérature au quotidien. Entrer dans les textes par le questionnement. Cycle 3*. Canopé-CRDP de Limoge.
- NONNON, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- PAVEAU, M.-A. (2015). Ouverture. En naviguant en écrivant. Réflexions sur les textualités numériques. Dans J.-M. Adam (dir.), *Faire texte* (p. 337-353). Presses universitaires de Franche-Comté.
- RABARDEL, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p. 35-50). Peter Lang.
- RENAUD, J. (2020). Quelles cibles didactiques viser dans l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique au cycle 3 ? *Repères*, 61, 223-242.
- RENAUD, J. (2024). *Lecture Doc CM1-CM2. Apprendre à comprendre des textes documentaires*. Retz.
- REUTER, Y. (dir.). (1994). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. Peter Lang.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- ROPÉ, F. (1994). Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)* (p. 191-218). Peter Lang.
- ROUET, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 178, 55-64.
- SALES CORDEIRO, G., RONVEAUX, C. et ÉQUIPE GRAFE (2010). Recueil et traitement de données. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 83-100). Presses universitaires de Rennes.

- SALES CORDEIRO, G. et VRYDAGHS, D. (dir.). (2016). *Statuts des genres en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- SANCHEZ, É. et MONOD-ANSALDI, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 155-173). Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. (2001). La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ? Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen et M. Wirthner (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8^e Colloque international de la DFLM* [CD-ROM]. Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle.
- SCHNEUWLY, B. (2009). Le travail de l'enseignant. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 29-43). Presses universitaires de Rennes.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.
- VAN DER LINDEN, S. (2013). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.
- VITALI-ROSATI, M. (2020). Pour une théorie de l'éditorialisation. *Humanités numériques*, 1 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/revuehn/371>>.
- WILLAIME, P. et HOCQUET A. (2015). Wikipédia au prisme de l'épistémologie sociale et des études des sciences. *Cahiers philosophiques*, 141(2), 68-86.