Tréma

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

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

Introduction

Magali Brunel, Séverine De Croix et Vincent Capt

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/trema/11422
DOI : 10.4000/16x1u
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
Magali Brunel, Séverine De Croix et Vincent Capt, « Les difficultés, objet d'innovation en didactique de la littérature », *Tréma* [En ligne], 66 | 2026, mis en ligne le 07 octobre 2026, consulté le 28 octobre 2026.
URL : http://journals.openedition.org/trema/11422 ; DOI : https://doi.org/10.4000/16x1u

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.

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

Introduction

Magali Brunel, Séverine De Croix et Vincent Capt

1 Ce numéro s'inscrit dans la continuité du numéro 59 (paru également dans la revue *Tréma*, en 2023), qui était consacré à l'innovation en lecture et en écriture[1] (coordonné par Dufays et Brunel). L'objet du présent projet consiste à mettre en relation deux ensembles de questionnements à priori disjoints et relativement peu explorés encore par le champ de la didactique de la littérature : celui qui concerne les difficultés de lecture et celui qui étudie les « innovations » pédagogiques[2].

2 Dans cette orientation, nous visons à soutenir le travail des enseignants et à apporter des appuis à leur propre réflexion, souvent particulièrement orientée vers leurs élèves les plus fragiles, en nous écartant d'un discours promouvant l'innovation de manière absolue ou descendante. C'est bien dans l'accompagnement du processus de transformation de l'activité professionnelle, et en portant attention à la réalité du travail de l'élève face aux difficultés d'apprentissage, que nous nous situons. Notons d'emblée que, bien que se cumulent souvent les difficultés, il ne sera pas question dans ce numéro d'examiner spécifiquement les problèmes posés par le travail avec les élèves non francophones ou handicapés. Ainsi, il s'agit d'ouvrir des pistes de réflexion à partir de la question suivante : dans quelle mesure les recherches en didactique de la littérature peuvent-elles soutenir des innovations favorisant la prise en compte de la difficulté au sein des contextes scolaires ? Dans quelle mesure ces recherches reconsidèrent-elles la notion de difficulté et prennent-elles en compte de nouveaux enjeux, plus inclusifs, de l'école du XXIe siècle ?

3 Nous retenons, pour définir la notion d'innovation, les approches de Cros (1997) et de Cros et Broussard (2020). Ainsi, nous la distinguons des notions de changement ou de nouveauté car, d'une part, elle implique une réflexion, un projet d'amélioration associé à une action et, d'autre part, elle constitue un processus, nécessairement ancré dans le temps (Beacco, 2017), que nous situons plus largement dans l'ensemble du système qui régit la transformation des pratiques. Elle est également liée à un contexte spatio-

temporel – on innove par rapport à des pratiques plus traditionnelles à un moment et dans un espace donné – et se démarque de la créativité individuelle par le fait qu'elle constitue une pratique partageable et reconnue pour son utilité par une communauté (Capron-Puozzo, 2016, p. 14). Certes, l'innovation rend compte de la mise en œuvre de nouvelles idées pour créer un objet de valeur, qu'il s'agisse d'une réalisation concrète, d'une manière de faire ou encore de l'introduction d'instruments permettant de modifier l'agir (Marsollier, 1999), cet objet étant reconnu dans sa valeur et progressivement adopté.

4 Mais ce processus s'inscrit davantage, selon nous, dans un continuum, conduisant à améliorer l'existant, à transférer un objet existant d'un domaine d'activité à un autre, se rapprochant ainsi de mécanismes de recyclage, d'assemblage, de bricolage (Beacco, 2017) plutôt que dans une approche absolue dans laquelle l'innovation se définirait par son caractère de rupture. Appartenant à la dynamique plus large des pratiques d'enseignement, qui évoluent très lentement en raison du conformisme nécessaire à la création d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle et d'un fonctionnement institutionnel d'abord régulé par des mécanismes de reproduction (Chervel, 1988), l'innovation serait ainsi à envisager comme un phénomène de « variation », reprise de l'ancien avec ajout de nouveau, participant aux processus de stratification et de sédimentation des pratiques tels que les envisagent Ronveaux et Schneuwly (2018).

5 Nous abordons également la notion de difficulté comme étape nécessaire et significative de tout processus d'apprentissage : on sait depuis les réflexions de Bachelard (1938), puis les travaux recueillis par Bednarz et Garnier (1989) que l'obstacle est constitutif de l'apprentissage et confronte tout élève à une difficulté. Les travaux de Reuter (1984) sur les erreurs « productives » soutiennent la même idée. Sur cette base, il s'agira ici de prolonger la réflexion sur les difficultés des élèves en l'intégrant à l'ensemble des paramètres intervenant dans la situation didactique : la difficulté peut ainsi être liée à l'élève qui, face à la complexité que représente la présentation d'un objet (nouveau ou non), ne parvient pas à mobiliser ses différentes compétences et facultés ; mais elle peut être liée à la situation d'apprentissage proposée par l'enseignant, laquelle suscite ou renforce – de façon non délibérée – les « mises en difficulté » (Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011) par l'adoption de tel dispositif ou le choix de tel type de tâche à réaliser ; enfin, elle peut être liée à l'objet enseigné lui-même, et dans le cas de l'appréhension des textes littéraires, à la résistance du texte, programmé pour faire difficulté (Tauveron, 2002 ; Eco, 1979/1985), au caractère plus ou moins adapté du texte à un lecteur d'un âge et d'un niveau de compétence donné, aux connaissances extérieures que le lecteur doit être en mesure de mobiliser pour le comprendre, etc. Les travaux menés ces trente dernières années à propos de l'élève et de l'enseignant considérés comme sujets lecteurs ont tout particulièrement mis en lumière les enjeux de l'implication subjective dans l'appropriation des textes (Rouxel & Langlade, 2004 ; Shawky-Milcent, 2014 ; Sauvaire, 2015), mais l'étude des pratiques effectives d'enseignement de la littérature révèle des difficultés professionnelles persistantes du côté des enseignants lorsqu'il s'agit d'articuler lecture participative, subjective et lecture distanciée, savante ou encore de favoriser la négociation des interprétations (Ahr & De Peretti, 2023). Il y a donc, sans doute, en didactique de la littérature, à appréhender de manière plus complexe le traitement des difficultés (des élèves et des enseignants). Cela nécessite de prendre en compte de manière plus équilibrée et plus complète les différents facteurs et pôles

susceptibles d'occasionner celles-ci, pour les traduire en potentiels leviers de développement.

6 C'est donc dans le rapprochement de deux notions complexes, l'innovation d'une part et la difficulté d'autre part, que nous situons notre réflexion. L'enjeu relève d'une dimension politique et éthique : comme Beacco (2017), nous considérons que si l'innovation vise une amélioration, elle gagne à se porter sur des terrains et des thématiques faisant l'objet de préoccupations sociales majeures, comme celle de l'échec scolaire. De plus, nous considérons que c'est face aux « ratés » dans leurs usages habituels, ou face à des élèves rencontrant des difficultés que les enseignants envisagent des pratiques didactiques et pédagogiques innovantes (Boch et al., 2021). Pour envisager un tel rapprochement, nous pouvons nous appuyer sur plusieurs recherches antérieures, tant quant à leurs résultats que du point de vie des méthodologies qu'elles ont adoptées. Plusieurs recherches descriptives d'envergure en didactique de la littérature ont envisagé de s'intéresser aux difficultés des élèves : ainsi, Goigoux et al. (2003), De Croix (2010) ou Brunel et al. (2024), mettant en relation, à différents niveaux de la scolarité, les pratiques des enseignants et les difficultés des élèves, ont montré qu'il y avait bien adaptation des pratiques d'enseignement et prise en compte, parfois peu productives, de ces difficultés (Goigoux, 2000, 2016 ; Sauvaire et al., 2021). En outre, certains travaux centrent leur attention sur les corpus à enseigner – ou ne pas enseigner – ou décrivent les pratiques de lecture adoptées par les élèves « faibles » ou « mauvais » lecteurs (De Croix, 2008 ; Shawky Milcent, 2016 ; Lemarchand, 2017 ; Eugène, 2023), notamment à partir des résultats des évaluations institutionnelles (Rémond, 2007 ; Plane & Brissaud, 2024). Enfin, d'autres recherches, telle la recherche Gary, cherchent à identifier les dispositifs ou gestes didactiques particulièrement mobilisés dans les classes les plus faibles, par distinction avec d'autres réservés aux classes les plus performantes (Brunel et al., 2024). Mais l'appréhension de la difficulté est parfois envisagée sous d'autres angles, qui peuvent enrichir les perspectives de réflexion : certains travaux de didactique, de psychologie cognitive ou psycholinguistique se centrent sur les difficultés d'apprentissage de la compréhension en lecture au sens large, avec le projet de les identifier, d'en discerner les causes éventuelles, de les prévenir ou de les prendre en charge par des interventions centrées sur le langage oral, sur l'enseignement de stratégies de compréhension, sur des activités métacognitives ou encore sur l'acculturation et le développement d'une identité lectorale, etc. (Dabène & Quet, 1999 ; Goigoux, 2000 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 ; Van Grunderbeeck & Payette, 2007 ; Bianco & Bressoux, 2009 ; Giasson, 2012 ; Kilpatrick et al., 2019). D'autres travaux encore envisagent la difficulté comme une construction sociale, ce qui conduit à la rapprocher de la notion d'inégalité : l'enjeu est alors de mettre en évidence des pratiques et modalités d'appropriation des textes qui peuvent se révéler éloignées de celles supposées par la culture scolaire et de comprendre les mécanismes de construction de difficultés scolaires propres à la lecture (supports, dispositifs, pratiques langagières, malentendus…) (Brousseau, 1998 ; Daunay, 2002 ; Lahire, 2008 ; Bautier & Rayou, 2013 ; Bonnéry et al., 2015 ; Cauterman & Daunay, 2016 ; Murillo & Nuñez Moscoso, 2019).

7 Les recherches sur l'innovation (Cros, 1997 ; Beacco, 2017) interrogent quant à elles les nouveaux objets, outils et scénarios susceptibles d'améliorer les pratiques d'enseignement et *in fine* les apprentissages des élèves. On pense ici particulièrement aux travaux portant sur l'enseignement explicite d'opérations de lecture telles que la compréhension (Goigoux & Cèbe, 2017 ; Falardeau & Gagné, 2012) ou l'interprétation

(Tailhandier, 2021) proposant ou non des outils innovants pour les enseignants et les élèves. Sont également concernées des recherches envisageant l'enseignement d'objets nouveaux, tels que les œuvres littéraires numériques (Florey et al., 2020 ; Brunel et al., 2022) ou les textes multimodaux et numériques (Lacelle et al., 2017). Enfin, nous intégrons dans cette réflexion des recherches visant à accompagner le plus grand nombre d'enseignants pour accorder davantage de place à l'activité subjective du lecteur, à travers des dispositifs (journaux de lecteurs ou de personnages, débats interprétatifs, cercles de lecture et cercles de lecteurs et lectrices, etc.) qui peinent à se généraliser.

8 Il y a pourtant là un enjeu de diffusion majeur, qui marque justement la reconnaissance d'une innovation. Le constat de la difficulté de la diffusion, et l'écart entre les résultats obtenus dans quelques expérimentations limitées et très contrôlées et les pratiques effectives conduisent d'ailleurs de nombreuses recherches à s'orienter vers des méthodologies de type collaboratif (Desgagné, 1997 ; Morrissette, 2013 ; Vinatier & Morrissette, 2015) ou design (Design-Based Research Collective, 2003). L'innovation y est envisagée dans un développement dit « continué par l'usage » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2014), qui permet aux propositions d'être plus ajustées aux pratiques des enseignants et plus sensibles aux difficultés rencontrées par les élèves (Dolz & Lacelle, 2017).

9 À la suite de l'ensemble de ces recherches, et à l'aune de leurs résultats et choix méthodologiques, nous nous proposons d'explorer des travaux empiriques articulant, tant sur le volet des élèves (du préscolaire au supérieur) que sur celui des (futurs) enseignants, les relations entre difficultés d'apprentissage et innovation en didactique de la littérature. Ainsi, au sein de ce numéro sont regroupées trois ensembles de contributions.

10 Le premier concerne des contributions tenant compte des objets : sur quoi portent les innovations observées ? Sur quels savoirs de l'enseignement de la littérature et dans quels contextes se pratiquent-elles ? Est-ce que certains contenus littéraires mettent particulièrement en difficulté certains élèves et quelles innovations sont proposées pour y faire face ? Ainsi, Séverine De Croix et Dominique Ledur s'intéressent à un corpus peu investigué, dans le secondaire, celui de l'album, et se proposent d'accompagner une activité qui met en difficulté les élèves, celle de l'interprétation. En concevant, à destination des enseignants, un instrument didactique qui permet de prendre en compte les relations complexes entre texte et image, et en expérimentant son usage dans une démarche expérimentale, elles montrent que celui-ci soutient les démarches interprétatives des élèves et notamment leur lecture verbocentrée. Christophe Ronveaux, Vincent Capt et Linda Béji centrent leur étude sur la lecture d'un article encyclopédique portant sur le conte du Petit Chaperon Rouge. L'étude montre qu'une attention aux difficultés inhérentes à ce support composite, encore peu présent dans les classes est nécessaire et qu'un instrument didactique qui rende accessible ces complexités pour l'élève peut constituer un support d'apprentissage pertinent. Béatrice Godart-Wendling et Florence Charles indiquent qu'il est important d'enseigner les implicites d'un point de vue linguistique. Leur contribution rappelle que le choix du texte ainsi qu'une connaissance approfondie du contenu sont déterminants pour saisir la cohérence textuelle, en particulier des récits fictionnels. L'article montre l'apport d'une connaissance fine des deux formes d'implicite sur la compréhension, dès l'école primaire.

11 Le deuxième ensemble regroupe des contributions situées du côté des dispositifs : quelles sont les approches didactiques, considérées comme innovantes dans les domaines de la lecture et de l'écriture littéraires, qui réduisent certaines difficultés rencontrées par les élèves ou qui permettent d'aborder de manière plus inclusive les objets littéraires ? Dans le cadre des recherches design, comment le processus itératif permet-il de faire évoluer des dispositifs qui peuvent eux-mêmes occasionner des difficultés ? Dufays et Brunel explorent tout d'abord les liens entre choix didactiques et compétences en lecture, via l'analyse de douze séances observées dans des classes contrastées (niveaux scolaires et pays variés). Quatre focales (guidance des opérations de lecture, schèmes d'organisation, gestes didactiques, genres d'activités) structurent leur analyse, révélant l'absence de corrélation entre *innovation* et performances des élèves, ou entre pratiques et contextes nationaux. Si des démarches originales émergent, certaines approches *traditionnelles* s'avèrent tout aussi efficaces. Les auteurs soulignent la complexité des dispositifs pédagogiques, invitant à dépasser les oppositions binaires pour penser leur adéquation aux besoins des élèves. De leur côté, Fednel Alexandre et Judith Bruneau-Émery analysent l'impact de deux dispositifs didactiques sur les compétences et l'appétence lectorales d'étudiants québécois du postsecondaire, à partir de 58 rétroactions écrites. Leur étude oppose un dispositif traditionnel (exposé magistral, analyse formelle) à un *dispositif innovant* (dévoilement progressif, débat interprétatif, carnet de lecture), centré sur la lecture subjective. Les résultats montrent que le dispositif innovant, en activant des dimensions cognitives, affectives et sociales, favorise une exploration plus riche du texte et renforce à la fois les compétences analytiques et la motivation des étudiants. À l'inverse, le dispositif traditionnel, axé sur le décodage technique, limite leur engagement et leur appropriation du texte. Mélissa Dumouchel, Olivier Dezutter et Marie-Christine Beaudry analysent ensuite le rôle de la dimension sociale dans le rapport à la littérature d'élèves-adultes en situation de raccrochage scolaire, ayant été impliqués dans une résidence d'auteur. Les élèves, par leurs propos, évaluent positivement plusieurs éléments clés associables à la dimension sociale du rapport à la littérature : la relation avec l'auteur, les interactions avec les pairs comme moteur de l'écriture et la découverte des autres par la littérature. De quoi inspirer des dispositifs de formation confrontés à des étudiants se montrant récalcitrants ou en difficulté avec les textes littéraires. Enfin, Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin présentent un dispositif systémique d'enseignement de la compréhension pour anticiper les difficultés des élèves. Élaboré sur la base de certains résultats des enquêtes internationales (PISA, 2018), qui identifient la résolution d'inférences élaboratives, l'interprétation et l'évaluation des textes comme principaux marqueurs des différences entre les élèves, le dispositif didactique vise à faciliter la lecture des implicites en classe de niveau élémentaire, détaillant les étapes de la lecture préparatoire jusqu'au rappel de récit et prolongeant la contribution de Godart-Wendling et Charles sur les implicites.

12 Le troisième et dernier ensemble accueille deux contributions portant sur la formation. D'une part, Magali Brunel et Céline Foliot évaluent un *dispositif de formation innovant* combinant *coteaching*, *vidéoformation* et un *outil didactique* (typologie de la lecture littéraire) pour soutenir l'appropriation de l'enseignement explicite en cycle 3. Leur étude collaborative révèle que ce dispositif, fondé sur une conception continuée dans l'usage et une communauté de pratiques, favorise une évolution significative des enseignants : maitrise conceptuelle (ex : distinction compréhension/interprétation), analyse réflexive des pratiques, et mise en œuvre de gestes didactiques explicites

adaptés aux élèves. Les résultats soulignent que l'efficacité du dispositif repose sur son intégration progressive (co-planification, co-enseignement, co-analyse) et son ancrage dans les besoins concrets des enseignants. D'autre part, Solenn Petrucci et Laetitia Agut étudient le processus d'appropriation, par deux enseignantes expérimentées, d'un outil didactique du tableau système récit-personnage, outil innovant visant à permettre l'accès à l'implicite des élèves les plus fragiles. Dès lors, elles mettent au jour un processus de légitimation - long et organisé en six étapes successives – de l'outil par ses usagers.

13 Le numéro se clôt par un texte d'Agnès Desarthe, dans lequel celle-ci revient, à travers le regard de l'écrivaine qu'elle est aujourd'hui, sur l'enfant qui n'aimait pas lire qu'elle était. Cet article fait écho à certaines des difficultés de l'élève lecteur évoquées dans le numéro.

14 Ce 63e numéro de *Tréma* devrait permettre ainsi de poser un regard sur l'innovation en didactique de la littérature en l'orientant sur un enjeu sociétal majeur : celui de la prise en compte de la difficulté en contexte scolaire. À travers ce prisme, il se propose d'appréhender de manière élargie la conception traditionnelle de la difficulté pour mettre en avant certaines innovations susceptibles de produire un impact social.

BIBLIOGRAPHIE

Ahr, S., & De Peretti, I. (dirs.). (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques pour quels enjeux ?* UGA éditions.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*, 89-100.

Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.

Beacco, J.-C. (2017). De l'innovation en didactique du français langue étrangère. *Méthodal*, *1*. https://methodal.net/?article6

Bednarz, N., & Garnier, C. (1989). *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. CIRADE ; Les éditions Agence d'Arc.

Bianco, M., & Bressoud, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay & V. Dupriez (dirs.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). De Boeck.

Bishop, M.-F., Boiron, V., Shmehl-Postaï, A., & Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». *Repères*, *55*, 87-107. https://doi.org/10.4000/reperes.1157

Boch, F., Frier, C., & Rinck, F. (dirs.). (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, *212*(1), 5-13.

Bonnéry, S., Crinon, J., & Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale*, *55*, 43-56.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.

Brunel, M., & Lemieux, A. (dirs.). (2022). Développer la créativité en didactique : pratiques multimodales et numériques. *Multimodalité(s)*, *16*. https://revuemultimodalites.com/volumes/16

Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J., & Florey, S. (dirs.). (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes.

Capron Puezzo, I. (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck.

Cauterman, M.-M., & Daunay, B. (2016). La prescription institutionnelle de l'aide : mots d'ordre et désordres. *Recherches*, *64*, 7-23.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, *38*, 59-119.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, *118*, 127-156.

Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Les cahiers du CERFEE*, *55*. https://doi.org/10.4000/edso.8911

Dabene, L., & Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. CRDP Grenoble ; Delagrave.

Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Presses universitaires de Vincennes.

De Croix, S. (2008). Pratiques et paroles de « mauvais lecteurs » au premier degré différencié. Observer et écouter pour mieux comprendre ce qui les met en difficulté. *Le langage et l'homme*, *43*(1), 167-182.

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].

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*, 371-393.

Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5-8.

Dolz, J., & Lacelle, N. (dirs.). (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, *62*, 5-9.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* (M. Bouzaher, Trad.). Grasset. (Ouvrage original publié en 1979).

Eugène, M. (2023). Appréhender les non-lecteurs scolaires. Questions de méthode. *Éducation & Didactique*, *17*(1), 43-54.

Falardeau, É., & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, *83*, 91-120.

Florey, S., Mitrovic, V., & Jeanneret, S. (2020). Lire des œuvres littéraires numériques au secondaire post-obligatoire : représentations d'enseignants et objets d'apprentissage. *R2LMM*, *11*. https://doi.org/10.7202/1071477ar

Gaonac'h, D., & Fayol, M. (dirs.). (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Hachette éducation.

Giasson, J. (2012). *La compréhension en lecture*. De Boeck.

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

Goigoux, R. (dir.). (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Synthèse du rapport de recherche*. IFÉ. https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.

Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, *28*, 71-92.

Kilpatrick, D., Malatesha, J., & Wagner, R. (dirs.). (2019). *Reading development and difficulties. Bridging the gap between research and practice*. Springer.

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

Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.

Lemarchand, S. (2017). *Devenir lecteur : l'expérience de l'élève en lycée professionnel*. Presses universitaires de Rennes.

Louichon, B. (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.

Louichon, B., & Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant·e·s. *Pratiques*, 187-188. https://journals.openedition.org/pratiques/8932

Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation ». *Recherche & formation*, *31*, 11-29.

Mckenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2e éd.). Routledge.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, *25*, 35-49.

Murillo, A., & Nuñez Moscoso, J. (2019). Les paradigmes de recherche sur les difficultés dans le travail enseignant. *Les Cahiers du CERFEE*, *54*. https://journals.openedition.org/edso/8447

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves.* Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr

Plane, S., & Brissaud, C. (2024). À quoi servent les évaluations institutionnelles ? *Repères*, *69*, 7-35.

Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? *Repères*, *35*, 53-72.

Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, *44*, 117-126.

Reuter, Y., Condette, S., & Boulanger, L. (2016). Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 ». Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires « innovantes ». *Les Sciences de l'éducation*, *46*(3), 13-39.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (dirs.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

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

Rouxel, A., & Langlade, G. (dirs.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & didactique*, *9*(2), 21-42.

Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique*, *9*(2), 107-117.

Sauvaire, M., Émery-Bruneau, J., & Falardeau, É. (2021). *L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs.* Fonds de recherche du Québec ; Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/limpact-des-pratiques-denseignement-du-debat-interpretatif-sur-le-developpement-des-competences-en-lecture-litteraire-des-eleves-du-2e-cycle-du-secondaire-une-approche-pour-integrer-la-di/

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

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* (Thèse de doctorat, Université de Grenoble). Theses.fr. https://theses.fr/2014GRENL026

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien !* Presses universitaires de France.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.

Tailhandier, S. (2021). Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ? *Repères*, *64*, 220. https://doi.org/10.4000/reperes.4714

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Hatier.

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

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *39*, 137-170.

NOTES

1. Ce numéro de la revue *Tréma* avait pour origine un symposium du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF) en 2022.

2. Cette réflexion a fait l'objet d'un symposium du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF) du mois de juillet 2024, coordonné par Brunel, De Croix, Capt et Ronveaux, qui est à l'origine de ce projet de numéro de la revue *Tréma.*

AUTEURS

MAGALI BRUNEL

Université de Montpellier / LIRDEF

SÉVERINE DE CROIX

UCLouvain / Girsef

VINCENT CAPT

HEP-Vaud / UER Didactique du français