HAL
open science

Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question

Agnès Perrin-Doucey, Eleonora Acerra

To cite this version:

Agnès Perrin-Doucey, Eleonora Acerra. Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2017, L'exercice de français au primaire et au collège, 56, pp.197-213. 10.4000/reperes.1217 . hal-01720095

HAL Id: hal-01720095

https://hal.umontpellier.fr/hal-01720095v1

Submitted on 1 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Repères
Recherches en didactique du français langue maternelle

56 | 2017
L'exercice de français au primaire et au collège

Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question

Planning literary reading for and through digital tools: design, activities and teaching practices

Agnès Perrin-Doucey et Eleonora Acerra

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/reperes/1217
DOI : 10.4000/reperes.1217
ISSN : 2263-5947

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Pagination : 197-213
ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque Interuniversitaire de Montpellier

Référence électronique
Agnès Perrin-Doucey et Eleonora Acerra, « Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question », *Repères* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 01 mars 2018. URL : http://journals.openedition.org/reperes/1217 ; DOI : 10.4000/reperes.1217

Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question

Agnès Perrin-Doucey, université de Montpellier, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF, EA 3749), équipe Activité, Langage, Formation et Apprentissage (ALFA), **Eleonora Acerra**, université Paul-Valéry Montpellier 3, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF, EA 3749), équipe Activité, Langage, Formation et Apprentissage (ALFA)

L'article rend compte des recherches menées dans le cadre du projet LINUM Lire, dire, écrire avec la LIttérature pour la jeunesse et le NUMérique (oct. 2014 – oct. 2017). Conçues à l'interface entre la recherche et le développement, l'application et la plateforme LINUM offrent des outils pour l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire à l'école primaire. La ressource permet notamment de créer des activités et des exercices à partir de matrices préformatées et éditables, voire d'utiliser des séquences littéraires déjà prêtes et embarquées dans l'application. L'étude explore les conditions de réalisation de la ressource LINUM, sa modélisation et les choix théoriques qui en ont guidé la fabrication au prisme de la notion d'« exercice », dans une dynamique d'enseignement-apprentissage reconfigurée par l'environnement numérique proposé. Après avoir analysé la manière dont LINUM se constitue en fabrique d'exercices pour enseigner la lecture littéraire, les chercheures étudieront les démarches didactiques de cinq enseignantes expérimentatrices, en interrogeant les choix effectués, les exercices et travaux demandés aux élèves, ainsi que modalités d'appropriation des différents espaces de la ressource.

Mots-clés : littérature, littérature pour la jeunesse, école primaire, objet pédagogique numérique, logiciel éducatif

1 Introduction

À l'aube du XXIe siècle, le numérique, comme l'exercice, est omniprésent dans les discours de et sur l'enseignement. Le développement du numérique scolaire ambitionne de faire entrer l'école dans une ère nouvelle, par la formation des enseignant·e·s, le développement d'outils pédagogiques et le

financement de matériels[1]. Dès lors, une recherche visant à définir la notion « d'exercices de français » ne doit pas faire l'économie d'une réflexion sur les utilisations du numérique dans l'enseignement. Il s'agit de se demander dans quelle mesure le recours au tableau numérique interactif, aux ordinateurs ou tablettes – connectés ou non – modifie la conception et les usages et pratiques didactiques et pédagogiques. Autrement dit, le numérique peut-il se constituer comme une « fabrique d'exercices » pour l'enseignement de la lecture littéraire au cycle 3 de l'école élémentaire, même si « le terme [d'exercice] n'est [effectivement] plus adéquat » (Ronveaux, Runtz-Christan et Schneuwly, 2015) ?

La problématique qui découle de cette interrogation s'organise dans une dualité qu'il nous faut circonscrire si l'on veut contribuer avec pertinence à une théorisation de la notion d'exercice(s). Nous croiserons donc deux questionnements : d'une part le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, d'autre part sa reconfiguration par ou pour une ressource numérique.

S. Aeby Daghé (2015), afin de décrire la mise en œuvre de *l'objet d'enseignement lecture littéraire*, propose de s'appuyer sur trois notions qui nous permettront de structurer notre propos. Elle évoque l'idée de *dispositif* comme « environnement matériel de travail [fiches, consignes, moyens développés pour présenter l'objet d'enseignement, langage, gestualité, etc.] qui contribue à l'établissement d'un milieu » (p. 54). Elle montre ensuite que la *tâche* organise « une forme de matérialisation de l'objet d'enseignement » qui « véhicule du sens par rapport à l'objet » et permet une appropriation par l'élève. Enfin, elle situe *l'exercice* au niveau de *l'objet enseigné*, permettant à l'enseignant d'en pointer et d'en élémentariser les dimensions spécifiques pour la mise en œuvre de l'apprentissage lui-même.

Le numérique constitue, quant à lui, un nouveau *milieu* parce qu'il reconfigure le rapport aux espaces, à l'ergonomie et à la dynamique du travail. De ce fait, la réalisation d'applications dédiées à l'enseignement-apprentissage implique de définir des *dispositifs* prenant en compte les spécificités du média et de modéliser des supports et des actions par une anticipation constante des activités et des besoins des élèves comme des enseignant·e·s. La réalisation de ces *objets* que sont les logiciels ou applications pour l'école implique donc de créer des *exercices* et de penser leur(s) mode(s) d'insertion dans le dispositif général d'enseignement-apprentissage. Dans le cas de la lecture littéraire avec le numérique : quels sont-ils ? Comment s'organisent-ils ? Quels usages en font les enseignant·e·s ?

Pour répondre à ces questions, nous interrogerons les données recueillies dans le cadre du projet développement et recherche LINUM[2] auquel nous

1 À ce sujet, voir par exemple la communication médiatique concernant le plan numérique scolaire initiée en 2015 : <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-numerique> [En ligne, consulté le 25/08/2017].

2 LINUM : Lire, dire, écrire avec la LIttérature pour la jeunesse et le NUMérique (oct. 2014 – oct. 2017), projet développement et recherche *investissement d'avenir* ayant répondu à l'appel n° 3 « Services et contenus numériques innovants pour les apprentissages fondamentaux à l'école » lancé par le ministère de l'Éducation nationale en 2013. Il s'est donné pour ambition de construire un prototype d'application

participons depuis sa conception. Nous problématiserons la réalisation de la ressource[3] pour montrer comment s'articulent les différentes modalités d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et la place dédiée aux exercices. Une fois ce contexte de recherche défini, nous analyserons la conception même du logiciel effectivement pensé comme un *dispositif* pour enseigner et apprendre la lecture littéraire, en nous centrant essentiellement sur la notion d'exercices, pour en définir l'organisation, la place, les modalités d'insertion et les fonctions dans les processus d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire. Enfin, nous reviendrons sur les usages scolaires observés dans les expérimentations conduites durant le premier semestre 2017 pour analyser les choix réalisés par les enseignant·e·s.

2. LINUM : une ressource pensée pour enseigner la lecture littéraire

Même si la place du numérique dans la formation en lettres s'accroit, les ressources et les instruments initialement destinés aux usages scolaires restent rares. Les pratiques s'affirment au contraire, aussi bien pour la production que pour la lecture d'écrits littéraires, à l'aide d'un vivier d'outils généralistes, tels que les logiciels de traitement de texte (Plane, 1996), les diaporamas (Cahen, 2017), les plateformes d'écriture collaborative et sociale, les forums, les blogues (Moinard, 2017) et les réseaux sociaux (Rannou et Le Baut, 2017 ; Crête-D'Avignon, Dezutter et Larose, 2014), détournés à des fins didactiques. Le numérique, jusque-là, s'est inséré comme un support innovant, ouvrant le champ des possibles, mais n'est pas nécessairement conçu pour être au centre de l'enseignement. Le projet LINUM s'inscrit dans une autre perspective.

2.1. Penser un objet *spécifique*

C'est un projet développement et recherche regroupant un consortium d'éditeurs, d'industriels, d'acteurs institutionnels et de chercheur·e·s[4] pour créer un prototype d'application numérique scolaire pour la lecture littéraire de fictions pour la jeunesse. Conçu dans les cadres de la recherche en didactique de la littérature, il associe une plateforme numérique de travail sur des ouvrages de littérature pour la jeunesse à un système de remontée automatique des données expérimentales, permettant d'analyser les choix didactiques des enseignant·e·s comme les réponses des élèves.

Le projet est ancré sur un double postulat : (1) la littérature de jeunesse s'impose comme un objet d'apprentissage ; (2) le développement du numérique

numérique scolaire pour la lecture littéraire d'œuvres de fiction provenant du *corpus* pour la jeunesse et de l'expérimenter dans plusieurs classes.

3 Nous distinguerons, pour plus de commodité de lecture, les expressions projet LINUM (pour évoquer l'organisation générale de ce projet) et LINUM (pour évoquer l'application numérique conçue par l'ensemble des acteurs du projet).

4 Sociétés Tralalère, Bic, Bayard, académies de Montpellier, Lille, Créteil, Canopé Créteil, laboratoires de recherche L3i, Les Gobelins, LIRDEF.

scolaire apporte une nouvelle dimension à la lecture et l'écriture en l'enrichissant de médias et de fonctionnalités adaptés aux différents modes d'apprentissage, tout en redessinant les frontières déjà mouvantes de « l'apprendre » et du « faire » (Hébrard, 1995), par rapport aux objets disciplinaires concernés.

Dès lors, LINUM reconfigure la mise en activité des élèves pour apprendre et donc la notion d'« exercices » dédiés à l'apprentissage de la lecture littéraire. D'autre part, ce projet s'inscrit dans une conception de l'enseignement littéraire contribuant aussi à la formation morale et civique des individus. Pour ce faire, il doit favoriser le développement de pratiques langagières et culturelles qui, parce qu'elles « ne sont pas socialement neutres, nécessitent un enseignement-apprentissage qui prenne en compte les pratiques des élèves » (Daunay, 2006, p. 5). Dans le même temps, il se propose d'accompagner par la littérature la construction d'une expérience du monde et de ses valeurs.

Comment dès lors « penser, planifier, mettre en tâche le projet d'enseigner la littérature et les savoirs scolaires afférents » (Deschoux, Florey et Ronveaux, 2015, p. 127) dans un tel projet ? Dans quelle mesure les exercices peuvent-ils y trouver une place, une pertinence voire une efficience ?

Pour analyser la manière dont LINUM a pensé l'enseignement littéraire, nous devons d'une part définir les arrière-plans théoriques qu'il convoque, puis décrire la traduction fonctionnelle des savoirs didactiques engagés dans la réalisation de l'application.

2.2. Concevoir l'objet pour enseigner et apprendre : le cadre théorique

Rappelons tout d'abord qu'à l'instar des sémioticiens W. Iser et U. Eco, ou du philosophe P. Ricœur, les chercheur·e·s en didactique de la littérature, depuis la fin du XXe siècle[5], considèrent l'œuvre littéraire comme inachevée par essence. Pour construire le sens, le lecteur doit être capable d'appréhender les « tissus d'espaces blancs » (Eco, 1985, p. 63) générés par le texte. Dès lors, la lecture littéraire implique nécessairement l'accès à une pluralité de réceptions et donne au lecteur une place essentielle dans le processus interprétatif. Elle s'élabore dans un espace dialogique et réflexif fécond à la saisie polyphonique des sens possibles d'une œuvre (Tauveron, 2002).

Les apports didactiques plus récents (Langlade et Rouxel, 2004 ; Dufays, 2007 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011 ; Rannou, 2013) interrogent moins le texte comme objet sémiotique en soi, que le rapport singulier que les lecteur·trices tissent avec l'œuvre. Analysant les traces des lectures singulières, les chercheur·e·s développent les notions de *sujet-lecteur·trice* et de *subjectivation de la lecture*. Ils·elles proposent des dispositifs qui visent à transformer les séances de lecture scolaire en une rencontre dialogique, interactive et porteuse de sens, confrontant les imaginaires du texte et du sujet. Ainsi conçue, la lecture installe un va-et-vient dialectique entre ses dimensions participative et distanciée (Dufays, Gemenne et Ledur, 2017). Les lecteurs·trices en formation sont incité·e·s à dire et à lire leur

5 Voir à ce sujet Grossmann F. et Tauveron C. (1999).

lecture. De ce fait, « la dimension scripturale constitue un paradigme clé dans les apprentissages de la lecture littéraire » (Fourtanier et Le Goff, 2017, p. 5). Dans ce contexte, le carnet de lecteur·trice conçu initialement par et pour la recherche s'installe comme un outil mal identifié au service de l'enseignement littéraire (Schneider, 2007 ; Massol et Esposito, 2012 ; Ahr et Joole, 2013 ; Perrin-Doucey, 2017). Les pratiques traditionnelles de questionnement et de saisie d'indices ponctuels laissent la place à des activités plus complexes, nécessitant une confrontation entre pairs (Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004). Ces approches complètent l'étude des dimensions cognitives de la compréhension et des conditions de leur déploiement (Giasson, 1999 ; Goigoux et Cèbe, 2007).

Les exercices de lecture s'organisent donc autour du développement : de la maitrise du décodage ; d'une fluidité cognitive ; de capacités métacognitives pour pouvoir comprendre, interpréter et réguler ces deux processus ; de l'imaginaire ; de connaissances culturelles. Lire implique de savoir évoquer et confronter sa lecture pour la transformer en une réflexion sur les valeurs et le monde (Perrin-Doucey, 2012). Enfin, lire une œuvre longue sollicite la mémorisation du récit.

2.3. L'élaboration du logiciel

Élaboré sur ces paradigmes, le logiciel LINUM doit permettre de travailler la compréhension ; de structurer et mémoriser les connaissances langagières et fictionnelles acquises ; de s'appuyer sur des données externes ; d'exprimer la réception subjective. En même temps, l'individualisation nécessaire à la prise en compte de la singularité des réceptions ne peut pas effacer le rôle des débats dans la formation à la compréhension des textes, ni laisser l'élève seul·e face à sa réception singulière.

Pour répondre à ces exigences, LINUM se décline en deux parties : une plateforme en ligne pour permettre à l'enseignant·e d'organiser le travail et de personnaliser les apprentissages et une application qui porte l'ensemble du dispositif de lecture du texte.

2.3.1. La plateforme

La plateforme en ligne dans laquelle sont stockées les ressources favorise l'organisation générale du travail. Elle comprend deux interfaces : une pour l'enseignant·e, l'autre pour l'élève.

L'interface élève offre deux possibilités : la lecture cursive ou le travail sur l'œuvre. L'interface enseignant·e est un outil d'organisation et de planification, agissant à quatre niveaux complémentaires : constituer les classes et les groupes ; modifier les séquences embarquées ; attribuer les séquences ou séances aux individus ou aux groupes d'élèves ; effectuer un suivi du travail réalisé pour le découvrir, le réguler ou l'évaluer. La personnalisation s'effectue à deux niveaux : sur la structure de la séquence ou sur le contenu proposé dans la séquence embarquée. L'arborescence découpe la séquence d'étude en séances[6], phases numériques et

6 Une séquence de 10 séances embarquées dans le premier démonstrateur, mais l'enseignant·e a tout le loisir d'en diminuer ou augmenter le volume.

activités[7] et vise à faire converger l'ensemble des tâches de lecture pour « donner plus de cohérence à l'enseignement » (Vigner, 1984, p. 147). La conception en *phases* est spécifique à la ressource numérique : chaque changement d'espace de travail ou de matrices d'activités impose la création d'une phase déclinable sur un écran ou une succession d'écrans. Cette contrainte technique implique de concevoir systématiquement la séance en pensant les tâches et les exercices simultanément.

2.3.2. L'application

L'application peut se définir comme un *dispositif* qui intègre l'œuvre littéraire et les contenus pédagogiques. Elle est conçue pour favoriser une dynamique de travail en croisant les différents moments et visées de l'apprentissage. Pour ce faire, elle réunit cinq espaces dédiés à des temps et à des objets d'apprentissage spécifiques : guidage, construction et manifestation de la compréhension-interprétation par l'espace principal ; structuration de savoirs sur le texte et la littérature par la rédaction de fiches (repérage des lieux, évènements, système des personnages) ; expression de la subjectivité dans un carnet de lecteur·trice ; connaissance du lexique par la présence d'un glossaire ; utilisation de ressources complémentaires stockées dans un espace dédié[8].

Enfin, la ressource LINUM impliquant une production éditoriale commercialisable, elle engage un développement prototypique, voué simultanément à l'analyse ponctuelle d'une œuvre spécifique, à l'industrialisation et à l'installation massive dans les classes. Afin de développer une structure généralisable, l'ossature du logiciel LINUM décrite *supra*, tout comme les exercices proposés dans l'espace principal de la plateforme, ont été pensés à partir de matrices d'activités au contenu modifiable par les enseignant·e·s.

3. L'espace principal et les matrices d'activités : le cœur de la fabrique d'exercices

L'espace principal de l'application se constitue en un outil double et semi-ouvert pour organiser l'ensemble des *tâches* et décliner des *exercices*. Conçu sur le modèle classique du manuel scolaire, il structure le déroulé et la progression linéaire des séances comme des activités. Il est divisé en deux parties distinctes comportant : à gauche, une *lectio* textuelle visuellement stable correspondant à la reproduction homothétique de l'ouvrage analysé ; à droite, un espace qui structure le travail de l'élève. Celui-ci se divise en deux parties : un petit bandeau fixe en haut de l'écran qui indique l'avancement du travail dans la séquence (numéro de séance et de phase), un espace permettant d'intégrer un apparat de propositions didactiques mouvant, façonné à partir de dix *matrices* préformatées qui définissent le format d'activités en fonction des objectifs poursuivis. Toutes

7 Choix lexical inhérent au projet.

8 Nous n'évoquerons pas ces deux derniers espaces, qui font encore l'objet d'ajustement dans la version *bêta* du logiciel.

offrent un bandeau pour formuler une consigne orientant le travail de l'élève, soit en le dirigeant vers les espaces périphériques (fiches, carnet de lecteur·trice, lexique ou ressource)[9], soit en lançant un exercice spécifique déployé selon une matrice sur l'écran. Que sont ces matrices ?

3.1. Des matrices d'exercices

Les neuf matrices proposent des formats d'activités variés pour réaliser des tâches différentes.

Sous l'espace invariablement dédié à la consigne, chaque matrice propose une zone de travail au formatage spécifique : la matrice *expression* comprend un cartouche pour écrire ou enregistrer un énoncé plus ou moins long ; la matrice *vrai/faux* comprend un item formulé et deux cartouches (vrai/faux) sur lesquels l'élève doit cliquer pour répondre ; la matrice *QCM/QCU*[10] comprend trois items soumis à la sélection de l'élève par un clic ; la matrice *boite* est constituée d'un tableau à double entrée et d'items à classer (de deux à huit) par glisser/déposer en fonction des entêtes de colonnes ; la matrice *classement chronologique* comprend de deux à huit items rédigés que l'élève doit trier en fonction de la consigne ; la matrice *étape chronologique* comprend des cartouches pour permettre de rédiger et trier de deux à huit formulations ; la matrice *carte mentale* permet l'élaboration de schémas pour relier et hiérarchiser les informations que les élèves organisent par l'ajout de branches et de cartouches pour écrire. À cela s'ajoute une matrice *justification* qui sert à récolter les indices relevés dans l'œuvre par sélection dans le texte ou par production tapuscrite. Elle peut être utilisée isolément pour relever des indices utiles au débat, ou combinée aux autres comme outil de justification des réponses. L'enseignant·e choisit systématiquement de l'activer ou la désactiver quand il·elle prépare un exercice. Il en est de même pour la correction automatisée des réponses par le logiciel, qui peut être intégrée ou non à chaque activité. La plus-value du logiciel a d'abord été estimée dans cette capacité à organiser une autonomisation de l'activité de l'élève qui peut aller jusqu'à l'évaluation (Mangenot et Moulin, 1997). Cependant l'activité de lecture étant définie comme « créative » et polyphonique, l'emploi de cette fonctionnalité réduirait considérablement le possible questionnement des textes.

Le·a concepteur·trice[11] choisit la matrice[12] en fonction de la tâche à réaliser et des types de manipulation souhaités. En rédigeant les consignes et les items, il·elle définit la place et le rôle contextuel de l'élève lecteur·trice : est-il·elle conduit·e à rechercher uniquement des indices textuels littéraux ? À faire aussi des inférences ? À mettre en œuvre sa créativité pour combler les implicites du texte ?

9 Cette première matrice permet d'ajouter en dessous de la consigne un lien hypertextuel sous forme d'une icône pour renvoyer à un autre espace de la ressource.

10 Une réponse possible : QCU ; plusieurs réponses possibles : QCM.

11 Auteure de la séquence embarquée ou enseignant·e.

12 L'espace principal implique le choix d'une matrice. Les autres espaces ont leur propre matrice.

3.2. Une véritable « fabrique d'exercices »

Ces neuf matrices constituent une *fabrique d'exercices* parce qu'elles servent à pointer et élémentariser les spécificités des différentes tâches qu'implique la formation à la lecture littéraire. Selon Vigner (2016, p. 254-261), le recours à des exercices permet de « faire travailler l'élève sur l'acquisition [de] compétence[s] restreinte[s] » nécessaires à la structuration des apprentissages. Certes, ce chercheur s'intéresse à l'enseignement du français langue étrangère, domaine qui peut paraitre éloigné de notre travail. Cependant, cette recherche fait écho à la nôtre, puisque d'une part elle interroge aussi la lecture comme « un domaine d'extension » de la langue, d'autre part parce qu'elle présuppose que la lecture littéraire est une activité langagière et linguistique impliquant que le·la lecteur·trice intériorise le sens du texte, comme « le locuteur intériorise la grammaire d'une langue », pour pouvoir porter des jugements sur les énoncés lus, entendus et/ou produits ou réguler son activité. Pour les lecteurs·trices en formation, comme pour les allophones, la méthode du tâtonnement est possible, mais « la démarche reste longue, couteuse, incertaine dans ses résultats ». L'apprentissage de la compréhension passe donc nécessairement par une élémentarisation des procédures pour construire le sens et interpréter.

D'après Vigner (1984, p. 199-210 ; 2016, p. 261), la fabrique d'exercices prend en compte six notions : *contenu*, *visée*, *activité*, *contexte*, *consigne*, *item*. Les exercices de LINUM mobilisent quatre types de tâches principales qui parfois se combinent et appellent des axes de lecture spécifiques : lecture et expression orale ou écrite ; lecture et sélection d'informations ; lecture-écriture et classement, tri ou structuration d'informations ; lecture et relevé d'indices. Le choix de la tâche détermine la nature de *l'activité* et de fait le choix de la matrice.

Du *contenu* des exercices dépendent les savoirs mobilisés ou à acquérir. Les séquences embarquées[13] ont été conçues pour être généralisables. Nous avons donc tenté d'interroger les œuvres à partir de notions-types indispensables pour la compréhension et l'interprétation de celles-ci : le système des personnages (identification et caractérisation ; identification de leurs rôles, relations, actions, intentions et réactions) ; le cadre spatiotemporel et son rapport au réel ; les évènements (lieux, temps, actions conduites, personnages impliqués, incidence sur le cours du récit) ; les valeurs en jeu (par les personnages, les intentions et les actions) ; le système linguistique (lexique, point de vue notamment) ; l'appropriation subjective par les lecteurs·trices (items proposant des réactions ou incitant le positionnement personnel). Par ailleurs, un contenu identique peut être travaillé de façon différente en fonction du choix de la matrice et donc de la *visée* d'apprentissage poursuivie. Par exemple, pour construire des informations sur un personnage, un évènement, une succession d'évènements, ou pour recueillir une réaction axiologique, l'enseignant·e peut proposer la rédaction d'une réponse et l'associer ou non à un relevé d'indices

13 Les deux séquences embarquées ont été rédigées par les auteures de cet article dans la phase de développement de LINUM.

(ou inversement). Il·elle attend alors que l'élève soit apte à construire seul·e les inférences dans un passage plus ou moins long ; mais il·elle peut aussi décider d'accompagner la recherche du sens en proposant des reformulations justes ou erronées de passages importants du texte ou de réactions axiologiques possibles, soit avec un seul item (matrice *vrai/faux*) pour la reformulation, soit avec trois items (matrice *QCU*/*QCM*) pour les autres activités. Il·elle peut enfin proposer à l'élève de construire une schématisation par la carte mentale. De même, les deux matrices visant la hiérarchisation des informations définissent une implication fort différente pour les élèves. Dans un cas, les informations sont données et l'élève doit uniquement les hiérarchiser ; dans le second, il·elle doit rechercher dans le texte les informations pertinentes puis les hiérarchiser. Le logiciel simplifiant toutes les manipulations, il·elle peut réaliser de nombreux essais de hiérarchisation au cours de l'exercice avant de valider son travail. La complexification de l'exercice dépendra bien entendu de l'articulation entre le contenu, la visée, la *consigne* proposée et surtout du *contexte* dévolu aux activités : seront-elles en lien direct avec le texte ? Nécessiteront-elles une ou plusieurs inférences ? Un apport subjectif des lecteurs·trices ? Se réfèreront-elles à une seule page de l'œuvre ou à plusieurs ? Etc.

La combinaison de ces exercices suffit-elle à former les lecteurs·trices ? La lecture littéraire étant une activité éminemment complexe, l'apprentissage ne se construit pas uniquement à partir d'exercices enchâssés ; il doit aussi organiser les éléments de connaissances découverts ou renforcés dans l'exercice pour favoriser l'appropriation personnelle du texte et de l'activité de lecture elle-même. De ce fait, on ne peut pas construire une réflexion sur l'exercice dans la lecture littéraire sans replacer sa fonction dans l'ensemble du dispositif.

3.2. De l'espace principal aux autres : relier, organiser, mémoriser et débattre

Si l'espace principal organise de façon linéaire le cheminement de l'apprentissage, il ne suffit pas à en restituer toute la complexité. C'est la raison pour laquelle nous avons intégré les *fiches* et le *carnet de lecteur·trice*, qui visent essentiellement la structuration des aspects travaillés, l'appropriation et la réaction personnelle comme la mémorisation du contenu narratif. L'espace principal intègre consigne et liens hypertextuels demandant à l'élève d'utiliser ces deux autres espaces : dès lors, les activités liées aux fiches et aux carnets peuvent être considérées comme des *exercices*. Certes, leur nature diffère puisqu'il ne s'agit plus de *faire* des exercices ponctuels pour comprendre, mais de récapituler pour mobiliser les savoirs acquis et apprendre ; l'attention de l'élève n'est plus focalisée sur des microactions mais sur des éléments constituant le sens de la fiction et le rôle des lecteurs·trices. La distinction proposée par Denizot (2015) entre exercices *convergents*, qui déterminent des microtâches pour s'entrainer à comprendre et à évoquer sa lecture, et des exercices *divergents*, permettant d'exposer et de reconfigurer les savoirs, peut être convoquée ici. L'espace principal propose des exercices *convergents* qui dissèquent les procédures nécessaires à la lecture compréhension,

quand les fiches, et, dans une moindre mesure, les carnets de lecteur·trice[14] installent des exercices *divergents* permettant d'articuler les niveaux micro et macro de la compréhension, tout en développant la réflexion métacognitive et mettant en évidence des savoirs sur le texte et la lecture. Ces espaces proposent des menus déroulants qui simplifient les opérations complexes que requiert ce type de réalisation, en soulageant la recherche lexicale et conceptuelle pour catégoriser ou caractériser. Ils proposent par exemple un lexique pour préciser le tempérament des personnages ou pour soutenir la réaction axiologique de l'élève avec des items du type : « j'aimerais ressembler à ce personnage », « j'aimerais être son ami », « je n'aimerais pas le rencontrer », etc. Les élèves sont aussi invité·e·s à une contextualisation plus large, concernant l'identité, le statut, le rôle, le caractère, les relations ou les intentions des personnages. Ces exercices de catégorisation des personnages, conçus pour permettre aux élèves de croiser et récapituler les indices relevés, peuvent finalement – par le choix de la nomenclature des propositions de réponses –, accompagner la structuration d'une connaissance plus large des figures fictionnelles.

En associant des exercices convergents et divergents, LINUM a voulu se constituer en *fabrique d'exercices* pour relier le *faire* et *l'apprendre* dans la lecture littéraire. Cependant, les séquences embarquées étant modifiables par les enseignant·e·s, il est intéressant de revenir sur quelques retours d'usage[15], en nous demandant comment l'appropriation des différents espaces et les modifications subséquentes se réalisent.

4. Quelques retours sur les usages expérimentaux

Les données que nous allons analyser proviennent des deux expérimentations réalisées dans le cadre du projet et dont l'étude ne fait que débuter. La première a été menée de janvier à mars 2017 dans des CE2 et CM1 des académies de Montpellier et Créteil à partir de l'œuvre *Le Mot interdit* (de Hirsching, 1986) ; la seconde entre avril et juin 2017 à partir de l'œuvre de Maryse Condé (2001), *Rêves amers*, auprès de classes de CM1, CM2 et 6e des mêmes académies. La recherche se voulant écologique, le panel s'est constitué sur la base du volontariat et sans prise en compte des données sociologiques de l'échantillonnage.

4.1. Le contexte spécifique des cas étudiés

Nous avons sélectionné cinq enseignantes (CL1, CL2, CL3, CL4, CL5) dans cinq classes différentes pour leurs usages *complets* de la ressource[16], qui ont travaillé à partir soit de l'ouvrage *Le Mot interdit* (CL1 à CL4), soit de *Rêves amers* (CL5).

14 Le carnet de lecteur·trice comprend une partie libre dévolue strictement à l'apprentissage par l'élève qui ne relève pas de l'exercice.

15 Le recueil des données étant encore en cours au moment de l'écriture de cet article, nous n'analyserons que quelques données partielles.

16 Nous définissons comme *complets* les usages impliquant soit des connexions actives à la ressource pour un temps égal ou supérieur à la moyenne générale, soit des personnalisations de la séquence pédagogique initiale.

La composition et l'équipement technologique des classes diffèrent : CL3 et CL4, enseignantes en ULIS[17], ont des classes de 4 et 9 élèves, équipées de terminaux individuels et/ou de tablettes connectées (pour CL3) ; CL5 exerce dans une classe de 26 élèves de CM1, avec 2 ordinateurs dans la classe et 13 en salle informatique ; CL2 (pour 22 élèves de CM1) et CL1 (pour 25 élèves de CE2) disposent d'un équipement limité à un appareil[18] pour deux élèves.

Ces cinq profils représentent l'ensemble des cas envisagés dans la phase de conception de l'application, à savoir : (1) adopter la séquence pédagogique embarquée en l'état ; (2) réélaborer la séquence pédagogique initiale ; (3) créer *ex nihilo* un ou plusieurs parcours pédagogiques, comprenant des séquences, des activités et/ou des exercices inédits.

Les démarches choisies par les cinq enseignantes illustrent ces trois alternatives et interrogent les processus de fabrication-utilisation des exercices dans le contexte contraint offert par les matrices de la ressource : comment les enseignantes ont-elles investi les fonctionnalités de LINUM pour développer leurs séquences ? Quels espaces et quelles activités ont-elles choisis pour leurs classes ? Quelles intentions pédagogiques leurs usages semblent-ils dégager ?

4.3. Analyser les usages par les traces relevées et les retours verbaux ou écrits

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons d'interroger la remontée de traces des modifications et de les croiser avec le retour d'usage quand cela est possible.

4.3.1. Des invariants

Malgré l'hétérogénéité du panel, des pratiques communes apparaissent. Aucune enseignante n'a utilisé son profil comme outil partagé, pour programmer et lancer un travail d'édition et de correction collectif : les différents espaces de la plateforme ne sont guère renseignés[19], alors qu'ils sont généralement utilisés chez les élèves. Les données de l'enquête ne nous permettent pas d'en expliquer les raisons. Cette absence de retours limite considérablement notre analyse des travaux des élèves. Cependant, les retours d'usage relevés lors des rencontres post-expérimentales et par le carnet de bord rédigé par CL5 suggèrent que les étapes de mises en commun, de correction et validation sont réalisées uniquement à l'oral et quasiment sans prise de notes par les élèves ou l'enseignante. CL5 mentionne en effet des reprises collectives et souligne l'importance des échanges verbaux au sein du groupe classe[20]. Par ailleurs, nous notons qu'aucune enseignante n'a utilisé par défaut l'autocorrection par la machine.

17 Unités localisées pour l'inclusion scolaire, réservées à des élèves à besoins particuliers, notamment sur le plan cognitif. Les élèves ont un âge compris entre 8 et 11 ans et un niveau à cheval entre les cycles 2 et 3.

18 Ordinateur ou tablette.

19 C3 insère une entrée dans le lexique et indique le sexe et le rôle du personnage de Rose-Aimée dans la section dédiée aux fiches.

20 « Pour l'étape 3, […] nous avons fait une correction collective à l'oral pour que les élèves bloqués puissent terminer cette étape » ; « Nous avons ensuite regardé les autres étapes de cette séance et en avons débattu à l'oral » (échanges mail du 24 mai et du1er juin 2017).

4.3.2. Des tâches complexes supprimées

Les choix réalisés par au moins quatre des cinq enseignantes témoignent d'une volonté de proposer des exercices simplifiés, au profit d'un travail centré sur la compréhension littérale et inférentielle du récit, mais au détriment de la construction de connaissances sur la fiction et de l'interprétation littéraire des œuvres.

Les classes CL1 et CL2 allègent considérablement la séquence. CL1 supprime l'ensemble des situations d'écriture et justifie ce choix par la faible appétence de ses élèves pour cette tâche. Elle dit centrer le travail sur la manifestation de la compréhension à partir d'items reformulant le récit, ce qui limite l'articulation lecture-écriture. CL2 supprime l'étape dédiée à la création des fiches personnages et évènements lors de la première séance, préférant passer directement à une activité sur la caractérisation du personnage principal par l'utilisation de matrices vrai/faux. CL1 privilégie elle aussi l'utilisation de la matrice *vrai/faux* à laquelle elle associe la justification, que les élèves renseignent soit par rédaction tapuscrite, soit par surlignage.

CL3 écarte une séance d'écriture créative de mots-valises qui permettait d'élargir le contexte du récit au monde réel ; d'autres étapes, dédiées à la réflexion sur le monde contemporain et ses valeurs, ou à l'analyse des relations fraternelles, sont réduites, remaniées et déplacées en fin de projet. Sont par exemple écartés les QCM permettant de relever pour comprendre et interpréter les indices témoignant du manque d'empathie entre les deux frères, personnages principaux du roman.

CL5 choisit de ne pas modifier la séquence pour avoir une « vision d'ensemble[21] » de l'outil et pour que ses élèves lisent tout le roman. Néanmoins, le carnet de bord qu'elle rédige scrupuleusement à la fin de chaque séquence renseigne sur les redirections et les allègements réalisés au cours de séances. Ainsi, les phases de rédaction dans le carnet de lecteur·trice sont assez systématiquement supprimées. L'étape conclusive de l'étude qui est jugée « un peu difficile à comprendre pour certains élèves » est fortement remaniée. En supprimant un écrit qui engage la sensibilité et le jugement de l'élève au profit d'un résumé de la vie de la protagoniste principale, elle sacrifie la réflexion sur la problématique sociale et le lien avec l'actualité au profit d'une synthèse d'évènements biographiques.

Enfin, les classes CL3 et CL4 remanient la séquence en profondeur et font des choix plutôt éloignés.

4.3.3. CL3 : le souci de la compréhension et de l'étayage

CL3 interroge essentiellement les notions de personnage, d'action et d'intention. Elle utilise des fiches personnages pour permettre aux élèves de s'exprimer sur les actions et les relations de ceux-ci. Mais on note surtout un renforcement

21 Échange mail du 9 juin 2017.

des exercices vrai/faux permettant de vérifier la compréhension linéaire ou inférentielle du texte pour situer les intentions ou les actions des personnages.

Les exercices impliquant une réponse rédigée se caractérisent par un enchainement réitératif de questions conçues selon une structure récurrente et destinées à expliquer une action essentielle au déroulement de l'histoire (*Pourquoi Thierry perd-il du temps dans la chambre de ses parents ? […] dans la salle de bains ?* etc.). Elle favorise le retour au texte par une utilisation quasi systématique des matrices de justifications. D'autre part, les consignes montrent un souci de la lecture et de retour au texte, notamment par de nombreuses activités de rappel des chapitres, des évènements et leurs origines, voire de réflexion sur leurs possibles développements.

Enfin, les contenus tracés attestent d'une complexification graduelle des requêtes : à un premier questionnement sur le niveau diégétique des textes lus (*Qui sont les personnages ?*) suivent des ouvertures sur la réception personnelle des élèves (*Explique ce que tu as retenu. Tu vas ensuite en parler avec tes camarades*). Si cette enseignante supprime les séances visant à ouvrir l'œuvre sur le monde, elle a néanmoins le souci de faire appel aux connaissances des élèves pour les guider dans la compréhension (*La fraternité, c'est quoi ? Fais des liens avec tes connaissances personnelles*).

4.3.4. CL4 : le souci de la dimension littéraire

Les séances de CL4 présentent une approche didactique et littéraire encore différente, tant par rapport aux adaptations réalisées par les autres enseignantes que par l'utilisation des matrices.

La séquence s'ouvre avec l'étude du quatrième chapitre et l'entrée dans le récit se construit par le biais d'une concaténation de questions-réponses et de repérages d'indices (*Quand, où, qui, quoi ? Surligne les informations importantes dans le texte. Puis reformule les idées importantes*) associées à une production de cartes mentales (*Question. Les lieux et les difficultés rencontrées. Carte mentale*).

Suivent des étapes de caractérisation des personnages et de leurs relations, par l'alternance de questions ouvertes et/ou à choix unique, d'exercices de classement avec la matrice *boite* et, à nouveau, de cartes mentales.

L'attention aux évènements majeurs du récit et à une partie de leur portée symbolique se manifeste par l'espace dédié à la thématique de la communication en ligne et à ses dangers pour les usagers peu avertis : l'enseignante garde toutes les étapes proposées dans la séquence pédagogique initiale, ainsi que les ressources complémentaires permettant de nourrir la réflexion sur les périls du monde virtuel pour le protagoniste du roman.

D'autres éléments témoignent, comme avec CL3, d'un étayage de la compréhension faisant émerger le déroulement narratif. La séquence initiale est en effet enrichie de rappels au déjà lu, aux émotions des protagonistes et à leurs évolutions. Les activités d'écriture, couplées aux justifications requises de manière systématique lors des *QCM/QCU*, semblent cohérentes avec le rejet de l'autocorrection par la machine, constamment désactivée dans ses séquences.

5. Conclusion

Les premières analyses de l'outil LINUM sont trop partielles pour nous conduire à relever déjà des éléments de conclusion générale. Cependant, nous pouvons établir quelques constats qui nous paraissent de nature à éclairer ce que pourrait être la conception et la place des exercices dans un dispositif d'enseignement de la lecture littéraire avec le numérique.

Nous avons montré que les propositions de Vigner (1984 ; 2016) pour penser la fabrication d'exercices étaient pertinentes pour la lecture littéraire à condition de pouvoir identifier les notions mises en œuvre (contenu, visée, activité, contexte, items) et d'en varier les composantes pour restituer une bonne partie de la complexité des tâches dévolues à la lecture et prendre en compte le statut des lecteur·trices. Nous constatons pourtant que quatre enseignantes du panel étudié ont fait le choix de n'utiliser que l'espace principal et ont surinvesti une matrice ou deux, installant une récurrence des tâches, écartant l'articulation indispensable entre la lecture et l'écriture[22] ou les activités réflexives sur les dimensions universelle ou symbolique de l'œuvre. Quand cette dernière est privilégiée (dans le cas de CL4), cela semble au détriment d'un travail plus précis destiné à l'appropriation du texte. À l'inverse, CL3, qui a le souci constant d'une appropriation de la compréhension, laisse de côté la dimension proprement littéraire.

Notre souci d'interroger les deux modalités *convergentes* ou *divergentes* (Denizot, 2015) pour qualifier les exercices s'avère là aussi relativement opérant. Nous observons en effet que les enseignantes du panel ont privilégié le choix d'activités *convergentes* qui permettent d'interroger la réception immédiate et ponctuelle du récit et non une appropriation plus générale de l'ensemble de l'œuvre. Les remarques sur la longueur du texte et la complexité de certaines situations témoignent de cette difficulté à faire travailler des exercices de nature *divergente*, plus complexes parce qu'ils requièrent le croisement de plusieurs tâches. On voit pourtant que les tâches complexes ne sont pas systématiquement refusées : l'autocorrection par la machine est généralement écartée et la justification plébiscitée, alors même qu'elles disent avoir observé que la lecture numérique nuit à la prise d'indices textuels. Il nous semble donc que ces enseignantes du cycle 3 rencontrent encore des difficultés à conceptualiser l'apprentissage d'une lecture littéraire et à saisir les enjeux des dispositifs.

La formation devrait prendre en compte ces apports théoriques essentiels.

22 À ce propos, nous ne pouvons pas tirer de conclusion générale, car le média numérique qui impose le tapuscrit peut avoir eu une incidence sur cette pratique. On constate néanmoins avec CL5 que les élèves ont produit des textes avec le clavier, mais que l'enseignante a le plus souvent détourné l'objectif de l'exercice embarqué alors qu'elle s'en défend.

Bibliographie

AEBY-DAGHÉ, S. (2015). Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire. *La lettre de l'AIRDF*, *57*, 54-59.

AHR, S. et JOOLE, P. (dir.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

BELTRAMI, D., QUET, F., RÉMOND, M. et RUFFIER, R. (2004). *Mosaïque. Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat participatif*. Paris : Hatier.

CAHEN, F. (2017). Lecture analytique et vidéoprojection : du diaporama-spectacle à l'interaction collaborative. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 5*. Récupéré sur le site de la revue : <http://litmedmod.ca/lecture-analytique-et-videoprojection-du-diaporama-spectacle-linteraction-collaborative>.

CRÊTE-D'AVIGNON, C., DEZUTTER, O. et LAROSE, F. (2014). L'usage des technologies numériques en soutien au développement de la compétence scripturale : le point de vue d'élèves québécois du secondaire. *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*, *2*. Récupéré sur le site de la revue : <http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_crete_d_avignon_et_al.pdf>.

DAUNAY, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *33*, 19–36.

DENIZOT, N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. Dans C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux* Pratiques *d'André Petitjean* (p. 107-115). Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion.

DESCHOUX, C.-A., FLOREY, S. et RONVEAUX, C. (2015). Sous les pavés de la tâche, la plage des savoirs scolaires et la littérature. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *19*, 127–136.

DUFAYS, J.-L. (dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens utilité, évaluation*. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2017). *Pour une lecture littéraire*. Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

ECO, U. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. (M. Bouzaher, trad.). Paris : Éditions Grasset.

FOURTANIER, M.-J. et Le GOFF, F. (dir.). (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. I et vol. II*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

GIASSON J. (1999). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

GOIGOUX, R. et CÈBE, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, *35*. 195-206.

GROSSMANN, F. et TAUVERON, C. (dir.). (1999). *Comprendre et interpréter les textes à l'école : la lecture à la jonction du cognitif et du culturel*. Paris : INRP.

HÉBRARD, J. (1995). Le français tel qu'on l'enseigne : une méthode, un témoignage. *Études de linguistique appliquée*, *99*, 5-10.

LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

MANGENOT, F. et MOULIN, C. (1997). Ordinateur et exercice. *Le français aujourd'hui, 118*, 73-81.

MASSOL, J.-F. et ESPOSITO, C. (2012). Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective. *Lire au collège*, *89*(2). Récupéré sur le site de la revue : <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=40006>.

MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles, Belgique : PIE Peter Lang.

MOINARD, P. (2017). Partages de lectures sur des blogues et forums scolaires au lycée. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *5*. Récupéré sur le site de la revue : <http://litmedmod.ca/partages-de-lectures-sur-des-blogues-et-forums-scolaires-au-lycee>.

PERRIN-DOUCEY, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire* (thèse de doctorat). Université de Grenoble. Récupéré de l'archive HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01083079/document>.

PERRIN-DOUCEY, A. (2017). Écriture et réception subjective des textes à l'école élémentaire : quels discours pour quelle formation ? Dans M.-J. Fourtanier et F. Le Goff (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. I et vol. II* (p. 107-123). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

PLANE, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 37-77). Paris : PUF.

RANNOU, N. (2013). L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours [numéro thématique]. *Recherches et travaux*, *83*.

RANNOU, N. et Le BAUT, J.-M. (2017). Tenir en classe un blogue de lecture littéraire : pratiques du texte, reconfigurations de la réception. Le cas d'i-voix au lycée de l'Iroise de Brest. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *5*. Récupéré sur le site de la revue : <http://litmedmod.ca/tenir-en-classe-un-blogue-de-lecture-litteraire-pratiques-du-texte-reconfigurations-de-la-reception>.

RONVEAUX, C., RUNTZ-CHRISTAN, E. et SCHNEUWLY, B. (2015). Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre. *Formation et pratique d'enseignement en questions*, *19*, 7-17.

SCHNEIDER, A. (2007). Le carnet de lecteur : un activateur littéraire ? Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 191-202). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.

VIGNER, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.

VIGNER, G. (2016). L'exercice un outil de formation méconnu. *Carnets : revue électronique d'études françaises*, *8*, 253-269. Récupéré sur le site de la revue : <http://carnets.revues.org/1850>.