

# **ANALYSE COMPARATIVE DES PROCÉDURES PONCTUATIONNELLES DANS TROIS SUPPORTS PÉDAGOGIQUES**

**Belinda LAVIEU-GWOZDZ**  
Université Paris-Est Créteil, EA 4384 Circeft,  
Université Paris 8

**Patricia RICHARD-PRINCIPALLI**  
Université Paris-Est Créteil, EA 4384 Circeft,  
Université Paris 8

À partir du principe, que la ponctuation contribue à la production du sens en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique et énonciatif (Anis 2004), nous nous proposons d'observer le récit historique didactique d'un point de vue diachronique, en faisant l'hypothèse qu'il évolue dans le temps en termes de complexité, compte tenu de travaux récents mettant en évidence la nature de plus en plus « composite » des supports d'apprentissage. Cette complexité se traduirait par un usage spécifique de la ponctuation, particulièrement révélateur lorsque le récit didactique historique relève d'un support numérique.

Après un détour sur l'état de la question concernant les définitions du récit historique à visée didactique, des supports d'apprentissage dits « composites » et de la ponctuation, nous proposerons une description argumentée des procédures ponctuationnelles à l'œuvre dans le support retenu, dans une perspective comparatiste. Notre corpus sera composé de trois documents : un extrait de manuel scolaire d'histoire de 1927, un extrait de manuel scolaire d'histoire contemporain et enfin un module pédagogique numérique d'histoire. Notre corpus porte sur le thème historique qui vise la découverte de la période napoléonienne du Consulat à l'Empire, pour des élèves de cycle 3 en CM2 (5<sup>ème</sup> primaire).

## **Cadre théorique**

### **LE RÉCIT HISTORIQUE DIDACTIQUE**

Incontournable dans les manuels d'histoire qui ont fixé de longue date cette forme spécifique de récit historique (Deleplace 2007), ce genre d'écrit, dont D. Cariou (2006 : 180) a mis en évidence « les procédés de mise à distance », entremêle les visées (informer, expliquer, décrire...). En effet, s'appuyant sur les travaux de P. Ricœur (1983) et de J.S. Bruner (1991, 1996), N. Lautier et N. Allieu-Mary rappellent que « la compréhension et l'explication opèrent par une même compréhension narrative qui organise les événements selon un schème familier structuré par le changement du cours des choses » (2008 : 103). La dimension explicative est donc inhérente à cette forme narrative. C'est aussi que, « Récit d'évènement, le texte historique est aussi, voire d'abord, le récit de son sens » (Deleplace 2007 : 35).

À l'hétérogénéité constitutive de sa visée s'ajoute une autre caractéristique, analysée par M. Laparra : « dans presque tous les cas, le lecteur doit être capable d'expanser certains éléments du texte. Les textes historiques à visée didactique se caractérisent en effet par le rôle essentiel joué par les procédures de condensation » (1991 : 120). Ainsi prévaut dans ces récits la nécessité de rendre compte de manière très synthétique à la fois d'informations denses et nombreuses et d'une logique explicative, ce qui induit inévitablement des choix syntaxiques et ponctuationnels spécifiques.

## LES SUPPORTS « COMPOSITES »

La notion de « composite » fait l'objet d'une recherche en cours dans l'équipe Escol. É. Bautier *et al.* rendent compte des caractéristiques des supports d'apprentissage actuels de plus en plus complexes, dits « composites » : « Contrairement au texte linéaire qui suppose de la part du lecteur qu'il s'appuie sur l'organisation en paragraphes, les connecteurs logiques, les chaînes anaphoriques -éventuellement le jeu des titres et des sous-titres pour construire une représentation mentale cohérente d'un texte, la lecture d'un support/document composite implique de maîtriser aussi les codes propres à chaque composante sémiotique (une image, un graphique, un schéma, un tableau, une carte...) ainsi les codes permettent de mettre en rapport les différents documents les uns avec les autres » (2012 : 65). Le traitement de ces informations hétérogènes et de leurs interactions que les élèves sont supposés faire concerne également « la matérialité de la langue écrite, ainsi que la valeur de ses constituants les plus fins (accents, virgules...) » (Bautier 2012 : 64).

Le composite allant de pair avec l'implicite, y compris syntaxique, il paraît probable que l'usage de la ponctuation comme source d'implicite soit particulièrement développé dans les supports récents.

## LES FONCTIONS DE LA PONCTUATION

Il est difficile de définir la ponctuation. Il n'émane pas de consensus évident sur l'objet et ses fonctions, sinon que la ponctuation comporte au moins deux aspects : l'un grammatical, plutôt logique, et l'autre rythmique, plutôt expressif. On s'accorde également pour dire que les frontières de la ponctuation sont floues, recouvrant en partie celles de la typographie.

M. Riegel *et al.* envisagent la ponctuation comme un « système de signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques » (1994 : 83-84) ; cependant que N. Catach admet une double définition, l'une étroite, l'autre large et extensive incluant la mise en page et en valeur du texte : « Ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs aux manuscrits et à l'imprimé : la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique » (1980 : 21).

Nous porterons donc, dans cet article, une attention particulière à l'utilisation de certains signes de ponctuation caractéristiques du support didactique historique ainsi qu'à certains aspects de la mise en page et de la typographie des trois documents retenus.

## Choix du corpus

Pour mener à bien cette étude, nous avons sélectionné trois documents qui constituent notre corpus de travail.

Le premier, extrait du manuel *Nouvelle Histoire de la France* d'Albert Malet, Hachette (1927 : 226-229) soit quatre pages, a été choisi car il constitue l'archétype du récit historique didactique originel, en privilégiant « l'exposé désincarné du savoir historique », dans une continuité à la fois chronologique et logique et une narration linéaire (Delaplace 2007 : 39). Il s'agit d'un support non composite (désormais document A).

Le second est un extrait de manuel d'histoire-géographie-histoire des arts, publié chez Hatier, Cycle 3, CM2 - Nouveaux programmes - coll. « Magellan » (2009 : 22-29), soit quatre doubles pages. Ce manuel, comme l'ensemble des manuels d'histoire récents, s'appuie prioritairement sur l'analyse de documents et illustre en cela la nature actuelle des manuels d'histoire. Il présente les caractéristiques d'un document composite (désormais document B).

Le troisième document est un support numérique, choisi pour sa dimension institutionnelle. Il s'agit d'un module du site internet pédagogique de *France télévision*, destiné à découvrir la période napoléonienne<sup>1</sup>. Ce document, constitué de douze diapositives, est un support hypermédia qui rend

---

1. <<http://education.francetv.fr/activite-interactive/napoleon-bonaparte-du-consulat-a-l-empire-o13341>>.

compte de manière chronologique du Consulat, du Sacre et de l'Empire, chacune de ces étapes étant associée à un document interactif. Ce support est composite<sup>2</sup> (désormais document C).

## Analyse du corpus

Notre analyse s'appuie sur les effets produits par les choix des auteurs des supports retenus : « la ponctuation pose toujours, même implicitement [...], la question de la communication écrite, de la distinction et de l'organisation des parties du discours, de la lisibilité de celui-ci et des effets produits sur les récepteurs. » (Favriaud 2011 : 3).

Bien entendu, ce corpus rend compte aussi de phénomènes qui travaillent en profondeur la langue française au fil du temps, et qui le dépassent largement. On y observe par exemple la disparition progressive de l'usage du point virgule, dont J. Dürrenmatt rappelle qu'il régresse depuis les années 60 et qu'il est aujourd'hui « chargé d'un coefficient d'archaïsme » (2011 : 50).

Nous ne retiendrons pourtant que ceux qui illustrent notre propos, sans prendre en compte non plus les signes qui traduisent la mise en activité des élèves réelle ou supposée des jeunes lecteurs dans les documents B et C, inexistante dans le document A .

On constate ainsi trois effets de l'emploi de la ponctuation dans les deux supports contemporains, que le support numérique exacerbe encore. Tous trois nous semblent représentatifs de la nature particulièrement composite du document numérique retenu.

## NEUTRALITÉ TYPOGRAPHIQUE

Ce phénomène est essentiellement le fait de la « ponctuation étendue ».

L'alinéa ou « l'adjuvant du point » (Damourette 1939 : 129) permet d'isoler un paragraphe au moyen d'un retour à la ligne. Le paragraphe ainsi délimité possède une unité de sens. Il est principalement utilisé dans les documents A et B et minoritaire dans le document C où la mise en paragraphe est artificielle.

J.-P. Jaffré (1991) prend acte de la « conception élargie » de la ponctuation, adjoignant aux signes traditionnels les « signes linéaires » de N. Catach (comme la graisse ou la police) autrement appelés « marques de ponctuation » (1991 : 68). Seul le document A utilise massivement et de manière variée la typographie dans le but de marquer visuellement certains éléments à retenir dans le texte qui est tout entier un texte de savoir. Ainsi l'italique souligne les mots importants (*plébiscite* p. 226 ; *code de procédure civile* p. 227), les noms de lieux (*Bérésina*, *Leipzig* et *Waterloo* p. 229) et le nom de personnages clés de cette époque (*Napoléon Ier* p. 226 et *le Duc d'Enghien* p. 226 ; *Louis XVIII* p. 229).

Mais ce procédé met également en évidence le commentaire de l'énonciateur, qui relève de l'explication des faits, et donne à voir que ce « Récit d'évènement » est aussi « le récit de son sens » (Deleplace 2007 : 35) : « La constitution établie par Bonaparte semblait très démocratique. *En réalité* elle donnait tout le pouvoir au Premier Consul » (document A : 226). Le modalisateur « *En réalité* » ainsi souligné insiste pour le lecteur sur la nécessité de comprendre l'implicite du verbe « sembler » de la phrase précédente.

Alors que « la ponctuation étendue » est facilitatrice de compréhension dans le document A, elle sert dans les documents B et C tantôt à légender les illustrations *Auguste Couder, La Constitution de 1799, tableau de 1856* (document B : 23) tantôt pour les titres et les sous-titres, qui jouent aussi de la taille des caractères ou des polices disponibles.

Dans le document A, la ponctuation étendue contribue donc à tisser une chaîne sémantique où interviennent aussi les connecteurs et les signes de ponctuation, contrairement aux documents récents.

## IMPLICITE CROISSANT

---

2. Il faut néanmoins noter que les sites éducatifs proposent essentiellement soit des quizz, soit un équivalent en ligne du récit historique didactique « classique » pour lequel l'interactivité est anecdotique (voir par exemple <[www.de-gaulle-edu.net/de-gaulle](http://www.de-gaulle-edu.net/de-gaulle)> ou <[www.chateau-fontainebleau-education.fr/pages/dossiers/napoleon/napoleon\\_home.html](http://www.chateau-fontainebleau-education.fr/pages/dossiers/napoleon/napoleon_home.html)>. Le site de *France télévisions*, par la multitude et la diversité des ressources proposées, est donc assez unique en son genre, pour le moment.

L'usage de la ponctuation rend compte d'un implicite croissant concernant le statut des énoncés produits, notamment via l'emploi de la virgule et du deux-points.

### ***La virgule***

A. Ferrari et L. Lala (2011) démontrent qu'une approche visant à proposer une systématisation de la virgule basée sur des critères syntaxiques formels se révèle peu satisfaisante. Il existerait une « virgule textuelle » (2011 : 59) dont la fonction serait d'introduire des frontières informationnelles dans l'énoncé, créant ainsi des unités supplémentaires par rapport à celles projetées par la syntaxe. Ainsi, les emplois de la virgule répondent à deux types de régularités bien distinctes et modélisables : des régularités formelles de type syntaxique que nous retrouvons dans les trois documents du corpus mais dans une proportion plus importante dans le document C, et des régularités textuelles plus nombreuses dans le document A. Nous illustrerons les « virgules syntaxiques » par le marquage de la coordination ou de la juxtaposition dans les séries « Au XIX<sup>e</sup> siècle, ils continueront d'hésiter entre la république, la monarchie et l'empire » (2009 : 25) et les « virgules textuelles » par « En réalité, les sentiments des Français ont évolué au cours du règne de Napoléon » (2009 : 25). Ainsi les virgules accompagnant le syntagme prépositionnel *En réalité* l'extrait de son tissu syntactico-sémantique unitaire pour en faire une unité d'information autonome par rapport à la phrase » (Ferrari et Lala 2011 : 59). Les unités informationnelles sont des unités textuelles à part entière, elles entretiennent ainsi de manière autonome des liens sémantico-pragmatique avec le cotexte. La différence quantitative dans notre corpus est manifeste et montre que le document C lisse, aplatit le texte ce qui le rend particulièrement difficile à comprendre pour des élèves de CM2. Les élèves ne peuvent donc pas s'appuyer sur l'utilisation de la virgule pour se repérer dans le texte. « Du point de vue de l'interprétation, l'emploi syntaxique de la virgule est secondaire, ou subsidiaire, dans la mesure où il ne fait qu'explicitier des articulations linguistiques déjà projetées par la syntaxe ; l'emploi textuel est, par contre, directement créateur d'effets de sens qui, sans la virgule ne feraient en principe pas partie du contenu sémantico-pragmatique du texte » (Ferrari et Lala 2011 : 62-63).

### ***Le deux points***

Il signale un lien logique entre l'énoncé qui les précède et celui qui les suit. *Le Bon Usage* (Grevisse et Goosse 2011) note que ce signe : « annonce a) la citation d'un texte, la reproduction des paroles ou des pensées de quelqu'un, b) l'analyse, l'explication, la cause, la conséquence, la synthèse de ce qui précède ». J. Drillon va plus loin en affirmant que « le deux-points a un pouvoir logique très puissant. » (1991 : 394). Bien entendu, le signe ne fait dans ces cas que marquer (ou « cristalliser ») la relation sémantique inférée par le contexte. Dans notre corpus, les auteurs du document C recourent très souvent à l'utilisation du deux-points même si l'usage de connecteurs n'est pas totalement exclu par ailleurs : « David a donc placé Joséphine » ou « Ainsi, le tableau de David » est (diapositive 5). Les auteurs économisent ainsi l'explicitation de la relation sémantique, l'information est concise et les auteurs vont à l'essentiel, pour des raisons sans doute aussi de contrainte matérielle liée au format : « Des révoltes anti-française éclatent au nom de la liberté et de la nation : d'abord en Espagne puis en Russie (dernière diapositive) et utilisent ce même signe pour annoncer une énumération ou une exemplification : « Au travers des 3 grandes étapes de son histoire : le Consulat de 1799 à 1804, le Sacre de 1804 et l'Empire 1805-1815 (...) » (diapositive 3). Ainsi ce signe est surreprésenté dans ce document contrairement au document A et B qui ne l'utilisent que pour la manifestation du rapport logique en concurrence équivalente (pour le document B mais non pour le A qui recourt plus souvent aux connecteurs) avec les connecteurs et articulateurs de texte : « Napoléon a poursuivi les guerres de la Révolution, dans le but de propager les idées nouvelles mais aussi par ambition personnelle : il voulait dominer l'Europe » (document B : 26). « Bonaparte fit approuver son coup d'État par un plébiscite, c'est-à-dire un vote du peuple. [...] Il y eut très peu de non : personne ou presque n'osait désapprouver le dictateur » (document A : 226).

L'usage récurrent des deux points semble donc lui aussi propre au support numérique, dans l'implicite de la démonstration qu'il révèle.

## **OPACITÉ ÉNONCIATIVE**

L'usage de la ponctuation rend également compte d'une opacité croissante, concernant le statut des énoncés produits, notamment via l'emploi du point d'exclamation et des guillemets.

### ***Le point d'exclamation***

Le point d'exclamation, ponctuation du discours<sup>3</sup>, n'est utilisé ni dans le document A, où le système énonciatif relève presque uniquement du « récit historique » selon É. Benveniste, ni dans le document B. Il n'apparaît que dans le support numérique, à deux reprises : « Bonjour, je suis un des premiers lycéens de France ! » (diapositive 1).

Ce signe a ici une fonction phatique que redouble la représentation visuelle du petit personnage au tricorne sur chacune des pages numériques, dont pourrait sembler émaner le discours. Il participe, avec le déictique « je » et la valeur incertaine du temps utilisé (« je suis » pouvant être interprété à la fois comme un présent d'énonciation dans un énoncé qui se présente au discours direct malgré l'absence de guillemets et un présent de vérité générale), à l'incertitude énonciative de la première diapositive. Il semble un révélateur du statut ludo-éducatif de ce document qui suppose l'engagement du lecteur dans une activité et à ce titre, a aussi une fonction pragmatique.

Seconde occurrence : « En 15 ans, Napoléon bouleverse le système économique et administratif de la France et déplace les frontières de l'Europe ! » (diapositive 2).

Dans cet emploi, le signe traduit la subjectivité de l'énonciateur, visant également à faire adhérer le lecteur à l'activité à venir (activité interactive sur les frontières de l'Europe). Il illustre de ce fait une porosité entre discours commun et discours scientifique, porosité qui caractérise d'ailleurs généralement les pratiques scolaires en histoire (Lautier et Allieu-Mary 2008 : 108), et pourrait aller de pair avec la volonté d'oraliser, au moins partiellement, le texte, N. Catach et J. Anis ayant d'ailleurs mis en évidence « la question de "l'oralité" de la ponctuation écrite (Favriaud 2001 : 10), dans la perspective d'une proximité plus grande avec le jeune usager du site. Cet usage du point d'exclamation est d'ailleurs récurrent dans les supports composites<sup>4</sup>.

Dans les deux cas, cet emploi du point d'exclamation nous semble témoigner aussi de la tension propre à l'enseignement de l'histoire redoublée selon nous par le support numérique, conçu comme nécessairement actif : celle d'un savoir stabilisé, au moins provisoirement, à transmettre et celle d'un engagement de l'enfant comme acteur par procuration.

### ***Les guillemets***

Concernant les guillemets, de nouveau se démarque le document C. Comme marqueur du discours d'autrui, donc d'une citation, qu'elle soit devenue collective (comme c'est fréquemment le cas en histoire) ou non, ce signe apparaît à la fois dans le document A (« Bataille des Nations », p. 229) et dans le document B (les « Montagnards », la « Terreur », p. 22). Le document C, à contrario, n'utilise jamais les guillemets dans son texte, alors même qu'il recourt à une expression de Napoléon de 1802<sup>5</sup>, « Les masses de granit », qui aurait nécessité les guillemets afin d'attirer la vigilance des élèves (comme des enseignants) pour signaler que celle-ci est à interpréter culturellement et appartient au discours d'un autre.

De la même manière, la première phrase du document C relève du discours direct, mais n'est pas signalé comme tel par des guillemets : « Bonjour, je suis un des premiers lycéens de France ! » (diapositive 1).

---

3. « Certains des signes de ponctuation ont une fonction première énonciative, c'est-à-dire qu'ils nous renseignent sur des changements dans la situation d'énonciation » (Narjoux 2010 : 58).

4. Voir par exemple dans *Un Monde à lire CP*, l'unité 7, « Découverte du monde » (A. Bentolila, dir., Paris, Nathan, 2012) : « Les bourdons transportent du pollen de fleur en fleur. Ainsi, les fleurs donneront des fruits. Les vers et les bourdons sont utiles ! ». Pour l'analyse de ce support et ses effets sur les apprentissages des élèves, cf. C. Viriot-Goeldel et C. Delarue-Breton, 2014. Sur le site de *France TV éducation*, cet usage est fréquent : voir par exemple <<http://education.francetv.fr/dossier/les-dinosaures-o34916>>.

5. Cette expression fut prononcée le 8 mai 1802 (18 floréal an X), lors de la discussion relative au projet de loi sur la Légion d'honneur, au Conseil d'État.

Si les guillemets sont toujours plurivoques et donc difficiles à interpréter (Rinck et Tutin 2007), du moins signalent-ils dans nos exemples une polyphonie. Or celle-ci devient complètement opaque dans le document C, et alors que le discours semble lissé et unifié, ses véritables enjeux échappent au lecteur.

## Conclusion

L'observation de l'usage de la ponctuation dans trois exemples de récit historique à visée didactique, différents à la fois par la date de leur production et par la nature du médium utilisé, confirme notre hypothèse : l'emploi de la ponctuation rend compte d'un lissage croissant du texte. La ponctuation est à la fois un indice de l'effacement progressif de la mise en relief du sens, un révélateur d'un implicite croissant dans la présentation des phénomènes chronologiques et logiques inhérents au texte historique et, pour le support numérique, le marqueur d'une hétérogénéité discursive non signalée, particularités caractérisant le support composite.

Cela implique un accompagnement didactique et pédagogique pour que les jeunes lecteurs acquièrent :

- la capacité à déplier la « condensation » et donc à reconstituer et expliciter le déroulement chronologique et logique, assuré en grande partie par l'usage de la ponctuation. Cela suppose en effet une maîtrise de la ponctuation dont on sait par ailleurs qu'elle est acquise de façon assez tardive par les élèves (Favart et Passerault 2000) ;
- la capacité à distinguer les diverses visées d'un document. Or le travail de notre équipe a montré la difficulté qu'éprouvent beaucoup d'élèves à identifier le statut différent des énoncés fréquemment concomitants dans les supports composites.

**Belinda LAVIEU-GWOZDZ &  
Patricia RICHARD-PRINCIPALLI**

## Références bibliographiques

- ANIS, J. (2004). Les linguistes français et la ponctuation. *L'Information grammaticale*, 102, 5-10.
- BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- BAUTIER, É. (2012). Pédagogie invisible et littérature étendue. Communication au 7<sup>ème</sup> Symposium international *Basil Bernstein*. Actes à paraître.
- BRUNER, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- BRUNER, J.S. (1996). *L'Éducation entrée dans la culture*. Paris : Retz, coll. « Psychologie ».
- CARIOU, D. (2006). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Le Cartable de Cléo*, 6, 174-184.
- CATACH, N. (1994). *La Ponctuation*. Paris : Presses universitaires de France.
- DAMOURETTE, J. (1939). *Traité moderne de la ponctuation*. Paris : Larousse.
- DELEPLACE, M. (2007). Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques*, 133-134, 33-53.
- DRILLON, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard.
- DÜRRENMATT, J. (2011). Grandeur et décadence du point-virgule. *Langue française*, 172, 37-52.
- FAVART, M. & PASSERAULT, J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 2, 187-205.
- FAVRIAUD, M. (2011). Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques. *Langue française*, 172, 3-18.

- FERRARI, A. & LALA, L. (2011). Les emplois de la virgule en italien contemporain. De la perspective phono-syntaxique à la perspective textuelle. *Langue française*, 172, 53-68.
- GREVISSE, M. & GOOSSE, A. (2011). *Le Bon Usage électronique*. Paris-Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot (15<sup>ème</sup> édition), en ligne <<http://lebonusage.deboeck.com/%3E>> (pages consultées le 4 juillet 2014).
- JAFFRÉ, J.-P. (1991). La ponctuation du français : études linguistiques et contemporaines. *Pratiques*, 70, 61-83.
- LAPARRA, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-124.
- LAUTIER, N. & ALLIEU-MARY, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- NARJOUX, C. (2010) *La Ponctuation. Règles, exercices et corrigés*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- RICOEUR, P. (1983-1985). *Temps et récit*, 3 tomes. Paris : Seuil
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- RINCK, F. & TUTIN, A. (2007). Annoter la polyphonie dans les textes : le cas des passages entre guillemets. *Corpus*, 6, 79-100.
- VIRIOT-GOELDEL, C. & DELARUE-BRETON, C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littérature scolaire, apprentissages et inégalités. *Spirale*, 53, 21-31.