

Les débats interprétatifs en contexte scolaire algérien : quel(s) apport(s) aux pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit ?

Zineb Haroun,
Doctorante, Université Mentouri-Constantine



Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 163-172

Résumé : En expérimentant les débats interprétatifs, pratique à la croisée de plusieurs ressources, dans des classes de 4^e année primaire, nous nous interrogeons sur les apports de ce nouveau contexte discursif aux pratiques d'enseignement en faveur d'une lecture interprétative et d'un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit.

Mots-clés : débats interprétatifs - compréhension de l'écrit - pratiques d'enseignement - lecture interprétative - enseignement explicite - compétences de compréhension.

Abstract: By experimenting interpretative debates, practices in the crossroads of several resources, in 4th classes of primary schools, we question our selves about the benefits of this new discursive context to teaching practices for an interpretive reading and an explicit teaching of writing comprehension.

Keywords: interpretative debates - writing comprehension - teaching practices - interpretive reading - explicit teaching - comprehension skills.

المخلص : عند تجربتنا للنقاشات التفسيرية، كيفية تدريس عند ملتقى العديد من الموارد في أقسام السنة الرابعة ابتدائي، تساءلنا عن فوائد هذا السياق الخطابي الجديد للممارسات التعليمية من أجل قراءة تفسيرية وتعليم مفصل لمفهوم النص.

الكلمات المفتاحية : النقاشات التفسيرية - مفهوم النص - الممارسات التعليمية - قراءة تفسيرية - تعليم مفصل، كفاءات الفهم.

1. Introduction

La diversification de l'écrit et la complexification de ses usages, liées à l'évolution des supports, des outils d'écriture et des nouvelles technologies de la communication (Barré De- Miniac, 2003), requièrent la mise en perspective de pratiques innovantes d'enseignement de la compréhension de l'écrit au primaire parallèlement aux pratiques prescrites. Cette entreprise permettra non seulement de revenir constamment sur les conduites en vigueur afin de dresser un bilan, mais de servir également de « florilège » pour de possibles alternatives en faveur de nouvelles situations de lecture et d'un enseignement de la compréhension d'un texte tenant compte des avancées du domaine. C'est dans ce sens que nous avons expérimenté¹ les débats interprétatifs, pratiques émergentes dans certaines modélisations de l'enseignement de la compréhension (Beltrami et al., 2004) et celles de la littérature (Touveron, 2004) avec des classes de 4^e année primaire afin de déceler de potentiel (s) apport (s) aux pratiques enseignantes

au profit d'une lecture interprétative. Mais, au préalable, il sera question d'une revue du « travail prescrit » (Goigoux, 2007) afin de servir de point de comparaison dans une perspective d'ajustement avec ce qui est en usage.

2. Les pratiques prescrites d'enseignement de la compréhension de l'écrit dans les instructions officielles

Les instructions officielles de l'enseignement du français au primaire (MEN, 2004 ; 2006 ; 2009) prônent une conception « étapiste » (Goigoux, 2004 : 40) de l'enseignement de la lecture, axée dans les deux premières années d'apprentissage sur « l'identification et la production de mots » (*ibid.* : 38). Elles se poursuivent en troisième année en concomitance avec un enseignement de « la compréhension de l'écrit » (*ibid.*) qui aspire à rendre les élèves plus actifs dans le processus de compréhension en les conduisant à mobiliser leurs compétences antérieures et les stratégies appropriées pour venir à bout de la tâche : questionner un texte. (MEN, 2006 ; 2009a). Quels que soient les textes (didactisés, authentiques ou albums de jeunesse) (*ibid.*), la mise en œuvre pédagogique qui est préconisée s'articule en moments :

- « de découverte » (*ibid.*, 2009b :11) débouchant sur la formulation d'hypothèses à partir du para-texte,
- « d'analyse et de production » (*ibid.* :12) assurant la transition de la phase hypothétique du sens à celle de son élaboration au moyen d'échanges entre élèves, animés par l'enseignant afin de soulever les contradictions et de confirmer les réponses correctes. La découverte du sens et du fonctionnement du texte s'effectue au moyen d'une typologie de questions interrogeant sa compréhension globale, l'explicite et l'implicite textuels, l'implicite élaboré à partir des connaissances antérieures des élèves et les connaissances linguistiques en corrélation avec le texte (*ibid.*).
- « d'évaluation » consacrée à la compréhension globale ou à la lecture expressive (*ibid.*).

Cette recension, quoique sommaire, montre qu'il s'agit d'une pédagogie de la lecture qui demeure contradictoire et imprécise au niveau de certaines prescriptions affichées au départ. Bien que cette pédagogie attribue à l'enseignant le rôle de régulateur d'échanges, elle restreint tout de même sa fonction à la validation des réponses des élèves (*ibid.*, 2009b : 12) au lieu de faire perdurer la (les) séquence (s) interprétative (s) en confrontant des réponses divergentes. Ce qui confortera les représentations erronées des élèves sur le texte en croyant qu'il est monosémique et sur l'acte de lecture en étant un effort dépendant des sollicitations de l'enseignant et non le résultat d'un processus autonome de construction du sens (Cèbe & Goigoux, 2009). De plus, en misant sur les interactions comme vecteur de l'apprentissage de la lecture/compréhension, elles ne fournissent aucune indication d'une part, sur ce qui devrait être développé en termes de compétences de compréhension (*ibid.*), nécessaires pour l'élaboration de différents traitements (locaux et globaux) (*ibid.*), et, d'autre part, sur « les lieux problématiques » (Beltrami, 2004 : 17) permettant de les mettre en évidence.

3. Pour un ajustement des pratiques prescrites d'enseignement de la compréhension d'un texte : les débats interprétatifs

Dans le cadre des débats interprétatifs, qu'est-ce qui est effectivement mis en œuvre au profit d'une amélioration des pratiques enseignantes et d'une lecture interprétative ? À la lumière de ces développements, est-il possible d'envisager un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit en classes de primaire ?

Introduits dans les nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire française pour une culture littéraire et une lecture interprétative des œuvres (MENR, 2002), les débats interprétatifs privilégient « les conflits interprétatifs » (Beltrami, *op.cit.* : 21) en quête d'une solution commune. Ceci permet de rendre explicite, en plus des savoirs et des enjeux de l'œuvre, des savoir-faire sur la lecture en tant qu'activité cognitive (l'élaboration d'inférences et la mobilisation de connaissances et de stratégies) (*ibid.* : 20) et en tant que processus interprétatif (anticipation, sélection d'informations, leurs mises en relation, la construction et la vérification d'hypothèses, la modification des représentations tout au long de la lecture) (*ibid.*).

C'est pourquoi, nous supposons qu'un enseignement de la compréhension de l'écrit qui tend à extérioriser le cheminement du sens et les modalités qui y ont conduit pour l'amélioration des performances des élèves n'est possible que si les pratiques enseignantes instaurent la relation interlocutive élève-enseignant en tant que « transaction didactique » (termes empruntés à Sensevy (2005 : 5)) où l'élève est partie prenante, et que si elles considèrent les contenus comme « des objets transactionnels » (*ibid.*) obtenus au terme d'une négociation.

Pour vérifier notre hypothèse, deux niveaux d'analyse, en corrélation avec les gestes professionnels qui fondent l'enseignement/ apprentissages de la littérature et de la lecture littéraire (Dufays, 2005), sont convoqués :

- La manière dont sont conduites les interactions à l'intérieur des « univers discursifs » (Decron, 2005 : 23) pouvant être mis en circulation par les enseignants,
- et les étayages (interaction de tutelles de Bruner 1983) au profit du développement d'une lecture structurée, réflexive et autonome.

3.1. Protocole mis en œuvre

Les participants

L'expérimentation a été menée auprès de deux enseignantes, exerçant dans deux écoles contrastées de la ville de Constantine. Dans le cadre du débat interprétatif en petit groupe (Beltrami, 2004), nous avons constitué deux groupes hétérogènes de 06 élèves chacun, sélectionnés sur la base des meilleurs résultats du test d'évaluation de la compréhension d'un écrit à partir d'une épreuve standardisée. Les groupes seront désignés respectivement par G1 pour le groupe issu du milieu favorisé et par GII pour celui du milieu défavorisé.

L'expérimentation

Il a été demandé à chaque groupe de lire individuellement les deux textes puis d'échanger afin de se mettre d'accord sur ce qu'il fallait comprendre. À l'issue d'une première phase d'interprétation, les enseignantes devaient intervenir afin de conduire les débats. Les textes soumis aux élèves ont été choisis sur la base de leur arrière-plan culturel. Il s'agit de deux contes populaires, intitulés *le porc du curé* (Massignon, 2006) et *le blasphème* (Labidi, 2006). Ils ont fait l'objet d'une analyse selon la grammaire de récit (Giasson, 1990) afin de déterminer ce qu'il y avait à comprendre, pour en établir une lecture de référence.

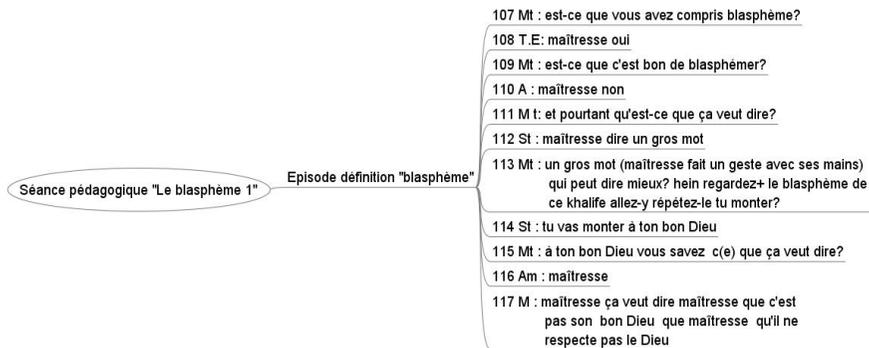
Modèle d'analyse des échanges

Les quatre enregistrements vidéo recueillis ont fait l'objet d'une transcription selon les conventions inspirées des travaux effectués autour des corpus du GARS (Aix-Marseille) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve), et celles de Robert Vion (1992 : 265). Les intervenants sont désignés par l'initiale de leurs prénoms pour les élèves et par Mt pour la maîtresse. L'examen des corpus s'est effectué à partir du modèle d'analyse hiérarchique de Roulet et al. (2001) adapté par Simon (2009, 2010) afin de rendre compte des spécificités des situations pédagogiques. Pour les besoins de notre analyse, nous avons retenu trois unités. La séance pédagogique (SP) est l'unité maximale d'analyse. Elle commence par un rituel d'ouverture (la présentation des objectifs du travail, de la situation...) et s'achève par un rituel de clôture plus ou moins explicite. Un niveau en-dessous : l'épisode pédagogique, est une série d'échanges à propos d'un objet de savoir co-construit dans l'interaction maître-élèves, il s'agit d'une négociation autour de cet objet cognitivo-langagier. Au niveau *infra* du modèle, se situe l'intervention qui correspond à un tour de parole.

4. Les principaux résultats

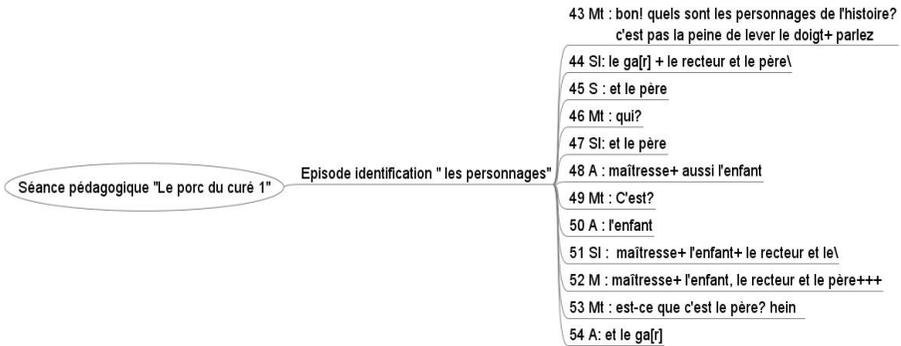
Le découpage des quatre séances pédagogiques (*Le porc du curé 1, le porc du curé 2, le blasphème 1, le blasphème 2*) permet de proposer, sur le plan qualitatif, une typologie d'épisodes que nous avons définis en fonction de la nature de l'objet cognitif qui est travaillé dans l'interaction. Ainsi, nous avons identifié les types d'épisodes pédagogiques suivants :

- L'**épisode de définition** se caractérise par le fait que l'objet de la négociation est l'élucidation du sens d'un mot ou d'un syntagme. L'interaction suivante est une illustration de ce type d'épisode où l'enseignante sollicite les élèves sur le sens du mot blasphème :

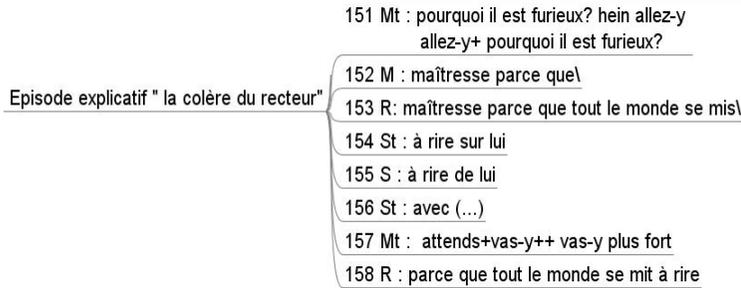


- L'**épisode d'identification** a pour objet le pointage d'un élément à partir duquel va se construire la compréhension. Cet élément peut être le cadre spatio-temporel de l'histoire, un personnage, un objet, une action ou un événement, etc. Dans un autre contexte, à propos d'échanges conversationnels dans une classe française sur la lecture d'un autre texte : *Le plat du chien* (Simon, 2003 : 149), nous avons déjà noté ce phénomène de « pointage » d'éléments qui, mis en relation, vont permettre de faire émerger le sens implicite du texte. Dans l'épisode suivant, c'est l'enseignante qui initie ce pointage :

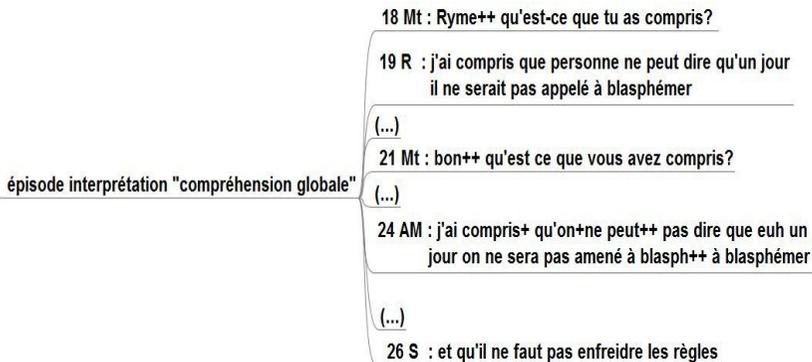
Les débats interprétatifs en contexte scolaire algérien : quel(s) apport(s) aux pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit ?



- L'épisode d'explication a pour objet ce que nous avons nommé par ailleurs (Simon 2009 : 19 et suiv.) la mise en relation d'un *explanandum* (ce qui est à expliquer) avec un *explanans* (ce qui explique) qu'il va falloir trouver ou construire par inférence. Il est généralement provoqué par une sollicitation de l'enseignant du type « pourquoi X ? » comme dans l'échange suivant :



- Les épisodes d'interprétation sont ceux au cours desquels les élèves, à partir d'un travail de traitement d'informations, mettent en relation des informations textuelles, des connaissances préalables, leur imagination ... afin de retrouver l'implicite du texte.



- Nous dénommons **épisodes de synthèse** ceux dont l'objet est de faire le point sur ce qui a été compris du texte. Lors de ces épisodes, les élèves peuvent en évoquer les idées principales, mais aussi le sens construit par inférence, interprétation...

	325 Mt : ...alors qu'est -ce que vous avez compris du texte? alors est-ce qu'on/ oui
Episode "synthèse"	326 R : je compris
	327 Mt : j'ai compris
	328 R : j'ai compris en en le texte
	329 Mt : en lisant le texte
	330 R : en lisant le texte [en] famille
	331 M : qu'il y avait une famille+ qu'il a une famille pau + pauvre le+le père du famille il vol[i] le cochon
	332 Mt : chez qui?
	333 R : chez++chez chez (l'élève cherche dans le texte)
	334 Mt : chez qui? il a volé le cochon chez qui? (Roumeissa cherche dans le texte)
	335 Mt : il volé le cochon chez qui? (p.05 s.)
	336 M : chez le recteur

- À ces épisodes on peut ajouter ceux de lecture/ relecture orale qui ont pour fonction principale de trouver/retrouver une information.

À l'issue de cette identification, nous avons procédé au recensement des épisodes de chaque séance pédagogique qui a révélé leur existence en nombre variable sauf pour la séance pédagogique « Le porc du curé 2 » et la séance pédagogique « Le blasphème 2 » où nous enregistrons l'absence d'épisodes du type explication. Signalons également l'absence d'épisodes synthèse au niveau des séances pédagogiques « Le porc du curé 1 » et « Le blasphème 1 ».

Tableau 1 : Nombre et types d'épisodes

Situation	G I Milieu favorisé		G II Milieu défavorisé	
	Séance pédagogique Le porc du curé 1	Séance pédagogique Le blasphème 1	Séance pédagogique Le porc du curé 2	Séance pédagogique Le blasphème 2
Définition	1	2	6	3
Identification	7	9	12	17
Explication	6	2	néant	néant
Interprétation	8	6	2	4
Lecture	1	2	4	1
Synthèse	néant	néant	1	1

4.1. Discussions

L'interprétation, question d'univers discursifs mis en circulation

Le dénombrement des différents types d'épisodes montre une distribution complémentaire entre les deux groupes, le GI ayant tendance à développer plutôt des épisodes d'explication et d'interprétation, alors que le GII a tendance à rester sur des épisodes d'identification et de définition. Cela signifie que l'enseignante ayant animé les débats avec le GI a mis l'accent beaucoup plus sur l'interprétation, contrairement à l'enseignante ayant conduit les échanges avec le GII et qui s'est attachée à résoudre les problèmes liés à la compréhension locale et à l'identification des éléments. Nous admettons que cette mise en œuvre des niveaux de compréhension est rendue possible grâce aux univers

discursifs mis en circulation par les deux enseignantes et qui correspondent à ceux de l'*Indéterminé*, du *Dé-nivellement* et de la *Définition* (Decron, 2005). L'émergence d'un travail interprétatif de manière intensive du côté du GI est en corrélation avec l'univers de l'*Indéterminé*, qui est par essence celui des gestes professionnels en tant que « moteurs d'interprétation » (*ibid.* : 23) assurant la circulation des élèves avec leurs propres répertoires et leur confrontation avec d'autres répertoires singuliers. Ces dualismes peuvent également conduire à des généralisations ; déplaçant ainsi les discours vers l'univers du *Dé-nivellement* (*ibid.*). Par ailleurs, le surgissement d'une compréhension littérale, consistant à l'identification de segments textuels et la définition de mots, est le produit de l'univers de la *Définition* où se précisent, se nomment, se qualifient et se définissent des objets de savoir (*ibid.*).

Sans pour autant minorer ce dernier univers, siège de l'élaboration d'une compréhension locale, nécessaire pour le processus interprétatif, notre analyse qualitative interrogera seulement l'univers de l'*Indéterminé* à l'intérieur duquel nous procédons, dans une perspective comparative entre les deux enseignantes, à l'identification des gestes professionnels (Jorro, 2004) et des formes d'étayage qui conduisent à l'interprétation des textes et à l'incorporation des savoirs sur l'acte de lecture. Les épisodes retenus pour notre analyse concernent ceux ayant la même consigne de travail ou la même question. Il s'agit des épisodes d'interprétation « compréhension globale » des séances pédagogiques « *Le porc du curé 1* » et « *Le porc du curé 2* ».

Quelle (s) tâche (s) disciplinaire (s) pour un aspect transactionnel de la relation interlocutive ?

L'établissement d'une relation interlocutive transactionnelle semble dépendre des tâches disciplinaires soumises aux élèves. Ainsi, la question « 13 Mt : ... qu'est-ce que vous avez compris ? » ou la consigne « 1 Mt :... vous allez discuter entre vous++ vous allez parler de ce que vous avez compris du texte », révèlent d'emblée l'absence d'une validation précipitée (21Mt, 23Mt, 26Mt, 29Mt, 31Mt, 38 Mt, 41Mt (SP le porc du curé 1) ; 11Mt, 13 Mt, 15Mt, 17Mt, 19Mt, 21Mt, 23Mt, 25Mt (SP le porc du curé 2) des réponses des élèves qu'elles soient formulées ou non. Ceci est dû au fait que les deux enseignantes remettent constamment les élèves dans le circuit de la compréhension en :

- régulant la prescription (reformulation de la consigne) et en rappelant la question au moyen de postures énonciatives *questionnantes* (4Mt, 13Mt, SP porc du curé 1 ; 3Mt, 9Mt, 25 Mt, 30 Mt, 33Mt, 37 Mt, 41 Mt, SP le porc du curé 2) et *incitatives* (4Mt, 17Mt, 21Mt, 23Mt, 29Mt ,31Mt,38Mt, 42Mt, SP porc du curé 1) afin d'obtenir davantage d'interprétations comme c'est le cas pour le GI (17 réponses formulées) et afin d'explicitier la tâche (3Mt, 15Mt, 17Mt, 25Mt, 30Mt, 37Mt, SP le porc du curé 2) à laquelle les élèves du GI semblent très peu habitués. En témoigne le nombre d'interventions (8) à travers lesquelles l'enseignante relance les élèves avant que la première réponse ne soit formulée en 27M (SP le porc du curé 2) et la reproduction de certaines pratiques ordinaires, axées sur la répétition de segments textuels (8M, SP le porc du curé 2) et sur la lecture à haute voix (30Mt, SP le porc du curé 2).

- maintenant leur motivation par le biais d'encouragements pour leur signifier qu'ils sont sur la bonne voie de la compréhension sans pour autant leur donner de réponses (29Mt, SP le porc du curé 1; 30Mt, SP le porc du curé 2).

- gérant leur frustration, par le traitement de leur erreurs (28Mt, 30Mt, 35Mt, 39Mt, SP le porc du curé 2) afin qu'ils ne s'égarer pas de leur premier objectif et ne se démotivent pas par rapport à la tâche.

- recourant aux pairs de l'élève pour trouver une solution au problème posé (21Mt, SP le porc du curé 2).

- faisant appel à des exemples connus par les élèves afin de saisir l'inconnu dans la tâche proposée (30Mt, 33Mt, 37Mt, SP le porc du curé 2).

Ces étayages, quoiqu'ayant suscité des réactions différentes chez les élèves, montrent *a posteriori* l'existence d'un travail de fond de *mise en scène des savoirs* et *d'ajustement de l'action* (Jorro, 2004), opéré auprès des élèves du GI et de manière beaucoup plus intense auprès de ceux du GII du fait des entraves citées en supra. Mais que nous révèlent effectivement ces gestes professionnels ?

Des savoirs en construction

L'examen des interventions des deux enseignantes indique l'instauration de nouveaux rapports enseignants -élèves et élèves - élèves (1Mt, 3Mt, 17Mt, SP le porc du curé 2 ; 1Mt, 13Mt, 23Mt, SP le porc du curé 1) qui semblent déstabiliser les rapports habituels (7M, 8Mt, SP le porc du curé 2). Ces nouvelles relations visent expressément à mettre les élèves en position de lecteur autonome en leur faisant prendre conscience que l'activité doit se réaliser par les pairs et que son contrôle relève désormais de leur ressort. De surcroît, ces interventions instituent quelques savoirs sur l'acte de lecture en étant un travail d'interprétation singulière où il y a de fortes chances que certaines parties du texte résistent au sens (1Mt, SP le porc du curé1). Il s'agit également d'un travail de confrontation d'autres interprétations singulières, qui peut aboutir à une compréhension consensuelle (13Mt, SP le porc du curé1) au moyen de mises en relation d'éléments textuels (15 Mt, SP le porc du curé 2) et de leur hiérarchisation (4Mt, SP le porc du curé 1). Cette mise en scène implicite des savoirs sur la lecture a sollicité chez les deux groupes d'élèves « des gestes d'études » (Jorro, *op.cit.*) différents. Pour le GI, cela lui a permis de construire conjointement une interprétation globale du texte, observable à travers les interventions des élèves, qui se complètent (18M, 19Sl, 33M, 34S, SP le porc du curé1) et les phénomènes de co-énonciation (19Sl, 20M, 34S, 35M, SP le porc du curé1). Cela prouve aussi que le GI est doté d'un énorme potentiel interprétatif qui a conduit, grâce à des inférences, à des connaissances préalables et à des stratégies d'intégration en l'occurrence, à la construction d'une position à portée philosophique sur la vérité, le mensonge et le vol (9M, 11S, 12M, 18M, 21Sl, SP le porc du curé1). Confronté à des difficultés relatives à la compréhension immédiate de la tâche et à l'accès lexical, le GII s'est contenté d'une compréhension superficielle. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il soit incapable d'atteindre une compréhension plus fine notamment que les nouveaux rapports et les nouvelles conduites enseignantes, dans le cadre du débat interprétatif, lui ont assuré l'accès à certaines parties du texte.

5. Conclusion

L'analyse de situations d'enseignement de la compréhension de l'écrit, mettant en œuvre les débats interprétatifs, en tant que nouveau contexte discursif, a permis de constater une activité professorale qui s'inscrit dans un « dialogisme permanent » (Decron, 2005 : 23) avec celle des élèves grâce à une tâche disciplinaire octroyant un espace considérable de circulation. Ce qui a conduit à un foisonnement d'interprétations chez le GI, et à des prémices d'interprétations chez le GII, pour les raisons évoquées en haut. Ce dialogisme, à travers des gestes professionnels et des postures énonciatives

misant sur d'incessantes sollicitations, a permis de rendre partageables des savoirs textuels, des enjeux philosophiques et des savoirs cognitifs sur l'activité de construction du sens. Néanmoins, ces possibles de la lecture, qui sont pour le moins non négligeables, demeurent implicites, que ce soit pour les pratiques prescrites ou pour les pratiques effectives, réalisées dans le cadre de ce nouveau dispositif. Parient-elles, dans ce sens, sur « l'impact de la répétition des actes de lecture » (Cèbe & Goigoux, 2009 : 10) pour transmettre ces savoirs ? Il serait judicieux de repenser l'apprentissage de la lecture en termes de groupes-classes mêlant lecteurs experts et lecteurs en difficulté. Ces derniers, au contact de leurs pairs, prennent conscience qu'ils doivent être acteurs par leur parole, leur compréhension et leurs propres interprétations qu'il faut confronter non seulement aux réalités évoquées dans les textes, mais aussi à celles des autres élèves de la classe. Cela permet de rendre visibles des compétences de compréhension (Cèbe & Goigoux, *op.cit.*) qui peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite dans le cadre de séquences didactiques.

Notes

¹ Expérimentation menée dans le cadre de notre magister en didactique intitulé « Le rôle des connaissances et du milieu socioculturel dans la compréhension des textes écrits chez des élèves de 4^{ème} année primaire » (2008), sous la direction de Jean-Pascal Simon, IUFM de Grenoble, Université Joseph Fourier-Grenoble1.

Bibliographie

- Barré-De Miniac, C. 2003. « Savoir lire et écrire dans une société donnée ». In : *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° 1, Vol. VIII, pp.107-120.
- Beltrami, D. & al. 2004. *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Bruner, J-S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. 2009. *Lector et lectrix apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Decron, A. 2005. « Des gestes professionnels pour circuler entre univers discursifs ». In : *La lettre de la DFLM*, n° 36- 1, p.23.
- Dufays, J-L. 2005. « La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : Questions de méthodologies et premiers repérages ». In : *La lettre de la DFLM*, n° 36 - 1, pp.10- 14.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de boeck Université.
- Goigoux, R. 2004. « Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture ». In : *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, n° 2, pp. 37-56.
- Goigoux, R. 2007. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants » *Education et Didactique*, vol. 1 n° 3 [en ligne]. URL : <http://educationdidactique.revue.org/232>
- Jorro, A. 2004. « Le corps parlant de l'enseignant ». In: *Les actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. [En ligne] : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/.../Jorro.pdf
- Labidi, Z. 2006. *Kan ya ma kan. L'Algérie des conteuses*. Constantine : Média-Plus.
- Massignon, G. 2006. *De Bouche à oreille. Anthologie de contes populaires français*. Paris : Les éditions José Corti.

- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de La Recherche. 2002. *Littérature. Cycle 3, Document d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2004. *Programme de la 3^e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2006. *Document d'accompagnement du programme de la 5^e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009a. *Document d'accompagnement au nouveau programme de française 5^e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009b. *Programme de français. 5^e année primaire*. ONPS.
- Roulet, E. & al. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Sensevy, G. 2005. « Sur la notion de geste professionnel ». In : *La lettre de la DFLM*, n° 36 - 1, pp. 4-6.
- Simon, J.-P. et al. 2009. *Apprendre à expliquer à l'école maternelle*. Grenoble : CRDP.
- Simon, J.-P. 2010. « Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle ». In : Auriac-Peyronnet, E. (dir.). *Psychologie de l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Tauveron, C. 2004. « La lecture comme jeu, à l'école aussi ». In : Tauveron, C. (Ed.). *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Versailles : CRDP de Versailles, pp. 32-40.