



Sous les pavés de la tâche, la plage des savoirs scolaires et la littérature

Carole-Anne DESCHOUX¹, Sonya FLOREY² (Haute école pédagogique Vaud, Suisse) et **Christophe RONVEAUX³** (Université de Genève, Suisse)

Penser, planifier, mettre en tâche le projet d'enseigner la littérature de jeunesse et les savoirs scolaires afférents implique des choix didactiques cruciaux. Pour des enseignant.e.s généralistes du primaire, en formation, ces choix prennent forme dans un exercice délicat : la planification de tâches et leur structuration dans une séquence d'enseignement. Quel texte choisir ? Selon quel traitement le mettre à disposition des élèves ? Pour enseigner quoi ? En fonction de quel axe du plan d'études ? Et dans quel ordre ? La planification fixe ces choix sous la forme d'un texte, dont les fonctions de soutien pour le novice, peu ou prou, mais aussi de contrôle pour le formateur posent de jolis paradoxes, puisque son auteur doit exhiber ce texte pour légitimer son « passage sur le terrain ». Ce premier contact, textuel, abstrait, avec les déterminants de la profession est un indicateur précieux sur la manière dont les enseignant.e.s en apprentissage s'emparent des divers éléments de la discipline pour structurer une progression de l'enseignement. La visée de notre intervention n'est pas de thématiser la mise en texte de la planification et sa complexité, mais plutôt de considérer le texte de la tâche comme un analyseur particulièrement fécond de ce qui fait sens quand il s'agit de déterminer l'objet à enseigner. Les tâches planifiées apparaissent comme autant de points de rencontre entre une conception de la littérature et des contraintes liées à la progression de l'enseignement : lieu d'harmonie où lecture et littérature se conjuguent, mais également, nous le verrons, lieu de collision.

Nous nous intéressons aux planifications de nos étudiantes et à « leurs traductions » en regard d'une double finalité : (i) celle de mettre en lumière les tensions que ne manquent pas de rencontrer les étudiantes au moment de rédiger une planification, prises entre le plan d'études, les ressources, le champ éditorial de la littérature de jeunesse, les attentes de la formation, etc., (ii) celle d'identifier les prémisses d'une discipline « littérature » à l'école.

Nous considérons d'abord très brièvement le statut de la littérature de jeunesse dans la discipline français, puis présentons quelques notions sur lesquelles nous appuyons ce travail, son contexte et la méthodologie. Nous

1. Contact : carole-anne.deschoux@hepl.ch

2. Contact : sonya.florey@hepl.ch

3. Contact : christophe.ronveaux@unige.ch



observons quelques-unes des planifications d'étudiantes sous l'angle des livres choisis et des tâches. Pour finir, nous revisitons le statut de la littérature à l'aune de la discipline.

Une littérature de jeunesse foisonnante au milieu d'objets à enseigner hétéroclites

À côté du succès commercial que l'on sait et qui rend le choix d'une œuvre de qualité pour la classe malaisé, la littérature de jeunesse a acquis ces dernières décennies une importance de premier ordre, tant dans le champ des études littéraires que dans la champ de la didactique de la lecture. Une place explicite lui a été aménagée dans le Plan d'Etudes Romand (PER). Ainsi, c'est moins un nouvel objet qu'un objet nouvellement valorisé, avec lequel les étudiantes en formation doivent se familiariser. S'agit-il d'une discipline pour autant ?

Dans son analyse du Plan d'Etudes Romand, Cordonier (2012) montre le caractère hétéroclite de l'arborescence qui compose et hiérarchise les éléments du domaine français. La « littérature » apparaît au milieu d'un ensemble de compétences, thématiques et supports pour le moins *bigarrés* : l'axe « accès à la littérature » (L1 15/L1 25) regroupe sous la même étiquette des apprentissages relatifs à la découverte d'un livre ou d'une bibliothèque, à l'appréciation ou au choix d'un livre, à la compréhension en lecture, à l'interprétation d'un texte littéraire, à des procédures d'écriture. Notons déjà, à ce stade de notre raisonnement, une juxtaposition d'éléments hétérogènes, relevant d'épistémologies de champs et de disciplines différentes. Effet de la forme du PER, pensée pour être publiée sur le web⁴, ou plus largement, effet d'une culture de l'écrit en pleine mutation ? Quelque réponse que l'on donnera, il est évident que cette textualité *discontinue* aura des effets sur la cohérence de la mise en texte d'une planification. Ce premier niveau de brouillage ne se posera pas seulement par rapport aux choix effectués parmi les objets hétérogènes mis à disposition par la discipline, mais aussi par rapport au sens que prendra la lecture de ce texte de référence dans la situation de l'exercice de la planification et au statut que, dans cette lecture, ces objets prendront les uns par rapport aux autres. La discipline français est bien achalandée et ses rayonnages organisés, certes, mais ses étalages ne sont pas transparents et, comme les pratiques de classes, sont porteurs de cohérences « sédimentées » (Schneuwly & Dolz, 2009).

À propos du statut de la littérature

Plus précisément, revenons à la nature de la discipline enseignée et à la manière dont celle-ci est déclinée dans le PER.

4. Voir l'analyse de Cordonier (2012, p. 29 et sq) sur le contexte éditorial du PER (sa mise en réseau et sa traduction hypertextuelle) et sur l'effet « atomisant » de l'inventaire des composants du domaine des langues. Cette analyse confirme les tendances observées par Bautier et alii (2012) dans les productions pédagogiques (les manuels) et culturelles (les albums de littérature de jeunesse) contemporaines, productions que la chercheuse rassemble sous l'appellation « supports composites ».



Telle qu'elle est enseignée dans les degrés de la scolarité obligatoire, post-obligatoire et universitaire, la littérature se retrouve dans une tension constitutive (au risque d'être caricaturales) entre la transmission d'outils techniques (narratologie, versification...) et de « quelque chose » de l'ordre de l'existentiel. Evidemment, la littérature enseignée, au même titre que la grammaire, l'orthographe ou la production écrite, est le résultat d'une double transposition didactique et n'est pas le même objet que la discipline académique. La *littérature* n'« est » pas la *littérature* enseignée. Pour le dire autrement, on n'enseigne pas la « littérature », mais des outils de narratologie, des notions d'histoire littéraire, des références culturelles. Ce hiatus est déploré notamment par Todorov (2007), qui regrette que le but des études littéraires soit de faire connaître les outils dont elles se servent et non de faire connaître les œuvres littéraires.

Lire des poèmes et des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques, traditionnelles ou modernes (...). (p.19).

L'école tendrait aujourd'hui vers une étude de la discipline littéraire plutôt que vers une étude de l'objet-livre. Or, rappelle-t-il, elle devrait former des lecteurs. Si nous n'adhérons pas à toutes ses thèses, nous remarquons que sa réflexion peut être transposée au contexte de l'enseignement primaire. Là aussi, on essaie de proposer un enseignement relatif à l'objet-livre ; là aussi, on souhaite que l'élève puisse comprendre et interpréter les textes, au-delà de l'identification de certains éléments formels et techniques.

Pour mieux comprendre comment ce hiatus a pu se former, penchons-nous sur les prescriptions : l'équipe de didactique du français de la HEP Vaud a déjà défini certaines qualités du PER porteuses pour notre débat. Cordonier (2012) relève que les objectifs et les notions sont présentés sous la forme d'un inventaire et divisés en une quantité de sous-éléments : selon lui, l'organisation du PER aboutit à une « cartographie structurée et logique formée de très fines unités estimées de même niveau ». Il n'y a pas de hiérarchisation, ni d'organisation élémentée des savoirs. La question est de savoir si l'enseignement de la littérature, dans sa « nature » même, peut souffrir sans dommages d'un découpage en micro-éléments jugés enseignables. A cette question, Cordonier donne des pistes de réponse qu'il s'agira de discuter avec des didacticiens du français, mais également avec des experts issus du monde des études littéraires.

Alors que la discipline du français se plait encore parfois à débattre de son autonomie ou de sa transversalité, notamment lorsqu'il s'agit de concevoir les finalités de la littérature, l'architecture du PER exclut quasiment toute velléité autarcique. L'étiquetage minutieux de chaque objectif d'apprentissage et l'atomisation ont pour corollaire une mise en réseau générale.

Une autre question, corollaire de la première, est de savoir « quelle » littérature on enseigne : celle qui se découpe en éléments enseignables et/ou celle qui est porteuse de valeurs, qui aide à constituer son identité ou le vivre-ensemble, qui contribue à émanciper le lecteur. Il s'agit là



d'une rupture, relative à la nature même de l'objet : comment enseigner ce « quelque chose » de plus qui fait qu'un livre peut changer une vie ?

Le curriculum et la tâche pour éprouver la cohérence d'une progression

La question de la littérature et de son enseignement peut-elle se penser hors du contexte des pratiques langagières et culturelles où elle est formulée, en particulier quand elle se pose dans la continuité du curriculum de l'école obligatoire, du primaire au secondaire ? Rupture dans la nature de l'objet littéraire mis en circulation à l'école ou continuité dans la transformation sémiotique des objets enseignés selon les contextes où la question est proférée ? Daunay (2006) rappelait dans son analyse de la disqualification scolaire la reconnaissance, déjà au début du 19^e dans le discours de Lanson, d'une nécessité didactique constante d'adapter l'enseignement à un nouveau public. La difficulté est de penser la littérature dans le projet d'une unification de la progression du primaire au secondaire.

Cette difficulté s'ajoute à la précédente. Comment naviguer entre les axes du PER (entre la compréhension en lecture, par exemple, et l'accès à la littérature) et opérationnaliser leur articulation en classe de français ? Une très grande autonomie est laissée à l'utilisateur dans sa « navigation » au moment où il devra *traduire en tâches* des entités si différentes et d'inégale importance que sont la lecture de texte, la formulation de jugement, la conduite d'une lecture littéraire, le développement d'un vivre-ensemble et l'identification d'un personnage à travers une chaîne d'anaphores, par exemple. Cette sémiotisation place au centre du travail de l'étudiante son activité interprétative. Comprise comme la hiérarchisation, l'articulation ou la combinaison d'entités produites à partir de prescriptions, de biens culturels et d'objets à enseigner définis par la profession, cette interprétation devient cruciale dans la mise en cohérence d'une progression.

On le voit la notion de tâche est centrale pour notre propos. À la suite de Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen & Wirthner (2002), nous la comprenons comme un lieu de matérialisation des contenus d'enseignement. Déclenchée par une consigne formulée par l'enseignant, elle comprend un problème à résoudre pour l'élève, dans un espace et un temps donné, dans une visée spécifique qui se traduit par un résultat et dont le produit fait l'objet d'une évaluation. La mise en mot de la tâche dans le texte de la planification est, pour nous, un analyseur des cohérences en jeu dans la formation des enseignantes.

Contexte et méthodologie

Notre travail prend ancrage dans un séminaire optionnel dispensé à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Il est ouvert aux étudiant.e.s de dernière année en formation initiale et à ceux et celles qui effectuent un master en didactique du français. Un enseignement autour de la littérature de jeunesse est proposé tant dans une perspective historique,



socio-culturelle que littéraire ; ainsi, les aspects suivants sont abordés en 13 séances : 1) les dimensions constitutives de la littérature de jeunesse et les enjeux de son enseignement ; 2) une réflexion sur le livre en tant qu'objet culturel et social avec la visite d'un atelier graphique d'une illustratrice-éditrice de la région ; 3) une méthodologie d'analyse d'albums ou de romans pour l'identification de choix didactiques ; 4) des dispositifs didactiques à créer en classe ; 5) un questionnaire relatif au contexte monolingue ou plurilingue ; 6) une entrée monographique (Rascal et Marie-Aude Murail) ; 7) une initiation à la poésie ; 8) une mise en abîme du livre et de la lecture dans les albums de jeunesse ; 9) l'intervention d'une chroniqueuse et médiatrice culturelle.

Les étudiantes ont pour consigne de rendre un dossier comprenant : i) l'analyse à *priori* d'un album ou d'un roman librement choisi, ii) le choix d'un à trois éléments de la progression des apprentissages du PER à travailler spécifiquement en lien avec le livre choisi, iii) la description brève de trois tâches marquant une progression par rapport aux éléments sélectionnés.

Le corpus retenu pour cette contribution comprend dix dossiers de certification que nous avons analysés d'abord d'un point de vue descriptif (degré concerné, références aux prescriptions, tâches, savoirs, connaissances visées et progression), puis interprétatif, où nous commentons les notions qui ont guidé notre travail (alignement curriculaire, conception de la littérature de jeunesse).

Des textes de littérature de jeunesse qui narrent pour des tâches de lecture

Nos étudiantes ont choisi sept albums et trois romans pour la jeunesse. Parmi les albums, trois sont bien présents sur la toile, déjà didactisés (Bougeon, 1998 ; Ross, 2001 ; Scotton, 2008), et quatre plus récents, peu ou pas du tout didactisés (Le Huche, 2012 ; Krings, 2013 ; Klassen, 2013 ; Polack, 2013). Les trois romans (Arrou-Vignod, 1989 ; Pennac, 1994 ; Fine, 1997) sont des récits à énigme connus et ont fait l'objet d'une didactisation (suite de tâches ou questions pour une lecture suivie). Tous ces textes qui narrent ont été traités comme des textes intégraux. Le tableau ci-dessous répartit les axes du Plan d'études choisis par les étudiantes selon les cycles pour orienter la mise en texte des savoirs à enseigner.

Tableau récapitulatif des axes choisis par les étudiantes

	Compréhension de l'écrit (L1 11 / L1 21)	Production de l'écrit (L1 12 / L1 22)	Compréhension de l'oral (L1 13 / L1 23)	Production de l'oral (L1 14 / L1 24)	Accès à la littérature (L1 15 / L1 25)	Fonctionnement de la langue (L1 16 / L1 26)	Écriture et instruments de la communication (L1 18 / L1 28)
cycle 1	2	2	1	1	1	2	1
cycle 2	4	4	0	1	1	1	0
total	6	6	1	2	2	3	1



Ce sont les deux axes de la compréhension et de la production de l'écrit, en grisé, qui ont les suffrages. Puis vient l'axe du fonctionnement de la langue, suivi par celui de la production de l'oral et celui de l'accès à la littérature. Les axes 3 (compréhension de l'oral) et 8 (l'écriture) n'ont été choisis qu'une fois. Ces combinaisons posent une première série de difficultés de « traduction » pour les étudiantes : comment articuler un enseignement de la compréhension d'un texte qui narre avec l'exercice d'une stratégie de lecteur ? Avec la production d'un texte ? Dans quel ordre ? Faut-il présenter le texte oralement puis questionner sur l'intrigue, sur le personnage principal ? Ou inciter à formuler un traditionnel résumé ?

Les étudiantes proposent entre une à trois activités impliquant une à six tâches (décrites avec différents degrés de précision) que nous reproduisons ci-dessous, répartis selon les axes du PER.

Tableau récapitulatif des tâches formulées par les étudiantes en fonction des axes du PER

Compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à des questions • Comparer un fait divers et un album construit avec des faits divers • Lire un roman • Repérer des indices qui permettent de répondre à une question inférentielle • Appairer des illustrations avec le texte ou des images • Lire une préface • Interpréter l'onomastique • Sérier des images en fonction de la chronologie du récit • Remettre dans l'ordre les étapes du récit • Proposer des titres aux albums retenus • Repérer des mots sur une première de couverture
Production de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un résumé • Lister une suite d'actions en adoptant le point de vue et le style d'un personnage • Produire un récit en respectant les caractéristiques d'un genre défini (un récit sous forme d'un journal intime, un fait divers, un récit avec des faits divers, un conte étiologique sous dictée à l'adulte, la fin d'un conte, un courrier des lecteurs) • Inventer la vie d'un personnage • Ecrire ou composer avec différents matériaux des mots
Compréhension et production de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter un texte lu par l'enseignante • Redire l'intrigue oralement
Fonctionnement de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les chaînes anaphoriques • Repérer des mots qui contiennent un son donné • Identifier et utiliser la négation
Accès à la littérature	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'album ou le roman en relation avec d'autres textes littéraires de l'auteur • Mettre l'album ou le roman en relation avec d'autres textes littéraires traitant d'un thème analogue • Mettre l'album ou le roman en relation avec d'autres textes littéraires de même genre

Nous formulons une première remarque à la lecture de ce tableau d'ensemble. Les tâches prennent la forme d'un procès (« repérer », « appairer », « écouter », « réduire », « lister », « produire », « interpréter »), centré



sur l'élève et son activité cognitive plus ou moins précise et observable, circonscrite ou étendue, relevant d'approches diverses (psychologique, didactique ou herméneutique). Les notions associées à ces procès (« comparer un fait divers », « repérer une chaîne anaphorique », etc.) déterminent des objets à enseigner ou délimitent des *étendues* de lecture ou de production (des mots, une préface, un roman). Si de nombreuses tâches impliquent une production langagière (reformulation, résumé, proposition d'un titre, etc.), peu de tâches relèvent explicitement d'outils textuels (« comparer un fait divers et un album... », « produire un récit en respectant les caractéristiques d'un genre défini... ») et langagiers (« interpréter l'onomastique »). On le voit, dans cette hétérogénéité, se manifeste la sédimentation des pratiques, celle que l'on trouve déjà dans les compromissions que donne à voir le PER, relevant davantage de *champs d'application divers* que d'outils organisés autour d'une discipline unifiée. Pointons, entre autres, le champ de la narratologie, le domaine de la production d'écrits ou de textes, la grammaire, la problématique cognitive de l'inférence. Les étudiantes font leur marché parmi les objets à disposition dans les diverses ressources qu'elles ont à disposition (prescriptions, manuels, notes de cours, dossiers internet). L'« accès à la littérature » consiste à « mettre en relation » le texte travaillé avec d'autres. La compréhension et l'interprétation semblent s'exercer sur un matériau narratif, tantôt texte intégral, tantôt portion de discours, comme si la construction du sens s'opérait à partir de l'artéfact (texte ou extrait) et de son lecteur idéal postulé.

Observons plus précisément une planification d'étudiante, emblématique de ce travail de schématisation centré davantage sur la lecture du texte que sur le lecteur en apprentissage. Sous le titre « Lire de manière autonome des textes... », repris du PER, une étudiante liste des questions qu'elle prévoit de poser pour vérifier la compréhension (« Quand et où se passe l'histoire ? », « Qui sont les personnages principaux ? », « Leurs caractéristiques physiques et morales ? », « Liens entre image et texte ? »). L'organisation sociale du travail est explicitée. C'est un élève générique, abstrait, « collectif », dont on va s'assurer qu'il a bien lu et compris *globalement* l'histoire. C'est la fonction évoquée du résumé. Si des précisions sont apportées, elles concernent des fonctions de gestion dans le collectif du cercle de lecture (secrétaire, gardien du temps, etc.). L'élève concret, celui qui apprend à comprendre, à identifier des chaînes d'anaphores pour reconstituer un personnage, à retourner au texte après avoir formulé une première hypothèse de lecteur, à se positionner dans l'expression des jugements, à en formuler lui-même, est le grand absent.

Et la progression ?

En ce qui concerne la qualité de la progression, deux groupes émergent. Quatre dossiers proposent des étapes qui s'inscrivent dans une forme de linéarité tronquée : les tâches sont cloisonnées, pensées comme des ensembles indépendants, où l'on ne parvient pas à lire une réelle progression des apprentissages, ainsi qu'une référence à des savoirs disciplinaires.



C'est le travail en classe, le «faire», la réalisation avec des élèves qui sont visés. La perspective pour les élèves est applicationniste, dans la perspective d'un apprentissage par imitation.

Quatre dossiers, au contraire, recourent à des progressions qui permettent de considérer le livre dans une perspective plus globale et qui organisent les apprentissages. Le premier type de progression vise une entrée progressive dans le monde du livre comme objet total social et culturel. Construit sur des tâches d'écriture (rédiger un plan d'action du personnage principal, écrire selon le point de vue d'un personnage, rédiger une 4^e de couverture), il prend en compte des outils narratologiques au service d'une meilleure compréhension de l'intrigue, mais également des aspects du paratexte afin d'affiner la compréhension de la macrostructure.

Le second type vise à approcher le rapport fiction-réalité par exemple, en confrontant différents genres textuels (récit fictionnel *versus* fait divers), en lisant des récits fondés sur des faits réels, en mettant en perspective les valeurs morales dont le récit est porteur. Cette progression est construite selon un principe de récurrence et de variation qui est décliné à différents moments de la séquence. Les objectifs sont alors les mêmes et sont rattachés à des tâches qui varient. Ici, les élèves sont mis dans une perspective dynamique entre ce qui est produit par quelqu'un d'autre et eux-mêmes. Ils sont considérés comme des *personnes* produisant de la réflexion.

Toutes catégories confondues, les connaissances projetées chez les élèves ne sont pas toujours explicites, comme si la tâche, en soi, suffisait, comme si la tâche était, à elle seule, porteuse de savoirs. Effet de consigne ou manque à savoir ?

Conclusions

Cette exploration dans les tâches et les progressions des étudiantes conduit à nous demander quelle littérature peut être un objet d'enseignement à l'école primaire. Faisons un tour d'horizon des entrées, des notions et des questionnements qui accompagnent notre réflexion.

- *Les travaux des étudiantes.* La consigne encourage les étudiantes à esquisser une entrée dans ce qu'elles définissent comme l'enseignement de la littérature. Or, seule une minorité de dossiers présente une réelle progression; une minorité également mobilise des outils, soumet des tâches qui permettent d'explorer la rupture dont nous parlions ci-dessus.
- *Les prescriptions.* La nouvelle organisation du PER qui prévoit un travail en littérature sur les onze années de la scolarité obligatoire suppose une rupture épistémologique, par rapport à une conception où se confondent apprentissages en littérature et en lecture. Pour le dire succinctement, la littérature, telle qu'elle est présentée dans le PER, a des objets propres, qui ne sont pas réductibles à ceux de la compréhension en lecture ou du fonctionnement de la langue.



- *Les élèves.* Si, dans l'ensemble des travaux, les élèves sont peu présents, nous avons relevé deux cas particulièrement intéressants : celui d'une étudiante, déjà enseignante, qui envisage de réaliser réellement les tâches construites avec le matériel qu'elle a façonné ; et celui d'étudiantes au bénéfice de connaissances fines de la littérature, qui ont choisi des enjeux littéraires comme guidage de leur progression.
- *La posture de l'enseignant.e.* Enfin, un enjeu à approfondir serait le développement et la conjugaison de deux postures chez l'enseignant.e : d'une part, une posture d'expert.e qui peut proposer une progression de tâches respectant l'alignement curriculaire et ayant le souci de correspondre à la définition qu'on donne à la discipline ; d'autre part, une posture de médiateur, qui appréhende l'élève comme un « être-en-contexte », dans une approche historique et culturelle, qui soumet des livres à valeur existentielle.

Corpus des œuvres choisies

Arrou-Vignod, J.-P. (1989). *Le professeur a disparu*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Boujon, C. (1998). *Bon appétit Monsieur Renard*. Paris : école des loisirs.

Finn, A. (1997). *Journal d'un chat assassin*. Paris : école des loisirs.

Klassen, J. (2013). *Ce n'est pas mon chapeau*. Paris : Milan.

Krings, A. (2013), *Lou P'tit Loup et la bergère*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Le Huche, M. (2012). *Rosa lune et les loups*. Paris : Didier Jeunesse.

Pennac, D. (1994). *L'œil du loup*. Paris : Nathan.

Polack, E. et Barroux. (2013). *Kako le terrible*. Genève : La joie de lire.

Ross, T. et Whybrow, I. (2001). *15 jours pour répondre aux timbrés*. Paris : Casterman.

Scotton, R. (2009). *Splat le chat* (traduit par R.-M. Vasallo). Paris : Nathan.



Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Balsiger, C., Bétrix, D., Cordonier, N., Panchout-Dubois, M. & Ticon, J. (2012). Le plan d'études romand 2010. Un curriculum d'un nouveau type et les premiers effets de son introduction. In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (Ed.), *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses universitaires. Coll. Diptyque, 19-50.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, Br. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Bétrix-Koehler, D. & Panchout-Dubois, M. (2010). Enseigner la grammaire, choix didactique ou choix politique ? *Cahiers de l'ILSL*, 27, 113-124.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours : Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Cordonier, N. (2012). Un curriculum postmoderne. In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (Ed.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (pp. 22-34). Namur : PUN.
- Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil*, 33, 19-36.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., & Wirthner, M. (2002). Les tâches et leurs entours en classe de français. Conférence introductive. In *Actes du 8^e Colloque international de la DFLM* [26-28 sept. 2011]. Neuchâtel : DFLM/AIRDF.
- Margolinas, C. (2012). Connaissance et savoir, des distinctions frontalières ? Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? In P. Losego (Ed.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012* (pp. 16-44). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>, consulté le 12 janvier 2015.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir Yves & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). Bruxelles : De Boeck.
- Simard, C., Dufays J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.