

---

## La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ?

*Literary reading and writing at school using children's books: what progress is being made?*

Élaine Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/1946>

DOI : 10.4000/reperes.1946

ISSN : 2263-5947

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 30 juin 2019

Pagination : 7-22

ISBN : 979-10-362-0206-3

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université catholique de Louvain

**Référence électronique**

Élaine Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix, « La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? », *Repères* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 25 février 2020, consulté le 12 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1946> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1946>

---



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

# ***La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ?***

**Élaine Turgeon**, université du Québec à Montréal, Canada; **Ophélie Tremblay**, université du Québec à Montréal, Canada; **Séverine De Croix**, université du Québec à Montréal, Canada

---

Ce numéro thématique s'intéresse à la question de la lecture et de l'écriture littéraires à l'aide de l'album jeunesse, et de façon plus particulière, à deux types de progression qui les concernent; l'une didactique, l'autre, développementale. Avant de présenter les articles qui figurent dans le numéro, nous exposons les trois concepts relatifs à la problématique dans laquelle ces articles s'inscrivent, à savoir : l'album jeunesse, la lecture et l'écriture littéraires et enfin, la notion de progression.

## **1. L'album jeunesse, objet complexe et composite**

L'album jeunesse contemporain est un objet placé sous le signe de l'hybridité. Hybridité dans les relations qu'entretiennent le texte et l'image, hybridité de l'écriture qui mêle écriture narrative et poésie, et hybridité de la représentation iconique qui emprunte à plusieurs techniques artistiques : photographie, collage, images de synthèse, etc. (Escarpit, Connan-Pintado et Gaïotti, 2008).

Pour certains (Poslaniec, 2007, 2008; Van der Linden, 2008, 2013), l'album jeunesse est une forme littéraire, au même titre que le roman, la nouvelle, la poésie, la bande dessinée ou le conte, cette forme littéraire accueillant une pluralité de genres (récit fantastique, conte, poésie). Pour ces auteurs, l'album se distingue du livre illustré car ses images ont un statut narratif (Poslaniec, 2007, 2008). Ce qui caractérise tout particulièrement l'album est donc la double narration du récit qui est portée de manière articulée par le texte et les images, à l'échelle de la double page, et à l'échelle du livre, c'est-à-dire dans l'enchaînement d'une double page à l'autre (Van der Linden, 2008, 2013; Fresch et Harkins, 2009). Le texte et l'image peuvent ainsi entretenir un rapport de redondance, de complémentarité ou de dissociation.

Pour d'autres (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2016), l'album est un médium plurisémiotique qui se présente sous trois formes : les images seules (ou albums sans texte), le texte illustré (l'image ayant un simple statut illustratif) et l'iconotexte (l'image et le texte se nourrissant l'un et l'autre pour livrer le sens).

L'album n'est donc pas un genre, mais peut accueillir une diversité de genres, qu'ils soient littéraires ou non.

Pour d'autres encore (Lépine et Hébert, 2018, p. 77), l'album serait « une forme d'art hybride, graphique et textuel, de matérialité particulière, caractérisée par l'interdépendance des images et du texte, images et texte qui se déploient dès le paratexte et sur les doubles pages, au lectorat double (jeune et adulte) et aux créateurs doubles (écrivain, illustrateur), et qui peut accueillir tant les genres narratif, poétique que dramatique, fictionnels ou non ».

En raison de toutes ces spécificités, l'album jeunesse contemporain cultive la complexité, notamment dans la relation qu'entretiennent le texte et l'image et dans le renouvellement des formes de récits qu'il propose. Il « postule et aide à construire un lecteur cultivé, expert, un véritable lecteur de littérature » (Escarpit *et al.*, 2008, p. 331). Ce faisant, l'album jeunesse contemporain place nettement les jeunes lecteurs dans une posture de résolution de problèmes, les rend actifs et favorise ainsi le développement de leurs habiletés en lecture et en écriture littéraires.

De plus en plus d'enseignants du primaire et, plus récemment, des premières années du secondaire recourent ainsi à l'album jeunesse en classe pour développer les habiletés de lecture et d'écriture littéraires de leurs élèves (Leclaire-Halté et Specogna, 2015; Lépine, 2012). Que ce soit pour les soutenir dans le développement d'habiletés interprétatives au cours de séances de lecture à voix haute ou encore pour leur faire apprécier l'art des auteurs afin de réutiliser des procédés littéraires dans leurs écrits, les enseignants sont nombreux à reconnaître le potentiel de l'album jeunesse et à l'utiliser, à travers différents dispositifs (cercle de lecture, journal dialogué, débat, cercle d'auteur). Toutefois, l'adoption de ces pratiques innovantes exige de leur part une solide culture littéraire, la maîtrise de conduites complexes et une capacité à planifier et à organiser ces contenus à l'intérieur d'une progression, ce à quoi la formation initiale les a peu préparés (Daunay, Delcambre, Dufays et Thyron, 2007; Hébert, 2013). Seuls une conscience claire des objectifs à atteindre et un enseignement systématique et organisé permettent en effet de travailler à la réduction des inégalités de réussite scolaire en matière de lecture et d'écriture littéraires (Crinon et Marin, 2013). En outre, les enseignants sont encore peu informés des stratégies d'intervention les plus favorables au développement des compétences en lecture et en écriture littéraires des élèves.

## **2. La lecture et l'écriture littéraires, des compétences à développer à l'école**

La littérature de jeunesse est irremplaçable dès le plus jeune âge « parce qu'elle introduit à d'autres formes de connaissance, ouvre les portes de l'imaginaire et fait du langage un art » (Crinon et Marin, 2013, p. 12). Elle conduit les jeunes lecteurs à s'initier à des formes artistiques et à acquérir une sensibilité à ces formes; à appréhender le monde et à s'appréhender soi; à réfléchir aux valeurs

dont les textes littéraires sont des vecteurs explicites ou implicites et à constituer une culture littéraire – « bibliothèque mentale organisée de textes qui peuvent faire référence et aptitude à porter jugement et regard distancié sur ceux-ci » (Crinon et Marin, 2013, p. 14). L'école doit ainsi œuvrer à l'acquisition d'une familiarité avec les textes complexes et subtils que sont les albums de jeunesse autant qu'à celle d'habitudes de mise en relation des albums avec ce que les élèves connaissent déjà ou avec leur expérience.

De tels objectifs supposent la construction de savoir-faire et de comportements spécifiques face aux textes, la lecture littéraire constituant une activité à la fois cognitive et culturelle. Développons quelque peu les compétences à construire au fil de la scolarité.

Incomplet par nature, l'album – en tant que texte littéraire – attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude, qu'il conjugue méfiance et adhésion (Tauveron, 2002). Il s'agit ainsi d'apprendre à comprendre et à interpréter. Selon les psychologues de la cognition, la représentation mentale (ou « modèle de situation ») est ce sur quoi le lecteur va s'appuyer pour raconter l'histoire qu'il vient de découvrir, pour en identifier le thème général, pour évaluer de manière critique le contenu de l'histoire... L'élaboration de cette représentation signifiante de la situation, de ce « réseau représentationnel » est « sensible » à trois compétences de haut niveau : l'utilisation des connaissances en matière de structuration du récit ; la liaison des informations entre elles, qui nécessite de produire des inférences, notamment causales (soit à partir des informations fournies dans le texte, soit en utilisant ses connaissances) et l'autoévaluation par le lecteur de sa compréhension (Blanc, 2009). Cèbe et Goigoux (2013) insistent, quant à eux, sur le caractère cyclique du processus d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes et sur le caractère indissociable de la compréhension et de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige tout au long de la lecture un effort conscient. Ils mettent en évidence le rôle prépondérant des inférences, qu'ils définissent comme la capacité à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations »). De leur côté, plusieurs didacticiens de la littérature font de la compréhension un processus automatisé, ce que ne serait pas l'interprétation. Ainsi, pour Vandendorpe (2001), la compréhension relève de processus automatiques, alors que l'interprétation fait appel à des procédures délibérées (grâce à des stratégies construites dès l'enfance). Selon Tauveron, la compréhension d'un récit est un « processus qui s'opère principalement à partir de l'identification du mobile et du but du personnage principal ainsi que du rôle tenu par les autres personnages dans la réalisation de son projet et qui aboutit à la reconstruction d'une macrostructure sémantique » (Tauveron, 2001, p. 9-10). Il s'agit d'un processus automatisé, tandis que l'interprétation consiste en un travail conscient et volontaire sur le sens, une résolution de problèmes d'ordres très divers qui se présentent au lecteur (Tauveron, 1999 ; Dabène et Quet, 1999). En outre, si la compréhension est perçue comme la construction

du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation est généralement associée à une activité de spéculation sur le « pluriel du texte » (Falardeau, 2003), qui débouche sur un « foisonnement interprétatif », « le jeu d'interprétence [étant] potentiellement illimité » (Vandendorpe, 1992, p. 83-84). Selon Falardeau (2003), la compréhension vient d'abord du texte et exige du lecteur qu'il s'écarte de la microstructure lexicale et syntaxique pour bâtir une structure globalisante qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte, tandis que l'interprétation provient de l'extérieur du texte et exige du lecteur une exploration des récurrences et des possibles signifiants afin de créer de nouveaux signes, construits par l'interprète. La compréhension débouche sur un « sens » généralement partagé par une communauté de lecteurs, même s'il n'est pas unique et défini, tandis que l'interprétation débouche sur une « signification » légitimée par la confrontation sociale (Falardeau, 2003), jugée acceptable grâce à l'accord intersubjectif entre les lecteurs (Sauvaire, 2013). Enfin, outre les habiletés à comprendre et à interpréter les textes, l'école a également pour rôle de construire une culture littéraire qui reconnaisse la singularité des œuvres, chaque texte appelant une attitude et des références différentes : « Préparer une séance de lecture d'un texte littéraire, c'est d'abord, pour l'enseignant, lire le texte pour son propre compte, identifier ce qui fait la spécificité et l'intérêt de ce texte, ce à quoi il importera que les élèves accèdent lors de leur lecture, et aussi ce qu'il importe que les élèves apprennent pour devenir plus autonomes, la prochaine fois qu'ils liront un texte ressemblant, à certains égards, à celui-là » (Crinon et Marin, 2013, p. 21).

Posant la lecture et l'écriture littéraires dans une relation d'interdépendance, plusieurs chercheurs soulignent l'importance des savoir et savoir-faire pragmatiques tirés de l'expérience de lecture lorsqu'il s'agit d'écrire des textes à intention littéraire : « Mis dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu tactique avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, l'élève est capable de construire à son tour un jeu tactique pour le lecteur avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu » (Tauveron et Sève, 2005, p. 26). Deux conditions semblent toutefois requises pour assurer ce transfert de la lecture à l'écriture littéraire : cette interaction suppose la durée, la constance et la multiplicité des expériences de lecture ainsi que la prise en compte de la nécessaire variabilité, mouvance et complexité de l'écriture – pas de généralisation à partir de l'observation d'un nombre restreint de textes ni d'explicitation de règles d'écriture générales et normatives qui ne rendent compte d'aucun genre de texte et conduisent à « fossiliser » les productions (Tauveron et Sève, 2005, p. 12). Ainsi, devenir auteur ne correspond ni simplement à mettre en œuvre dans son propre texte des moyens techniques rencontrés en lecture dans d'autres textes, ni tout aussi simplement à penser au lecteur en écrivant. Chez le jeune élève, l'intention artistique n'est possible que s'il adopte une posture d'auteur, se forge une représentation du travail d'auteur (pour construire sa pensée, et non seulement la transcrire), trouve sa propre « poétique » et se décentre suffisamment pour construire l'image de son « lecteur modèle », ce qui suppose, au-delà des normes de l'écrit, la capacité à prendre des risques calculés, dans un contexte constitué d'indécisions (Tauveron et Sève, 2005; Bucheton, 2014). Les élèves ne peuvent

ainsi simplement s'exprimer à l'écrit à partir de ce qu'ils voient et de ce qu'ils ressentent, indépendamment de connaissances linguistiques, langagières, culturelles, qui sont autant de « lieux d'intervention didactique » : processus d'écriture, résolution de problèmes d'écriture, usages des supports et des outils scripteurs, contraintes linguistiques et textuelles, etc. (Crinon et Marin, 2014). À cet égard, Crinon et Marin rappellent que « c'est au cours de situations authentiques de production écrite, et grâce à l'étayage de l'enseignant, que [les élèves] pourront acquérir et réutiliser ces connaissances, rendues nécessaires par ces situations elles-mêmes et loin de l'application mécanique et figée de normes linguistiques ou narratologiques appliquées hors de propos » (Crinon et Marin, 2014, p. 24).

Comme on le voit – même s'ils ne font pas toujours l'objet d'un consensus entre les chercheurs –, plusieurs développements théoriques et de nombreuses descriptions de dispositifs didactiques sont aujourd'hui accessibles dans le domaine de la lecture et de l'écriture littéraires. Il existe en revanche peu de données concernant les capacités effectives des élèves en lecture et en écriture littéraires et la manière dont ces dernières progressent (Barré-De Miniac, 2007 ; Bianco, 2015 ; Canut et Vertalier, 2012 ; Dufays, 2006 ; Hébert, 2013 ; Langlade, 2007 ; Perrin, 2009). Par ailleurs, l'évolution de la capacité des élèves à comprendre et à interpréter des œuvres mêlant texte et image paraît encore moins documentée que leur capacité à interpréter des formes textuelles non composites, alors même que l'on constate une élévation du degré de littératie des albums de jeunesse plus récents (Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin, 2012 ; Bonnéry, 2015). Les contributions rassemblées dans le présent numéro thématique devraient permettre de faire quelques pas vers la rencontre de tels objectifs.

### 3. « Progression », un terme aux multiples acceptions

Bien que les questionnements à propos de la notion de progression ne datent pas d'hier, et que cette dernière soit au cœur de la pratique enseignante, elle souffre encore d'un flou théorique (Nonnon, 2010), sans doute parce que le terme *progression* est polysémique et réfère à plusieurs notions apparentées : « programmes et curricula, programmation, planification, progressivité, voire progrès quand on parle d'apprentissages » (Nonnon, 2010, p. 6). Ce numéro permet d'apporter un éclairage sur le concept de progression, dans le domaine plus spécifique de l'écriture et de la lecture littéraires à l'aide de l'album jeunesse, en distinguant trois perspectives, articulées à chacun des axes didactiques : épistémologique, pédagogique, psychologique (Halté, 1992). Ce cadrage permet de distinguer au moins trois acceptions du vocable « progression », dans les usages rencontrés de ce terme en didactique du français. La première acception renvoie à la progression d'un *contenu* tel qu'établi par et dans un texte officiel, ce que recouvre le terme spécifique de *progression curriculaire* (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008 ; De Kesel, Dufays et Murant, 2011 ; Dumortier, Van Beveren et Vrydaghs, 2012), ou encore à la progression d'un contenu dans une séquence didactique donnée (Bautier, 2006). La deuxième acception concerne la progression établie par un *enseignant* pour l'organisation d'un ou de plusieurs contenus dans une séquence

ou une activité, en fonction des élèves concernés, « pour établir un itinéraire dans les apprentissages » (Nonnon, 2010, p. 5). On parle également dans les écrits de « programmation ». Ce terme évoque le travail qui consiste, en tenant compte des contraintes du calendrier scolaire, à organiser chronologiquement les objets à enseigner. La troisième acception renvoie à la progression d'un élève dans l'apprentissage d'un contenu et relève plus largement du rythme et de la séquence de développement des habiletés de l'apprenant, qui peuvent être mises en relation (ou non, si la perspective adoptée est plus développementale, dans une optique psycholinguistique, par exemple) avec la progression établie ou bien par l'enseignante (acception 2) ou bien par le curriculum (acception 1). Ainsi, tout un système de relations se joue entre les trois types de progression, comme ce numéro permet de le mettre en lumière pour l'écriture et la lecture littéraires à l'aide de l'album.

De plus, chacun de ces types de progression, envisagés comme objets d'investigation scientifique, pourra être étudié et décrit au moyen de méthodologies distinctes et complémentaires. Par exemple, le chercheur ou la chercheuse qui s'intéresse au type de progression à laquelle réfère le premier sens du terme peut mener une analyse des programmes éducatifs et décrire les progressions curriculaires qui s'en dégagent, *a posteriori*. La deuxième acception de « progression » concerne le travail de l'enseignant dans la façon dont il organise, planifie et mène son enseignement des contenus et peut être analysée à partir d'outils de collecte tels les entrevues, les séquences vidéofilmées, les documents de travail de l'enseignant (planifications, séquences didactiques), etc. Pour ce qui est de la progression des élèves, elle peut quant à elle être observée à travers les productions verbales de ces derniers (interactions verbales autour de l'album, dans le cas qui nous intéresse ici), productions textuelles, entrevues, etc. On peut bien évidemment envisager le fait que des travaux compilent des données relevant des trois « types » de progression. Dresser un portrait qui rende compte de l'ensemble des interactions entre ces trois types de progression représente néanmoins un défi de taille, notamment parce que le regard du chercheur ou de la chercheuse se porte de façon plus privilégiée sur l'une de ces trois progressions, et sur les deux premières en particulier. En effet, les études concernant le travail de l'enseignant dans sa manière de s'appropriier les contenus des curriculums et de mettre en œuvre des séquences didactiques sont nombreuses en didactique du français (par exemple Ronveaux et Schneuwly, 2019 ; Brunel, Émery-Bruneau, Dufays, Dezutter et Falardeau, 2017). La question de la progression des élèves est peut-être moins examinée. Par ailleurs, ces perspectives n'appellent pas les mêmes mouvements descriptifs : descendant, si on se situe dans la perspective de la progression didactique (acceptions 1 et 2) et plutôt ascendant, si l'on s'intéresse à la progression dans une perspective développementale.

#### 4. Présentation des articles du dossier

S'inscrivant dans la lignée du colloque de l'AIRDF de 2010<sup>1</sup> tenu à Liège, du symposium de Montréal lors du colloque de l'AIRDF de 2016<sup>2</sup> et de la journée d'étude de Vérone de 2018<sup>3</sup>, et dans la foulée des écrits sur la question de la progression (Carlier, De Kesel, Dufays et Wiame, 2012; Thévenaz-Christen *et al.*, 2011; Nonnon, 2010), ce numéro thématique entend s'intéresser à deux types de progression en lecture et en écriture littéraires à l'aide de l'album jeunesse, de la petite enfance à l'adolescence, recouvrant les trois acceptions du terme progression.

Le premier type, la progression didactique, concerne les pratiques des enseignants et la façon dont ils planifient la progression des apprentissages et la mettent en œuvre, notamment en lien avec la progression curriculaire établie dans les programmes d'un pays donné. Les articles qui traitent de ce type de progression permettent de répondre à l'une ou l'autre des questions suivantes : les enseignants tiennent-ils compte de la progression proposée dans le matériel didactique et les instructions officielles ? Si oui, comment la mettent-ils en œuvre ? Comment les enseignants envisagent-ils une progression dans le choix des albums ? Comment assurent-ils aux élèves une maîtrise progressive des habiletés en lecture et en écriture littéraires ? Avec quels dispositifs et quelles suites de tâches ? Quel étayage leur fournissent-ils ? Comment distribuent-ils les contenus dans le temps ? Quels savoirs spécifiques envisagent-ils mobiliser et mobilisent-ils effectivement ? Comment leurs planifications tiennent-elles compte des acquis des élèves ? Quels obstacles surgissent dans la mise en œuvre de cette progression planifiée ? Quels ajustements doivent-ils effectuer ?

Le second type, la progression développementale, relève du rythme et de la séquence de développement des habiletés de l'apprenant. Il traite des pratiques effectives des élèves et de leurs savoirs en construction lorsqu'ils discutent autour des albums jeunesse ou encore lorsqu'ils utilisent des procédés littéraires, tirés de ces albums, dans leurs propres écrits. Les articles qui s'intéressent à ce type de progression permettent de répondre à l'une ou l'autre des questions suivantes : comment les élèves s'approprient-ils des conduites interprétatives et développent-ils des habiletés de raisonnement à l'aide des albums ? Au-delà d'une progressivité prescrite (ou pas) par les curriculums, quelles sont les capacités interprétatives des élèves de 2 à 13 ans ? Comment ces dernières progressent-elles ? Quels sont les indicateurs de cette progression ? Comment la fréquentation des albums jeunesse influence-t-elle la façon d'écrire et de communiquer des élèves ? Quelles traces sont visibles dans leurs discours à l'oral et à l'écrit ?

---

1 *Quelle progression curriculaire en français?*, coordonné par Jean-Louis Dumortier, Julien Van Beveren et David Vrydaghs.

2 *Didactique de la lecture : quelle progression curriculaire? Des tâches d'enseignement à l'évolution des apprentissages*, coordonné par Christophe Ronveaux et Judith Emery-Bruneau (volet 1), Magali Brunel et Jean-Louis Dufays (volet 2).

3 *Développer des habiletés en lecture et en écriture littéraires à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression?*, coordonné par Éline Turgeon et Ophélie Tremblay, avec la collaboration de Paolo Frassi.

Plus largement, quels savoirs spécifiques (linguistiques, sémiotiques) doivent être mobilisés afin d'assurer un travail d'interprétation « réussi » ?

Voilà autant de questions auxquelles les articles du présent numéro tentent d'apporter des éléments de réponse. La problématique de la progression étant tellement vaste, il va sans dire qu'un seul dossier thématique ne peut prétendre la couvrir dans tous ses aspects. Toutefois, les articles qui sont ici présentés rapportent des résultats de recherche récents sur la question et contribuent à jeter un éclairage sur les avancées de la didactique de la lecture et de l'écriture littéraires à l'aide de l'album jeunesse. Ces diverses contributions nous viennent de quatre pays : le Canada, et plus précisément le Québec (3 articles), la France (3 articles), la Belgique (2 articles) et la Suisse (1 article), et couvrent autant de systèmes scolaires comportant leur propre rapport à la notion de progression.

Les neuf articles du présent numéro portent majoritairement sur la lecture littéraire, bien que certains d'entre eux traitent à la fois de la lecture et de l'écriture littéraires dans un mouvement entre réception et écriture de réception, ou entre réception et production d'une œuvre inspirée de la lecture d'un album.

La question de la progression y a été envisagée sous de multiples points de vue. Deux articles traitent de la progression dans une perspective strictement développementale (Élaine Turgeon; Bénédicte Duvin-Parmentier), alors que trois l'abordent dans une perspective exclusivement didactique (Christophe Ronveaux; Claudine Garcia-Debanc; Martin Lépine) et que quatre s'y intéressent en articulant les deux types de perspectives (Claudia Sánchez et Hélène Makdissi; Sonia Castagnet-Caignec; Graziella Deleuze; Séverine De Croix et Dominique Ledur). Par ailleurs, les neuf articles de notre dossier présentent des recherches menées auprès d'enfants ou d'élèves dont l'âge s'étend de 23 mois à 13 ans. Nous avons donc fait le choix d'ordonner les neuf articles en privilégiant, comme critère, l'âge des enfants/adolescents sur lequel portent les études. Cela nous permet de mettre en lumière la question de la progression, à la fois en ce qui concerne l'ordre de présentation des contenus et la planification des activités selon l'âge des apprenants, mais également, en ce qui concerne le rythme et la séquence de développement des habiletés en lecture et en écriture littéraires à l'aide des albums jeunesse, et ce, de la petite enfance à l'adolescence.

Le numéro s'ouvre sur un article de Claudia Sánchez et Hélène Makdissi. Ce dernier rend compte d'une étude québécoise portant sur le développement d'un tout jeune enfant (de 23 à 40 mois) relativement à l'expression de la causalité en situation de lecture interactive d'un album. Dans une perspective développementale, les auteures mettent en lumière une forme d'expression causale précoce dans laquelle l'explication semble trouver racine : l'énonciation simultanée de la cause et de la conséquence dans un récit porté par un album. Leurs résultats permettent ainsi de bâtir un continuum développemental entre les travaux portant sur l'explication produite par les enfants en contexte de conversation naturelle (Veneziano, 2008) et les travaux portant sur la structuration progressive du récit chez l'enfant qui débute à l'âge de 3 ans (Pavias *et al.*, 2016; Trabasso et Wiley, 2005). En outre, l'étude montre que l'expression de la causalité dans

un mouvement prospectif est un peu plus tardive que celle qui se situe dans un mouvement explicatif, ce qui porte à croire que, dans sa représentation causale, l'enfant semble d'abord porter son intérêt sur les conséquences en recherchant la cause, plutôt que l'inverse. Dans le contexte de l'étude (dialogue mère-enfant autour d'un album), l'utilisation de stratégies spécifiques telles que la formulation de questions ouvertes, les pauses, l'élaboration d'un sujet par l'adulte semblent jouer un rôle favorable. Dans le prolongement des études relatant les interactions adulte-enfant (McNeill et Fowler, 1999; Milburn *et al.*, 2014), l'apport de la présente recherche consiste à préciser les interventions ancrées dans le mode dialogique autour du récit et des images de l'album, et propices à l'expression causale chez le jeune enfant.

Toujours dans une perspective développementale, l'étude d'Élaine Turgeon porte sur les manifestations de l'activité interprétative d'enfants québécois de 4 et 5 ans, c'est-à-dire, leur capacité à formuler une hypothèse, à la justifier et à la valider et la façon dont elle diffère selon leur âge dans un contexte de lecture à voix haute d'un même album. Les résultats de cette étude démontrent qu'en contexte de lecture à voix haute en groupe-classe, il n'y a pas de différence marquée en ce qui concerne le nombre et la qualité des hypothèses formulées par les enfants de 4 ans et ceux de 5 ans. Outre le niveau d'étayage offert par l'adulte pour parvenir à des réponses jugées satisfaisantes, les deux groupes d'âge se distinguent par deux autres aspects : la capacité à justifier des hypothèses et à les valider, ainsi que la capacité à s'appuyer sur des indices pour produire des justifications et des validations. Du point de vue développemental, ces résultats laissent penser, d'une part, que l'habileté à formuler des hypothèses précéderait celle à justifier et à valider et, d'autre part, que l'habileté à s'appuyer sur les indices des illustrations précéderait celle à s'appuyer sur les indices du texte pour justifier des hypothèses.

Dans une perspective à la fois didactique et développementale, l'article de Sonia Castagnet-Caignec porte, quant à lui, sur la mise en œuvre de microséquences pour travailler la poésie à travers l'exploration et l'exploitation d'albums jeunesse (eux-mêmes présentés selon une progression précise), puis sur l'analyse de productions d'élèves de CP et CE1 (élèves de 6-7 ans), en France. À travers des mises en réseaux d'albums poétiques, les élèves ont été amenés à observer le procédé stylistique de la métaphore. L'auteure conclut que les élèves ont pu, grâce au dispositif mis en place, développer une vision plus nuancée du genre poétique et une reconnaissance du jeu avec la matérialité du langage propre à la poésie. En somme, le fait d'investir une figure de style, tant dans l'observation et l'analyse d'albums que dans l'écriture poétique, a généré une meilleure appropriation de celle-ci, ce dont témoignent les textes successifs produits lors des microséquences.

L'étude menée par Christophe Ronveaux, en Suisse, adopte une perspective didactique. Son article s'intéresse au travail de l'enseignant et à la mise en œuvre effective d'une programmation proposée par une méthode de lecture. À l'aide d'entretiens semidirigés et d'une observation de 12 enseignants de 3<sup>e</sup> primaire (élèves de 6 ans) qui utilisent la méthode *À l'école des albums*, l'auteur décrit

les transformations de la méthode (modifications, suppressions ou ajouts de tâches ou de suites de tâches opérées par les enseignants) et analyse les enjeux de savoir impliqués dans ces dernières. Les variations des usages de la méthode sont successivement observées à l'échelle de la programmation annuelle, à l'échelle de la planification de la séquence (progression des tâches) et à l'échelle de la tâche. De grandes transformations semblent s'opérer entre ce qui est prévu par la méthode et ce qui est effectivement mis en œuvre dans les classes, et ce, aux trois échelles observées, ce qui, selon l'auteur, neutralise parfois même les visées annoncées de la méthode. Par ailleurs, l'étude souligne que le support composite de l'album exige de la part des enseignants un geste de guidage dont ils ne disposent pas forcément. En effet, dans l'analyse de la séquence observée, l'album comporte de nombreuses difficultés (énonciation multiple, disjonction de l'image et du texte, pluricodage de la matérialité graphique, etc.) qui ne sont pas nécessairement prises en compte par les enseignants, et donc, qui nuisent à la réception des élèves.

Bénédicte Duvin-Parmentier présente, quant à elle, un travail inédit sur les rôles et les usages de la typographie dans l'album, du point de vue de la réception de ces usages chez des CM1 (élèves de 9 ans) et de leur réinvestissement en production écrite. Dans cette recherche, menée en France, l'auteure a ainsi cherché à savoir si le recours à la métascripturalité typographique permettait aux élèves d'enrichir l'expression des émotions dans leur production écrite. En termes de progression chez les élèves, les résultats montrent comment les opérations de réécriture engagées autour de l'observation puis de l'usage de la métascripturalité conduisent les élèves à un enrichissement des textes produits au regard du lexique des émotions en particulier. Cette démonstration est menée à travers l'analyse de pratiques de lecture et d'écriture littéraires autour d'un album jeunesse d'Olivier Morel, qui reprend la fable de La Fontaine, *Les animaux malades de la peste*. Les analyses dévoilent ainsi que plusieurs élèves, dans les écrits de la réception produits, sont à même de juger des usages de la typographie au service d'émotions variées. Les élèves se montrent dès lors capables de prêter attention à divers aspects de la métascripturalité : taille, forme et graisse des signes linguistiques utilisés dans le texte et autres marqueurs typographiques exprimant l'émotion. L'analyse subséquente des travaux d'élèves fait de même apparaître la diversité des moyens convoqués, en particulier les marques de ponctuation et les interjections, aussi bien pour signaler que pour susciter des émotions.

Pour sa part, Graziella Deleuze s'intéresse à la question de la progression en liant les perspectives didactique et développementale. Portant sur un corpus d'analyse d'entretiens et d'observations en classe, l'auteure étudie d'une part, la planification, par un enseignant belge, d'une séquence de mise en réseau de plusieurs albums autour du personnage du loup, et d'autre part, l'évolution, chez des 4<sup>e</sup> primaire (élèves de 9 ans), de la compréhension, de l'identification des procédés d'écriture et des composantes artistiques d'une œuvre (potentiels facteurs d'agrément ou de désagrément). La planification de l'enseignante est étudiée à partir d'une triple focalisation sur l'identification, d'une part, des objets d'enseignement, et d'autre part, des capacités d'interprétation et de distanciation qu'elle

entend développer et finalement, sur l'organisation du corpus et de la succession des tâches. L'article analyse finement la façon dont évolue la compréhension et dont se mettent en place les apprentissages visés par l'enseignante en lecture littéraire. Il débouche sur une liste de facteurs de progression qui interviennent comme « facilitateurs » à différents niveaux. Sont mis en évidence au niveau de la compréhension : les relectures successives, les connaissances littéraires des élèves, les débats interprétatifs et l'explicitation des stratégies de lecture. Interviennent également comme « facilitateurs » auprès de plus rares élèves de l'échantillon, au niveau de la verbalisation des procédés d'écriture : la désignation explicite des moments de distanciation (par distinction avec les moments de compréhension), visant par exemple l'analyse des choix posés par l'auteur et la recherche de liens entre les albums qui constituent le réseau.

Dans une perspective didactique, l'article de Claudine Garcia-Debanc s'intéresse, de façon exploratoire, aux critères de progressivité dans la mise en œuvre d'un travail d'écriture. Prenant appui sur l'album *Le collectionneur d'instant*, de Quint Buchholz, l'auteure rapporte les résultats d'une étude, menée en France, dans trois classes : CE2/CM1 (élèves de 8-9 ans), CM2 (élèves de 10 ans) et première année de collège (élèves de 11 ans). Ces trois classes ont été invitées à produire des pastiches en écho à une œuvre de littérature, choisie pour la présence d'une structure syntaxique répétitive. L'analyse des séquences de travail et d'un échantillon des écrits produits par les élèves fait état d'une mise en œuvre différenciée de la séquence dans les trois classes (activités proposées et compétences mises en jeu), et ce, notamment en raison des objectifs poursuivis par les trois enseignantes et de l'âge de leurs élèves. L'auteure identifie trois conditions ayant pu assurer la qualité du travail d'écriture : le caractère bref de l'écrit à produire, qui permet de prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants, la réitération à l'identique de l'activité d'écriture qui intervient comme élément de progressivité, permettant aux élèves de s'améliorer d'une fois à l'autre, et finalement, la prise en compte des illustrations de l'album dans la rédaction des phrases pastiches.

Afin de mieux comprendre les pratiques d'enseignement des œuvres littéraires, et des albums jeunesse en particulier, Martin Lépine a mené une enquête auprès de 518 enseignants québécois des trois cycles du primaire (élèves de 6 à 12 ans). Les données recueillies lui ont permis de dresser un portrait de la progression du choix des albums et des activités de lecture/écriture littéraires déclarées par les enseignants. Les résultats montrent que l'album représente la forme la plus courante en usage dans les classes pour enseigner la lecture (81,3 %). En termes de progression, l'album est ainsi plus utilisé au début du primaire qu'à la fin. Les résultats font néanmoins état d'une grande diversité dans le corpus d'œuvres citées, ce qui pourrait s'expliquer par l'absence de liste d'albums recommandés par les programmes ministériels québécois, à l'inverse des programmes suisse ou français, par exemple. Pour ce qui est des activités déclarées en lecture et en écriture, les enseignants disent recourir à l'album comme déclencheur pour diverses activités d'écriture, qu'elles soient métatextuelles ou hypertextuelles. Les résultats dévoilent à cet égard une forme de progression dans les pratiques

déclarées d'exploitation des lectures qui transparait non pas dans le choix ou la diversité des activités, mais plutôt dans leur complexité croissante. Par exemple, les activités métatextuelles-réflexives prennent plus d'importance vers la fin de la scolarité primaire, et elles sont liées à des besoins évaluatifs de la part de l'enseignant.

Finalement, ce dossier se termine par l'article de Séverine De Croix et Dominique Ledur. Dans leur étude, les auteures s'intéressent, en les articulant, à deux types de progression : la première, développementale, concerne les capacités effectives d'élèves belges du début du secondaire (12-13 ans) en lecture littéraire; la seconde, didactique, est pensée et traduite en actes par les enseignants au sein d'une séquence d'enseignement. L'étude porte sur un dispositif d'accompagnement de la lecture littéraire destiné à des adolescents mis en œuvre dans cinq classes du premier degré de l'enseignement secondaire. Ce dernier consiste en une lecture par dévoilement progressif de l'album *L'indien de la tour Eiffel*, accompagné d'un journal collaboratif tenu par les élèves, au fil de la découverte de l'album, et d'un rapport de contre-enquête, en guise de tâche individuelle finale. Des observations directes (films) et des traces écrites (journal de lecture et rapport de contre-enquête) ont permis d'analyser, d'une part, les conduites interprétatives des élèves à la lumière du dispositif proposé et de sa mise en œuvre effective par les enseignants, et d'autre part, les gestes professionnels posés par les enseignants (gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage et de tissage) et leur influence sur le déploiement des conduites interprétatives des élèves. Le choix du texte, le dispositif enrôlant et progressif, de même que les gestes professionnels des enseignants, semblent avoir permis aux élèves de mettre en relation des indices textuels et iconiques afin de déployer, de confronter et de réajuster leurs interprétations.

## 5. Pour conclure

L'ensemble des articles de ce numéro nous permet de dégager un certain nombre d'éléments de synthèse relatifs au développement des compétences des élèves en lecture et en écriture littéraires à l'aide de l'album jeunesse. Du point de vue de la progression des enfants ou des élèves, qu'elle soit vue dans une perspective plus développementale ou mise en relation avec la progression didactique prévue par les enseignants ou les programmes, il ressort que le recours à l'album jeunesse, objet complexe et composite, contribue effectivement au développement des habiletés en lecture et écriture littéraires des élèves. L'étayage de l'adulte est cependant déterminant pour assurer cette progression puisqu'il permet aux enfants et aux élèves d'apprendre à mettre en branle, avec du soutien, ce qu'ils seront éventuellement en mesure de faire de façon autonome. Cela soulève la nécessité de multiplier les occasions de travail collectif et dialogique autour de l'album, c'est-à-dire, avec le soutien de l'adulte et des pairs, modalité incarnée dans l'ensemble des articles de ce numéro. Pour y parvenir, trois conditions nous apparaissent incontournables. La première concerne l'accès à des albums et du matériel didactique de qualité, pensé en termes de progression (activités,

séquences, réseaux d'albums, etc.). La deuxième concerne la nécessaire formation des enseignants, d'une part à la complexité des albums jeunesse, d'autre part aux conduites à mettre en œuvre afin de soutenir le développement des compétences des élèves, ce qui implique une compréhension fine de la lecture et de l'écriture littéraires, de son enseignement et de son apprentissage. La troisième concerne la planification par les enseignants d'une progression des albums ou des contenus ou encore l'appropriation d'une progression existante. Tout cela nous conduit à réaffirmer l'importance de la formation initiale et continue des enseignants pour l'appropriation de savoirs et de pratiques en lecture et en écriture littéraires qui leur permettront de penser et de mettre en œuvre la progression didactique et de soutenir ainsi la progression des compétences à lire et à écrire des élèves à l'aide de l'album jeunesse. Enfin, afin de produire des progressions didactiques tenant compte des capacités des élèves en lecture et en écriture littéraires, à l'aide de l'album, et de la façon dont elles progressent, il nous apparaît fondamental de poursuivre les études adoptant une perspective développementale.

### Bibliographie

- AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2007). Écrire pour apprendre. Où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles du français* (p. 142-163). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- BAUTIER, É. (dir.). (2006). *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- BAUTIER, E., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. et MARIN, B. (2012). Les textes composites. Des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, 45, 63-79.
- BIANCO, M. (2015). La compréhension de textes. Peut-on l'apprendre et l'enseigner? Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 229-256). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- BLANC, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- BRUNEL, M., ÉMERY-BRUNEAU, J., DUFAYS, J.-L., DEZUTTER, O. et FALARDEAU, É. (dir.). (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- CANUT, E. et VERTALIER, M. (2012). Lire des albums. Quelle compréhension

- et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179(4), 51-66.
- CARLIER, G., DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et WIAME, B. (dir.). (2012). *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CRINON, J. et MARIN, B. (2013). *La littérature de jeunesse, une initiation culturelle*. Paris : Nathan.
- CRINON, J. et MARIN, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.
- DABÈNE, M. et QUET, F. (dir.). (1999). *La compréhension des textes au collège*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble ; Paris : Delagrave.
- DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., DUFAYS, J.-L. et THYRION, F. (dir.). (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*. Lille : Presses de l'université de Lille 3.
- DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A. (dir.). (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- DUFAYS, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101.
- DUMORTIER, J.-L., VAN BEVEREN, J. et VRYDAGHS, D. (dir.). (2012). *Curriculum et progression en français. Actes du 11<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- ESCARPIT, D., CONNAN-PINTADO, C. et GAÏOTTI, F. (2008). L'album au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Sous le signe de l'hybridité. Dans D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 302-331). Paris : Magnard.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation. Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- FRESCH, M. J. et HARKINS, P. (2009). *The power of picture books. Using content area literature in middle school*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HÉBERT, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 391, 119-146.
- LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. et MAISONNEUVE, L. (2016). L'album de littérature de jeunesse. Genre, forme et/ou médium scolaire ? *Recherches*, 65, 49-64.

- LECLAIRE-HALTÉ, A. et SPECOGNA, A. (dir.). (2015). Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes. Approche plurielle [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, 22.
- LÉPINE, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97-118.
- LÉPINE, M. et HÉBERT, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir), *Pleins feux sur l'album* (p.73-92). Montréal, Canada : Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- MCNEILL, J. H. et FOWLER, S. A. (1999). Let's talk. Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 51-69.
- MILBURN, T. F., GIROLAMETTO, L., WEITZMAN, E. et GREENBERG, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105-140.
- NONNON, E. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41, 5-34.
- PAVIAS, M., VAN DEN BROEK, P., HICKENDORFF, M., BEKER, K. et VAN LEIJENHORST, L. (2016). Effects of social-cognitive processing demands and structural importance on narrative recall. Differences between children, adolescents, and adults. *Discourse Processes*, 53(5-6), 488-512. Récupéré sur le site de Taylor & Francis Online : <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0163853X.2016.1171070>>.
- PERRIN, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. *Repères*, 40, 9-36.
- POSLANIEC, C. (2007). Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album ? Dans A.-M. Petitjean (dir.), *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants* (p.17-26). Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- POSLANIEC, C. (2008). *(Se) former à la littérature jeunesse*. Paris : Hachette.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2019). *Lire des textes réputés littéraires. Disciplinaion et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- SAUVAIRE, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* (thèse de doctorat). Université Laval, Canada, et Université de Toulouse Le Mirail.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. Du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- TAUVERON, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.

- TAUVERON, C. et SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- THÉVENAZ-CHRISTEN *et al.* (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p.85-115). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- TRABASSO, T. et WILEY, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2-3), 129-164. Récupéré sur le site de Taylor & Francis Online : <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0163853X.2005.9651677>>.
- VANDENDORPE, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 159-181). Montréal, Canada : Logiques.
- VANDENDORPE, C. (2001). De la socialisation des stratégies interprétatives. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 81-101). Paris : INRP.
- VAN DER LINDEN, S. (2008). L'album, entre texte, image et support. *Revue des livres pour enfants*, 214, 59-69.
- VAN DER LINDEN, S. (2013). *Album[s]*. Arles : De Facto ; Paris : Actes Sud.
- VENEZIANO, E. (2008). L'émergence des explications dans l'interaction naturelle mère-enfant. Méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflictuelles. Dans C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (dir.), *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels* (p. 151-172). Paris : Peeters.