



HAL
open science

Vers une littératie de la complexité

Catherine Delarue-Breton, Caroline Viriot-Goedel

► **To cite this version:**

Catherine Delarue-Breton, Caroline Viriot-Goedel. Vers une littératie de la complexité. *Revue Algérienne des Sciences B*, 2018, 2, pp.43-48. hal-02304862

HAL Id: hal-02304862

<https://hal.science/hal-02304862>

Submitted on 17 Nov 2021

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

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



Vers une littératie de la complexité

Le Directeur de la RAS
Pr. **BENAKHLA Ahmed**

Catherine Delarue-Breton^{a*}, Caroline Viriot-Goedel^b.

^a Université de Rouen Normandie, Laboratoire Dynamique du langage in situ (DYLLIS, EA 7474)

^b Université Paris-Est, EA 4384 Circeft, 94010 Créteil Cedex, France.



Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Littératie Ecole primaire Inégalités scolaires Supports numériques</p> <p>*Correspondance : catherine.delarue-breton@univ-rouen.fr</p> <p>Reçu le jj/mm/aa, Révisé jj/mm/aa, Accepté le jj/mm/aa.</p>	<p>Le présent article analyse l'évolution notable des supports utilisés pour enseigner à l'école élémentaire en France et au-delà, qu'il s'agisse d'albums de littérature de jeunesse ou de manuels scolaires. Les travaux de l'équipe ESCOL du CIRCEFT montrent dans quelle mesure ces nouveaux supports induisent de nouvelles exigences de travail relativement peu enseignées, faisant de surcroît évoluer la notion de littératie scolaire. Ces évolutions ne sont toutefois pas neutres en matière d'inégalités scolaires, dans la mesure où ces recherches ont mis en évidence des différences d'appropriation et de construction de signification notoires entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves issus de milieux plus favorisés.</p>

1. Introduction

Le terme de "littératie" s'est progressivement imposé dans le champ de la recherche pour désigner le lire-écrire « dans la diversité de ses usages et dans la diversité de ses modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » [1] ou « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » [2].

Le contexte scolaire est un contexte spécifique, en ce que les supports de l'écrit y sont présents à des fins d'enseignement - apprentissage des différentes disciplines ou domaines du savoir. Ils constituent en même temps un moyen et une fin, des outils et des objets d'apprentissage. Appliqué au champ scolaire, le terme de « littératie » renvoie aux compétences particulières que les élèves développent dans la fréquentation des textes à l'école et dans l'usage qu'ils en font, mobilisant des « exigences cumulées de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation de l'écrit » [3]. Or plusieurs recherches font état d'une évolution notable des supports utilisés pour enseigner à l'école élémentaire, évolution non dépourvue de conséquences quant à l'acquisition de ces

compétences littératiées. Les enseignants français ont régulièrement recours à des albums de littérature de jeunesse présentant une certaine complexité [4], [5]. En France également, l'apparition de la notion de « littérature » dans les programmes de l'école primaire, en 2002, a institutionnalisé cette pratique. En 2008, le ministère français de l'Éducation nationale a publié une liste d'œuvres dont l'étude est recommandée au cycle 2, composée d'une grande variété de genres – de l'imagier à la poésie – présentant des niveaux de difficulté variés. Parallèlement à cela, plusieurs recherches soulignent également la complexité croissante des manuels scolaires [6], [7] et [8]. Autrefois linéaires, éventuellement illustrés par des images, les manuels actuels sont constitués de plusieurs modules, eux-mêmes constitués d'énoncés et d'images de statuts variés, dont l'ordre de lecture n'est pas nécessairement précisé, au sein d'activités pouvant relever simultanément de l'évaluation ou de la découverte, de la lecture ou de l'écriture etc. [6]. Cette évolution transcende les frontières disciplinaires, elle peut être observée aussi bien en histoire, qu'en sciences ou en géographie par exemple. Les constats que nous avons effectués participent d'une évolution que l'on constate également en dehors de l'Europe. Aussi, il convient de s'interroger sur les effets de ces évolutions sur la

compréhension des élèves et, par ricochet, sur l'évolution de la littérature scolaire.

Par ailleurs, les élèves sont familiers de ces supports dans des proportions très variables. Alors que certains éprouvent la plus grande aisance à les manipuler et les exploiter, d'autres éprouvent des difficultés importantes, en fonction notamment des modes de socialisations familiales. Quand certains les utilisent au quotidien à la maison, d'autres ne les fréquentent qu'à l'école. C'est la raison pour laquelle différents travaux que nous avons conduits, dont il sera question ici, s'intéressent aux effets différenciés de l'utilisation de ces supports en classe, en lien avec l'origine sociale des élèves.

Le présent article vise ainsi à explorer à la fois l'évolution des supports d'enseignement et ses conséquences sur les modes différenciés de production de signification des élèves.

2. - L'exemple des albums : complexité des textes narratifs

Aux États-Unis, les récents standards fédéraux de contenus et de performances - Common Core state standards - qui mettent l'accent sur la nécessité de faire accéder les élèves au sens de textes complexes, proposent une liste de critères permettant d'évaluer la complexité des textes [9].

La présence de différents niveaux de signification ou d'intentions y est ainsi appréhendée comme un facteur de complexité. Or, une recherche menée depuis cinq ans par notre équipe a permis d'observer en classe l'utilisation de plusieurs textes narratifs choisis par les enseignants comportant différents niveaux de signification. Ainsi l'album *La recette de moi* [10] dont l'utilisation a été observée en première année d'école élémentaire, comporte un premier niveau de signification consacré à la description des ressemblances entre les différents membres d'une famille, et un second niveau relatif aux mécanismes génétiques, voire aux questions de l'inné et de l'acquis [11]. Nous avons également pu observer l'exploitation en première année de cours préparatoire de l'album *Une toute petite graine* d'Eric Carle [12], mêlant à l'histoire d'une graine, personnage principal de l'album, l'explicitation du processus de germination, poursuivant ainsi une double visée informative et narrative [13].

Les éléments de structures du texte (structure complexe, non conventionnelle, implicite, non chronologique, présence ou non de caractéristiques de genres ...) participent également de la complexité d'un ouvrage.

L'aspect non conventionnel de la langue et son accessibilité pour de jeunes enfants constitue un troisième facteur de complexité. En effet, les textes caractérisés par une langue littérale, accessible, contemporaine et conversationnelle sont plus faciles à lire que les textes empreints d'ironie,

d'ambiguïté, ou qui trompent intentionnellement le lecteur, ou encore qui utilisent une langue archaïque ou non familière au lecteur (comme une langue académique, ou un vocabulaire spécialisé).

Les connaissances nécessaires à la compréhension du texte constituent également un facteur de complexité, qu'il s'agisse d'expériences de la vie, de connaissances culturelles ou littéraires (connaissances du genre, présence d'intertextualité), ou encore de connaissances spécifiques ou disciplinaires. Les recherches en lecture soulignent en effet le rôle des connaissances antérieures du lecteur dans les processus de compréhension [14], [15]. Ces connaissances de la vie, du monde, parfois appelées aussi connaissances encyclopédiques, sont utilisées pour construire le sens du texte, pour en élaborer une représentation mentale. A cet égard, les exemples offerts par le *Common Core* sont particulièrement parlants [9]. Elles jouent également un rôle central dans les processus inférentiels, qu'il s'agisse d'inférer le sens d'un mot inconnu [16], ou de mettre en relation des informations du texte avec les connaissances du lecteur (inférences pragmatiques) [17], [18].

Ainsi dans l'album *Une toute petite graine* évoqué précédemment, il apparaît que ce sont les élèves qui ont le mieux acquis les connaissances liées au monde du vivant qui ont le mieux compris la complexité de l'album et sa partie fictionnelle [13]. *Le loup sentimental* de Geoffroy de Pennart [19], autre album observé dans le cadre de la recherche évoquée, reposant sur l'intertextualité, demande quant à lui une certaine familiarité avec de nombreuses œuvres patrimoniales, et surtout, une connaissance de la structure formelle de ce type de récit, qui fait découler directement de la scène initiale le sens de chacune des scènes qui la suit [20].

Il ne s'agit nullement ici de déplorer ces usages d'une littérature plus complexe en classe aujourd'hui, dans la mesure où ce qui n'est pas enseigné à l'école ne pourra être acquis par certains des élèves. Mais nous souhaitons attirer l'attention sur les spécificités des textes qui y sont actuellement exploités, spécificités qui risquent d'accroître les inégalités d'apprentissage si elles ne sont pas intentionnellement prises en charge au sein des dispositifs pédagogiques élaborés par les enseignants.

Le corpus rassemblé dans le cadre de notre recherche témoigne ainsi de l'utilisation de textes narratifs complexes à l'école élémentaire, à l'image des textes des deux listes d'œuvres dont l'étude est recommandée au cycle 2 et au cycle 3 par le ministère français de l'Éducation nationale en 2008 [21] révisée en 2013. Ces listes comportent en effet de nombreux ouvrages récents qui illustrent parfaitement cette tendance à la complexité analysée, entre autres, par Leclaire-Halté [22], Quet [4] et Bonnery [5]. On retrouve dans beaucoup de ces textes les facteurs de complexité mis en lumière

par les *Common Core Standards*, comme par exemple la présence de polyphonie narrative, d'intertextualité, de fins ouvertes, de lacunes volontaires, d'indices ambigus, par le jeu sur les symboles et sur la polysémie, ou encore par une transgression délibérée des caractéristiques des genres littéraires. Ces textes narratifs n'offrent plus au lecteur un chemin linéaire qu'il lui suffirait de suivre, comme le faisaient les livres pour enfants traditionnels [23]. Certains d'entre eux requièrent également des apprentis-lecteurs certaines connaissances culturelles [5]. Ces évolutions des livres pour enfants, et en particulier des albums, ont également été constatées en Amérique du Nord. L'expression « radical change » [24] [25] fait référence à ces nouvelles caractéristiques de la littérature enfantine contemporaine, telles l'évolution des formats, les changements de perspective et l'évolution des contraintes (personnages représentés de manières nouvelles et complexes, mises en scènes nouvelles et inhabituelles, fins indéterminées etc.).

En France, cette tendance a été portée par le point de vue largement diffusé, selon lequel la confrontation précoce avec des textes littéraires complexes permettrait de développer les compétences de compréhension [26]. La notion de « textes résistants » [26], des textes complexes dont la signification n'est pas immédiatement accessible, qui nécessitent de procéder à de nombreuses inférences ou admettent différentes interprétations, est maintenant largement répandue et il est désormais communément admis que leur étude à l'école devrait commencer le plus tôt possible. Sans contrevenir à ce point de vue, nous voudrions cependant souligner que la simple confrontation à ces textes ne suffit pas, et qu'il s'agit aussi d'enseigner la manière dont on apprend à les comprendre [17].

3. - Complexité des manuels

On ne trouve plus guère aujourd'hui dans nos écoles de manuels structurés selon une logique discursive linéaire, autour d'un thème et d'un propos aisément identifiables. Les supports de travail proposés aujourd'hui aux élèves, nous l'avons dit, présentent d'une manière générale un caractère plus dispersé de sources d'informations à la fois textuelles et iconiques [7] ; [6]. Ce phénomène a également été constaté hors de nos frontières ; aux États-Unis, on parle par exemple ainsi de « *verbal/visual textbooks* » [27].

Dans certains cas, le sujet abordé doit être découvert plus qu'il n'est annoncé, et les activités variées proposées aux élèves laissent souvent dans l'implicite le ou les liens qui les organisent, de même que l'enjeu ou les enjeux des tâches concernées.

Les manuels actuels sont ainsi susceptibles de servir dans une certaine mesure aux élèves de banque de données, permettant l'élaboration des

savoirs ou la construction de compétences à condition d'y puiser au cours d'un cheminement qui ne s'improvise pas, et qui, pour certains élèves, ne peut se construire sans l'appui *ad hoc* de l'enseignant.

Nos travaux ont cherché à comprendre les manières de faire des élèves confrontés à ces supports composites en classe, qui sont utilisés tout au long de la scolarité primaire. L'observation de séances à partir d'un même support en milieux contrastés (classes accueillant des élèves issus de milieux défavorisés et classes accueillant des élèves favorisés) et le recueil de production des élèves à la fin de la séance ont mis en évidence les difficultés potentielles, liées à leur utilisation avec des publics défavorisés [6]. Pour l'un des volets de l'étude ici présentée, nous avons en effet confronté une soixantaine d'élèves de quatre classes de Cours Préparatoire (élèves de 6-7 ans) à une double page extraite d'un manuel de découverte du monde (monde du vivant) consacrée aux animaux dits utiles ou nuisibles¹, et leur avons posé des questions sur les enjeux de la leçon. Deux des quatre classes sont des classes d'une école privée sous contrat de centre-ville, fréquentée par des élèves de milieu très favorisés (haut capital culturel, financier, social). Les deux autres au contraire sont issues d'écoles situées dans des zones relevant de l'éducation prioritaire. Des entretiens individuels ont été conduits avec chacun des élèves de ces quatre classes, après confrontation au document, et des productions écrites réalisées en classe (exercices proposés dans le manuel) ont été relevées. L'analyse des productions écrites des élèves et des réponses aux questions posées est à cet égard particulièrement éclairante. Les effets différenciateurs en lien avec le support utilisé concernent différents objets. L'absence de définition des termes clés de la leçon (en l'occurrence « *utile* » ou « *nuisible* ») a ainsi par exemple pu dérouter certains élèves, probablement bien plus nombreux en milieu défavorisé (on connaît l'influence du milieu social sur la taille du bagage lexical des élèves, et des connaissances du monde qu'il implique). Les productions orales des élèves montrent par ailleurs combien l'effet différenciateur du support s'affirme à mesure que croît la complexité de la tâche. Synthétiser deux points de vue opposés exprimés par deux personnages donne souvent lieu, dans les deux classes accueillant des élèves issus de milieux défavorisés, à des confusions ou à des propos contradictoires, généralement non perçus comme tels. En milieu favorisé, en revanche, les élèves, ont spontanément exemplifié leur

¹ Il s'agit du manuel *Un monde à lire CP*. Boyer C., Hartmann M., Le Guay I. & Robert N. (2005a) *Un monde à lire CP. Cahier-livre 2*. Paris : Nathan.

propos, d'une manière souvent pertinente, et pris en charge la contradiction le cas échéant.

Quand il a été demandé aux élèves de préciser le thème de la leçon et d'en définir les finalités en termes d'apprentissage, les élèves de milieu défavorisé ont confondu les deux questions, et ce qui a été appris a été confondu avec le thème de la leçon, contrairement aux élèves de milieux favorisés, qui ont clairement distingué les deux questions, et qui ont largement glosé le propos.

Les sources de confusion ont ainsi été multiples, et, chez certains élèves issus de milieux défavorisés, les difficultés se sont cumulées, comme en témoignent certaines productions émaillées de confusions et de contresens.

Une autre étude, conduite à partir d'un manuel de science de deuxième année d'école élémentaire consacré à l'alimentation, fait également apparaître des différences socialement situées d'appropriation des savoirs. Ce support comporte notamment un schéma de classification des différents types d'aliments en fonction de leur valeur nutritionnelle, dont les élèves de milieu favorisé identifient très bien, lorsqu'ils sont confrontés au support en dehors de toute action pédagogique, l'organisation et la visée classificatoire. D'une manière générale, ces élèves comprennent mieux que le schéma a pour fonction de rendre compte du rôle de chaque type d'aliment dans le fonctionnement du corps humain, ainsi que des proportions des aliments qu'il convient de respecter. Les élèves de milieu défavorisé en revanche peinent à construire du lien entre les différents éléments, qu'ils prennent en compte indépendamment les uns des autres. Plusieurs d'entre eux considèrent que le schéma a pour but de montrer ce qu'il *faut* ou ne *faut pas* manger, lui attribuant ainsi une fonction prescriptive au détriment des savoirs relatifs aux différentes catégories d'aliments [28].

4- - Complexité des supports numériques

Élèves et étudiants sont de plus en plus amenés à lire des « hypertextes », c'est-à-dire des écrits numérisés non linéaires composés de nœuds et d'hyperliens. Les nœuds sont des entités d'information extérieures au texte de base, auxquelles on peut accéder à l'aide d'hyperliens. Les hyperliens sont des points de liaison entre le texte de base et les nœuds, que le lecteur peut activer. Ils sont généralement matérialisés dans le texte par une couleur contrastante [29]. On distingue différents types de lien : des hyperliens obligatoires, requis pour la compréhension de l'hypertexte ; des hyperliens de définition, qui précisent une idée ou donnent la définition d'un mot ; des hyperliens d'énumération qui contiennent une liste spécifique ; des hyperliens d'explication qui fournissent des explications supplémentaires pouvant aider la compréhension du lecteur [30]. L'activation

d'hyperliens fait partie intégrante de la lecture à l'écran.

Ce type de support suscite des changements au plan des processus cognitifs qui sous-tendent la maîtrise de la lecture. En effet, le lecteur se retrouve face à des choix d'activation ou de non activation des liens. Il doit apprendre « à les décrypter et à jauger de la pertinence du lien en combinant les différents indices partiels et fragiles qui composent le lien » [31]. Ce sont ses choix qui construisent au fur et à mesure de la lecture le texte lu, texte qui sera différent pour chaque lecteur. Il n'est donc plus seulement lecteur, mais auteur d'un texte qu'il contribue à élaborer, alors que s'efface la frontière entre lecteur et scripteur [32]. Ces choix d'activation exercent une incidence sur la compréhension du texte. Il semblerait ainsi que plus les sujets activent les hyperliens, meilleure soit la compréhension en lecture hypertextuelle. Néanmoins, les informations contenues dans les liens sont moins souvent mémorisées que celles du texte de base, sans doute parce que leur intégration à ce texte aurait un coût cognitif élevé [30].

Intégrant image, vidéo et son, ces hypertextes sont également multimédias. On désigne par le terme « multimodal » cette interaction complexe du mot, de l'image, du geste/mouvement et du son. Nos systèmes scolaires et universitaires s'ouvrent ainsi à une « littératie médiatique multimodale », une « littératie qui conjugue différents modes (iconiques, linguistiques et auditifs), souvent sur le même support, dans la même production (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement) » [32].

Enfin, la profusion d'informations incontrôlées sur internet nécessite une analyse critique du lecteur, interprétant à la fois les caractéristiques de la source et les informations convoyées par le texte.

« La problématique de l'accès, de l'évaluation et de l'intégration de textes multiples met en lumière le fait que nos compétences à traiter le langage écrit vont bien au-delà du décodage et même de la compréhension des textes. Le lecteur expérimenté mobilise également des connaissances sur les dispositifs qui structurent les contenus du texte et permettent d'y accéder de façon sélective. Il connaît par ailleurs les règles sociales de production et de dissémination des discours, règles qui incluent l'identification des caractéristiques des sources et leur utilisation pour interpréter et confronter différents textes portant sur le même sujet. » [31].

La mise en œuvre de ces nouvelles compétences, devenues elles aussi incontournables dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, témoigne de l'élargissement de la notion de littératie au sein d'une société technologique, ainsi que d'une nouvelle vision de l'homme lettré.

5-o Pour conclure : vers une nouvelle littératie scolaire

Cette évolution des supports scolaires, à travers les manuels, les albums de littérature de jeunesse et la lecture numérique, entraîne donc à sa suite l'évolution de la notion de littératie scolaire. Renvoyant au départ à la fréquentation et à la compréhension de textes écrits à l'école et à la formalisation des textes du savoir, en lien avec une société littératiée du document et de l'information [33], la notion se déplace vers ce que nous qualifions de « nouvelle littératie scolaire », ou littératie scolaire renouvelée.

Celle-ci se caractérise notamment par le fait qu'il ne s'agit plus seulement, pour les élèves, de comprendre un texte linéaire, relativement homogène et souvent explicite, éventuellement illustré par des images, comme on peut en trouver dans les manuels des années 60 (voir notamment [7] et [6]) mais bien de produire une signification globale homogène à partir de la lecture de chacun des îlots qui constituent le document, d'activités de tri, de hiérarchisation, d'analyse critique des sources, contenus et moyens mis en œuvre, ainsi que de mise en relation d'objets hétérogènes. L'élève est désormais lui-même producteur de contenus [34] et on attend de lui une certaine autonomie vis-à-vis du document [35]. Or, le fait de ne pas construire une posture d'élève visant l'appropriation des enjeux discursifs d'un document, ou le fait de ne pas construire une posture d'élève visant l'appropriation des enjeux discursifs des textes devant être produits à l'école, entraîne une posture d'assujettissement à ces documents, susceptible d'être préjudiciable aussi bien à la carrière scolaire des élèves, qu'à leur éventuelle carrière universitaire ultérieure : car c'est bien à l'école que l'on apprend aussi à devenir un étudiant performant.

Référence :

[1] (Barré-De Miniac, C., Brissaud, C et Rispail, M. (2004). La littératie. *Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : l'Harmattan, p. 8.

[2] OCDE. (2000) La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Organisation de coopération et de développement économique, p.x. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>, page consultée le 04/12/18.

[3] Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale*, 55, 11-20, p. 12.

[4] Quet, F. (2009). Qui résiste aux albums résistants ?, in : E. Canut & A. Leclaire-Halté (éds), *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, *Diptyque*, 17, 97-115.

[5] Bonnery, S. (2010). "– Loup y es-tu ? – pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir mon enfant..." Sociologie du lecteur suppose par la littérature de jeunesse, in : *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF), université de Genève.

[6] Viriot-Goedel, C. et Delarue-Braton, C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littératie scolaire, apprentissages et inégalités, *Spirale*, n°53, 21-31.

[7] Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Braton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

[8] Bonnery, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologique*. Paris, coll. « L'enjeu scolaire ».

[9] National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Appendix A. Washington, DC: Authors

[10] Frier, C. et Pannuti, A. (2011). *La recette de moi*. Paris : Naive.

[11] Viriot-Goedel, C. et Crinon, J. (2014). Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations, *Pratiques*, n°161-162.

[12] Carle, E. (2003). *Une toute petite graine*. Paris : Mija de Jeunesse

[13] Richard-Principali, P. et Fradet, M.-F. (2015). La confusion des genres : album « mixte » et littératie. In C. Donahue, M. Mamede et B. Marin (Eds.) ; SHS Web of Conferences, Vol. 16 (2015) , 9th International Conference : "Literacies and Effective Learning and Teaching for All" / "Littéracies, apprentissage et enseignement pour tous, Créteil, France, June 11-13, 2013. http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shs_conf_iaimte2013_02008.pdf, page consultée le 01/07/2015.

[14] Afflerbach, P.P. (1990). The influence of prior knowledge and text genre on readers' prediction strategies. *Journal of Reading Behavior*, 22(2), 131-148.

[15] Haenggi, D., and C.A. Perfetti, C. (1994). Processing components of college-level reading comprehension. *Discourse Processes*, 17(1), 83-104.

[16] Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, Vol 96, n°4, 671-681.

[17] (Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette*. Paris : Retz.

[18] Oakhill, J., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills? *Language and Cognitive Processes*, 18:4, 443-468.

[19] De Pennart, G. (2009). *Le loup sentimental*. Paris : Ecole des Loisirs.

- [20] Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2015a). Restitution de récit et nouvelle littératie scolaire. Étude comparée de productions orales d'élèves issus d'établissements scolaires de milieux contrastés. In C. Donahue, M. Mamede et B. Marin (Eds.) ; SHS Web of Conferences, Vol. 16 (2015), 9th International Conference : "Literacies and Effective Learning and Teaching for All" / "Littéracies, apprentissage et enseignement pour tous, Créteil, France, June 11-13, 2013, http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shsconf_iaimte2013_02003.pdf, page consultée le 30/06/2015.
- [21] Ministère de l'Éducation nationale (MEN)/Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) (2008) : *Une culture littéraire à l'école. Littérature à l'école. Ressources pour le cycle 3* (en ligne : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf).
- [22] Leclaire-Halte, A. (2004). Un album "polyphonique" au cycle III. Histoire à quatre voix d'Anthony Browne, *Pratiques*, 123-124, 113-142.
- [23] Goldstone, B. P. (2002). Whaz Up with Our Books? Changing Picture Book Codes and Teaching Implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362-370.
- [24] Dresang E. T. (1999). *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age*, New York : H.W. Wilson.
- [25] Dresang, E.T. (2008). Radical change Revisited : Dynamic Digital Age Books for Youth, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8 (3) (en ligne : <http://www.citejournal.org/vol8/iss3/seminal/article2.cfm>)
- [26] Tauveron, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 9-38. <http://pratiques.revues.org/2133>, page consultée le 01/07/2015.
- [27] Laspina, J.A. (1998). *The Visual Turn and the Transformation of the Textbook*. Mahwah, New Jersey : Routledge.
- [28] Delarue-Breton, C. (2015). D'un document à l'autre : circulation des savoirs et déambulation différenciée des élèves. *Didactiques en pratique*, 1, 18-24.
- [29] Rouet, J.-F. (1993). Hypertextes et activité de compréhension : Quels bénéfices pour quels lecteurs? *Cahiers Pédagogiques*, 311, 34-36.
- [30] Carignan, I., Grenon, V. et Caron, A. (2010). L'activation d'hyperliens et la rétention des éléments textuels en mémoire chez des élèves du secondaire lors de la lecture d'un hypertexte. *Revue pour la recherche en éducation*, actes de colloque, Acfas 2010, Ottawa, Canada, 19-31.
- [31] Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 2012/3, n°178, 55 - 64.
- [32] Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, Volume 3, numéro 2, printemps 2012. <http://id.erudit.org/iderudit/1009351ar>, page consultée le 01/07/2015.
- [33] Bautier, É. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? Conférence prononcée dans le cadre du *Colloque International De la France au Québec : L'Écriture dans tous ses états*, Poitiers, 12-15 novembre.
- [34] Delamotte, E., Liquète, V., Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie, à la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. In: *Spirale*. Revue de recherches en éducation, n°53, 2014. Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, sous la direction d'Isabelle Delcambre et Marie-Christine Pollet pp. 145-156.
- [35] Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2015b). Nouvelles littératies scolaires et inégalité des élèves : une production de significations différenciée. *Le Français aujourd'hui*, 190, 51-60.