



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Quels gestes d'étayage pour l'intégration réussie d'un élève en difficulté d'apprentissage en classe de littérature au secondaire?

Manon Hébert, professeure agrégée,
Université de Montréal, Québec, Canada.

Résumé : nous venons de terminer une recherche portant sur les indices de différenciation de la compétence « Apprécier des œuvres » dans les périodes de transition (fin primaire ; fin 1^{er} et 2^e cycle du secondaire). Nous avons voulu d'abord mieux comprendre comment diffère à l'écrit et à l'oral la capacité à interpréter une œuvre chez des élèves de trois classes qui ont eu à lire un même roman dans le cadre d'un même modèle d'enseignement; et aussi vérifier la possibilité de transfert de ce modèle en milieu défavorisé et à travers les cycles. Il s'agit d'un modèle misant sur l'intégration du savoir lire-écrire-parler, basé sur l'alternance de phases d'enseignement explicite des stratégies de lecture et notions de littérature, puis sur l'utilisation de dispositifs réflexifs (journal et cercles de lecture entre pairs) (Hébert, 2003 ; 2006). À travers l'étude du cas d'un élève de 2^e secondaire (13-14 ans) en difficulté d'apprentissage, nous rapporterons quelques résultats d'observation éclairant les différents gestes d'étayage qui ont favorisé l'intégration de ce sujet lecteur en classe ordinaire.

Nous nous sommes appuyés pour ce faire sur une analyse de contenu des travaux qu'a effectués cet élève (transcription de son journal de lecture et des discussions entre pairs ; tests de lecture et bilan de l'expérience) et de quelques transcriptions d'entretiens (avec son enseignante, son orthopédagogue). Nous nous situons donc dans cet axe de recherche¹ en didactique de la littérature qui place l'activité et l'apprentissage du sujet lecteur au centre de ses investigations, en articulation avec les opérations et codes du « savoir-lire ». Au regard des axes enseignement-évaluation, cela nous conduira à nous interroger sur la coordination complexe entre œuvres intégrales, langue et interprétation qui s'opère dans un tel modèle d'enseignement, puis des dimensions de l'objet culturel et de la langue qui s'y trouvent évaluées ou non.

PROBLÉMATIQUE: ŒUVRE INTÉGRALE, SUJET LECTEUR ET PÉDAGOGIE CRITIQUE

Il est clair que l'intégration des œuvres intégrales en classe de français, ajoutée à celle du sujet

lecteur et des élèves en difficulté en classe régulière, soulève des questions de fond pour la didactique du français (Houdart, 1997). Non seulement l'interprétation littéraire en classe repose-t-elle sur une étroite imbrication du savoir lire-écrire-parler, mais elle se définit aussi comme une alternance-tension entre diverses postures de lecture (littérale, axiologique, textuelle, critique) devant conduire à respecter à la fois les droits du texte, du lecteur et des contextes scolaire et théorique (Reuter, 2001 ; Dufays, 1996). Le défi majeur de l'enseignant consiste à préserver le caractère ludique et intime de la lecture romanesque, tout en donnant des outils permettant à tous de comprendre, discuter et critiquer les textes dans un groupe classe (Giasson, 2000). Dans une perspective cognitive et socio-culturelle, Bruner (2002) et tout le courant de la pédagogie ou de la littératie critique (à distinguer de la lecture critique) rappellent que l'étude des récits en classe devrait apprendre aux élèves à formuler des problèmes plutôt qu'à les résoudre et qu'elle s'avère de ce fait un outil de transformation psychologique et sociale, un outil socioculturel de premier plan pour pouvoir développer son identité et son rapport au monde. À partir des travaux fondateurs de Louise Rosenblatt (1995), Langer (1992) énonce ainsi trois grands principes pour instaurer les conditions propices au développement d'habiletés critiques : 1) considé-

¹ Cette recherche a été subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture).

rer les élèves comme des penseurs et partir de leurs expériences et impressions initiales; 2) concevoir la lecture littéraire principalement comme une activité de questionnement critique et d'exploration des possibles; 3) utiliser les temps de discussion en classe surtout comme des outils pour développer la compréhension et non pour l'évaluer.

CADRE DIDACTIQUE: ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ, APPROCHES RÉFLEXIVE ET COLLABORATIVE

Du côté des élèves en difficulté, mis à part le fait qu'ils parviennent mal à combiner les nombreuses données hétérogènes qui jouent dans l'interprétation (indices linguistiques, connaissances culturelles pré-supposées, etc.), retenons que leur difficulté à modifier leurs attitudes ou leur rapport à l'écrit s'avèrent tout aussi cruciales que ces difficultés d'ordre cognitif, comme le décodage ou la compréhension inférentielle, sur lesquelles les enseignants insistent souvent davantage. Ainsi, avec ce type d'élèves, et souvent au détriment de plusieurs autres aspects langagiers, il paraît primordial de travailler d'abord leur investissement affectif pour la lecture littéraire, leurs opinions et attitudes quant à l'utilité de commenter leurs lectures, de même que leur attitude face à l'erreur (Barré-de-Mignac, 2003). Or, Bucheton et Soulé (2008) concluent, dans une étude comparative visant à identifier les gestes enseignants les plus efficaces dans la classe de français, que lorsqu'ils sont avec des élèves en difficulté, les enseignants ont tendance à augmenter la part des postures de contrôle (évaluation permanente, atmosphère contraignante, temps compté, questions relativement fermées sur des savoirs ponctuels, etc.). Ce qui a pour effet d'augmenter les décrochages ou la mise en place de postures scolaires peu réflexives chez ces élèves (p. 22).

Selon les théories socioculturelles de l'apprentissage, l'acquisition des outils culturels ou des habiletés de littératie de haut niveau, et sur lesquels repose en grande partie la lecture littéraire, se ferait par imitation et intériorisation progressive grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs (Vigotsky, 1985). Depuis les années 80, ces postulats ajoutés à ceux du courant anglo-saxon du *reader-response* se sont traduits dans les classes de littérature par l'usage du journal ou carnet de lecture et des cercles littéraires, que l'on associe aujourd'hui au courant de l'écrit et de l'oral réflexifs. Cependant, les enseignants manifestent certaines résistances face à l'utilisation des cercles littéraires, surtout au secondaire. Ils n'ont pas encore l'habitude de laisser les élèves problématiser le texte et diriger leur questionnement de manière autonome. Comme le soulignent Jaubert et Rebière (2002), « *l'école ignore majoritairement l'oral réflexif* » (p. 163). De plus, selon les travaux substantiels menés par l'équipe de Nystrand (2003) aux États-Unis et qui rejoignent ceux de l'équipe de Bucheton, non seulement le temps alloué aux discussions authentiques au secondaire est-il très restreint, mais il serait à peu près inexistant dans les classes difficiles.

Pourtant, dans le cas des élèves en difficulté, les cercles littéraires sont jugés parmi les pratiques

d'enseignement très efficaces. Le modelage des pairs leur rendrait le processus de lecture plus transparent, ils y développeraient une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs et aussi un sentiment plus grand d'autonomie et d'appartenance (O'Brien, 2006; Blum, Lipsett et Yocom, 2002). Cette forme de communication authentique, informelle et polygérée présente aussi de nombreux avantages pour le développement de l'oral (Nonnon, 1995). Même en ce qui a trait à l'évaluation et à la rééducation des élèves dysphasiques, Odier-Guedj (2006) déplore que ces enfants soient actuellement souvent exclus de telles situations de communication qui sont jugées à tort, selon elle, trop complexes pour eux.

Nous avons ainsi adapté au cours de diverses recherches un modèle d'enseignement transactionnel (*Transactional Strategy Instruction*) à l'origine développé par l'équipe de Brown et Pressley pour le primaire (1995). Ce modèle suggère l'emploi d'activités de compréhension décentralisées s'appuyant sur des transactions multiples (inter-lecteurs; écrit/oral/lecture) et l'intégration de différentes phases d'enseignement (explicite sur les stratégies de lecture et notions textuelles, puis différenciée et collaborative).

OBJECTIF, CONTEXTE, DÉMARCHE, ÉCHANTILLON ET DONNÉES DE RECHERCHE

Les résultats que nous rapporterons ici ont pour objectif d'illustrer le degré de réussite d'un élève en grande difficulté d'apprentissage, et ce, dans le cadre d'une expérimentation plus large conduite dans trois classes d'écoles montréalaises défavorisées où était mis à l'essai ce modèle transactionnel pour la lecture collective d'un roman (Rosenblatt, 1993; Hébert, 2006). Après une pré-expérimentation conduite en octobre-novembre, où les enseignantes ont expérimenté les phases d'enseignement *explicite* (des stratégies de lecture et notions de littérature); *différenciée* (verbalisation des stratégies de lecture dans un JL commenté par l'enseignante) et *collaborative* (trois CL, un sur chaque tiers du roman), les mêmes trois phases se sont répétées pour l'expérimentation en mars-avril, et pour laquelle tous les élèves ont eu cette fois à lire le roman de science-fiction *Le passeur* de Lois Lowry².

L'élève dont nous allons rapporter les résultats était dans la classe de 2^e secondaire (13-14 ans), d'une enseignante possédant cinq années d'expérience et dont 60% des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Sur les six équipes formées dans cette classe pour effectuer des cercles littéraires, un échantillon de 3 équipes a été retenu (n=14 élèves). Pendant les trois semaines de lecture du roman, chaque équipe a réalisé trois discussions filmées. Les deux meilleures, selon l'avis des élèves, ont été transcrites pour analyse, pour un total de 6 discussions de 45 min (3 équipes x 2 CL). Avant chaque discussion, les élèves devaient noter cinq idées à discuter; après la discussion, ils devaient rédi-

² Lowry, Lois (1992). *Le passeur*, Paris: École des loisirs, coll. Médium, 288 p. (trad. française, 1994).

ger trois commentaires plus élaborés (entre 75 et 100 mots) dans leur journal de lecture (JL), selon le modèle développé par la chercheuse (entrée par stratégie de lecture). Nous avons ainsi récupéré et transcrit pour cette classe 14 JL (contenant en tout 126 commentaires, longs de 93 mots en moyenne). Les élèves ont par ailleurs répondu à plusieurs questions d'enquête (intérêts personnels, bilan, etc.) et effectué deux tests de compréhension en lecture (avant et après). Les transcriptions des JL et CL ont été codées et analysées à l'aide de trois grilles validées dans une recherche antérieure pour trois types de variable : les sujets et modes de lecture ; les modes de collaboration utilisés ; de même que le degré d'élaboration atteint dans les commentaires écrits ou épisodes discutés.

DESCRIPTION ET RÉSULTATS DU CAS DE SYLVAIN, UN ÉLÈVE AVEC DES DIFFICULTÉS SÉVÈRES DE LANGAGE

Sylvain était âgé 15 ans et demi lors de l'expérimentation, soit environ deux ans de plus que les autres élèves de la classe (13 ans et demi en moyenne). Il n'a pas de déficit d'attention ni de problèmes de comportement. Il est très bon en mathématiques et en sciences, mais de l'avis de l'orthopédoque, il ne pourra jamais réussir les épreuves écrites menant à l'obtention du certificat de fin d'études secondaires puisqu'il souffre de dysphasie de développement (dyslexie-dysorthographe), soit de troubles spécifiques d'apprentissage se caractérisant par une difficulté importante, persistante et spécifique dans l'identification et la production de mots écrits.

De l'avis de l'enseignante, plusieurs aspects du modèle d'enseignement l'ont beaucoup aidé à effectuer toutes les activités dans les délais requis, et ce, de manière très autonome. En fait, la seule adaptation pédagogique dont il a voulu profiter dans le cadre de cette recherche a été de pouvoir écouter la cassette-audio du roman (lu à haute voix par son orthopédoque).

Résultats de Sylvain à l'écrit

Pour juger du degré d'élaboration de la réflexion dans le *journal de lecture*, les enseignantes attribuaient en gros 20% de la note à la pertinence et à la correction orthographique de la citation choisie dans le roman pour appuyer le commentaire; 20% à l'effort fait pour situer le propos, nommer la stratégie; puis 60% au développement du propos (cohésion, cohérence, justesse et pertinence des arguments) en fonction du nombre de mots imposés. Tous les éléments relatifs à ce genre « langagier » réflexif ont été un à un explicités à titre de canevas d'écriture imposé (ni trop strict, ni trop libre). Et nous avons constaté que ce degré d'explicitation permet d'outiller l'étayage par les pairs par la suite. Ajoutons ici que, en cohérence avec la perspective réflexive adoptée, donc pour préserver l'esprit de dialogue et encourager la prise de risque à l'écrit, les aspects formels (orthographe, ponctuation, syntaxe) n'ont pas été évalués. Selon l'enseignante de Sylvain, cela a réellement conduit plusieurs élèves,

dont Sylvain, à vouloir écrire beaucoup plus que d'habitude. Par exemple, la longueur de ses commentaires a doublé, passant de 50 à 100 mots en moyenne par commentaire dans le dernier tiers de son journal. Et surtout, il a pu réussir cette tâche d'écriture/lecture en obtenant un C. Par ailleurs, les trois enseignantes ont trouvé difficile, déstabilisant et très instructif de se concentrer sur le seul contenu et d'y réagir!

Parmi la dizaine de stratégies de lecture proposées, il a utilisé deux fois plus que les autres élèves en moyenne la stratégie « Se questionner » (5 fois sur les 9 commentaires qu'il a rédigés en tout). De manière prévisible, il a surtout adopté une posture de lecture littérale, interrogeant ainsi de manière logique les aspects techniques et factuels de l'histoire (6 fois sur 9 ou 67%). Il n'a ainsi pas beaucoup fait part de ses réactions personnelles face à la fiction (1 fois sur 9). Par contre, à la grande satisfaction de l'enseignante, il a su de plus en plus varier les postures en réutilisant les notions textuelles de genres étudiées en classe à propos des caractéristiques génériques de la science-fiction (mode textuel, 1 fois sur 9) et en tentant de comparer l'œuvre de Lowry au film *Le show Truman* vu en classe (mode critique, 1 fois sur 9). À titre de comparaison, les résultats d'analyse de tous les élèves de l'échantillon de la classe de Sylvain ont révélé que 48% des commentaires écrits/oraux témoignent d'une posture de lecture littérale ou factuelle; 35% d'une posture axiologique; 9% textuelle et 7%, critique. Dans une recherche antérieure conduite à titre d'enseignante-chercheuse dans deux classes d'élèves de 12-13 ans (moyens-forts lecteurs), 40% des commentaires étaient d'un niveau littéral. Ce pourcentage d'utilisation du mode littéral nous semble donc relativement stable d'une classe d'âge à l'autre (allant de 11 à 16 ans) et d'une expérimentation à l'autre; c'est dans les modes personnel, textuel et critique que des variations surviennent. Pour résumer, trois indicateurs signalent donc un progrès chez Sylvain : la longueur croissante des commentaires, puis la capacité de varier les stratégies et les postures de lecture vers la fin de son journal.

Résultats de Sylvain dans sa participation aux discussions et dans son bilan

Dans les deux *discussions* analysées, 437 tours de parole ont été identifiés en moyenne. On a constaté une prise de parole relativement équilibrée dans l'équipe de Sylvain qui était composée quatre élèves hétérogènes sur le plan des habiletés et du genre. Sylvain n'a pas été mis à l'écart, malgré son déficit langagier qui rendait son élocution souvent difficile, car il a pris 22% des tours de parole et a même osé lire à haute voix des passages du roman. L'entrée par les stratégies de lecture contribue aussi d'une certaine manière à neutraliser les inégalités entre pairs dans les discussions, contrairement aux questions imposées par l'enseignant. Pour ce qui est de la proportion dans laquelle chaque mode de collaboration a été utilisé, environ la moitié des échanges du groupe a servi à « développer le propos » (54%); l'autre moitié était en gros consacrée à la « rétroaction aux pairs » et à la « gestion de la tâche » réunies (39%). Cela il-

lustre la part importante qu'occupent les échanges à caractère social, métacognitif ou procédural dans ce type de discussion entre pairs, comme nous l'avions aussi remarqué dans nos résultats antérieurs. C'est par contre à ce type d'échange que Sylvain a le moins pris part (16 et 12% du temps).

Dans son *bilan* de l'expérience, il se dit d'ailleurs conscient d'avoir *un peu* aidé les autres à l'oral, *un peu* contribué à enrichir, à clarifier et à solidifier les idées, puis qu'il devrait encore améliorer l'expression de son opinion. Il estime avoir réussi avec un B en lecture et en oral, et un C dans son journal (ce qui correspond à la note mise par l'enseignante). On peut donc dire qu'il a une perception assez juste et positive de son degré de réussite. Il a aussi fait des progrès notables aux tests de lecture. Alors qu'il se situait 19% sous la moyenne au premier test, il a rattrapé la moyenne dans le test final. Mais surtout, quand on lui demande ce qu'il a l'impression d'avoir appris, il répond qu'il a appris à s'interroger et à travailler les idées en écriture et en oral, puis à apprécier l'opinion des autres. Ce sont là, on le sait, trois objectifs fondamentaux dans un modèle transactionnel axé sur le sujet lecteur.

Les composantes pédagogiques pour une intégration réussie

Cette recherche nous a permis de constater que ce modèle décentralisé et axé sur le sujet lecteur s'adapte facilement à divers types d'écoles et d'élèves allant de 11 à 16 ans. C'est une réponse possible au problème de la lecture d'œuvres longues en classe inclusive en permettant d'articuler lecture privée/scolaire, et les différents codes du savoir lire / interpréter. Nous considérons toujours comme central dans ce modèle le renversement de l'autorité interprétative, qui permet aux élèves de découvrir tout l'intérêt du questionnement autonome. Sylvain a ainsi pu changer son rapport à l'écrit et sa représentation de la lecture littéraire, voyant que lire un roman peut être autre chose qu'un acte de mémorisation des actions pour répondre aux questions de l'enseignante. Il a pu aussi s'ouvrir au dialogue écrit sans craindre l'échec habituel lié à ses graves lacunes sur le plan formel. Cependant, les outils de structuration fournis en amont par le maître sont essentiels pour en assurer la cohérence et la progression (Hébert, 2003; 2004). En situation de « dévolution » ou de problématisation autonome du texte, et en classe inclusive plus qu'ailleurs, la qualité de la réflexion entre pairs dépend grandement de la possibilité de partager, oui, un espace fictionnel et culturel commun, mais tout autant un ensemble très explicite de notions et procédures. Sinon, comme nous le rappellent justement Bautier et Gougoux (2004), l'indifférenciation des pratiques aboutit à creuser le fossé des inégalités scolaires en classe, car sans enseignement explicite, seuls les élèves plus forts parviennent à maîtriser les règles.

Par ailleurs, selon l'enseignante, la mise en séquences et le morcèlement de la tâche de manière très explicite, routinière et identique pour tous les élèves pendant chacune des trois semaines de lecture ont beaucoup aidé Sylvain, sans pour autant nuire aux autres. Par exemple, la lecture du roman a été répartie

en trois parties égales avec beaucoup de temps de lecture accordé en classe; l'écriture du journal devait respecter des critères et une forme auparavant bien modélisées; puis les discussions se déroulaient en trois temps (commençant par un résumé en collaboration, suivi des commentaires de chacun, puis de la consignation des idées discutées qui servait de rappel aux plus faibles). Chaque étape misait ainsi sur un type de compétence (lire pour discuter, discuter pour écrire, écrire pour relire) qui servait de levier pour accomplir la tâche suivante, ce qui permettait d'approfondir et de revenir en boucle sur ce qui avait été lu. Et il ne fait pas de doute que le modelage multiple, tant à l'écrit par l'enseignante, qu'à l'oral par les pairs, ajouté à la rétroaction positive, interactive et continue dont a bénéficié Sylvain dans ce modèle, a contribué à guider sa pratique. La technologie a aussi été d'un grand support dans ce modèle. Non seulement l'enregistrement audio du roman a-t-il permis à Sylvain d'approfondir sa lecture, mais le fait de filmer les discussions et d'amener les élèves à se revoir pour évaluer leurs discussions a été très motivant pour travailler la compétence orale.

Le choix d'un roman à la fois « résistant » et lisible est aussi un élément clé. Les thèmes abordés dans l'œuvre de Lowry ont provoqué des échanges d'une grande richesse, ce qui n'a pas toujours été le cas avec les œuvres qui avaient été librement choisies par les enseignantes en novembre (trop faciles, trop courtes, etc.). L'enseignante de Sylvain précise à ce propos : « J'avais l'habitude de donner des romans plus simples aux élèves qui avaient des difficultés en lecture et donner des romans plus complexes aux meilleurs. Avec le journal dialogué et les stratégies, ça ne fonctionne pas. Si le roman est trop simple, les élèves ne sont pas capables d'utiliser les stratégies, et ce sont eux qui demandent à lire quelque chose de plus difficile! ». D'ailleurs, Giasson (1997) rappelle que l'on n'aide pas les élèves en difficulté en leur faisant lire des œuvres faciles et adaptées. Simplement, il faut augmenter en conséquence le degré de soutien (augmenter le temps de lecture en classe, le nombre de discussions, etc.).

EN CONCLUSION

Les dimensions de cet article nous empêchent de détailler les nombreuses limites méthodologiques de cette recherche (échantillon, difficulté du codage, etc.). Sur un plan langagier, le JL comme outil d'expression et d'accès au sujet lecteur, de même que les CL entre pairs restent encore des genres scolaires réflexifs à définir. Notamment, l'analyse des interactions orales propres à ce type de dispositif doit faire l'objet de futures recherches, encore davantage en milieu multiethnique. Sur un plan didactique, la délicate question de l'arrimage entre les démarches à visée réflexive et normative doit aussi être pensée, surtout avec les élèves plus vieux. Enfin, l'un des grands défis de ce type de pédagogie, une fois un dialogue authentique rendu possible entre chacun des acteurs en jeu, nous semble l'entraînement des enseignants à lire et à problématiser la lecture spontanée et naïve de leurs élèves, de manière à pouvoir fournir et articuler un triple étayage, à la fois axé sur le lecteur, l'œuvre et les outils théoriques d'analyse.

BIBLIOGRAPHIE

- Barré de Miniac, C. (2003). *Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme*, Actes de l'université d'automne : La dyslexie à l'école, 28-31 octobre 2002, MEN, France [version électronique]. Consulté le 12 février 2010 dans <http://eduscol.education.fr/cid45915/acculturati-on-a-l-ecrit%C2%A0-prevention-de-l-illettrisme.html>
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Blum, H.T., Lipsett, L.R. & D.J. (2002). Literature circles : A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23 (2), 99-108.
- Brown, R., M. Pressley, Van Meter, P. & Schuder, T. (1995). *A Quasi-Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Previously Low-Achieving, Second-Grade*, Report No33, Illinois, National Reading Research Center (ED379636).
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2008). Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente. *La lettre de l'AIRDF*, 43, 20-22.
- Dufays, J.-L. (1996). *Culture/compétence/plaisir : l'inéluctable alchimie de la lecture littéraire*. In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Ed.), *Pour une lecture littéraire 2* (pp. 167-175). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage : bilan et perspectives. *ACELF*, XXV (2). Consulté le 12 février 2010 dans, <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-05.html>.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Québec : Gaetan Morin
- Houdart, V. (1997). L'oeuvre intégrale : aperçu historique et enjeux. *Le Français Aujourd'hui*, 117, 3-13.
- Hébert, M. (2006). Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagée. In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (Ed.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles»* (pp. 39-59). Namur : Presses Universitaires de Rennes.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 605-630. Consulté le 12 février 2010 dans <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012084ar.html>
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Consulté le 12 février 2010 dans. www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un "oral réflexif"? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Ed.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 163-186). Paris : Presses Universitaires de France.
- Langer, J. A. (1992). *Critical Thinking and English Language Arts Instruction*. Albany : National Research Center for the Learning and the Teaching of Literature (Report No 6.5).
- Nonnon, É. (1995). Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée, *Recherches*, 22, 101-150.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D.A. (2003). Questions in time : Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse processes*, 35 (2), 135-198.
- O'Brien, C. (2006). *Investigation of the impact of video-based anchored instruction on the implementation of inclusive practices by students with learning disabilities*. Thèse de doctorat, Central Florida University.
- Odier-Guedj, D. (2006). *Être enfant et dysphasique : quelles places pour le sujet ? De l'apprentissage de la lecture vers le langage oral par l'inclusion scolaire*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Reuter, Y. (2001). Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. In C. Tauveron (Ed.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 69-79). Paris : INRP.
- Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory : Against Dualisms. *College English*, 55 (4), 377-386.
- Rosenblatt, L. (1995/1938). *Literature as Exploration* (5^e éd.). New York : MLA.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Mesidor.