

ÉCRIRE SUR SES LECTURES : UN DÉFI À LA PORTÉE DE JEUNES ÉLÈVES ?

Marine ANDRÉ

Université de Liège, Belgique

Graziella DELEUZE

Haute École Bruxelles-Brabant, Belgique

Martine ARPIN

Commission scolaire des Trois-Lacs, Canada

Patricia SCHILLINGS

Université de Liège, Belgique

Faire produire par des élèves, dès l'entrée dans l'écrit, un écrit de la réception pour poser les germes d'une lecture littéraire d'albums peut sembler être un pari audacieux. En effet, la mobilisation d'habiletés cognitives requises par l'expression langagière risque de se faire au détriment du développement des postures participative et distanciée de lecture littéraire. Assurément, « afin de pouvoir passer de l'acte de lecture à l'acte d'écriture, il faut avoir su s'approprier ce qu'on a lu, car on ne saurait écrire qu'à partir de l'appropriation particulière de ce que l'on commente » (Fitch 2000, cité par Shawky-Milcent 2017 : 36). Dès lors, est-il possible et pertinent d'avoir recours à un écrit d'appropriation pour développer le jugement de gout motivé auprès d'apprentis lecteurs ? Comment initier ceux-ci à une lecture subjective (Rouxel et Langlade 2004) et à la production d'un écrit réflexif (Bucheton et Chabanne 2002) ?

Dans cet article, nous tenterons de répondre à ces questions grâce à l'étude qualitative d'un corpus de traces produites au terme d'un module d'ateliers de L. Calkins (2017) d'environ six semaines par des élèves québécois de 2^{ème} année primaire (7-8 ans) engagés dans l'écriture de lettres persuasives. L'article développera d'abord ce que nous entendons par écrit de la réception et ses liens avec la lecture littéraire. Ensuite, le dispositif des ateliers d'écriture de L. Calkins et le contexte de classe seront décrits. Enfin, avant de conclure, l'analyse des écrits des élèves montrera les traces d'évolution de leurs compétences scripturales et littéraires.

Produire des écrits de la réception pour s'approprier des œuvres littéraires

À la suite de B. Shawky-Milcent, nous considérons l'appropriation littéraire comme « le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire » (2020 : 221). S'approprier une œuvre en rédigeant un écrit de la réception, c'est bien de cette tâche qu'il est question dans cette étude. L'écriture de la réception est définie par F. Le Goff comme « l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte, et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support » (2017 : 6). Comme l'indique M. Lépine (2019), qu'ils travaillent dans un contexte français, suisse ou canadien, très peu d'enseignants du primaire proposent des activités d'écriture à la suite d'une lecture. Lorsque c'est le cas, il s'agit principalement d'activités hypertextuelles (Simard *et alii* 2019) et créatives visant à dépasser le texte pour le transformer, l'imiter ou l'inventer (Daunay 2003 ; Denizot 2005). Les activités métatextuelles plus réflexives et analytiques (Simard *et alii* 2019) qui mettent en jeu l'expression d'une opinion sur un texte sont davantage proposées aux élèves de la fin de l'enseignement primaire, voire de l'enseignement secondaire où l'écrit de la réception est utilisé, notamment pour s'approprier les œuvres du patrimoine littéraire (Louichon 2015).

Notre étude analysera des écrits de la réception permettant une expression métatextuelle, dont la production au début du primaire fait apparaître plusieurs obstacles. L'écrit de la réception peut sembler trop exigeant pour développer les capacités scripturales d'enfants qui entrent dans l'écriture. En effet, les formes plurielles de cette production écrite qui « combine deux processus dynamiques centrés sur le geste conjoint de la scription et de la lecture, assumé par un même auteur » (Le Goff 2017 : 7) constituent un obstacle d'apprentissage. Par ailleurs, écrire sur sa lecture exige de multiples savoirs ou savoir-faire qui peuvent sembler trop éloignés de la zone proximale de développement d'un apprenti scripteur : « [...] quelle énonciation, quelles formes de discours peuvent être introduites en regard des compétences supposées des sujets-scripteurs, de l'école à l'université ? » (*Ibid.* : 11). Enfin, un écrit de la réception implique de pouvoir mobiliser le lexique de l'appréciation, du jugement de goût qui doit être « motivé » par un jugement de valeur argumenté (Dumortier 2012 : 165) ; or, pour pouvoir argumenter, il faut disposer de critères de comparaison et donc d'une certaine expérience des œuvres que l'apprenti lecteur a, par définition, peu fréquentées.

Considérée comme la base de l'argumentation, la justification est une conduite discursive qui vise à faire valoir la recevabilité, l'acceptabilité ou la légitimité d'un acte auprès d'un destinataire (Adam 1996 ; Fasel-Lauzon 2014 ; Garcia-Debanc 1996 ; Golder 1996 ; Gombert 2003). À

l'école, cette conduite devient « métadiscursive car elle consiste à dire pourquoi on affirme telle ou telle chose... » (Chartrand 2013 : 21). Souvent menée à l'oral, la justification pose problème aux élèves lorsqu'ils sont amenés à la rédiger, car la dimension dialogique, essentielle pour construire ce type de discours, disparaît (Forget 2013). L'étude que M.-H. Forget a menée montre en effet que les élèves sont capables de répondre à l'intention de communication, mais qu'ils ne se préoccupent ni du destinataire ni de ses caractéristiques. Dès lors, comment aider les élèves à « dialoguer » avec cet interlocuteur absent ?

Malgré ces obstacles, l'idée que des apprentis lecteurs-scripteurs puissent produire des écrits au sujet de leurs lectures fait son chemin. D. Bucheton (2014) distingue deux visées de l'enseignement de l'écriture : la visée communicative et la visée réflexive-créative. Dans cette visée réflexive, D. Bucheton place les élèves, dès leur plus jeune âge, dans une alternance de tâches de lecture et d'écriture, dans diverses postures langagières : « [...] passer d'une nécessaire posture première, du brut de pensée, brut de ressenti, brut de réactions, à une posture plus réflexive et distanciée. Cette visée tend aussi à les faire circuler du réel à l'imaginaire et vice versa. » (*Ibid.* : 240). Les compétences pointées ici rappellent celles que les élèves doivent maîtriser dans le cadre de la lecture littéraire, définie par J.-L. Dufays *et alii* (2015) comme une posture de lecture dialectique qui exerce un va-et-vient entre la lecture participative (référentielle et affective, centrée sur la « matière » de l'histoire) et la lecture distanciée (analytique et interprétative centrée sur la manière dont celle-ci est racontée). Les écrits analysés dans cette étude visent à développer la lecture littéraire en ce qu'elle « favorise les réactions des élèves face aux textes littéraires, de manière à développer chez ces “sujets lecteurs” les moyens d'appréhender les textes en prenant en compte, outre les aspects formels et historiques qui peuvent aider à construire le sens d'un texte, leurs propres réactions subjectives et les conflits possibles d'interprétation entre les élèves » (Dufays et Daunay 2020 : 76).

Les ateliers d'écriture de Lucy Calkins

Les principes fondamentaux du dispositif

Le dispositif des ateliers d'écriture développé par L. Calkins, dès le début des années 2000, réconcilie deux approches souvent jugées opposées, pourtant complémentaires : l'enseignement explicite et le (socio)constructivisme. En effet, les défenseurs de ces deux approches s'accordent sur l'importance de la construction active des connaissances par les élèves et de leur confrontation à l'environnement durant leur apprentissage. Ce sont les moyens d'y arriver qui les distinguent (Bocquillon *et alii* 2020). Si chaque atelier débute par une mini-leçon qui s'apparente à la phase de modelage de l'enseignement explicite, le temps d'écriture est, lui, plus ancré dans une approche de l'apprentissage de l'écriture authentique, centrée sur le plaisir, le développement

d'une posture d'auteur et le partage des productions, comme l'envisageait déjà C. Freinet (André *et alii* 2019). Les procédés utilisés par les auteurs sont observés dans des « textes modèles » pour ensuite être mobilisés dans les écrits des élèves. Le dispositif établit donc des liens constants entre lecture et écriture (Tauveron 2007 ; Graham *et alii* 2018 ; Jolibert 2007).

Le module « Écrire sur nos lectures »

Ce module s'intéresse à une forme discursive particulière : la lettre persuasive. Selon D. Graves (1989), l'écriture de lettres semble être un moyen efficace de travailler le jugement sur l'œuvre littéraire, car la lettre permet l'engagement des élèves à plusieurs niveaux : avec l'enseignant, avec les personnages de l'histoire, avec l'auteur et avec un destinataire... Durant six semaines, les élèves rédigent des lettres visant à partager avec une personne de leur choix leur opinion sur un album lu, en argumentant à partir des différentes composantes du récit (personnage, « leçons de vie », illustrations, qualités artistiques) pour donner envie au récipiendaire de lire le livre suggéré (Lebrun 2004 ; Dumortier 2012 ; Calkins *et alii* 2019). Pour faciliter l'expression écrite, esthétique et personnelle de chaque élève, l'enseignement explicite de stratégies d'écriture est placé au cœur des ateliers. Ces stratégies sont à la fois transversales (trouver une idée, planifier, écrire, réviser, corriger) et spécifiques au genre « lettre argumentative ». Les conventions que les auteurs utilisent pour toucher le lecteur, mettre le texte en valeur font également l'objet d'une analyse.

Un contexte de classe engageant

Nous nous intéressons aux productions de onze élèves d'une classe québécoise rurale de 2^{ème} année primaire. Ces élèves, d'origine francophone et socio-économique aisée, sont plongés dans un contexte d'apprentissage qui fait la part belle aux livres et au plaisir de lire et d'écrire. Une place centrale est accordée aux choix (livres, sujets d'écriture...) des jeunes auteurs-lecteurs dont les approximations sont vues comme un tremplin pour l'apprentissage et pour leur engagement dans la lecture et l'écriture. Se crée alors une véritable communauté d'auteurs-lecteurs dont l'enseignante chevronnée fait partie intégrante.

Celle-ci propose chaque jour plusieurs activités dont un échange entre pairs à propos d'une lecture (voir figure 1), l'atelier d'écriture (décrit ci-avant), ou la lecture interactive à voix haute où l'enseignante lit et s'arrête pour expliquer les stratégies utilisées. Cette lecture se termine par une discussion thématique.



Figure 1. Référentiel de sujets de discussion.

Ces élèves participent à ce type d'ateliers d'écriture-lecture depuis la maternelle. Ils y prennent part de manière quotidienne durant cinquante minutes.

Écrire pour apprécier : quelles traces de la progression des compétences des élèves ?

Pour étudier l'évolution des élèves, nous avons analysé deux textes qu'ils ont produits en début (mi-mars) et en fin (fin avril 2021) de module, soit vingt-deux productions. Si le destinataire est laissé au choix des élèves, le texte final porte sur un objet commun imposé : *Le Garçon invisible* de Trudy Ludwig (2018), ouvrage que les élèves ont découvert durant une lecture interactive (*Supra*). Cet album qui raconte l'histoire d'un enfant mis à l'écart par ses camarades jusqu'à l'arrivée d'un nouvel élève suscite des émotions fortes ; chaque élève peut exprimer son opinion dessus.

Ces analyses sont guidées par des indicateurs de lecture littéraire et de maîtrise du genre discursif. Nous les formulons sous forme de questions qui structurent la présentation des résultats ci-dessous. Pour illustrer ces progrès, nous nous référons aux écrits finaux des élèves. L'étude cherche ainsi à vérifier, d'une part, si en produisant des écrits de la réception, les élèves développent des compétences de lecture littéraire et, partant, s'approprient l'œuvre lue ; d'autre part, si on y observe des traces du genre textuel enseigné.

Quelles traces de lecture littéraire ?

Nous nous sommes interrogées sur la présence d'une opinion étayée : les élèves expriment-ils une opinion sur l'album ? Étaient-ils cette opinion par des arguments qui relèvent de la lecture participative et/ou distanciée ?

L'ensemble des écrits produits par les élèves à l'issue du module montre l'expression d'opinions sur le texte lu, qui était déjà manifeste dans huit productions initiales. Les productions finales contiennent des expressions comme :

Je trouve ce livre très calme. (Béatrice)

Je trouve que ce livre est triste. (Marianne)

Cependant, pour relever du registre de l'appréciation, porter un jugement affectif sur l'œuvre lue n'est pas suffisant (Bilodeau et Gagnon 2010). L'élève doit aussi poser un regard distancié, c'est-à-dire argumenter son opinion à l'aide d'éléments du texte.

L'appréciation de l'album est verbalisée dans neuf productions finales sur onze (mais dans aucune production initiale). Premièrement, elle est étayée par des arguments où les enfants expriment ce qui les touche dans l'histoire¹. Ces derniers font part du plaisir ou de l'intérêt qu'ils ont éprouvé à y être immergés, comme nous pouvons le lire dans les extraits² suivants :

Je pense que c'est un livre très intéressant parce que c'est très émotif. (Alyssia)
Mon personnage préféré c'est Arthur parce qu'il est timide comme toi et moi. (Mila)

Ensuite, six des onze productions finales (contre deux productions initiales) montrent une capacité à argumenter un point de vue en ayant recours aux procédés artistiques mobilisés par l'auteur et/ou l'illustrateur. Ainsi Tim commente le travail de l'illustrateur (« L'illustrateur, ses dessins sont incroyables. On peut vraiment voir l'émotion. »), tandis que Marianne commente l'utilisation de l'aquarelle (« Les illustrations sont faites avec de l'aquarelle et je trouve que c'est bien joli. »). La mobilisation de ce type d'arguments peut s'expliquer par les échanges menés par l'enseignante à propos du livre lors de la lecture interactive.

Par ailleurs, les écrits finaux comportent des termes relatifs au lexique du récit, absents des premières productions. Tous les élèves convoquent les « auteurs, illustrateurs » ou le « personnage ». Ces termes, utiles à l'expression d'un jugement de gout, ont été répertoriés et catégorisés en tant que « mots spéciaux liés aux histoires ».

Enfin, cinq élèves sur onze choisissent de mentionner l'intention de l'auteur en formulant une hypothèse d'interprétation. Comme en témoignent les exemples suivants, ces élèves évoquent « la leçon de vie », une expression qui leur a été enseignée :

1. Le terme *histoire* désigne la somme des événements dans le récit.

2. Les erreurs de norme sont corrigées dans un souci de lisibilité.

Je trouve ce livre très éducatif pour ceux qui ignorent les autres. (Évelyne)
La leçon de vie est que tu ne dois jamais laisser quelqu'un à l'abandon.
(Charles-André)

Quelles traces du genre textuel enseigné ?

Comme nous l'avons vu, la production d'un texte à visée argumentative demande à l'élève de composer avec un interlocuteur absent dont il doit pourtant tenir compte s'il veut le convaincre.

D'où nos questions : est-ce que le texte respecte l'intention de communication ? S'adresse-t-il à un destinataire spécifique choisi par l'élève ?

L'ensemble des textes finaux respecte l'intention : les élèves tentent de convaincre leur lecteur et le destinataire se précise. Si, dès le premier texte, les élèves écrivent à l'attention d'une personne, celle-ci n'est pas toujours bien définie (« Cher lecteur », en général). En fin de module, nous constatons que les élèves précisent leur destinataire (« Chère maman » par exemple) et tiennent mieux compte de celui-ci. Certains élèves ont pensé à la personne à qui ils s'adressaient pour formuler leur écrit, notamment en interpellant directement leur interlocuteur :

Je pense que ce livre est le meilleur pour toi. (Charlotte)

J'ai choisi ce livre parce qu'Arthur, le personnage principal, il vit beaucoup d'émotions comme toi. (Emma)

Ensuite, nous avons observé que le texte produit en fin de module respecte la structure de la lettre persuasive. En début de module, les scripteurs s'adressent à leur destinataire sans tenir compte du fait que celui-ci n'a pas lu le livre. Dès lors, peu de lettres présentent un résumé et la plupart se contentent de donner le titre du livre. En revanche, les onze productions finales respectent la structure de la lettre et apparaissent plus étayées. En effet, les textes comprennent une formule d'appel (*Supra*) et de politesse, un début dans lequel le sujet de la lettre est présenté, un milieu où l'élève donne son opinion étayée par des arguments, des « preuves tirées du livre ». Une fin rappelle l'opinion générale du lecteur au moyen d'une note en nombre d'étoiles. À titre indicatif, nous reproduisons la lettre de Mila :

Allo Sacha,

Je vais te parler d'un livre que tu peux acheter. C'est le livre *le garçon invisible*. C'est l'histoire d'un garçon qui s'appelle Arthur. Personne ne veut l'inviter et il se sent toujours invisible. C'est pour ça qu'on l'appelle le garçon invisible. Mais un jour un nouveau arrive. C'est Justin. Au dîner tout le monde le regarde. Un dit : « je préfère des crottes de nez [?] » et là tout le monde rit sauf Arthur. Mon personnage préféré c'est Arthur parce qu'il est timide comme toi et moi. L'auteur est Trudy Ludwig et l'illustrateur est Patrice Barton. Je trouve que Patrice Barton fait des beaux dessins. Moi j'aimerais savoir comment il pense. Je lui donne 5 étoiles. Arthur est timide, un peu fâché. Selon moi tu peux l'acheter. Bonne lecture Sacha de Mila.

Cet exemple témoigne de l'enseignement délivré qui permet aux élèves de répondre à l'intention de persuader et de prendre en compte le destinataire absent. Par ailleurs, les analyses montrent que tous les élèves ont progressé sur des aspects formels comme le volume d'écriture ou l'utilisation de conventions graphiques (ponctuation, utilisation de la majuscule...). La présence du « parce que » est révélatrice de l'enseignement dispensé : ce marqueur de relation est présenté comme un moyen de partager les motivations d'une opinion. De même, « par exemple » est proposé comme un outil langagier qui annonce « des preuves tirées du livre ».

Discussion conclusive

Malgré les obstacles relevés dans la revue de la littérature, les tâches d'écriture proposées dans ce module d'ateliers d'écriture semblent favoriser la lecture subjective (Rouxel et Langlade 2004) et l'écriture de la subjectivité (Le Goff et Fourtanier 2017). De fait, les résultats montrent que l'apprentissage de l'appréciation, et donc de la lecture littéraire, ne s'est pas réalisé au détriment du développement des compétences scripturales des jeunes élèves. L'appréciation de l'œuvre artistique ne serait dès lors pas un obstacle à leur développement. Il est même probable que l'une ait nourri l'autre. Il paraît ainsi possible de développer le jugement de goût motivé auprès de jeunes lecteurs-scripteurs en leur proposant de rédiger un écrit d'appropriation, pour autant que la structure de l'écrit à produire ait fait l'objet d'un enseignement.

Certes, on pourrait reprocher à l'enseignement explicite des stratégies de rédaction de formater les écrits en présentant des textes modèles, d'amener les enfants à « imiter » ceux-ci. La diversité des productions montre qu'au-delà des stratégies enseignées, les élèves produisent des écrits personnels : le choix du destinataire auquel ils s'adressent, les arguments et les exemples à l'appui de leur jugement de goût (Dumortier 2012) leur sont propres. C'est la structure de la lettre persuasive à propos d'un récit de fiction que l'élève s'approprie : les formules de politesse, les structures linguistiques sont en effet enseignées aux élèves et institutionnalisées par des panneaux d'ancrage. Les stratégies enseignées constituent un répertoire de ressources disponibles transférables lors de futurs ateliers.

Par ailleurs, dans les formes de la créativité des écritures de la réception, A. Rouxel (2017) évoque clairement l'enseignement de contraintes formelles d'un écrit, ce dont il a été question dans cet atelier proposé aux élèves de 2^{ème} année primaire. Selon nous, c'est parce que ces contraintes formelles sont enseignées que l'élève peut se concentrer sur l'expression d'un contenu tout à fait personnel qui construit son identité de lecteur.

L'un des leviers majeurs de ces ateliers est sans doute la participation des élèves à une communauté interprétative ou lectorale (Tauveron et Sève 2005) qui « façonne non seulement la compréhension qu'ils se font de l'appréciation mais aussi leur identité » (Pantaleo [2013] 2021 : 67).

Enfin, ce contexte de classe met en action trois recommandations didactiques fondées sur les données probantes (Graham *et alii* 2018) : allouer un temps quotidien, enseigner les stratégies d'écriture pour répondre à une diversité d'intentions et créer une communauté d'auteurs engagés dans la lecture-écriture.

**Marine ANDRÉ, Graziella DELEUZE, Martine ARPIN &
Patricia SCHILLINGS**

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (1996). « L'argumentation dans le dialogue ». *Langue française*, 112, 31-49.
- ANDRÉ, M., DUMONT, I., LIBION, M., DACHET, D. & SCHILLINGS, P. (2019). « Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8 ». *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8, 30-33.
- BILODEAU, S. & GAGNON, A. (2010). « Évaluer la compétence à lire au secondaire : pourquoi pas une approche analytique ? » *Québec français*, 158, 42-43.
- BOCQUILLON, M., GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. & DEROBERTMASURE, A. (2020). « Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? ». *Formation et profession*, 28(2), 3-18.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz, coll. « Forum Éducation Culture ».
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (éds) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation - L'Éducateur ».
- CALKINS, L. (2017). *L'Atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal (Québec) : Chenelière Éducation, coll. « Les ateliers d'écriture ».
- CALKINS, L., SCHWARTZ, S., DUNFORD, E. & MARRON, A. (2019). *Écrire sur nos lectures*. Montréal (Québec) : Chenelière Éducation, coll. « Les ateliers d'écriture ».
- CHARTRAND, S.-G. (2013). « Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université ». *Correspondance*, 19(1), 8-11.
- DAUNAY, B. (2003). « Les liens entre écriture d'invention et écriture méta-textuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations ». *Enjeux*, 57, 9-24.
- DENIZOT, N. (2005). « L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? » *Pratiques*, 127-128, 31-44.
- DUFAYS, J.-L. & DAUNAY, B. (2020). « Lecture littéraire ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (éds), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 74-76). Paris : Honoré Champion.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3^{ème} édition revue et actualisée). Bruxelles : De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- DUMORTIER, J.-L. (2012). « Contribuer à la formation d'amateurs éclairés ». Dans J.-C. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (éds), *La Rencontre avec l'œuvre* (pp. 159-172). Paris : L'Harmattan.

- FASEL-LAUZON, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bruxelles : Peter Lang.
- FITCH, B. (2000). *À l'ombre de la littérature*. Montréal : Éditions XYZ, coll. « Théorie et littérature ».
- FORGET, M.-H. (2013). « Processus de contextualisation et développement de la compétence scripturale de justification d'élèves du premier cycle du secondaire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 29-55.
- GARCIA-DEBANC, C. (1996). « Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? » Dans J. David & S. Plane (éds), *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 105-130). Paris : Presses universitaires de France.
- GOLDER, C. (1996). *Le Développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GOMBERT, A. (2003). « Comment faciliter l'argumentation au primaire ? » Dans E. Peyronnet (éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons : coopération et argumentation au service des apprentissages* (pp. 263-274). Bruxelles : De Boeck.
- GRAHAM, S., BOLLINGER, A., BOOTH OLSON, C., D'AOUST, C., MACARTHUR, C., MCCUTCHEN, D. & OLINGHOUSE, N. (2018). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- GRAVES, D. (1989). « Research currents: When children respond to fiction ». *Language Arts*, 66(7), 776-783.
- JOLIBERT, J. (2007). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Éducation, coll. « Pédagogie pratique ».
- LEBRUN, M. (2004). « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture ». Dans A. Rouxel & G. Langlade (éds), *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 329-341). Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact français ».
- LE GOFF, F. (2017). « Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : enjeux et questions vives ». Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (éds), *Les Formes plurielles des écritures de la réception : vol. 1. Genres, espaces et formes* (pp. 5-16). Namur : Presses universitaires de Namur.
- LE GOFF, F. & FOURTANIER, M.-J. (éds) (2017). *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 2. *Affects et temporalités*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LÉPINE, M. (2019). « La progression de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à partir d'albums jeunesse : les pratiques déclarées d'enseignantes québécoises du primaire ». *Repères*, 59, 169-189.
- LOUICHON, B. (2015). « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation ». *Tréma*, 43, 22-31.
- LUDWIG, T. & BARTON, P. (2018). *Le Garçon invisible*. Sherbrooke (Québec) : Éditions D'eux.
- PANTALEO, S. ([2013] 2021). « Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan » (M. André & P. Schillings, trad.). *Caractères*, 63, 65-86.
- ROUXEL, A. (2017). « Créativité de la réception : de l'investissement subjectif au projet artistique ». Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (éds), *Les Formes plurielles*

des écritures de la réception, vol. 1. *Genres, espaces et formes* (pp. 147-168). Namur : Presses universitaires de Namur.

- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (éds) (2004). *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact français ».
- SHAWKY-MILCENT, B. (2017). « Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur ». Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (éds), *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1. *Genres, espaces et formes* (pp. 35-53). Namur : Presses universitaires de Namur.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2020). « Appropriation littéraire ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (éds), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 221-223). Paris : Honoré Champion.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^{ème} édition revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- TAUVERON, C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur ». *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.
- TAUVERON, C. & SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier, coll. « Hatier Pédagogie ».