

L'usage du tableau blanc interactif au service de l'inférence

Découverte et exploitation de l'album *Tricycle*

- Isabelle Mary et Emilie Darge, Institutrices en 1^{re} et 2^e années primaires
- Belinda Firmani, Maitre-assistante à la HE Robert Schuman

*Dans cet article, nous proposons de faire part d'une expérience d'exploitation d'album en première et deuxième années primaires à l'aide du tableau blanc interactif. Il s'agit de deux activités extraites d'une séquence d'activités de lecture et production d'écrit à partir de l'album *Tricycle* d'Olivier Douzou, l'une en première année primaire et l'autre en deuxième. La dimension de la lecture qui est principalement abordée dans ces activités est l'inférence.*

POURQUOI ABORDER L'INFÉRENCE AU 2^E CYCLE ?

Si tous les experts s'accordent pour dire que lire, c'est construire du sens, force est de constater que l'apprentissage en première année primaire reste essentiellement axé sur l'apprentissage du code, souvent abordé de façon progressive dans une approche de type phonético-syllabique. Or l'enquête Pirls (2011)¹ le pointe : les élèves belges de 9 ans ont trois quarts d'année de retard en compréhension en lecture par rapport à la moyenne des pays du groupe de référence européen ; la proportion d'élèves bons ou très bons lecteurs est plus faible qu'ailleurs (25% en FWB contre 45 % en moyenne) ; la proportion d'élèves lecteurs précaires est importante (30% des élèves ne dépassent pas un niveau élémentaire, contre 19% en moyenne) et on compte 6% de quasi non-lecteurs.

En septembre 2015, Roland Goigoux (2015) termine une grosse enquête de terrain qui analyse les pratiques effectives des enseignants du CP (1^{re} année primaire en France). Durant trois semaines, 2800 enfants et 135 enseignants ont été filmés dans l'ordinaire de la classe. Le but était de mesurer l'influence des pratiques des maitres sur la qualité des apprentissages des élèves. Dans la réalité, les pratiques

¹ Étude internationale qui vise à mesurer les performances en lecture des élèves de 9 ans. Schillings et al. (2012).

d'apprentissage de la lecture sont très variées. L'analyse des données est toujours en cours, mais les premiers constats mettent en évidence que le CP ne réussit pas à réduire les inégalités. En effet, à l'entrée en CP, 30% des élèves ont moins de 5 points sur 15 après l'audition de trois textes narratifs. À la fin du CP, les contrastes sont aussi importants. Un tiers des élèves ne comprennent pas des textes lus à haute voix par l'enseignant. Les premiers résultats de l'enquête montrent donc qu'il est plus essentiel que jamais de mettre l'accent sur la compréhension (y compris des compétences expertes comme l'inférence et l'intertextualité) et l'acculturation². En effet, si le travail sur les informations explicites est courant à l'école primaire, celui sur les informations implicites est beaucoup moins fréquent.

Rappelons qu'apprendre à lire, c'est avant tout entrer dans le monde des lettrés et prendre conscience du rôle, du pouvoir et du plaisir de l'écrit, dans sa double composante de lecture-écriture.

POUR UNE APPROCHE INTÉGRATIVE

Alors qu'une approche mixte se contente de juxtaposer les activités sur le code et d'autres sur le sens, l'approche intégrative prône l'équilibre entre le code et le sens. Elle permet de développer simultanément, et en interaction, toutes les compétences requises pour lire et écrire. L'apprentissage va se mettre en place dans une alternance de collectif et d'individuel. La séquence démarre par la découverte d'un texte adapté (souvent de structure répétitive) qui va être lu par les enfants grâce à leurs connaissances mutuelles et au partage des stratégies liées au code et au sens (recours à l'illustration, au contexte, cotexte, l'analogie, etc.). La lecture du texte, intégrale ou étape par étape, sera suivie ou entrecoupée de phases de structuration à différents niveaux linguistiques : identification et production de mots par voie directe (lexique mental et orthographique) et indirecte (décodage), prise de conscience de la phrase de base et de ses constituants, découverte de certains types et formes de phrase (négative et interrogative), prise de conscience des pronoms et substituts lexicaux en tant que procédés de reprise. Une énonciation écrite³ calquée sur le squelette du texte sera alors produite par les enfants ; selon André Ouzoulias (2013), « pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet le mieux de comprendre, de manière active et accélérée, » comment

2 La notion d'acculturation à l'écrit doit ici se comprendre comme «un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite. Les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un statut ou d'une posture de lecteur.» (Goigoux, 2003).

3 Le terme et la démarche sont repris de C. Clesse (Lentin, 1977). Cette activité donne à l'enfant l'occasion de produire des écrits de façon personnelle, via un processus de sélection et de transformation des phrases de textes lus ou écrits par ailleurs (album ou dictée à l'adulte), par une recherche de mots qu'il veut écrire.

marche» l'écrit». S'inspirer de la structure d'un texte répétitif permet dès lors d'obtenir dès le premier jet un écrit lisible et communicable, ne nécessitant qu'un minimum de corrections orthographiques.

SÉLECTION DE L'ALBUM: LE **TRICYCLE** D'OLIVIER DOUZOU

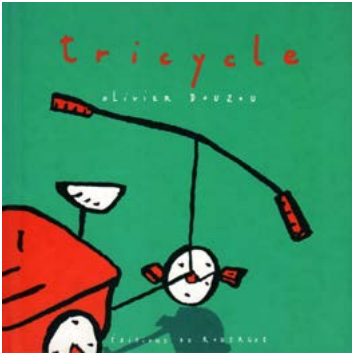


Figure 1: couverture de l'album *Tricycle* d'Olivier Douzou.

Un tricycle se remplit au fil des pages d'objets divers: un téléphone, une canne, une pelote de laine, un fer à repasser... Les illustrations très simples mettent en scène un tricycle dans lequel s'amoncellent les objets. À chaque page, un objet blanc atterrit dans la benne et à la page suivante, l'objet se banalise, devient marron. On ne voit aucun personnage. Le texte, quant à lui, décrit en quelques mots les conséquences de ces disparitions: «Papi boîte», «Mamie a les nerfs en pelote», «Maman est froissée» avec une

gradation dans les réactions des membres de la famille et quelques beaux jeux de mots.... Au lecteur de se représenter la scène «off»! Manifestement, un enfant charpenteur met les nerfs d'une petite famille à rude épreuve et la tension monte jusqu'à l'explosion; la famille excédée casse le tricycle. Mais elle n'en sera pas quitte à si bon compte... Quand le livre a l'air fini, on voit apparaître un tricycle vert avec une petite étiquette (peut-être un cadeau d'anniversaire ou de Noël?) et une remorque en carton avec... deux objets cette fois! Ce qui renvoie à la définition de «tricycle» donnée par Olivier Douzou en début d'album. Pour lui, un tricycle n'est pas simplement un vélo à trois roues destiné aux petits enfants; sur la première page de gauche, il en donne une autre définition (tri: trier, cycle: cycle des événements)! Tout peut recommencer...

INTÉRÊTS DIDACTIQUES

Dans cet album, le rapport texte-image fonctionne dans un rapport de complémentarité qui oblige le lecteur à faire des liens entre les indices fournis par l'illustration et le texte et son expérience de vie. Quand on sait que «les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites» (Fayol, 2000), le défi pour l'enseignant va consister à aider le jeune lecteur, qui part des illustrations, à faire des hypothèses sur les conséquences de la perte d'un objet. Par exemple, à la deuxième page, on voit apparaître la canne dans le tricycle, mais le mot «canne» n'est pas dans le texte, qui dit seulement «Papi boîte» (voir figure 2). L'enfant est donc obligé d'établir le lien entre la canne et le fait

que Papi boîte. Et comme il n'y a pas de personnage, il est obligé de reconstruire le contexte : à qui appartient le tricycle ? Qui met les objets dans la remorque ? À la page suivante, c'est une lampe qui apparaît dans le tricycle. La conséquence en est que Mamie s'est cognée. Le travail à mener avec les enfants est d'imaginer pourquoi elle s'est cognée (voir figure 3).



Figure 2: la perte de la canne a pour conséquence que Papi boîte.



Figure 3: la perte de la lampe a pour conséquence que Mamie s'est cognée.

En outre, l'absence de personnages permet de se créer des images mentales. Qui sont les membres de cette famille ? Combien sont-ils ? Qui est le narrateur de l'histoire ? On sait seulement que la famille comporte trois enfants : le narrateur, une fille Lulu (dont le sexe est déterminé grâce à l'indice d'accord «punie») et un bébé. Pour le narrateur, les enfants arrivent rapidement à l'idée que c'est un enfant (garçon ? fille ?) qui chaparde les objets et en remplit son tricycle.

D'autre part, l'album se contente d'exposer les faits. Il laisse des blancs sur les motivations et émotions des personnages que l'enfant devra combler. Pourquoi le garçon met-il les objets dans la remorque ? Le fait-il exprès ? Que ressentent les autres membres de la famille ? De nouveau, c'est la mise en relation avec l'expérience de vie du lecteur qui lui donnera des éléments de réponse.

Un autre intérêt de l'album *Tricycle* est sa structure répétitive et progressive : répétitive dans le sens où le tricycle est le fil conducteur du récit ; des objets s'y amoncellent et à chaque page, une phrase explique la conséquence de l'apparition d'un nouvel objet. La progression se trouve dans le contenu : au fur et à mesure qu'on avance dans l'album, une tension s'installe dans la famille et se perçoit à travers le texte. À gauche, tout au début, le biberon a disparu, le bébé pleure. Au milieu, c'est la tétine qui disparaît, le bébé hurle. Et quand le doudou disparaît, le bébé devient insupportable. On sent vraiment la tension qui grimpe (figure 4).



Figure 4: la progression dans la tension narrative : Le bébé pleure. Le bébé hurle. Le bébé est in-su-p-por-ta-ble.

Malgré la simplicité des phrases proposées, l'album se démarque par la subtilité du langage. Le vocabulaire est très riche ; les expressions sont nombreuses. Le fer à repasser correspond à la phrase « Maman est froissée ». Le peigne renvoie à « Papa est en pétard » et le tricot à « Mamie a les nerfs en pelote ». Ces doubles sens sont parfois trop subtils pour les petits mais peuvent devenir intéressants avec des enfants plus grands. L'album permet donc une lecture à plusieurs niveaux.

En fin de compte, *Tricycle* a toutes les qualités d'un texte résistant et proliférant⁴ qui, selon Catherine Tauveron, sont indispensables pour permettre aux enfants de s'investir dans la lecture et pour favoriser la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation d'un texte littéraire. « Le texte littéraire est plein de béances, un gruyère où tout ce qui est intéressant se trouve dans les trous » (Tauveron, 2003).

C'est seulement par l'exploitation de ce type d'album que l'on peut espérer voir se développer des compétences de lecture expertes. Nous avons travaillé cet album en première et deuxième années, mais on pourrait l'exploiter de la première à la sixième primaire.

EXPLOITATION DE L'ALBUM EN PREMIÈRE ANNÉE

Ce travail a été fait en début d'année en première primaire, dans la seconde quinzaine du mois de septembre.

Après avoir découvert la première de couverture, les enfants sont amenés à émettre des hypothèses sur une partie du texte (cachée) qui accompagne les illustrations. Les hypothèses sont notées sur le tableau blanc interactif. Ensuite, l'enseignante fait apparaître le texte de l'auteur, mot après mot. C'est la technique du dévoilement progressif.

- Un enfant : On a mis la canne dans le tricycle.
- L'institutrice : Et qui a mis la canne ?
- Un enfant : Son papi.
- L'institutrice : Pourquoi vous dites son papi ?
- Un enfant : Parce que ce sont les papis qui ont des cannes
- L'institutrice : Parce que ce sont les papis qui ont des cannes. Il n'y a pas un indice sur la page qui nous dit que c'est la canne du papi ?
- ...
- L'institutrice : Regardez bien partout sur la page...
- Un enfant : Oui, pa... p a .. papi. C'est papi, là là, c'est écrit papi.

⁴ Selon Catherine Tauveron, un texte résistant (ou réticent) est un texte qui en dit moins qu'il ne devrait, qui se dérobe. Au contraire, un texte proliférant est un texte bavard qui en dit plus qu'il ne devrait, qui joue sur la polysémie et la polyphonie.

- L'institutrice : Viens nous le montrer.

(L'enfant vient au tableau et entoure le mot avec son doigt).

- L'institutrice : Alors, vous avez remarqué que là derrière, il y a quelque chose de caché. J'aimerais bien que vous trouviez ce qui est caché.

- Un enfant : Papi a mis sa canne

- L'institutrice : Papi a mis sa canne. Vous savez ce qu'on va faire ? On va écrire.

- L'institutrice : Qui a une autre idée ?

- Un enfant : L'enfant a mis la canne de son papi.

- L'institutrice : Ce serait donc écrit «Papi» et puis «L'enfant a mis la canne de son papi», c'est ça que tu veux dire ? Donc l'auteur du livre aurait écrit : Papi, l'enfant a mis la canne de son papi...

- Un enfant : Non

- Un enfant : Le papi a prêté à son enfant sa canne

- L'institutrice : Le papi a prêté à son enfant sa canne, est-ce que c'est possible, ça ?

- Un enfant : Non

- L'institutrice : Pourquoi ?

- Un enfant : Parce que c'est trop grand

- L'institutrice : Quelqu'un qui utilise une canne pour marcher, s'il n'a pas sa canne...

- Un enfant : Il tombe

- L'institutrice : Il tombe

- Un enfant : Papi tombe !

L'institutrice retire le cache :

- L'institutrice : Est-ce que c'est ça ? Papi tombe ?

- Un enfant : Non ... bé, b

- Un enfant : Boite, parce qu'il boite

- L'institutrice : Qu'est-ce que cela veut dire «boite» ? est-ce que c'est possible qu'il ne marche plus bien parce qu'il n'a pas sa canne ?

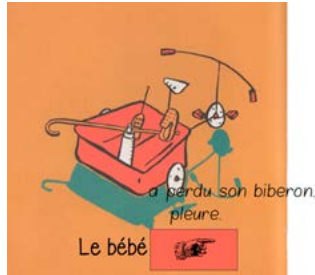
- Un enfant : Oui

La figure 5 montre le résultat de la séance avec les idées des enfants. On argumente : est-ce que cela va aller ou non ? Cela aurait pu être « papi tombe ». Le même travail se fait sur la page Le bébé pleure. Les enfants font les hypothèses suivantes : Le bébé a perdu son biberon, le bébé pleure.

Papi boîte.



Le bébé pleure.



Papa va travailler à pied.



Figure 5 : les hypothèses des enfants sont écrites sur le tableau blanc interactif.

Pour la page suivante, c'était plus compliqué. La phrase est « Papa va travailler à pied ». Chaque mot est caché, sauf papa. Les idées des enfants sont « papa a perdu ses clés », « papa ne sait plus rouler ». En enlevant successivement les caches, on a réussi à trouver la phrase correcte. « Papa va... aller au travail. » « Papa va ... travailler à pied ».

EXPLOITATION DE L'ALBUM EN DEUXIÈME ANNÉE

En 2^e année, après avoir observé et commenté la couverture, les enfants découvrent l'album progressivement.

Tous les dessins qui se trouvent dans l'album et qui ont été scannés par l'institutrice sont présentés sur le tableau blanc interactif. Les enfants peuvent, avec la souris, sélectionner l'objet qui correspond au texte et le replacer dans le tricycle. S'ils ne sélectionnent pas le bon objet, celui-ci ne reste pas dans le tricycle et retourne à sa place initiale (voir figure 6).

Les enfants lisent la phrase et en déduisent l'illustration ; ils se posent des questions sur le lien entre la conséquence fournie par la phrase et un des objets proposés. « Quel objet pourrait provoquer cette conséquence lorsqu'il disparaît ? ». Ils émettent alors une hypothèse qui sera vérifiée par l'action de le déplacer dans le tricycle. Pour éviter l'effet « drag and drop » (glisser-déposer) valorisé dans de nombreux jeux virtuels, il est nécessaire de procéder à une phase de réflexion préalable. L'action sert alors à valider l'hypothèse. Bien entendu, les hypothèses s'affinent au fur et à mesure de la compréhension du principe de l'album.

Dans les dernières pages, Lulu n'a pas son cartable pour aller à l'école. Lulu est alors punie, et le narrateur aussi – son tricycle est tout cassé (la famille, excédée, a-t-elle passé sa colère sur le tricycle ?). Finalement, papa dit : « C'est fini, n'en parlons plus ». L'enfant reçoit alors un nouveau tricycle de la part de toute la famille.

L'album se termine sur une fin potentiellement ouverte qui va permettre aux enfants d'inventer la suite de l'histoire. En effet, sur la dernière page, on voit une caisse attachée au nouveau tricycle dans lequel le narrateur a mis un réveil et des lunettes. Tout peut recommencer... On demande alors aux enfants de s'inspirer du principe de construction de l'album en dessinant un objet qui a pu disparaître et qui va faire qu'un membre de la famille est embêté. Les enfants dessinent chacun un objet différent. Ils sont amenés à écrire au TBI la phrase qui correspond à la nouvelle illustration.

Pour faciliter la production d'écrit, on retourne aux pages de l'album pour en conserver la structure syntaxique. Les deux images sont placées côte à côte. Par exemple à côté de l'image « il y a le téléphone qui sonne », un enfant propose une image avec un réveil. Il écrit : « Il y a le réveil qui sonne. »

Extrait du livre : il y a le téléphone qui sonne



Phrase produite par un enfant



Figure 8 : production d'un dessin et d'un écrit s'inspirant d'une page du livre.

D'autres enfants ont imaginé que c'est Luchien, le chien de la famille dont le ballon a disparu, qui se venge en déchirant un drap. Pour d'autres encore, la basket de papa a disparu et papa s'est tordu la cheville ou encore l'oreiller de papi, subtilisé, lui a provoqué un torticolis. Cette suite, qui sera prolongée en fin d'année par des productions des enfants de première année, sera scannée et imprimée pour constituer un nouvel album, prolongement de l'album lu.

En fin de compte, le récit a été compris par tous les enfants. Ils ont saisi plus ou moins rapidement qui était le narrateur. Cela pourrait être n'importe quel enfant de

la classe ! Pour faciliter la compréhension des relations familiales des personnages invisibles de l'histoire, l'institutrice propose aux enfants de reconstituer un arbre généalogique (papi, mamie, maman, papa, Lulu, le bébé et le narrateur). On aurait pu aussi proposer aux enfants de dessiner la famille au complet.

L'INTÉRÊT DU TBI DANS LA DÉCOUVERTE ET L'EXPLOITATION D'UN ALBUM

Pourquoi avoir choisi d'utiliser le tableau blanc interactif ? Quelles sont les plus-values apportées à la lecture-écriture ?

Ce qui apparaît évident au premier abord, c'est qu'il facilite le travail collectif. En effet, il permet de projeter les pages de l'album préalablement numérisées en couleurs sur grand écran. Tous les élèves voient la même image et le même extrait en même temps et ils peuvent donc construire ensemble le sens du texte. Et on peut même venir agir sur l'écran ! Ici, nous avons utilisé l'effet « conteneur » qui permet, dès que l'enfant fait glisser l'objet dans la remorque, de l'y conserver s'il s'agit du bon objet.

De plus, pour l'institutrice, le gain de temps de préparation et en classe est appréciable. Il n'est plus nécessaire d'imprimer et d'agrandir les pages ou d'écrire au tableau ; une fois scannées, elles peuvent être sauvegardées et réutilisées.

Le partage est valorisé, notamment dans les phases d'énonciation écrite. Chacun amène sa touche personnelle et on arrive progressivement à avoir un texte collectif. Le travail entre les enfants est réellement collaboratif. Le résultat de la production d'écrit est immédiat et modifiable à tout moment. Si on s'est trompé, on efface et on recommence.

Le second avantage est qu'il permet de conserver des traces des séances, des modifications opérées, y compris des interventions des élèves. Il constitue donc la mémoire de la classe en mettant en réserve des états intermédiaires de réflexions et de productions, ce qui favorise le rappel, la relecture et la construction des apprentissages. Il offre en outre une familiarisation aux technologies numériques et à l'ordinateur pour tous les élèves. Ici, l'ordinateur sort donc de son statut d'objet de loisir pour devenir un outil d'apprentissage.

Cependant, l'intérêt majeur du TBI est, comme son nom l'indique, de favoriser l'interactivité entre professeur et élèves et entre les élèves. Ainsi, le TBI engendre une dynamique de groupe. « Il permet une transversalité qui favorise la mise en commun des connaissances. Un élève équipé d'un ordinateur est seul ; avec le TBI, c'est toute la classe qui avance. Et l'interactivité joue dans les deux sens : pour les élèves, mais aussi pour les enseignants » (Stéphane Coutellier-Morhange, 2012).

En outre, cet outil apporte une dimension ludique importante aux apprentissages. C'est une motivation supplémentaire pour les élèves qui se montrent plus intéressés et attentifs que devant un manuel ou une photocopie. Aucune étude n'a prouvé qu'il

pouvait avoir un impact sur les résultats scolaires, mais le bénéfice est certain sur la concentration des élèves. De plus, les enfants timides ont moins de réticence à aller au tableau. En effet, l'attention du groupe-classe est davantage focalisée sur l'action effectuée à l'écran que sur l'enfant lui-même.

Par ailleurs, le TBI permet de manipuler à volonté le texte ou l'illustration, de les modifier en temps réel devant la classe. Chaque élève peut alors proposer une hypothèse et en visualiser les conséquences. Il s'adapte particulièrement bien à la lecture découverte dans une perspective intégrée, car il permet d'aller du connu vers l'inconnu en faisant pointer par les enfants les éléments connus (mot, syllabe, graphème) ; il favorise aussi la construction de sens et l'interprétation en permettant aux enfants de revenir en arrière, d'avoir une vue synoptique de l'histoire et ainsi de pouvoir justifier leur avis (par un élément de l'illustration ou du texte). Il peut aussi développer l'autonomie lors des activités de structuration proposées en ateliers. En effet, les exercices proposés sur TBI permettent aux enfants de recevoir un feedback immédiat et de réfléchir ensemble pour réaliser l'activité.

Enfin, il offre à l'enseignant un regain de motivation, car le logiciel offre de multiples effets et oblige à repenser autrement la séquence d'apprentissage. En effet, on ne peut se contenter d'utiliser le TBI comme un simple support de présentation pour montrer et commenter, il faut plutôt veiller à établir « une interaction constructive » et viser à mettre les élèves en activité intellectuelle, à les faire rechercher, construire et manipuler.

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les difficultés que nous avons rencontrées sont essentiellement dues à la configuration des lieux. Le TBI ne se trouve pas dans nos classes, mais est accroché au mur de notre petit amphithéâtre. Ce qui a eu des conséquences sur l'attitude des enfants : au début de l'activité, assis sur les gradins, ils pensaient assister à un spectacle et n'ont donc pas eu conscience immédiatement qu'ils allaient se retrouver face à une séquence d'apprentissage qui allait solliciter leur activité. Mais cela ne les a pas empêchés de s'impliquer très rapidement !

D'autre part, malgré le fait qu'Isabelle Mary avait suivi une formation IFC de deux journées (« Le tableau blanc interactif au service de l'inférence ») en 2014, l'usage du logiciel et du TBI lui-même demande un temps d'adaptation. Il faut s'approprier le programme, s'y plonger pour en connaître toutes les arcanes et ne pas hésiter à se l'approprier par la technique de l'essai-erreur. Et il faut aussi se familiariser avec le TBI lui-même et ses outils (stylet). D'autre part, il peut être utile de regarder des tutoriels ou d'aller sur des sites d'initiés qui partagent des pratiques et avec qui on peut discuter sur des forums. Le vrai défi est de faire du TBI un outil au service de la pédagogie en évitant le piège des effets gratuits ou de la démonstration.

Reste à espérer que l'échange de pratiques puisse se généraliser entre les écoles...

BIBLIOGRAPHIE

Coutellier-Morhange, S. (2012). TNI : *Et si on parlait pédagogie ?* Bayard Education.

<http://www.bayardeducation.com/article/tni-et-si-on-parlait-pedagogie.html>

Douzou, O. (1999), *Le tricycle*. Editions du Rouergue.

Fayol, M. (2000), La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations. Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- actes du séminaire national - Paris - les 9 et 10 octobre, http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/fileadmin/fichiers/circos/biarritz/pedagogie/Docs_anim_peda/actelectureFayol.pdf

Goigoux, R. (2003), Réponse à la seconde question de la conférence de consensus : Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ?, Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, 4-5 décembre, <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

Goigoux, R. (2015). Lecture : Roland Goigoux enterre la querelle des méthodes, *L'expresso, Le Café pédagogique* (15/9/2015)

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/09/15092015Article635778951128069224.aspx>

Ouzoulias, A. (2013). Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ?, *Les dossiers du Café pédagogiques* (12/11/2013).

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/OuzouliasLecture-Ecriture.aspx>

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., Lafontaine, D. (2012), Pirls 2011, Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire, Note de synthèse, ULG, Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe), 4/12/12.

Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* De la GS au CM. Hatier Pédagogie.