



Article scientifique

Article

2021

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites

Ronveaux, Christophe; Gourdet, Patrice; Turgeon, Elaine; Vrydaghs, David

How to cite

RONVEAUX, Christophe et al. Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites. In: La Lettre de l'AIRDF, 2021, n° 68, p. 12–17.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178259>

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>

LIRE, COMPRENDRE, INTERPRÉTER ET APPRÉCIER DES SUPPORTS COMPOSITES

Christophe Ronveaux, Université de Genève,
Patrice Gourdet, CY Cergy Paris Université,
Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal,
David Vrydaghs, Université de Namur

De la variété des textes aux supports composites

Albums, romans graphiques, bandes dessinées, livres augmentés, documentaires numériques, computextes, ont en commun de combiner plusieurs systèmes sémiotiques pour faire sens. L'album d'Albertine et Germano Zullo *Les gratte-ciel* (2011) raconte l'histoire d'une joyeuse rivalité mortifère en combinant textes, images, format de la double page et matérialité de l'objet-livre. Le documentaire *Traces liquides*, consultable sur le web (<https://vimeo.com/128919244>), de Charles Heller et Lorenzo Pezzani (2015) transmet des savoirs sur la migration en Méditerranée en superposant images animées, schémas, bandes sonores, textes oralisés et écrits, interviews, images d'archive. *Lperl-*, le poème crypté d'Alexandra Saemmer (2020), déposé sur Facebook (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=378789149527045&set=a.116342365771726&type=3&theater?>), thématise un questionnement poétique et engagé sur le formatage des « computextes » et le recours aux algorithmes qui organisent le temps du visionnage, de l'écoute, de la sensation tactile et les réponses du lecteur. Tous ces artefacts sont produits à partir de ressources sémiotiques verbales orales et écrites, iconiques, cinétiques, gestuelles, sonores, numériques. Pour comprendre ces artefacts et apprécier l'histoire des gratte-ciel, s'approprier le savoir sur la migration ou se laisser toucher par le questionnement poétique et critique, le lecteur doit combiner ces ressources hétérogènes. Pour produire du sens et dégager de cette hétérogénéité une représentation d'ensemble, il doit s'impliquer davantage dans la construction de son trajet interprétatif (Tarbox, 2017). Dispose-t-il pour autant de clés pour prendre l'initiative ?

Gratte-ciel, *Traces liquides* et *Lperl-* relèvent de genres contrastés édités dans des matérialités diverses. Tous les trois ont été repérés dans des classes de français et ont été traités comme des contenus de la matière française à différents niveaux scolaires. Ils sont à la fois des œuvres et des textes. Des œuvres au sens défini par la discipline comme des artefacts intégraux, produits par des auteur.e.s, dont les élèves vont pouvoir s'emparer dans leur intégralité, et des textes au sens défini par les approches communicatives des années 1970 comme des unités de communication pourvues d'un projet d'influence (Bronckart, 2008). Ils intègrent, avec les pages de manuels, les photocopies d'exercices et de fiches à compléter, les livres-objets de la littérature de jeunesse, l'immense collection hétéroclite des « supports » du travail scolaire. Dans ce dossier thématique, par cette appellation de support, nous déplaçons la question des nouvelles formes textuelles et de leur matérialité sur leurs usages dans la classe et, plus spécifiquement encore, sur leurs usages dans la discipline du français. Cela revient à considérer la variété générique et matérielle des textes à partir de la fonction instrumentale qu'ils occupent à l'interface de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les supports composites font l'objet, dans la classe de français, de toutes sortes de pratiques littéraires, qui visent le développement de compétences de lecture et de conceptualisation de savoirs variés. Pour autant, peu de ces pratiques rendent compte d'un enseignement planifié qui prendrait en charge la nature « composite » de ces supports. Dans leur analyse d'une leçon de lecture menée à partir d'une bande dessinée, Bautier et alii (2012) montrent bien la difficulté pour l'enseignant.e d'adopter une conduite langagière cohérente qui tienne compte du caractère pluri-sémiotique de ce texte. Les interactions didactiques observées attestent que les objets enseignés relèvent d'unités langagières isolées (graphème et mot) au détriment d'un objet englobant qui requerrait une coordination planifiée d'objets de savoirs hétérogènes. Le partage de la page en vignettes, spécifique de la bande dessinée et indispensable pour comprendre l'histoire, semble relégué à une fonction accessoire. Le dessin est observé,

certes, mais dans un rapport de redondance au signe verbal. De quoi témoigne cette absence de planification raisonnée ? S'agit-il d'une gêne de l'enseignant.e devant un support dont il n'a pas anticipé la complexité ? Dispose-t-il des modélisations didactiques adéquates pour « élémenter » et distribuer dans le temps d'une séquence d'enseignement cette hétérogénéité constitutive ? Trouve-t-il dans les ressources didactiques disponibles une instrumentation compatible avec les déterminants d'une mise en œuvre quotidienne et ordinaire ?

En-deçà de l'embarras de l'enseignant.e, ce sont la partition de la discipline, l'économie de ses objets et les manières de faire de la profession qui font problème. La variété des textes, fer de lance des approches communicationnelles et fondamentales de la plupart des curriculums francophones, semble particulièrement touchée (Lacelle & Boutin, 2020). Avant de présenter les trois axes de questionnement des contributions qui composent le dossier, nous évoquons brièvement l'actualité des supports composites, puis commentons succinctement les diverses appellations en usage pour les désigner.

Un questionnement d'actualité

Plusieurs revues de didactique publiées au cours de cette dernière décennie se sont emparées de ces questions. Citons, entre autres, le numéro 45 de la revue *Repères* (2012), coordonnée par Nonnon, qui élargit la réflexion sur les documents et supports didactiques à d'autres disciplines, le numéro 55 de la revue *Spirale* (2015), coordonné par Bonnéry, Crinon et Simons, sur les risques d'inégalités liés aux supports et pratiques d'enseignement, le dossier thématique du numéro 185-186 de *Pratiques* (2020), coordonné par Leclaire-Halté et Maisonneuve, qui porte sur la lecture de documents composites, le numéro 2 de *Babylonia* (2020), coordonné par Mayer et Piconi, qui problématise ces images qui « ont la parole » et interviennent dans le sens du texte. On y lit l'urgence de clarifier la notion de texte dont la multimodalité, le pluri-codage ou l'hétérogénéité sémiotique (nous reviendrons sur ces appellations) semblent remettre en cause la définition. Ces numéros foisonnent d'analyses de pratiques de classe qui convergent vers le constat que l'acculturation à ces nouveaux supports requiert un accompagnement spécifique que l'enseignement n'assure que très partiellement. On y perçoit l'enthousiasme de partager l'expérimentation de dispositifs variés et présentés comme innovants, la nécessité de combler une absence des ressources par l'élaboration d'ingénieries adéquates qui soutiennent le travail de l'enseignant.e.

À son tour, *La Lettre* investit ce questionnement et vient le porter sur les enjeux de la discipline, ses objets et ses manières de faire spécifiques. Nous inscrivons la réflexion de ce dossier thématique dans la perspective déjà ancienne de Nonnon (2000) de considérer les supports didactiques – les iconotextes, les manuels de lecture, les fiches d'exercices, les documentaires numériques, les poèmes cryptés, comme le tableau noir, en font partie – comme des lieux privilégiés d'inscription des savoirs, et celle, plus récente, de l'équipe ESCOL (Bonnéry, 2007, 2015 ; Bautier et alii, 2012) sur les « supports composites » à laquelle nous empruntons l'expression. Comme ces auteur.e.s, nous reportons la question de la pluralité des systèmes sémiotiques, aux enjeux de savoirs et à l'hétérogénéité des objets à enseigner, impliqués dans l'articulation de ces systèmes. Le sujet didactique contemporain ne peut plus se contenter d'apprendre à interpréter à partir du seul système de la langue, il doit apprendre à conduire son activité interprétative sur l'ensemble des systèmes, y compris la matérialité de la double page, du format, des éléments iconiques, auxquels s'adosse l'artéfact pour signifier. Le « mode d'emploi cognitif », selon l'expression de Bonnéry (2015), requis pour produire du sens ne peut se limiter au signe linguistique, ni au signe iconique, ni aux conventions qui régissent les tableaux à double entrée, ni à celles qui organisent la mise en page. Il doit étendre son efficacité à la combinaison de ces systèmes de signes. Car, au bout de la chaîne interprétative, c'est un texte de savoir unifié et encore très souvent mono-codé, à l'oral ou à l'écrit, qui est attendu à l'école, lequel texte est produit à l'aide du seul système sémiotique de la langue, dans le cadre d'une discipline scolaire.

Des notions variées pour des problématiques distinctes

Les contributions du présent dossier utilisent diverses notions pour désigner le caractère composite des supports. La bande dessinée est un « texte imagé composite » pour Torregrosa et alii ; elle correspond

à un « récit graphique » pour Baroni. Acerra et alii considèrent les technotextes comme des œuvres numériques dont les « supports de reproduction [de l'œuvre] et le code informatique » doivent être intégrés au texte. Les « tapis à histoires » de Riat et Schindelholz Aeschbacher, les « boîtes à raconter » de Dupont et alii sont des « artefacts concrets », des « supports multisémiotiques » qui accompagnent la découverte d'albums pour les premiers degrés. Pour Sanchez Abchi et alii, les textes d'aujourd'hui intègrent des « formats matériels » ou « situationnels » divers qui « impactent » leur caractérisation générique. Toutes ces appellations couvrent-elles la même hétérogénéité sémiotique ? Se référant aux travaux de Lacelle et alii (Lebrun et Lacelle, 2012 ; Lacelle et Boutin, 2020), plusieurs contributions définissent la multimodalité comme l'ensemble des ressources sémiotiques auxquelles ont recours les personnes qui communiquent dans différents contextes sociaux. Cette définition soutient une modélisation didactique qui vise la production de textes ou d'événements esthétiques qui comprennent des dimensions verbales et iconiques, mais aussi kinésiques, cinétiques, sonores, et même olfactives (cf. les lettres parfumées de Navé et Farini). Il en va de même pour le « pluri-codage » de supports de lecture forgés pour enseigner les correspondances graphème-phonème, l'« hétérogénéité sémiotique » des manuels posée pour rendre compte des manières différenciées de s'acculturer aux savoirs, l'« articulation texte et image » d'un album de littérature de jeunesse modélisant l'activité interprétative d'une intrigue. Toutes ces expressions, forgées sur les suffixes « pluri », « multi », « hétéro », utilisées parfois de manière interchangeable pour désigner des textes qui combinent plusieurs systèmes sémiotiques, ont été forgées pour des problématiques qui ne se recouvrent que partiellement. La cartographie de cet archipel de concepts et de notions, dont les présentes contributions témoignent, reste à faire.

Dresser l'inventaire des formes, définir un corpus et modéliser des enseignables

Pluralité de formes et matérialité des systèmes sémiotiques

Une première série de questions tient à l'inventaire des nouvelles formes textuelles et à l'effet de focale que la pluralité des systèmes sémiotiques fait porter sur la matérialité des textes.

La contribution d'Acerra, Lacelle, Molina et Vallières s'intéressent aux formes textuelles du champ de la littérature de jeunesse qui intègrent support de représentation et codage machine dans leur littéarité. L'enjeu pour les auteures est d'éprouver la solidité de critères qui tiennent compte de l'articulation de la dimension générique du texte (la structure narrative), de la dimension modale de la représentation (visuel, verbal, kinésique, sonore, etc.) et de la dimension interactive de l'interface (tactile et responsive). Les technotextes représentent un « genre en émergence », selon les auteures, qui « reconfigure l'acte de lecture », propre à forcer le développement de nouvelles compétences, qu'elles qualifient de « numériques ». C'est le même questionnement que mènent Sanchez Abchi, De Pietro et Conti à propos de l'album dans son format papier, cependant, sans la dimension numérique. Pour soutenir la confection de nouveaux moyens d'enseignement en Suisse romande, les chercheuses et le chercheur ont été invité.e.s à modéliser le récit d'aventure et les diverses formes dans lesquelles il est représenté. L'album est une de ces formes. Sanchez Abchi et alii s'interrogent : compte tenu de cette matérialité particulière qui combine le format et l'espace de la double page, l'image et le signe graphique, l'album est-il descriptible comme un genre autonome ? Ou bien sa matérialité est-elle subordonnée aux traits génériques du texte ?

Si *Les gratte-ciel* des Zullo, *Traces liquides* de Heller et Pezzani et les poèmes de Saemmer ont en commun cette propriété de combiner plusieurs systèmes sémiotiques, cette propriété est-elle suffisante pour identifier des procédés textuels spécifiques par lesquels ils exercent leur pouvoir d'influence ? Y a-t-il des matérialités réservées à la visée de raconter une histoire, d'informer, d'argumenter, de relater, de témoigner, de provoquer une émotion esthétique ? On voit bien où porte ce passionnant questionnement : la généricité est-elle soluble dans la pluralité sémiotique ?

À formes nouvelles corpus élargi ?

Une deuxième série de problèmes se pose si l'on considère le corpus des textes exploités et exploitables en classe de français et qu'on élargit la réflexion à l'ensemble plus vaste des supports ou documents pédagogiques.

Dans une large enquête sur les usages des albums dans les classes québécoises, menée dans le cadre d'une recherche doctorale, Lépine montre que les albums, présents dans les trois cycles de l'école obligatoire, font partie des supports de travail des enseignant.e.s d'aujourd'hui, mais qu'ils continuent à servir l'enseignement de la compréhension d'un écrit, le plus souvent oralisé, sans que la composante iconique de l'album fasse l'objet d'un enseignement explicite et planifié. Il a comparé les genres exploités dans les classes de trois cycles et constaté la prédominance nette des textes qui racontent. Au secondaire, les conditions de formation à distance et de diffusion des œuvres sur plateforme numérique conduisent à repenser le corpus des textes littéraires. À l'occasion de la confection de cours téléchargeables sur le web, Babin, Beaudry et Dezutter s'interrogent sur le corpus des œuvres mis à disposition des élèves. Les auteur.e.s distinguent les œuvres numérisées et les œuvres numériques natives. Quels titres faut-il proposer qui soient accessibles à tous et consultables gratuitement ? Cette question renvoie aux modèles économiques de la diffusion et création des œuvres sur le web. Force est de constater que les contraintes techniques du support informatique et les cadres législatifs entrent dans les paramètres du questionnement didactique contemporain sur l'élargissement du corpus.

La contribution de Joris part de l'hypothèse que les situations de lecture inédites créées par les supports composites sont la source de raisonnements nouveaux. La chercheuse analyse les réponses d'élèves impliqués dans la résolution d'une tâche de lecture de documents numériques, extraite de l'enquête PISA 2018. Ces documents comprennent des informations contradictoires auxquelles certains de ces documents se réfèrent explicitement. L'épreuve porte justement sur une activité argumentative de confrontation des informations pour rédiger une position personnelle. À partir d'une catégorisation d'erreurs qui croisent les justifications des élèves et les textes sur lesquels ils s'appuient pour formuler leur réponse, la chercheuse dégage quelques erreurs qui semblent spécifiques à la lecture de documents numériques.

À l'exception de celle de Joris et de celle de De Vries que nous allons évoquer ci-après, toutes les contributions de ce dossier thématique portent sur des supports littéraires. On le sait pourtant, l'hétérogénéité sémiotique frappe tous les types d'écrits, pas seulement littéraires, dans toutes les disciplines (Bautier et alii, 2012). Nous gardons en mémoire pour de prochains dossiers thématiques le questionnement du numéro 45 de *Repères*, coordonné par Nonnon, sur le document et l'acculturation à d'autres pratiques de lecture que la lecture littéraire.

Quels enseignables pour la classe de français ?

Une troisième série de questions concerne les enseignables de la discipline. La délimitation de ces enseignables passe par la caractérisation des savoirs (Astolfi, 2008). Quels savoirs sont en jeu dans ces nouvelles situations de lecture déterminées par les supports composites ?

De Vries propose d'examiner les situations de lecture de documents composés de textes et d'images à partir des apports des travaux de perspectives contrastées. Les savoirs élaborés par les travaux engagés dans ces perspectives ne se recouvrent que partiellement. Elle distingue le point de vue cognitif centré sur les procédures de décodage des systèmes de représentation, le point de vue de la cognition distribuée intégrant davantage l'interprète dans le processus d'attribution des significations, le point de vue socio-culturel dont l'ambition est d'inclure les « préconceptions et conceptions [des élèves] en cours de construction ». Quelle que soit la perspective, les résultats de ces travaux pointent tous sur le rôle des connaissances préalables des élèves. Et la chercheuse de conclure ce qu'elle considère comme un paradoxe : « La poursuite de ce raisonnement mène au constat de l'impossibilité, en principe, d'apprendre avec des supports composites ».

La bande dessinée fait partie des textes recommandés pour la classe de français depuis les années 1970. En dépit de son intérêt éducatif maintes fois décrit, pourquoi son exploitation reste-t-elle marginale dans les pratiques ordinaires contemporaines ? Rapportée à la question des enseignables et de la caractérisation des savoirs, la question est moins triviale qu'il y paraît. Dans sa contribution, Baroni rappelle la pertinence des notions de textualité et scripturalité, portées par Chiss (2003) en son temps, pour travailler les procédures par lesquelles s'actualisent l'interrelation entre la linéarité du message verbal et l'organisation matérielle des informations sur leur support. Mais pour construire des instruments qui permettraient de passer d'une attention sur la progression linéaire du récit à l'attention sur l'orga-

nisation graphique de la narration, et outiller les élèves à la lecture de bandes dessinées variées, Baroni invite à revisiter les modèles et typologies existants, et à les clarifier, pour un usage scolaire raisonné et graduel.

Du dispositif singulier à l'instrument d'enseignement

Plusieurs contributions présentent des dispositifs d'enseignement qui exploitent des supports variés et multimodaux. Soit elles rendent compte d'une expérimentation, dans la singularité de sa réalisation, qui montre l'intérêt de solliciter les élèves sur plusieurs modalités de représentation pour produire ou comprendre des textes. Soit elles décrivent les potentialités didactiques d'articuler ces modalités pour structurer une séquence d'enseignement.

Les « outils médiateurs » que sont les « boîtes à raconter » (Dupont, Guegano & Grandaty) d'une part, et le « tapis à histoire » (Riat & Schindelholz Aeschbacher) d'autre part, répondent aux mêmes objectifs de soutenir l'enseignement de la compréhension en lecture de textes narratifs par la manipulation de matérialités symboliques. Des marottes pour représenter les personnages, un livret leporello pour soutenir la mémoire et la reformulation de scénarios, des accessoires pour signifier certaines expressions de la langue, des matières colorées et des formes pour délimiter des espaces contrastés où mimer de petites séquences d'action, tous ces objets manipulables et modifiables sont intégrés aux dispositifs des enseignant.e.s. Ces « interfaces didactiques » témoignent de leurs effets facilitateurs sur la verbalisation des élèves et la construction par ces derniers de représentations cohérentes. Dans leur contribution, Riat et Schindelholz Aeschbacher rapportent l'usage contrasté du tapis à histoires dans une classe enfantine et dans une classe de dernière année de l'école primaire. En passant d'un cycle à l'autre, l'interface change de fonction et les objets enseignés se déplacent du contenu du texte, l'histoire, vers la conceptualisation du genre, la narration.

Les contributions de Navé et Farini d'une part, de Torregrosa, Aeby Daghé et Pogranova d'autre part, rendent compte d'expériences menées aux marges de la discipline, dans des classes de français langue étrangère pour la première, à la confluence de trois disciplines, la littérature, une langue étrangère (l'anglais) et les arts visuels pour la deuxième. La première présente les productions épistolaires d'étudiant.e.s francophones et arabophones, et de collégien.ne.s français.e.s et italien.ne.s, qui mêlent interface numérique et écriture manuscrite. Les dispositifs d'échanges (un forum en ligne et une correspondance postale) sont décrits et comparés sous l'angle des ressources multimodales utilisées par les étudiant.e.s. Les auteur.e.s proposent d'élargir la réflexion sur la multimodalité, trop souvent associée aux progrès technologiques, aux fonctions humanistes de tissage qu'elle active auprès des scripteurs et scriptrices. La contribution de Torregrosa et alii, quant à elles, plaide pour un traitement transdisciplinaire des supports qui combinent image et texte. L'expérience relatée par les chercheuses concerne une page de bande dessinée, extraite d'un manuel de langue ; elles décrivent comment les élèves, passant d'une discipline à l'autre, travaillent successivement le genre, quelques aspects écrits et oraux d'une langue étrangère, puis les dimensions iconiques et textuelles de la représentation.

Indéniablement, ces comptes rendus d'expériences attestent de pratiques littératiées scolaires plus complexes et de situations d'enseignement qui, en plus du système de la langue, traitent d'une pluralité de systèmes sémiotiques. Ce questionnement sur les supports composites génère-t-il pour autant des innovations ?

Innovations ou instruments en travail ?

Sans doute, la composante numérique des textes a bouleversé nos modes d'interactions, les situations de transmission des savoirs et leur modalité de stockage. Elle a modifié profondément la matérialité des supports didactiques et continue de questionner la notion de texte, centrale pour la discipline. Pour notre part, nous préférons associer l'évolution technologique des supports et les expérimentations qui lui sont associées au mouvement transpositif continu qui caractérise l'école. Les instruments d'enseignement, supportés par diverses matérialités, y compris numériques, sont sans cesse traversés par des initiatives de milliers d'enseignant.e.s, qui les évaluent, les modifient, les adaptent aux déterminants des situations quotidiennes toujours nouvelles, soutenu.e.s peu ou prou par les chercheurs et cher-

cheuses. Les travaux sur l'écart entre les tâches prescrites ou planifiées et les tâches réalisées le montrent. Par ailleurs, les études historiques de l'évolution des manuels et des corpus scolaires rappellent bien que la multimodalité entendue comme le recours à des modes d'exposition divers qui crée une hétérogénéité discursive, complexifiant l'activité interprétative et l'appropriation des savoirs, ne date pas d'hier. Dans la perspective critique d'une didactique de l'ordinaire qu'appelait de ses vœux Nonnon (2010), on répétera à l'envi, que le changement d'échelle de l'analyse de cas à l'observation de grand corpus, l'intégration dans les protocoles de recherche, soit de l'itération du dispositif, soit des déterminants des pratiques quotidiennes, ne peuvent que renforcer la recherche en didactique du français.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue, C. & Marin, Br. (2012). Les textes composites : des exigences peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La dispute.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : Notes pour une « re-configuration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137/138, 97-116. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1154>
- Chiss, J.-L. (2012). De la littératie aux littératies : Conceptions et frontières. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(9-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3943>
- Heller, C. & Pezzani, L. (2015). *Traces Liquides*. Haus der Kulturen der Welt, Forensic architecture, Goldsmiths University of London. <https://vimeo.com/128919244>
- Lebrun, M. & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-96.
- Lacelle, N. & Boutin, J.-Fr. (2020). Multimodal, multimodalité. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (Ed.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 158-162). Honoré Champion.
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 83-119.
- Nonnon, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : Enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 7-37.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation & Didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Saemmer, A. (2020). De l'architexte au computexte. Poétiques du texte numérique, face à l'évolution des dispositifs. *Communication & langages*, 1(1), 99-114. <https://doi.org/10.3917/com1a1.203.0099>
- Tarbox, Gw. A. (2017). From Who-ville to Hereville: Integrating Graphic Novels into an Undergraduate Children's Literature Course. Dans M. A. Abate et Gw. A. Tarbox (Ed.), *Graphic Novels for Children and Young Adults : a Collection of Critical Essays* (pp. 141-153). Ebsco Publishing.
- Zullo, A., & Zullo, G. (2011). *Les gratte-ciel*. La joie de lire. <https://www.lajoiedelire.ch/livre/les-gratte-ciel/>