

La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER

Virginie Martel et Jean-François Boutin

Volume 11, numéro 2, 2008

L'histoire et la science en littérature pour l'enfance et de jeunesse

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017502ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017502ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martel, V. & Boutin, J.-F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179–187. <https://doi.org/10.7202/1017502ar>

Résumé de l'article

Le présent texte s'articule autour de l'idée maîtresse de littérature illustrée, qui devient d'ailleurs le principal objet d'investigation d'un regroupement de chercheurs en didactique et en pédagogie de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Après avoir brièvement présenté ce groupe appelé LIMIER, en raison des thèmes rassembleurs qui lui ont donné naissance (littérature illustrée, médiathèque, interventions en éducation et recherche), le concept de littérature illustrée est étudié de façon critique. Par la suite, un problème didactique est analysé de façon exhaustive : il s'agit de démontrer la pertinence du recours aux textes littéraires illustrés pour appuyer l'essor des pratiques d'enseignement-apprentissage d'une discipline incontournable en sciences humaines, soit celle de l'Histoire.

La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER

Virginie Martel et Jean-François Boutin

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Le présent texte s'articule autour de l'idée maîtresse de littérature illustrée, qui devient d'ailleurs le principal objet d'investigation d'un regroupement de chercheurs en didactique et en pédagogie de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Après avoir brièvement présenté ce groupe appelé LIMIER, en raison des thèmes rassembleurs qui lui ont donné naissance (littérature illustrée, médiathèque, interventions en éducation et recherche), le concept de littérature illustrée est étudié de façon critique. Par la suite, un problème didactique est analysé de façon exhaustive : il s'agit de démontrer la pertinence du recours aux textes littéraires illustrés pour appuyer l'essor des pratiques d'enseignement-apprentissage d'une discipline incontournable en sciences humaines, soit celle de l'Histoire.

Abstract

This paper is organized around the governing concept of illustrated literature, which is taking shape as the main subject of inquiry of a group of researchers in instructional method and pedagogy based at Université du Québec à Rimouski (UQAR). The paper first briefly introduces the group, called LIMIER, to readers through the broad themes that underlay its formation (illustrated literature ; media libraries ; taking action in the spheres of education and research) and next critically examines the concept of illustrated literature. It then exhaustively analyses an instructional problem : the suitability of resorting to illustrated literary texts to support the broadening of the teaching-and-learning practices deployed in a foundational humanities discipline, namely history.

1. Le LIMIER : un regroupement novateur pour l'étude et l'exploitation de la littérature illustrée

Unique en son genre, le LIMIER est un groupe universitaire rattaché au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski. Les champs d'étude et d'intervention auquel cet organisme consacre ses efforts sont respectivement ceux de la littérature illustrée (contes, légendes, mythes, fables, bande dessinée, poésie, chanson, etc.) et de la didactique du français (lecture et écriture littéraires) en milieu scolaire et périscolaire. L'appellation LIMIER est un acronyme qui tire son origine des premières lettres de concepts qui définissent l'essence dudit projet : littérature illustrée, médiathèque, interventions en éducation et recherche.

Le LIMIER, par l'intermédiaire de ses chercheurs, souhaite participer activement à l'essor du savoir lié à la littérature illustrée et à sa pédagogie en milieu scolaire et périscolaire (tableau 1). Plus spécifiquement, l'organisme visant particulièrement à : assurer de façon constante la collecte et le traitement des diverses données liées à l'espace de la littérature illustrée notamment par son centre de documentation (médiathèque); assurer la formation des intervenantes et intervenants des milieux scolaire et périscolaire; assurer l'évolution du savoir général en littérature illustrée par la réalisation de recherches fondamentales et appliquées dans ce domaine (expérimentation, analyse, critique et diffusion de résultats; encadrement et soutien d'étudiantes et d'étudiants chercheurs).

Tableau 1
Différents aspects de la mission du LIMIER

Aspects de la mission	Description
Veille éditoriale	Constitution et mise à jour d'un corpus général d'œuvres de littérature illustrée (contes, légendes, mythes, bande dessinée, etc.); – répertoire général des créateurs (auteurs, illustrateurs); – répertoire général de l'édition (éditeurs, diffuseurs); – fonds archivistique spécialisé en littérature illustrée.
Formation	Initiation et perfectionnement des intervenantes et intervenants de milieux scolaire et périscolaire en pédagogie de la littérature illustrée; axes d'intervention dans les milieux scolaire et périscolaire: enseignement de la littérature illustrée et du français au primaire et au secondaire, animation et exploitation de la littérature illustrée en milieux scolaire et périscolaire.
Recherche	Réalisation de recherches fondamentales et appliquées en littérature illustrée et en didactique du français (littérature, écriture/grammaire, lecture et communication orale); communication dans le cadre de conférences, de colloques et de congrès; publication d'écrits scientifiques et de vulgarisation; axes de recherche: didactique du français et littérature illustrée, exploitation pédagogique de la littérature illustrée au primaire et au secondaire, évolution du corpus général de la littérature illustrée, littérarité de la littérature illustrée, pratiques culturelles québécoises et littérature illustrée.
Formation en recherche	Engagement d'assistants de recherche pour appuyer les professeurs dans les activités scientifiques reliées aux projets en cours et en développement.
Diffusion	Organisation et animation de rencontres, d'ateliers, de conférences et/ou de colloques à l'université ainsi qu'en milieux scolaire et périscolaire.
Soutien	Soutien matériel, logistique, pédagogique et/ou scientifique aux diverses initiatives d'animation et d'exploitation de la littérature illustrée en milieux scolaire et périscolaire.

2. Considérations épistémologiques autour de l'idée de littérature illustrée

L'essence du texte littéraire s'incarne à partir du moment où il y a entrée en fiction. Polymorphe, l'écriture – sinon la verbalisation – d'une œuvre dite de littérature ne se révèle qu'à partir du moment où il y a rupture, parfois infime, avec la simple description/explication du réel (Barsky, 1997). D'un strict point de vue formel, l'univers du texte littéraire est réellement étendu (Canvat, 1999 ; Dumortier, 2001 ; Simard, 1995) : récit (conte, légende, mythe, fable, nouvelle, théâtre, bande dessinée, roman, etc.), texte poétisant (poésie, comptine, chanson) et texte expressif. Cette étendue dépasse la seule forme textuelle et s'ouvre aux perspectives esthétiques (les genres : aventure, polar, fantastique, science-fiction, réalisme, aventure, etc.) et aux voies narratives (dialogue, prose, versification, vers libre, etc.).

Or, cette manifeste variété dépasse le cadre textuel. Souvent, le texte littéraire n'est pas seulement qu'un texte ; au contraire, à cette première trame langagière se fond une seconde trame, cette fois-ci visuelle, lui conférant ainsi une cohérence narrative autrement plus féconde. La littérature dite illustrée peut alors être considérée comme un double récit, une double poésie ou une double expression qui, au bout du compte, n'en demeure pas moins porteur d'unicité artistique (Dufays, Gemmene et Ledur, 2005 ; Morgan, 2003 ; Peeters, 1998).

Dans une perspective plus pragmatique et en tant qu'exemple, la littérature illustrée, contrairement à la forme documentaire, présente des images qui sont narratives au même titre que le texte (Gourevitch, 1998 ; Poslaniec, Houyel et Legarde, 2005). Face à cette double narration, les élèves sont invités à s'engager dans une lecture à plusieurs niveaux qui permet à la fois d'explorer et d'expérimenter les relations entre les mots et les images, le sens, les valeurs ou l'éthique implicite souvent présentée par l'histoire de même que les sujets de connaissances souvent abordés (Mathis, 2002 ; Owens et Nowell, 2001).

Pourtant, la littérature illustrée demeure relativement marginalisée au sein de la sphère littéraire. Nombre de bienpensants n'y voient qu'une sorte d'appât littéraire voué au seul divertissement, à la seule évasion ; pré/para/sous littérature d'artéfact, d'emphase et surtout d'entrée, elle ne doit que conduire à LA Littérature, noble et grande (Boutin, 1999), celle où on ne retrouvera surtout pas d'illustrations... « Des dessins, des images... C'est pour les enfants », entend-on trop souvent. C'est bien mal connaître la littérature illustrée que de penser ainsi ; à vrai dire, c'est un peu la mépriser gratuitement sans même avoir pris la peine de la découvrir et d'en parcourir, même partiellement, l'immense territoire. Et c'est surtout occulter sciemment son indéniable potentiel esthétique, langagier, cognitif, etc.

Malgré la persistance de cette vision préconçue selon laquelle la littérature illustrée rejoindrait une audience définie d'abord et avant tout par une certaine catégorie d'âge (Carter, 2005), nous nous inscrivons dans le courant de spécialistes, dont Poslaniec *et al.* (2005), Lagache (2006) et Giasson (2000), qui considèrent au contraire que la lecture d'ouvrages illustrés présentant des moyens de narration plus élaborés, des qualités graphiques, des thématiques ou sujets sociaux complexes ou provocants concorde tout aussi bien aux derniers cycles du primaire et aux cycles du secondaire.

3. La littérature illustrée et l'Histoire

Le livre, peu importe sa forme, est sans contredit une source d'information que les élèves du primaire et du secondaire doivent consulter afin d'acquérir des connaissances résolument diversifiées. Il se révèle effectivement porteur de multiples occasions d'apprendre qui dépassent amplement le cadre de la classe et le discours de l'enseignant. Dans le contexte spécifique des sciences humaines où l'Histoire occupe une place fondamentale, la situation d'apprentissage proposée par la lecture d'un livre ou d'un texte offre à l'élève la chance de mieux approfondir une notion, un concept, une réalité. Par le fait même, une telle situation assure également le développement des compétences disciplinaires.

Bien que plusieurs auteurs, dont Cartier (2007), ne recommandent pas de remplacer totalement les textes informatifs, essentiels à la lecture qui vise l'acquisition de connaissances, nombre de textes littéraires peuvent être un excellent complément pour apprendre – différemment – par la lecture. Si ces textes, ne pensons ici qu'aux mythes, légendes, récits de voyage ou autres romans, agissent davantage, il est vrai, sur l'émotion du lecteur (Giasson, 2000), ne nous trompons pas : les textes littéraires, particulièrement les œuvres littéraires complètes et illustrées, peuvent aussi agir à titre de document source par lequel l'élève peut approcher différemment la réalité historique (Martel, 2008).

Les œuvres littéraires complètes et illustrées, comparativement aux autres documents écrits, proposent une lecture plus humaine des concepts et faits de l'Histoire. Si les textes présentés dans les manuels scolaires peuvent être considérés comme des outils efficaces pour l'apprentissage et la compréhension d'événements historiques, il demeure en effet que ces textes, au contraire des œuvres littéraires, n'ont pas la capacité en eux-mêmes de livrer tous les détails sur un événement ou d'en présenter tout l'intérêt dans l'histoire d'une société (Edgington, 1998). Or, rendre un événement le plus réel possible aide l'élève à comprendre davantage l'événement en question et son vécu actuel.

4. Une alliance possible ?

La littérature illustrée pour la jeunesse est perçue par de nombreux spécialistes comme un support naturel aux divers apprentissages visés tout au long de la formation scolaire des enfants et des adolescents. Le potentiel de certaines des œuvres de fiction et des œuvres documentaires destinées à la jeunesse en ce qui a trait spécifiquement à l'Histoire fait en sorte qu'un enseignement des sciences humaines fondé sur la littérature illustrée, ou du moins ouvert à ce support d'apprentissage inédit, est de plus en plus considéré comme une option pédagogique incontournable par nombre de chercheurs et d'enseignants.

Les retombées réelles d'un enseignement fondé sur la littérature¹, par exemple en sciences humaines, demeurent si nombreuses, pour de nombreux praticiens et chercheurs, qu'il leur paraît étrange que cette relation pédagogique ne soit pas davantage exploitée en classe. Concernant, par exemple, la façon dont les élèves développent leurs connaissances, des études (Levstik, 1986, 1990 ; Smith, 1993 ; Tindall, 1996) ont observé que l'utilisation de la littérature, particulièrement

1 Nous nous référons ici au courant américain *Literature Based Approach* qui est en vogue depuis la fin des années 1990.

la littérature de fiction, permet aux élèves de mieux s'identifier aux personnages, d'établir une relation intime et plus vivante avec un sujet, de répondre à des questions spécifiques, de s'ouvrir au monde grâce au prisme de l'imaginaire, de même qu'elle incite à poursuivre de manière autonome la recherche d'informations. Les élèves fréquentant la littérature de jeunesse en classe retiendraient également et rappelleraient plus d'informations que des élèves travaillant sur le même sujet avec des textes tirés d'un manuel scolaire.

D'autres études, dont celle de Ellis (1990), soulignent les effets positifs de l'enseignement mettant à profit la littérature sur la capacité des élèves à discuter et à argumenter autour d'une thématique donnée. L'utilisation de la littérature en « classe de sciences humaines » entraînerait également des attitudes plus positives vis-à-vis des sciences humaines et un sentiment de motivation plus fort (Tindall, 1996).

Parce que les expériences d'enseignement et de réflexion des chercheurs autour de la rencontre entre la littérature illustrée pour la jeunesse et les sciences humaines demeurent trop peu nombreuses pour que nous puissions réellement en évaluer l'efficacité pédagogique, des spécialistes émettent des réserves quant à la viabilité de cette relation (McGowan, Erickson et Neufeld, 1996). Levstik (1996) soutient par exemple que l'identification affective des élèves aux textes littéraires aurait plutôt des conséquences néfastes sur leur capacité à conserver un regard critique sur les réalités étudiées. D'autres chercheurs évoquent aussi le faible impact d'un tel enseignement sur le développement de comportements civiques attendus (Tindall, 1996), notamment parce que les histoires ne suffisent pas à elles seules à aider les jeunes à mieux vivre (Lagache, 2006). McGowan *et al.* (1996) se demandent même si l'enseignement à partir de la littérature peut véritablement assurer le développement de connaissances, d'attitudes et de compétences en sciences humaines (dans l'affirmative, comment ?) Conséquemment, ils mentionnent l'importance de réaliser davantage d'études permettant d'approfondir cette question afin de déterminer si la relation entre la littérature de jeunesse et les sciences humaines relève davantage de la rhétorique d'une alliance naturelle que d'une démonstration scientifique.

4.1 La nécessité d'approfondir la portée réelle de la littérature illustrée pour la jeunesse : un mandat formel du LIMIER

À l'instar des praticiens et chercheurs convaincus, nous pensons que la littérature illustrée pour la jeunesse (notamment la production contemporaine, richement diversifiée et généralement de haute qualité) demeure une ressource pédagogique de premier plan et qui permet aux élèves de mieux comprendre le monde qui les entoure, de mieux lui donner sens (Ediger, 2000 ; Giasson, 2000 ; Poslaniec, Houyel et Legarde, 2005 ; Raimond, 2005 ; Singelton, 1997). Témoignages des pratiques et des valeurs sociales d'une époque, mais aussi condensés de savoirs multiples, plusieurs des textes littéraires, mais aussi documentaires destinés à la jeunesse d'aujourd'hui, offrent en effet une représentation juste de l'ensemble des comportements des individus et des groupes qui constituent le corps social (Perrot, 1991). Nous considérons également que la fréquentation de la littérature en classe ouvre particulièrement à l'Histoire dans la mesure où elle permet le développement de compétences langagières essentielles à la vie sociale (dont les compétences à lire et à s'exprimer oralement), le développement de compétences intellectuelles essentielles à la réflexion (dont la confrontation des sources et la pensée critique) et le développement de connaissances historiques porteuses d'une culture générale riche.

À la manière des chercheurs et praticiens plus « réticents » quant au lien unissant la littérature de jeunesse et les sciences humaines, nous estimons qu'il s'avère essentiel de valider avec le plus de rigueur possible la filiation suggérée entre la littérature illustrée pour la jeunesse et les sciences humaines (particulièrement l'Histoire) en le confrontant à la réalité de la pratique et de la recherche. Le débat mérite au moins d'avoir lieu ; le partage d'avis et d'expériences ainsi que la réalisation de recherches rigoureuses sur cette association pédagogique devraient permettre de mieux juger sa pertinence pédagogique et, dans le prolongement, d'identifier des pratiques significatives et efficaces.

Chercheurs membres du LIMIER, nous nous intéressons particulièrement aux pratiques pédagogiques exploitant la littérature illustrée de jeunesse considérée comme un constituant important d'une culture littéraire vivante et dont l'exploitation permet aux élèves en réussite, mais aussi en difficulté, d'explorer des thèmes complexes qui ouvrent à l'Histoire (Giasson, 2000 ; Poslaniec *et al.*, 2005).

4.2 Le potentiel de la littérature illustrée comme soutien à l'enseignement/apprentissage

Considérant la quantité importante d'ouvrages littéraires de qualité destinés aux lecteurs plus « avertis », il nous apparaît pertinent d'explorer les potentialités d'un tel support pédagogique auprès des élèves plus âgés (fin primaire et début secondaire), particulièrement en ce qui a trait au développement de leurs compétences langagières (lire, écrire, dire) et de leurs connaissances, compétences et attitudes assurant une citoyenneté responsable ancrée dans l'Histoire. Au cœur de cet objectif d'exploration, les travaux de Cartier (2007) qui portent sur la lecture pour apprendre en contexte disciplinaire nous paraissent dignes de considération, car ils suggèrent maintes orientations pour s'assurer que les élèves puissent intentionnellement apprendre par la lecture de textes variés. Dans cette perspective, nous souhaitons approfondir de façon sensible la plausible portée pour l'apprentissage de la littérature illustrée.

De même, les travaux réalisés sur la lecture et la compréhension des textes littéraires portent à la réflexion et, surtout, invitent à la proposition et à l'expérimentation de pratiques novatrices en contexte d'enseignement apprentissage de l'Histoire. Par exemple, Tauveron (2001, 2002) préconise en classe le double dialogue (dialogue de l'élève et du texte et dialogue des élèves autour du texte) à travers des échanges oraux spontanés et guidés qui permettent la résolution collective de problèmes d'interprétation ou de réflexion dignes d'intérêt. Par ailleurs, des modèles d'intervention en littérature permettent d'explorer dans les textes lus les diverses possibilités de sens plutôt que de viser la recherche de la bonne réponse ; d'autres modèles amènent les élèves, à travers un questionnement plus dirigé, à lier le texte et leurs expériences et connaissances personnelles afin de pouvoir examiner ses aspects éthiques ou en vue de faire réfléchir à la condition humaine (Langer, 1992, 1995). Enfin, une dernière piste de travail s'ouvrant davantage à l'éducation à la citoyenneté, entre autres par des activités guidées de discussion, peut également nourrir une pratique désireuse de lier, par l'expérimentation, la littérature illustrée de jeunesse et l'Histoire (Galichet, 1998, 2005).

4.2.1 *Vers un enseignement/apprentissage de l'histoire par la littérature illustrée*

Dans une démarche qui place la littérature illustrée «au service» de l'Histoire, la classe doit devenir une communauté interprétative (Tauveron, 2001, 2002). Au sein de cette communauté construite autour de l'alliance entre la littérature illustrée et l'Histoire, l'enseignante doit s'assurer de l'investissement réel des élèves dans le texte et dans la tâche de compréhension et de réflexion proposée à partir de ce dernier. Ainsi, l'enseignante amène les élèves à dépasser le simple plaisir de lire ou d'écouter lire, principalement parce que ces derniers doivent atteindre différentes positions de lecture permettant d'aller au-delà de leur première compréhension (Langer, 1992).

Pour atteindre ces diverses positions de lecture, l'enseignante propose à la fois des moments d'échange ouverts à la lecture esthétique (lecture davantage littéraire), mais elle doit aussi s'assurer que les élèves touchent à la dimension fonctionnelle de la lecture par laquelle des apprentissages sur des savoirs propres à l'Histoire peuvent se construire (Cartier, 2007). Un équilibre fragile entre l'affect, nourri par l'imaginaire du récit, et l'intellect, tourné vers des interprétations s'appuyant sur une base rationnelle et réflexive, doit donc se construire (Tauveron, 2001, 2002).

Cet équilibre, les élèves l'atteindront donc dans la mesure où ils seront invités à dialoguer avec l'œuvre retenue, mais aussi entre eux, afin de confronter leurs interprétations issues des textes et des illustrations de la littérature. Ils doivent aussi être invités à dialoguer avec l'œuvre littéraire en la liant à leur mémoire affective et culturelle, à leur bagage de connaissances antérieures et à leur maîtrise des compétences et démarches propres aux différents domaines de formation. Prédications, hypothèses et interprétations seront alors débattues au gré des interrogations qui surgissent de l'œuvre ou qui sont soulevées par un élève ou l'enseignant.

Dans ce dialogue texte-classe, un grand nombre d'opérations intellectuelles complexes, telles la mise en relation, l'analyse et la sélection d'éléments importants, sont interpellées ; elles demeurent essentielles pour éviter d'en rester exclusivement aux émotions suscitées par le récit. Ces opérations intellectuelles sont étroitement associées à l'Histoire. De fait, traiter de l'Histoire en passant par la littérature n'exclut aucunement la nécessité de respecter et de prendre en compte la démarche intellectuelle propre aux sciences humaines. Parallèlement aux pistes proposées pour bien présenter une œuvre et pour susciter un débat d'interprétation à son propos, il importe donc que l'enseignante n'oublie pas l'orientation éducative du programme de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, désormais axée sur la fonction critique et réflexive. Pour ce faire, l'enseignant doit exploiter les œuvres littéraires dans la perspective des compétences disciplinaires et de la démarche de recherche et de traitement de l'information. En d'autres mots, l'enseignant doit «exploiter» l'œuvre choisie en s'inspirant du cheminement de recherche propre à l'Histoire, cheminement intellectuel qui permet de faire émerger chez les élèves une façon de regarder et d'interpréter de multiples manières le réel historique, géographique et citoyen.

5. Conclusion

Si le recours à la littérature illustrée demeure pour plusieurs une avenue audacieuse, voire polémique, du moins dans certaines disciplines scolaires dont l'Histoire, le LIMIER fait le pari qu'au contraire, le texte littéraire illustré peut justement y devenir le fer de lance du renouvellement

attendu des pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans la mesure, toutefois, où un tel postulat sera appuyé et consolidé par la réalisation 1) de recherches fondamentales et appliquées et 2) d'interventions objectivées dont les résultats viendront démontrer la justesse et la pertinence d'associer intimement la lecture littéraire à la (socio)construction des savoirs et au développement de compétences variées. Or, voilà un défi que les chercheurs du LIMIER veulent réellement relever. L'histoire est donc à... suivre !

Références bibliographiques

- Barsky, R. (1997). *Introduction à la théorie littéraire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, J.-F. (1999). *La problématique du corpus des textes littéraires en classe de langue première*. Thèse de doctorat en didactique du français, Université Laval, Québec.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck.
- Carter, B. (2005). Privacy, please. *Horn Book Magazine*, 81(5), 525-534.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Montréal : Éditions CEC.
- Dufays, J.-L., Gemmene, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction*. Bruxelles : De Boeck.
- Edgington, W.D. (1998). The use of children's literature in middle school social studies: What research does and does not. *Clearing House*, 72(2), 121-126.
- Ellis, D. (1990). Creating a literature focus in the History classroom. *Australian Journal of Reading*, 13, 242-252.
- Ediger, M. (2000). The student, teacher and the literature curriculum. *Opinion Papers*, 120, 1-6.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Paris : ESF.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gourevitch, J.-P. (1998). *La littérature de jeunesse dans tous ses états (1529-1970)*. Paris : CRDP Académie de Créteil.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.
- Langer, J.A. (1992). *Literature instruction a focus on student response*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Newark, NJ : International Reading Association.
- Levstki, L.S. (1986). The relationship between Historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory into Practice*, 28, 114-119.
- Levstki, L.S. (1990). Mediating content through literary texts. *Language Arts*, 67, 848-853.
- Martel, V. (2008). Exploiter la littérature de jeunesse en classe d'univers social : des pistes pour se lancer dans l'aventure à partir de l'exemple du thème de la guerre. *Enjeux de l'univers social*, 4(1), 19-23.
- Mathis, J.B. (2002). Picture book text sets : A novel approach to understanding theme. *Clearing House*, 75(3), 127-131.
- McGowan, T.M., Erickson, L. et Neufeld, J.A. (1996). With reason and rhetoric. Building the case for the literature-social studies connection. *Social Education*, 60(4), 203-207.
- Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Paris : Éditions de l'An 2.
- Owens, W. et Nowell, L. (2001). More than just pictures : Using picture story book to broaden young learner's social consciousness. *Social Studies*, 92(1), 33-40.
- Peeter, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*. Tournai : Casterman.
- Perrot, J. (1991). *Culture, texte et jeune lecteur*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Poslaniec, C., Houyel, C. et Legarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Éditions Retz.

- Raimond, A.-C. (2005). Les représentations du citoyen de demain dans les romans et récits centrés sur la vie affective pour la jeunesse. In S. Pouliot et N. Sorin. (dir.), *Littérature pour la jeunesse : les représentations de l'enfant* (p. 111-120). Montréal : Carnets scientifiques de l'Acfas 103.
- Singleton, L. (1997). *C is for citizenship : Children's literature and civic understanding*. Boulder, CO : Social Science Education Consortium.
- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture. In L. Saint-Laurent J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne et E. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque* (p. 123-143). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Smith, J. (1993). Content learning : A third reason for using literature in teaching reading. *Reading Research and Instruction*, 32(3), 64-71.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? – De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tindall, L.C. (1996). *A comparison of teaching social studies : Using a traditional textbook approach versus using a literature based approach*. Atlanta, GA : Mercer University.

