



HAL
open science

Un modèle didactique pour enseigner la compréhension de récit et son articulation à un outil “ designé ”, les cartes iconiques

Pascal Dupont, Michel Grandaty

► To cite this version:

Pascal Dupont, Michel Grandaty. Un modèle didactique pour enseigner la compréhension de récit et son articulation à un outil “ designé ”, les cartes iconiques. 2023. hal-04167182

HAL Id: hal-04167182

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-04167182>

Preprint submitted on 25 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Un modèle didactique pour enseigner la compréhension de récit et son articulation à un outil « designé », les cartes iconiques

Dupont Pascal, Université Toulouse Jean Jaurès – INSPÉ Toulouse Occitanie Pyrénées

Pascal.dupont@univ-tlse2.fr

Michel Grandaty, Université Toulouse Jean Jaurès – INSPÉ Toulouse Occitanie Pyrénées

Michel.grandaty@univ-tlse2.fr

Résumé :

Dans cet article, nous interrogerons les principaux modèles francophones de la compréhension élaborés ces dernières années sous un angle didactique en dévoilant les soubassements épistémologiques. De l'analyse de ces modèles, nous tirons une réorganisation des composantes désormais identifiées de la compréhension. Dans notre perspective qui n'est pas uniquement de décrire et de comprendre les processus et les procédures d'un sujet, il s'agit d'envisager leur appréhension et leur fonctionnement en classe afin d'opérationnaliser un enseignement explicite de la compréhension. Pour sa mise œuvre effective, nous articulons ce modèle à un outil « designé » expérimenté dans les classes de primaire, les cartes iconiques.

Mots clés :

Lecture – compréhension – modèle – école primaire

Abstract :

In this paper, we will examine the main French-speaking models of understanding developed in recent years from a didactic angle by revealing their epistemological foundations. From the analysis of these models, we draw a reorganization of the now identified components of understanding. From our perspective, which is not only to describe and understand the processes and procedures of a subject, it is to consider their apprehension and functioning in the classroom in order to operationalize an explicit teaching of comprehension. For its effective implementation, we link this model to a "designed" tool experienced in primary school classes, the iconic cards.

Key words

Reading – comprehension – model – primary school

Un modèle didactique pour enseigner la compréhension de récit et son articulation à un outil « designé », les cartes iconiques

L'apprentissage de la lecture comprend deux dimensions indéfectiblement liées, le décodage et la compréhension. L'un et l'autre de ces aspects de la lecture doivent être enseignés. Si le décodage bénéficie d'une description opératoire, la compréhension tout comme le langage oral ont été l'objet de modélisations depuis les années quatre-vingt-dix sans pour autant que leur enseignement soit opérationnalisé dans les classes. Ce qui est vraisemblablement en cause, c'est d'une part la complexité de cet objet d'enseignement et d'autre part l'opérationnalisation de l'élémentarisation de ses contenus.

Deux enquêtes récentes confirment cette appréciation, la recherche IFE¹ et les derniers résultats de l'enquête PISA². Les résultats de cette dernière indiquent que dans le domaine de la compréhension de l'écrit, les élèves français ont un score moyen et se situent dans la moyenne (23^{ème} place sur 79 pays au total) et que l'écart entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé est nettement supérieur à celui observée en moyenne dans les pays de l'OCDE. Par ailleurs, l'IFE montre, sur le plan des pratiques ordinaires effectives, que parmi les neuf types de tâches répertoriées pour la compréhension de l'écrit³, les tâches écrites et individuelles occupent une place prépondérante aux détriments des tâches orales portant sur l'élaboration des significations. Certaines de ces tâches n'ont même jamais été observées dans près de la moitié des classes, comme produire des inférences ou négocier une interprétation. La compréhension demeure davantage évaluée qu'enseignée (Bianco, 2016).

Sur un plan institutionnel, les programmes depuis 2002 préconisent pourtant un enseignement explicite de la compréhension dont l'apprentissage est décrit de manière détaillée, allant du mot à la phrase et de la phrase au texte. Les programmes de 2015 confortent ces orientations en soulignant que la compréhension est la finalité de toutes les lectures et en précisant que son enseignement explicite doit porter notamment sur l'identification par les élèves des buts qu'ils poursuivent et des processus à mettre en œuvre à l'aide d'activités

¹ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>

² <https://www.education.gouv.fr/cid147361/enquete-pisa-2018-stabilite-des-resultats-des-eleves-francais-de-15-ans.html>

³ Ces neuf tâches sont regroupées en trois grandes familles d'activités : la préparation de l'activité de compréhension (C1, C2), les activités centrées sur la construction des significations (C3 à C7) et les activités individuelles et leur correction (C8, C9).

également orales. Sur le plan de la recherche, différents modèles relatifs aux structures et mécanismes cognitifs de la compréhension ont été produits afin de guider les pratiques d'enseignement.

Dans cet article, nous interrogerons les principaux modèles francophones⁴ élaborés ces dernières années sous un angle didactique en dévoilant leur logique commune et leur soubassement épistémologique. L'enjeu en est important puisqu'ils ont été diffusés successivement par des voies institutionnelles, professionnelles et de recherche diverses, par exemple le CNET⁵ et les ressources Éduscol⁶, le manuel *Lector-Lectrix*⁷, l'IFE, etc. On peut supposer que cette diversité de sources et de présentations pose le problème de leur appropriation par les enseignants dans leur classe pour mettre en œuvre leur enseignement et son évaluation. Il en est de même pour les formateurs. Quelles notions sont nécessaires à présenter et à enseigner ? Et comment s'y prendre pour le faire ?

De l'analyse de ces modèles, nous tirerons une réorganisation des composantes désormais identifiées de la compréhension. Dans notre perspective qui n'est pas uniquement de décrire et de comprendre les processus et les procédures d'un sujet, il s'agit d'envisager leur appréhension et leur fonctionnement en classe afin d'opérationnaliser un enseignement explicite de la compréhension tel que défini dans les programmes. Nous le ferons par l'articulation de ce modèle à un outil « désigné » expérimenté dans les classes de maternelle, les cartes iconiques.

1. Quels modèles de la compréhension ? et pour quoi faire ?

Si, après de nombreux travaux sur la question, il existe un apparent consensus universitaire sur un modèle désormais dominant de l'activité de la compréhension des textes, la question de savoir si il est parfaitement adapté à tout type de texte et plus précisément si l'ensemble des textes informatifs posent des problèmes de même nature aux lecteurs que ceux des récits n'est pas vraiment résolue. Il reste donc d'actualité de réinterroger ce modèle, de comprendre son émergence, son développement et réussite, mais aussi d'en marquer ses implicites et ses limites. Cette réflexion, épistémologique au départ, qui visait ainsi à mieux cerner « connaissances », « compétences » et « capacités » dans le domaine de la compréhension a été menée dans le cadre d'une recherche collaborative aux trois cycles de l'école primaire portant sur la

⁴ Ce qui n'exclut pas que ces modèles exploitent des travaux anglo-saxons.

⁵ Le Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires. <https://www.cnesco.fr/fr/qui-sommes-nous/>

⁶ Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP et au CE1.

⁷ Cèbe et Goigoux (2009), éditions Retz.

compréhension de récit et son enseignement. Dans une perspective résolument vygotkienne, ce sont les notions d'outils sémiotiques, de leur construction et de leur usage didactique dans des pratiques effectives qui ont été interrogées et opérationnalisées sous la forme de la création et l'exploitation en classe de cartes iconiques spécifiquement dédiées à l'appropriation des procédures d'élaboration du sens dans les récits. Par un fonctionnement récursif, un modèle aujourd'hui dominant de la compréhension de texte s'en trouve ici mis en question.

Rappelons qu'en France, dans les années soixante, on comptait plus de la moitié d'une cohorte d'âge en retard à l'école primaire dont un cinquième redoublait le CP (Paul et Troncin 2004). À la même époque émerge la notion d'échec scolaire (Bert, 1996). Cette problématique se trouvera renforcée dans les années 1975 par l'urgence de la démocratisation du collège unique. L'enseignement de la lecture est le principal accusé de cet échec scolaire, (Chartier, Hébrard, 2006) et déclenchera la querelle des méthodes syllabiques ou globales qui connaîtra des phases de résurgence jusque dans les années 2000. Le modèle explicatif de la lecture est alors essentiellement un modèle procédural de traitement de l'information fondé sur une approche top down (descendante prenant en compte des éléments contextuels), bottom up (ascendante s'appuyant sur le traitement d'unités linguistiques), ou combinant les deux (interactive). Il faudra attendre la fin des années quatre-vingt pour que Giasson propose le passage de modèles séquentiels à un modèle prenant en compte globalement un ensemble de facteurs et de stratégies dans une perspective praxéologique, modèle princeps qui sera la matrice des déclinaisons futures.

1.1 Le modèle princeps de Giasson

Giasson (1990) s'appuie sur les travaux en psycholinguistique (Denhière, 1984, 1985 ; et Brown et Al. 1986) et propose de passer d'une description statique de la compréhension sous la forme d'une liste d'habiletés à la mise en système dynamique de processus interactifs entre le texte, le lecteur et le contexte. C'est l'imbrication effective de ces trois pôles qui définit selon elle la compréhension. Son enseignement explicite, (Giasson, Ib., p 28-34) ne se réduit pas à une simple planification systématique mais se caractérise par le fait de toujours placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et devant des tâches de lecture qui ne se limitent pas à des activités portant sur des sous-habiletés isolées. Le rôle de l'enseignant y est du coup central. Ce dernier vise l'autonomie de l'élève en lui permettant de développer des stratégies répondant à différentes situations de lecture. L'objectif poursuivi est alors que l'élève puisse utiliser de

façon intégrée l'ensemble des stratégies préalablement utilisées. Giasson pointe le fait que l'on ne peut s'attendre à ce que les élèves deviennent autonomes par la seule répétition d'une tâche de lecture. La dimension métacognitive y est présentée comme nécessaire. Giasson s'appuie sur Irwin (1986) pour mettre au jour ce qu'il appelle des processus d'élaboration du sens, à savoir : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotionnellement, et intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

Elle présente son modèle « contemporain » de la compréhension en lecture en le déclinant en trois schémas, le premier relatif aux trois variables, lecteur (structure, processus), texte (intention de l'auteur, forme, contenu), contexte (psychologique, social, physique) ; le second spécifiant les différentes composantes de la variable lecteur (des structures cognitives et affectives aux connaissances sur la langue et sur le monde, et des processus d'élaboration, d'intégration et métacognitifs). Le troisième opère un focus sur les processus de lecture (Giasson, Ib., p. 16) :

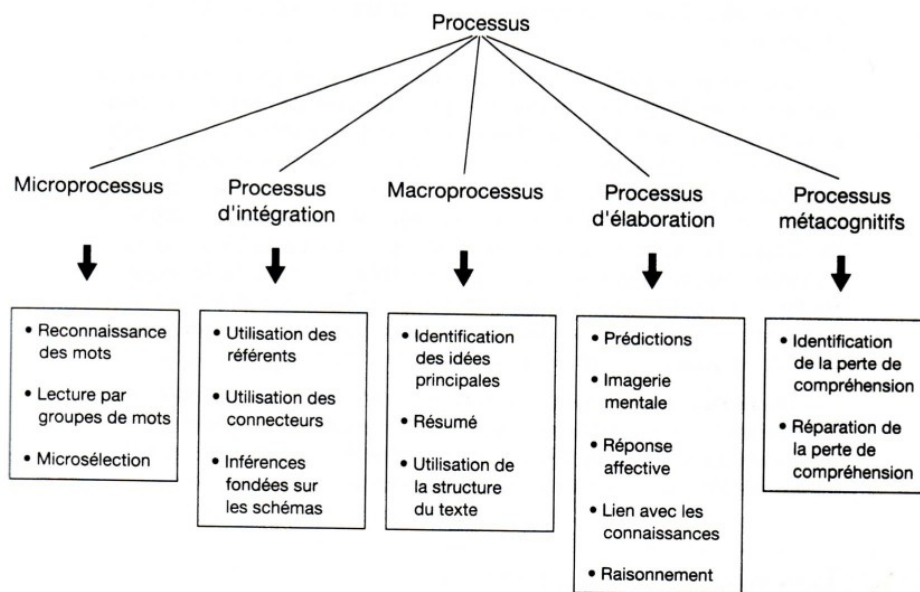


Figure 1: Les processus de lecture et leurs composantes. Source : Giasson, 1990, 16.

Des liens sont établis entre ces schémas qui sont croisés deux par deux dans des figures intermédiaires sans qu'un schéma général synthétique ne vienne rendre visible l'ensemble des paramètres identifiés considérés et que l'on puisse discerner clairement la distinction effectuée entre processus de lecture et processus de compréhension.

1.2 Les déclinaisons francophones du modèle de Giasson

Même si tous les auteurs ne citent pas directement le modèle Giasson, leur conceptualisation de la compréhension de l'écrit en reprennent nombre d'éléments.

Ecalte et Magnan (2010) abordent du point de vue de la psychologie cognitive l'apprentissage de la lecture par des débutants (CP, CE1) à partir des difficultés qu'ils rencontrent. Ils reprennent la formule désormais classique de Gough et Tunmer (1986), lire = reconnaissance de mots + compréhension. « Comprendre un texte » implique donc de pouvoir lire tous les mots rapidement et précisément par voie directe ou indirecte et d'activer des connaissances sémantiques et syntaxiques issues de ce traitement. Lors de l'intégration de ces informations des connaissances de plus haut niveau (thématiques, morpho-syntaxiques et sémantiques) viennent contribuer à l'émergence d'un modèle mental de situation auquel viennent s'ajouter des inférences. Ces deux flux d'information, bottom up et top down, sont rétroactifs pour les deux liens compréhension orale-compréhension écrite et compréhension écrite-identification des mots écrits. Ils parviennent à une présentation synoptique permettant de présenter toutes les composantes engagées en compréhension de lecture et envisagent ainsi de distinguer bons et faibles compreneurs (Cain et Oakhill, 1996) à partir de la maîtrise de celles-ci (Ecalte et Magnan, Ib. p. 107 fig 2.13). Ces composantes sont alors considérées comme des obstacles possibles à la compréhension et susceptibles d'entraîner une remédiation pédagogique ciblée. La présentation en étoile de ces huit composantes⁸, centrée autour du processus de compréhension, ne se distingue pas clairement d'une liste d'habiletés et occulte les liens de solidarité nécessaires à l'activité de compréhension par sa nature modulaire. En ne tenant pas compte ni de la dimension contextuelle, ni du sujet lecteur, cette modélisation évacue les questions de production d'inférences émotionnelles, compétences de haut niveau causalement reliées aux habiletés de compréhension comme le note Blanc (2009). Sous le même angle psycho-cognitif et développemental, Blanc observe des enfants d'école maternelle et distingue inférences causales et inférences émotionnelles soulignant l'importance de ces dernières dans la compréhension de textes narratifs. Elle précise et enrichit ainsi, en intégrant la dimension contextuelle et la dimension du sujet lecteur, la liste des habiletés dressées par Ecalte et Magnan.

⁸ Identification de mots écrits, vocabulaire, connaissances syntaxiques, capacités inférentielles ; capacité à repérer la structure hiérarchique d'un texte, capacité de guidage, buts et procédures, capacités mnésiques.

Ce type de modélisation privilégie ainsi une entrée par les mécanismes cognitifs mis en jeu lors de l'apprentissage de la lecture et le pointage de zones de difficulté à traiter de façon indépendante. Globalement, c'est cette modélisation psycho-cognitive, diffusée institutionnellement, qui est présentée dans la conférence de consensus du CNETCO de 2016 : « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture » qui résume le consensus actuel relatif aux structures et mécanismes cognitifs engagés dans la compréhension d'un texte. Bianco (2015 : 28), affine ce type de modèle en catégorisant l'ensemble de ces composantes en trois grands domaines : « Connaissances » – « Traitement du discours continu » et « Efficience cognitive ». Elle évoque une mise en œuvre dynamique et souple de ces traitements du texte sans la rendre visible dans la formalisation de son modèle.

1.3 Vers un traitement didactique des modèles cognitifs

L'ensemble de ces travaux, à dimension cognitive, trouvent une nouvelle mise en forme dans les propositions de conceptualisation de la lecture de Goigoux et Cèbes (2013) et de Bishop (2018) qui portent sur les textes narratifs.

Tout en s'appuyant sur les acquis des sciences cognitives, Goigoux et Cèbes prennent en compte les pratiques ordinaires des enseignants dans la perspective didactique des schèmes professionnels. Dans le cadre de la production d'un outil scolaire *Lectorino & lectorinette* portant sur les textes narratifs, ils proposent le schéma suivant organisé en quatre cibles prioritaires pour mener le travail d'enseignement de la lecture :

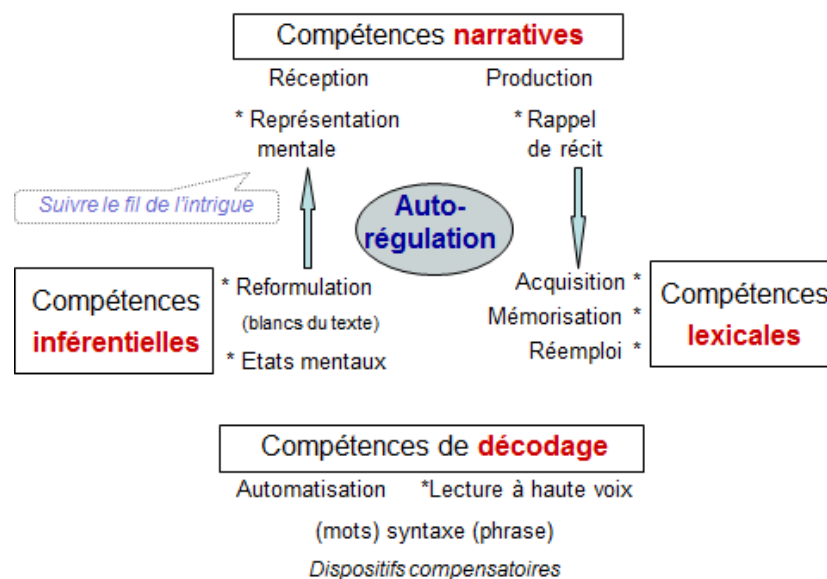


Figure 2 : les quatre cibles principales la compréhension de Lectorino & Lectorinette

Ces quatre cibles, à la différence des entraînements classiques proposés par la psychologie expérimentale selon une approche modulaire, sont travaillées simultanément et en interaction. Au centre de ce modèle, on ne trouve pas le terme de compréhension mais celui d'auto-régulation, les auteurs considérant que les compétences à réguler et à contrôler la compréhension sont capitales. Sans sous-estimer les compétences de décodage, les auteurs insistent sur les compétences inférentielles, narratives et langagières. Ils proposent, pour que les élèves puissent construire une représentation mentale cohérente verbalisable des textes, de mettre en œuvre des pratiques de rappel de récit ou d'expression d'idées par des dessins, des schémas permettant de visualiser les situations évoquées par les textes.

Cette visualisation est au cœur des travaux de Bishop. Celle-ci s'empare des modèles d'Ecalte et Maignan, et de Bianco, et y ajoute un quatrième domaine inspiré de la didactique de la littérature, le domaine de l'activité du lecteur portant notamment sur son vécu, sur les transactions et les négociations en classe. Elle introduit donc clairement une dimension collective à l'enseignement de la compréhension et de son apprentissage. Son modèle, cette fois-ci, ne se focalise plus uniquement sur la compréhension des textes en tant que processus cognitif ou sur la métacognition mais sur l'action de comprendre définie comme l'élaboration d'une représentation mentale. Ce modèle s'incarne didactiquement dans deux canevas d'enseignement. Le premier « *la lecture pas à pas* » est conduit suivant le principe littéraire du dévoilement progressif. Il induit un traitement en amont très précis de l'analyse du texte donné à lire. Le second canevas, « *visibiléo* », complète le précédent. Son rôle, à partir des intentions et des buts des personnages, est de donner une forme concrète à la représentation mentale de l'histoire lue.

2. Perspectives ouvertes par ces didactisations

Les modèles didactiques de la compréhension qui viennent d'être présentés ne se fondent donc pas uniquement sur un modèle psycholinguistique ou cognitiviste permettant d'établir seulement des hypothèses théoriques – des possibilités de décrire « comment ça marche » - notamment à partir d'imagerie cérébrale. Vygotsky (1934/2013), en posant le concept de zone proximale de développement insiste sur le rôle fondamental des interactions langagières (les divers outils sémiotiques et leur nature historico-culturelle) et sur les liens entre développement et apprentissage. Tout modèle didactique se doit de prendre en compte ce

concept d'interaction avec le milieu (ici la classe) et la nature de ces interactions (écrits et oraux de travail, schématisations, formalisations...).

De notre point de vue, en situation de classe, dans cette perspective interactionniste caractéristique des situations d'enseignement et d'apprentissage, comprendre serait une activité à la fois intrapsychique (la « boîte noire ») mais aussi interpsychique. Les significations en classe sont co-construites, ne serait-ce en dehors de tâches spécifiques, que par un simple jeu traditionnel de questions – réponses. D'autre part, le processus de compréhension ne peut être complètement généralisé quels que soient les textes, les contextes et les élèves. Comme le précise Bishop, il dépend en effet d'un sujet-lecteur singulier qui a accumulé un certain nombre d'expériences sociales et culturelles qui orientent en partie les enjeux de son activité. On ne peut minorer ce dernier point. Il est à intégrer à la préparation de séquences d'enseignement de la compréhension.

2.1 Présentation d'un schéma didactique de la compréhension distinguant savoirs, compétences et capacités

En classe, le sujet lecteur élabore donc une représentation mentale d'un texte en s'appuyant sur ses expériences, en déterminant des enjeux spécifiques à son projet de lecture, en étant amené à le soumettre au collectif, ce qui implique un consensus sur les significations construites. Comprenons-nous bien. C'est une chose de lister des obstacles à la compréhension et d'en déduire des objets d'apprentissage et des champs d'intervention, cela en est une autre de considérer l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves comme impliquant l'engagement personnels des sujets dans la tâche et son appropriation.

Autrement dit, il ne peut pas y avoir à l'école primaire une étape d'acquisition de procédures et de pratiques à automatiser qui conditionnerait une seconde étape d'émergence d'un sujet compreneur autonome conçu comme « l'apprentissage de la plongée sous-marine » par palier successifs (Tauveron, 1999, p. 12). En effet, on ne peut dissocier et étanchéiser ressources cognitives et ressources socioculturelles qui les contextualisent. Comme l'indique B. Lahire (2019) dans *Enfances de classe* si les enfants vivent au même moment dans la même société, ils ne vivent pas dans le même monde.

Aussi, au centre d'un modèle didactique de la compréhension, c'est à dire relatif à une situation d'enseignement et d'apprentissage en classe, nous proposons de définir d'abord cette activité par sa nature dynamique intra et interpsychique. L'élaboration d'une représentation mentale est étroitement dépendante à la fois de l'expérience singulière du sujet lecteur et de la négociation des significations en classe.

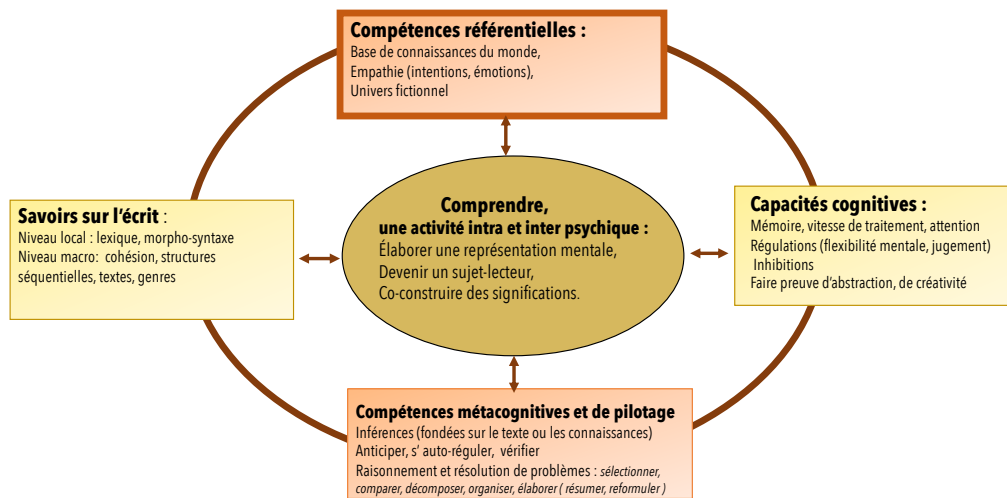


Figure 3. Un modèle didactique de la compréhension de récit. Source : auteurs

Pour éclairer ce modèle, les termes de savoirs, de compétences et de capacités demandent à être distingués.

Les capacités sont des aptitudes cognitives innées propres à l'espèce humaine qui permettent d'établir un raisonnement logique, de mémoriser des connaissances, de former des concepts, d'apprendre, etc., à savoir de s'adapter à des situations non routinières. Ce sont ces situations qui permettent de les exercer. Elles renvoient à ce que certains auteurs appellent des structures cognitives ou schèmes de pensée (Piaget et Hindelder, 1966), des fonctions psychiques supérieures (pour Vygotski, Ib. 1934/ 2013), des fonctions exécutives – processus cognitifs de haut niveau.

Les compétences : La compétence permet d'actualiser des savoirs dans une situation et un contexte donné. Cette notion renvoie à la production « d'une conduite attendue dans une situation donnée, à une certaine efficacité évaluable dans l'action et à une adaptation dynamique à des familles de contexte » (Buznic, Dupont, et Carnus, 2019). Une compétence rend observable la transformation d'un savoir en connaissance effective.

Les savoirs : Le savoir relève d'une connaissance « détachée de la gangue dogmatique où la subjectivité a tendance à s'installer » (Charlot, 1997). Cette notion de savoir peut être « présentée comme indépendante et détachée des conditions et des acteurs qui les produisent et les mettent en scène, conditions nécessaires à son objectivation et à son universalité. Indépendamment des acteurs qui les incarnent, chaque savoir est lié à d'autres savoirs de

manière à former une totalité organique intégrée dans le corpus plus vaste de différents systèmes scientifiques, humains, politiques, etc. » (Ib.,Buznic, Dupont, et Carnus, 2019).

Pour résumer, les savoirs s'acquièrent, les compétences se construisent, les capacités s'exercent. Notre modèle didactique de la compréhension met en relation ces différents niveaux qui sont interdépendants et relèvent d'un sujet singulier : Comprendre ce n'est pas seulement exercer des capacités cognitives sur des savoirs portant sur l'écrit pour développer des compétences métacognitives et de pilotage, c'est donner du sens à cette activité en mettant en jeu des compétences référentielles. Pour nous, c'est à cette condition que l'élève est en situation de co-construire des significations et de s'assumer en tant que sujet lecteur.

À partir de cette centration du modèle sur celui-ci, il ne s'agit pas uniquement de définir quatre composantes de la compréhension en les articulant mais d'en éprouver leur organisation psycho-sociale logique, dans l'apprentissage. En effet, si l'on ne tient compte que des composantes savoirs, capacités cognitives et compétences métacognitives et de pilotage, on considère alors que le travail sur le traitement de l'information est un environnement suffisant pour que les élèves entrent dans l'activité de compréhension. Or ce sont bien les compétences référentielles, issues des mondes, y inclus l'intertexte et les mondes formels de connaissances (Bronckart, 2003) qui déterminent la valeur et la pertinence des savoirs linguistiques mobilisés et des procédures pour élaborer la compréhension d'un texte. C'est pourquoi, dans notre modèle les compétences référentielles sont déterminantes, les autres lui étant assujetties.

2.2 Du modèle didactique de la compréhension à la conception d'un outil *designé* pour l'enseigner

Dans la filiation épistémologique de la conception vygostskienne du développement humain, notre démarche s'appuie sur la construction d'outils *designés* prenant en compte les interactions discursives pour enseigner. Nous considérons que l'on ne peut extraire les questions d'enseignement-apprentissage des contextes socio-historiques producteurs des outils culturels, ni des contextes intersubjectifs qui lient processus endogènes et processus exogènes. À l'école, nous définissons comme outil tout artéfact que les enseignants fabriquent et utilisent dans leurs pratiques à l'école primaire touchant à un domaine disciplinaire avec la visée d'obtenir des changements qualitatifs dans les apprentissages des élèves. Nous partons du constat que des outils plus ou moins élaborés sont présents dans toutes les classes et que les enseignants en ont à minima un usage empirique. Malgré cette virtualité infinie, le nombre d'outils réels, donc efficaces, est limité dans une classe, car ceux-ci doivent répondre à un

certain nombre de propriétés : récursivité, temporalité, pertinence didactique, possibilités d'usages collectifs et individuels, etc. (Dupont, 2017).

Notre approche repose également, dans une perspective littéraire, sur l'hypothèse développée par Goody (1978) selon laquelle les modes de pensée ne sauraient être indépendants des moyens de penser pour appréhender le monde et raisonner, et sur une démarche écologique qui amène à considérer les capacités exercées par les individus dans leurs divers domaines d'activités en lien avec des pratiques sociales et communicatives (Hamilton, 2002).

Ainsi, à la suite des premiers travaux de Bernard Schneuwly et Sylvie Plane (2000) sur l'enseignement du français qui considèrent l'outil comme essentiel pour transformer les manières de penser, de parler, et d'agir dans les situations d'apprentissage, nous avons poursuivi leur réflexion initiale d'un point de vue didactique à partir du triptyque de la délégation de l'outil, de son design et de son rôle d'interface entre l'enseignant et les élèves dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

2.3 Le triptyque délégation, design, interface

Les outils ont un rôle essentiel dans le processus de la phylogenèse humaine. Ils ont permis à l'homme d'agir sur la nature et de la transformer afin de subvenir à ses besoins. Leurs matérialités, leurs usages et discours afférents concrétisent la formalisation et la capitalisation des savoirs transmis de génération en génération dans le cadre d'un espace social et temporel.

En contexte scolaire cette transmission est à interroger et ne saurait se réduire à une simple mise à disposition d'un outil quel qu'il soit qui ne garantit en rien la compréhension de son utilité pour agir sur le monde, ni une maîtrise suffisante de ses usages pour construire des significations. Par délégation (Dupont, 2014), nous entendons une transmission dynamique de l'outil, à savoir son emploi dans un cadre (la classe, la séquence d'enseignement, l'activité) qui donne sens à des pratiques sociales auxquelles il est donné la possibilité aux élèves de prendre part afin de sémiotiser les tâches scolaires et d'éclaircir les ambiguïtés inhérentes à tout contrat didactique. Cette délégation conduit l'élève à s'emparer de l'outil et à se l'approprier en lui attribuant des significations contextualisées, un statut et des valeurs. Elle vise à la production de nouveaux comportements et à l'autonomisation des élèves dans leurs apprentissages et par là-même le développement du sujet. Si, comme évoqué précédemment, on en revient au constat que des outils sont présents dans toutes les classes, leur conception reste pourtant souvent un impensé théorique.

C'est pourquoi nous proposons dans nos travaux de mieux circonscrire le concept proliférant d'outil en considérant des outils scolaires « designés » et leur aspect concret d'objets ou d'ensemble d'objets. À l'école, les outils peuvent être de différentes natures. Les outils naturels (tableau, cahier, etc.) sont multifonctionnels dans la mesure où ils n'ont pas de significations initialement préétablies. Les outils symboliques (questionnaire, grille, tableau à double entrée, marottes, etc.) sont polyvalents. Les mêmes outils prennent des significations différentes et ont des usages particuliers selon les disciplines scolaires. Certains outils symboliques sont *designés* (par exemple dans le domaine de la compréhension en lecture : les boîtes à histoire, les carnets de lecture, ou les cartes iconiques ici, etc.) c'est à dire profilés pour un usage disciplinaire ciblé et des apprentissages spécifiques (Dupont, Villeneuve-Lapointe, Chourau, 2018).

Le design de l'outil vise, à travers un processus d'instrumentation liant théorisation et expérimentation, à concevoir des modèles en en déterminant l'utilité et en les évaluant en contexte réel. Il a pour fonction de cristalliser des significations relatives aux activités d'apprentissages, aux objets de savoir, aux modalités de transmission et aux tâches à accomplir.

Vu ainsi, la délégation et le design d'outils en contexte scolaire sont une interface didactique entre l'enseignant et les élèves :

D'une part, la forme de l'outil est inhérente à des savoirs liés à la culture, à la discipline, aux pratiques scolaires projetées qui le façonnent en attente de l'opérationnalisation de son usage. Cette matérialité anticipe les savoirs et les expériences engagés par les élèves lors des séquences d'enseignement et d'apprentissages lors desquelles l'outil est mobilisé.

D'autre part, ils ont pour finalité d'engendrer des interactions socio-discursives orientées didactiquement avec une dimension épistémique de construction des connaissances et praxéologique en termes de pouvoir d'agir de l'enseignant et des élèves en classe. (Dupont et Grandaty, 2019).

3. L'outil *designé* carte iconique

Il s'est agi de concevoir un outil directement issu de la modélisation didactique de la compréhension et de pratiques empiriques existantes déjà analysées (Terwagne, 2012) dont la forme est porteuse de savoirs et guide les activités d'enseignement et d'apprentissage, puis de mettre en place un dispositif – une séquence minimale d'enseignement - pour déléguer cet outil. La figure suivante présente le jeu de cartes iconiques en relation avec les différentes composantes de la compréhension.

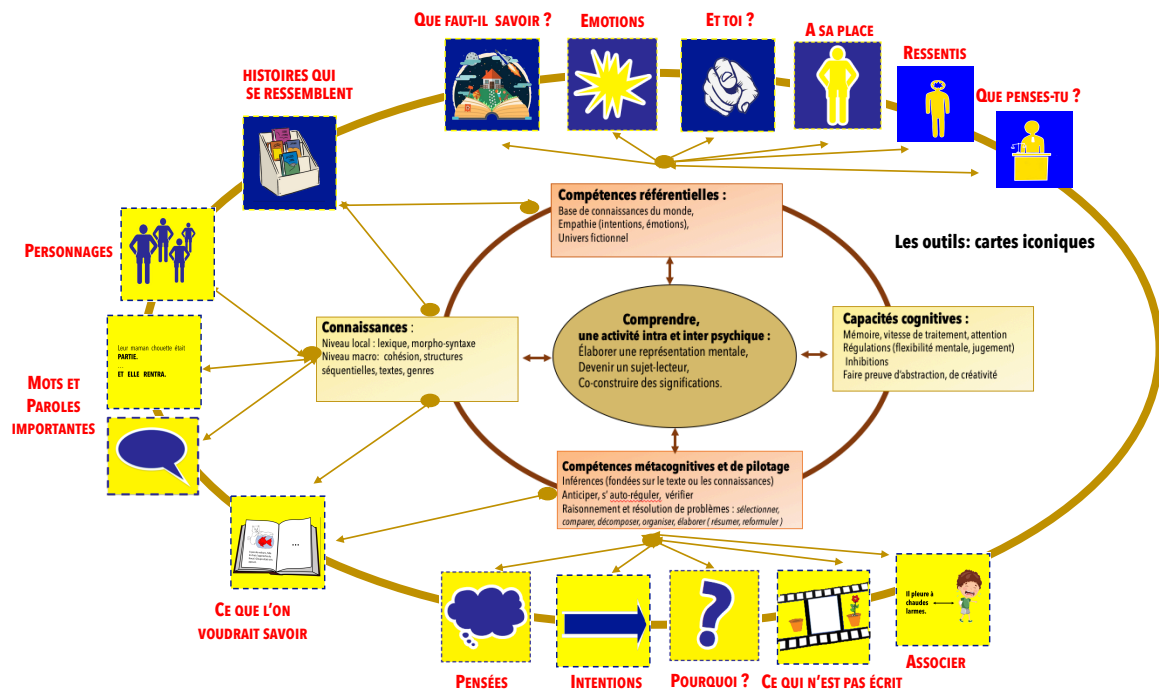











Figure 4. Articulation de l’outil « désigné » carte iconique au modèle didactique de la compréhension de récit.
Source : auteurs

3.1 Design et interface

Le design de l’outil émane de la modélisation didactique de la compréhension et se décline matériellement dans un jeu de 16 cartes dont 14 seraient mobilisables en cycle 1 et 2, et l’ensemble au cycle 3. Chacune des cartes est intégrée au modèle et renvoie à l’une ou plusieurs de ses dimensions, l’objectif étant de prendre en compte dans les séquences d’enseignement l’ensemble des dimensions de la compréhension du modèle. Elles sont nommées et s’incarnent matériellement sur un support comportant un pictogramme et au verso la formulation d’une question. Les cartes sur fond bleu font appel au sujet lecteur, les autres focales (récit-personnage) sont sur fond jaune. Le tableau suivant présente les cartes de manière ordonnée selon la grille de développement du récit chez les enfants de 3 à 7 ans réalisée par Nathalie Blanc (2009, p. 36) d’après les travaux de Makdissi et Boisclair (2004) qui comprend 7 niveaux (de 0 à 6) dont les deux premiers ne portent que sur des capacités de dénomination d’objets ou de personnages. Nous avons ajouté deux cartes supplémentaires en cycle 3 qui renvoient à des contenus du programme. Précisons que la tentative de produire une échelle développementale est tout à fait judicieuse pour certaines unités de la langue (phonologie, lexicale, syntaxe, etc.). Dans le domaine du récit, fondamentalement lié à des formes historico-

culturelles, la question épistémologique se pose de son usage en contexte scolaire. Terwagne et Vanesse (2008) mettent ainsi en avant la distinction entre récit du quotidien et récit de fiction, et loin de considérer comme Fayol (1985) que le script relève d'une simple construction cognitive de l'expérience, précisent : « Il ne suffit pas à l'enfant, bien sûr, de « vivre » les situations en question : le script pratique constitue une abstraction que le jeune enfant aurait bien du mal à élaborer de lui-même. » De ce fait, ces savoirs nécessitent un véritable apprentissage culturel. Si donc la construction des scripts du quotidien précède l'appropriation des structures du récit, cette construction relève, dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, d'un apprentissage social.

Cycle 1 et 2					
Niveau	Focale	Désignation	Question	Définition	VISUEL CARTES
2	Personnage	Identification des personnages	Qui sont les personnages de cette histoire ?	Repérage des personnages, de leurs traits anthropomorphiques, de leurs désignations, de leur nombre	 Personnages ?
2	Lien texte-illustration	Associer deux informations	Comment tu peux le savoir ?	Mettre en relation une information visuelle et une information verbale	 Association
2	Sujet-lecteur	Expériences personnelles	Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé de ... ?	Convoque les expériences individuelles et le système de valeurs.	 Et toi ?
3	Sujet-lecteur	Identification	À sa place, qu'aurais-tu fait ?	Permet au lecteur de s'investir dans un univers fictionnel.	 À sa place ?
3	Personnage	Pensée	Que se dit le personnage à ce moment de l'histoire ?	Est une évaluation factuelle de la situation, un jugement, une décision avant d'agir.	 Pensées ?
3	Récit	Horizon	Que voudrait-tu savoir ?	Sollicite la construction d'un horizon d'attente, l'anticipation.	 Ce que je veux savoir
4/5	Récit	Non-dits	Ce n'est pas dit dans l'histoire que ... (où, quand, pourquoi)	Permet de traiter les inférences/la cohésion/ les blancs du texte.	 Ce qui n'est pas écrit
4/5	Personnage Ou récit	Paroles importantes	Que dit le personnage qui est important pour comprendre la suite de l'histoire ?	Implique le repérage et la sélection du lexique ou de structures syntaxiques, activité de compréhension liée à des connaissances sur le texte se rapportant à la différenciation récit/discours et au dialogue.	 Mots importants dans le dialogue
		Mots du texte importants	Qu'écrit l'auteur qui est important pour comprendre la suite de l'histoire ?		 Mots importants du narrateur








5	Personnage	Intention	Que veut obtenir le personnage ?	Indique les buts et raisons d'agir, des mobiles possibles d'un personnage (dont l'action pourrait être interprétée différemment par un autre personnage).	 Intentions ?
5	Personnage	Émotion	Que ressent le personnage ?	Renvoie à l'identification des émotions des personnages.	 Émotions ?
5	Récit	Causalité	Comment se fait-il que ... ?	Induit un raisonnement, la recherche de liens de causalité.	 Pourquoi ?
6	Sujet-lecteur	Connaissance	Que faut-il savoir pour comprendre ce qui se passe ?	Mobilise des connaissances sur le monde.	 Que faut-il savoir ?
6	Sujet-lecteur	Réseau	Est-ce que cette histoire te fait penser à une autre histoire que tu connais ?	Mobilise des processus d'acculturation ainsi que des connaissances sur le récit (genres, personnages archétypiques, etc.)	 Histoires qui se ressemblent
Cycle 3					
7	Sujet-lecteur	Empathie fictionnelle	Que ressentirais-tu si tu étais à la place du personnage ?	Participe au processus d'identification et permet de saisir le monde subjectif du personnage en utilisant ses propres ressources psychologiques.	 Ressenti ?
7	Sujet-lecteur	Axiologie	Que penses-tu de ce que fait, ce que dit le personnage ?	Engage le jugement porté sur le personnage, ce qu'il dit, ses actions	 Que penses-tu ?

Tableau 1 : Tableau récapitulatif du jeu de 16 cartes iconiques ordonnées. Source : auteurs.

Un classement empirique de ces cartes a été réalisé par les enseignants de maternelle qui les utilisent dans leur école maternelle afin d'élaborer une progressivité de leur utilisation au cycle 1 de la petite section à la grande section.

Niveaux	Désignation des cartes utilisées	Exemples de réseaux d'albums
1	Personnages Émotion Expériences personnelles Intention Association	<p>Etre rassuré de sa peur du noir :</p>  <p>Rechercher le doudou égaré :</p> 
2	Personnages Émotion Expériences personnelles Intention Association Pensée Mots et paroles importantes Causalité Non-dits	<p>Retrouver sa maman</p>  <p>Trouver refuge</p> 
3	Personnages Émotion Expériences personnelles Intention Association Pensée Mots et paroles importantes Causalité Non-dits Connaissance Identification Horizon Réseau	<p>Trouver le coupable</p>  <p>Ruser pour s'en sortir</p> 

Tableau 2 : Proposition d'une progression de traitement des obstacles à la compréhension et d'utilisation des cartes iconiques au cours des trois années de l'école maternelle. Source : auteurs.

Cette progressivité empirique ne corrobore pas exactement le premier classement scientifique - fondé sur des recherches antérieures – telle que présentée dans le tableau précédent.

3.2 La délégation de l'outil, interface didactique dans un dispositif

3.2.1 Le dispositif SEMCO

Ces cartes sont mises en jeu dans un dispositif – la Séquence d'Enseignement Minimale de la Compréhension (SEMCO) qui comprend quatre étapes.

Étape 1 : Anticiper, concevoir un projet pour enseigner la compréhension.

Cette étape se situe en amont de toute mise en œuvre en classe. Un réseau de deux ou trois albums est constitué autour d'un script de base ou d'un motif connu (chercher son doudou, ruser pour se nourrir, etc.). Parmi ces albums, celui dont le niveau de compréhension est le plus adapté à l'âge des élèves est retenu comme album central. Les autres albums, plus simples ou plus complexes, renforcent la compréhension.

L'album central fait l'objet d'une analyse fine pour identifier :

- les obstacles à la compréhension (personnages, inférences, script) et les cartes iconiques correspondantes qui les signalent.
- les nœuds du récit, c'est à dire les possibles narratifs favorisant l'émergence d'un horizon de lecture, en vue du questionnement à mettre en place au cours de la lecture.

Étape 2 : Créer un univers de référence et mobiliser les élèves à l'écoute du récit.

La compréhension d'un récit passe par la mobilisation de connaissances antérieures sur le monde, sur les univers fictionnels, etc. Ces connaissances sont réactivées auprès de tous les enfants avant de commencer le travail de compréhension avec les élèves. Le réseau d'albums est alors présenté (script ou motif récurrent) sans lecture et mis à disposition des élèves dans le coin bibliothèque.

Concernant l'album central, le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes) et les expressions (comme « pleurer de plus belle », « prendre ses jambes à son cou », « à pas de velours », etc.) sont explicités dans le contexte de l'histoire avant la première lecture. L'auteur et l'illustrateur sont présentés (nom, photos) ainsi que la problématique du personnage principal pour construire un premier horizon d'attente. Les différents personnages sont affichés et nommés, toutes leurs désignations dans l'album sont listées (par exemple : « Zoé », « la fillette », « sa sœur ») pour asseoir un meilleur repérage de tous les acteurs.

Étape 3 : Lire intégralement le récit une première fois.

Suite au travail d'analyse de l'étape 1, la lecture dramatisée est préparée : mise en voix, repères et ponctuations dans le texte (silence, accentuation, etc.), théâtralisation. Le récit est lu de façon intégrale et non par épisode. C'est une première lecture qui sera suivie d'autres. Lors de cette première lecture un seul des obstacles sera abordé et donc une seule carte sera exploitée. Pourquoi cette lecture intégrale est-elle jalonnée d'un seul questionnement élaboré précédemment ? Parce que les élèves ne peuvent pas cognitivement tous les traiter en une seule lecture. Il faut donc déterminer l'obstacle qui sera le plus pertinent à aborder en premier lieu pour la compréhension globale du récit. La carte correspondante est posée sur l'illustration (voir l'exemple donné ci-après en 3.2.2). À ce stade, le questionnement vise la mise en réflexion des élèves et non la production d'une réponse attendue. Suite à cette première lecture, la circulation de la parole donne lieu à des commentaires d'élèves sans

validation ou invalidation de l'enseignant. Ces échanges jouent un rôle important de mobilisation collective de l'attention.

Étape 4 : Élaborer une représentation mentale du récit, se situer comme sujet lecteur.

Lors de l'analyse de l'étape 1, les obstacles identifiés à la compréhension de l'album central ont permis de sélectionner les cartes afférentes.

Dans les séances suivant la première lecture, les tâches de compréhension proposées utilisent les cartes iconiques qui sont placées sur des illustrations choisies de l'album. La question attachée à une carte est toujours formulée de la même façon quel que soit l'album. Les cartes iconiques finissent par être déléguées aux élèves pour devenir des outils de mobilisation d'un questionnement adapté qui induisent des mises en relations adéquates des éléments du récit afin d'asseoir la compréhension.

Les cartes iconiques sont également utilisées lors de la lecture des autres albums du réseau pour guider le raisonnement des enfants en vue de construire la compréhension du texte. Les cartes sont également utiles pour repérer des points de comparaisons entre les récits et permettent de pointer leurs analogies et leurs différences.

Dans la perspective d'une progression d'enseignement de la compréhension, des cartes sont sélectionnées prioritairement par niveau, le jeu complet de cartes n'étant mobilisé qu'en fin de cycle. La délégation de l'outil « designé » cartes iconiques se fait progressivement tout au long de l'année scolaire.

En début d'année, dès les premières lectures, les différentes cartes sont introduites afin que les élèves les mémorisent progressivement et s'approprient les questions types. Chaque carte iconique est présentée directement en situation d'utilisation sans présentation préalable. Elle est associée à la tâche de compréhension qui lui correspond (par exemple, pointer l'identification des émotions des personnages) pour questionner l'album.

L'un des enjeux didactiques est bien la délégation de l'outil cartes iconiques aux élèves. Ainsi, au fur et à mesure, les élèves les retrouvent en libre accès dans le coin lecture avec d'autres outils comme des marottes ou des décors d'album.

Dans le courant de l'année, les élèves sont ensuite directement sollicités pour choisir la carte iconique correspondant à la difficulté de compréhension qui se pose à un moment de la lecture. Le choix des cartes de manière pertinente permet d'en apprécier le degré d'appropriation.

Sur le cycle 1, de la petite à la grande section, une progressivité de l'utilisation des cartes iconiques est élaborée pour travailler les différentes dimensions du modèle didactique de la compréhension.

3.2.2 Exemple de délégation d'une carte en classe

Cette carte est exploitée dans un réseau d'albums à partir du script « la course folle » en début de GS. Lors du questionnement sur l'album de *Poule Plumette* (P. Galdone, édition Circonflexe 2004), l'enseignante demande aux enfants de rechercher les émotions ressenties par le personnage de Poule Plumette (la peur) au moment où elle reçoit le gland sur la tête.

Le livre est ouvert à la double page, où Poule plumette reçoit un gland sur la tête :

	<p>Enseignant : « <i>Que ressent Poule plumette à ce moment de l'histoire ... (l'enseignante sort alors la carte « Émotion » et la pose sur l'illustration.)</i> Cette carte veut dire que l'on cherche les émotions d'un personnage. Elle pose la question : Que ressent le personnage ? Elle va nous servir à chaque fois qu'on lit une histoire. Elle nous aidera à penser à rechercher les émotions des personnages importants d'une histoire »</p>
---	---

Tableau 3 : Usage et verbatim de l'usage de la carte Émotion. Source : auteurs

3.2.3 L'appropriation globale de l'outil par les élèves

Au fur et à mesure de l'avancée du projet et du questionnement sur le récit, les cartes sont présentées associées à leur tâche, en situation réelle d'utilisation.

Situation d'entraînement

À l'issue de l'étude du premier réseau d'albums, les cartes sont connues. Elles sont désormais mises à disposition des élèves dans le coin bibliothèque aménagé. La lecture quotidienne d'albums à visée d'acculturation est dès lors utilisée comme activité ritualisée d'utilisation/compréhension de ces cartes. Mais lors de cette lecture, l'enseignant ne choisit qu'une ou deux cartes en fonction d'obstacles de compréhension repérés. Certaines tâches plus complexes et nouvelles nécessitent plus d'entraînement. Par exemple, la carte des non-dits permet de traiter les blancs du texte et les inférences. Elle nécessite de nombreuses reprises pour que les enfants identifient la tâche qui correspond à cette dimension de la compréhension.

Usages routinisés

Lors des projets suivants, les cartes sont utilisées en contexte et choisies en fonction des obstacles. D'un projet à l'autre, d'un album à l'autre, l'ordre d'utilisation des cartes varie, même si on

commence très souvent par la carte des émotions. Progressivement, au fur et à mesure des albums, les élèves vont être associés au choix des cartes pour questionner un moment clé de l'histoire pointé par l'enseignant. Les cartes peuvent être utilisées aussi de façon autonome pour questionner le récit à propos des personnages, des émotions, des intentions, des liens de causalité, de la mise en réseau, des connaissances sur le monde. Certaines cartes, couplées, forment un levier pour lever des obstacles plus importants de compréhension :

- La carte « expériences personnelles » couplée à l'identification des émotions, des intentions, etc.
- La carte des « non-dits » couplée au repérage des émotions, des intentions, des causes...
- La carte des « paroles importantes » ou des « mots du texte importants » pour aider à repérer des émotions, des intentions, des causes...

4. Mise à l'épreuve des classements des cartes iconiques proposés par les enseignants chercheurs et les enseignants du groupe de recherche collaborative en PS et CM1/CM2.

En début d'année une évaluation initiale de la compréhension de récit des élèves de petite section et cycle 3 a été réalisée. Cette évaluation porte en petite section sur l'album *Petit Ours Brun a peur du noir* (Marie Aubinais, Danièle Bour, Bayard Jeunesse) et en classe de CM1-CM2 sur un extrait du roman *Poil de Carotte* (Jules Renard, Gallimard). À noter, au moment de l'évaluation, la carte iconique « Association » portant sur la relation texte/image n'avait pas encore été ajoutée comme dimension de la compréhension.

Ces évaluations permettent de constater quelles cartes ont été effectivement mobilisées lors de ces évaluations et quel est le degré de maîtrise des élèves des différentes dimensions de la compréhension avant apprentissage.

4.1 Les cartes utilisées lors des évaluations initiales

Toutes les cartes n'ont pas été forcément utilisées en fonction de leur pertinence par rapport au texte lui-même. La liste des cartes utilisée est donnée dans l'ordre des questions posées sur les textes :

- En petite section, huit cartes ont été utilisées : identification des personnages, intention, non-dits, mots du texte importants, causalité, émotion, association, expériences personnelles.
- En CM1 et CM2, douze cartes ont été utilisées : identification des personnages, connaissance, intention, non-dits, pensée, paroles importantes, identification, expériences personnelles, axiologie, empathie fictionnelle, horizon, réseau.

Vis à vis du classement proposé a priori par les enseignants chercheurs et celui des enseignants de cycle 1 (Tableaux 1 et 2) :

Pour les enseignants chercheurs :

Les cartes mobilisées pour l'évaluation en petite section correspondent aux premières échelles du classement de 2 à 5 sans que ne soient sollicités leur culture fictionnelle (carte réseau) ou leurs connaissances sur le monde (carte connaissance) qui relèvent du niveau 6 de la grande section de maternelle. Pour le cycle trois, les sept niveaux sont convoqués, les élèves sont notamment sollicités sur le système de valeurs du texte et sur leur capacité à éprouver de l'empathie pour le personnage.

Pour les enseignants du cycle 1 :

On constate que les enseignants établissent une progressivité à travers la répartition des cartes par niveau de classe et ont pour objectif de l'adapter au niveau des élèves. Cependant lors de l'évaluation initiale davantage de cartes sont mobilisées que celles envisagées dans le tableau 2. Il convient en effet de distinguer une progressivité fondée sur un niveau estimé de compréhension des élèves et les questionnements nécessaires pour comprendre tel texte particulier qui appelle des modalités de compréhension spécifiques. C'est au niveau de la grande section que la mobilisation des connaissances sur le monde et les processus d'acculturation sur le récit se développeront. Ces dimensions de la compréhension de récit sont à continuer à travailler au cycle 2. La progression n'étant plus seulement à envisager en fonction de ces dimensions mais en fonction de la plus ou moins grande complexité des textes donnés à lire, ce qui implique de commencer à aborder les processus d'identification aux personnages et d'engager le jugement du lecteur sur les valeurs du texte.

4.2 Le degré de maîtrise des élèves des différentes dimensions de la compréhension avant apprentissage

La classe de petite section comporte 27 élèves. Les élèves de cette classe identifient correctement le personnage principal et son intention (cartes identification des personnages et intention). Deux tiers des élèves ont également une compréhension littérale de ce qui est dit dans le récit (carte mots du texte importants), utilisent le rapport texte/image pour établir un lien de causalité entre une action et l'émotion éprouvée par le personnage (carte association), et justifient leur réponse à partir d'une expérience personnelle vécue - les élèves n'ont vraiment pas peur du noir ou lorsqu'on est grand, on n'a pas peur du noir - (carte expériences personnelles).

Un élève sur deux repère l'un des deux éléments de causalité (carte causalité). Les élèves rencontrent une difficulté à réduire une inférence d'où la dispersion des réponses (carte non-dits). Si plus d'un tiers des élèves opèrent un lien entre le noir et un danger potentiel à affronter, aucun élève ne donne une réponse complète qui supposerait la construction d'une phrase complexe coordonnée (la maman va avec POB dans la chambre et allume la lumière). Mais un élève sur deux parvient à repérer l'un des deux éléments de causalité (carte causalité).

Un tiers des élèves est en mesure de prélever des informations du texte et de l'image afin d'identifier le comportement de protection de la mère (carte émotion).

La classe de CM1/CM2 comprend 25 élèves. Tous les élèves de la classe se sont investis dans l'univers fictionnel du roman et se projettent dans la situation en cherchant à obéir à madame Lepic : « J'y serai allé en courant très vite », « Je m'enfuirai de la maison », « Je n'y serai pas allé » (carte identification). Ils engagent tous leur jugement sur madame Lepic en évoquant le favoritisme et la méchanceté de la mère (carte axiologie). Aucun élève de la classe ne parvient à mobiliser explicitement des connaissances littéraires (carte réseau).

Deux tiers des élèves de cette classe sont capables de se référer au discours du narrateur qui implique le repérage et la sélection du lexique en contexte, comprennent la nécessité d'enfermer les poules le soir malgré la construction métonymique du titre du chapitre (« Fermer les poules ») et saisissent le monde subjectif du personnage en utilisant leurs propres ressources psychologiques en évoquant la colère et le sentiment d'injustice (cartes mots du texte importants, connaissance et empathie fictionnelle). Ils font aussi appel à leur expérience personnelle pour évaluer la situation et réagir en conséquence (carte expériences personnelles). À la question « Que voudrait-on savoir » qui sollicite l'anticipation (carte horizon), les élèves s'interrogent sur la capacité de Poil de Carotte à dire non et à réagir.

La moitié des élèves identifient le système des personnages du récit et la place de la domestique Honorine, indiquent les mobiles de la sœur et du frère de Poil de Carotte et considèrent que Poil de Carotte craint la méchanceté de sa mère (cartes identification des personnages, intention, pensée).

Par contre, les élèves sont en difficulté pour analyser la valeur péjorative du surnom du personnage. Ils comprennent bien qu'il s'agit d'un surnom mais dans leur monde d'aujourd'hui, ils n'envisagent pas, qu'en famille, il puisse être dévalorisant. Seulement cinq élèves perçoivent cet implicite (carte non-dits).

Conclusion

Sur le plan didactique, la validation d'un modèle de la compréhension, quel qu'il soit, est dépendant du plus ou moins grand degré d'opérationnalisation et des capacités d'agir qu'il permet de mettre en œuvre. Le choix d'en décliner une méthode à suivre pas à pas n'est pas exclusif.

Nous avons voulu montrer ici que l'outil « designé » est une alternative crédible. Il ouvre des possibilités d'intégration dans différents dispositifs suivant les niveaux de classe. Il rend visible, côté enseignant et côté élèves l'élémentarisation des contenus d'apprentissage. Ces contenus, une fois identifiés, peuvent être organisés dans une progression à condition que l'on prenne en compte les obstacles de compréhension et les enjeux des textes littéraires convoqués. Cette dernière question didactique reste souvent un point aveugle dans la formation. Ces contenus sont susceptibles aussi d'être manipulés en contexte par les acteurs dans le cadre de l'activité. Pour nous, le développement professionnel des enseignants pour être effectif doit s'appuyer sur une prise d'initiative des acteurs. Il passe par cet usage d'outils « designés » dans des dispositifs ouverts et par leur contextualisation singulière.

Bibliographie

BIANCO M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

BISHOP M-F. (2018). « Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2 ». *Foruml.ch.lecture*. n°3/2018. En ligne https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/649/2018_3_fr_bishop.pdf (Consulté le 24 mars 2021)

BLANC N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.

BRONCKART J.-P. (2003). « Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation ». In J.-M. Ferry & B. Libois (Eds), *Pour une éducation postnationale*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 129-147.

BROWN A., ARMBRUSTER, B., & BAKER, L. (1986). "The role of metacognition in Reading and Studying". In J. Oranasu, (Ed.) *Reading comprehension : From research to practice*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

BUZNIC-BOURGEACQ P., DUPONT P., & CARNUS M-F. (2019). « D'une thématique à des questions vives ». In P. Dupont, P. Buznic-Bourgeacq, & M-F Carnus. (Dir.).

Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : controverses, Quels compromis et compromissions ? Paris : L'Harmattan, 9-23.

CAIN K., OAKHILL J. (1996). "The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story". *British Journal of Developmental Psychology*, n°14, 187-201.

CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARTIER A-M & HÉBRARD J. (2006). « Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques ». *Le français aujourd'hui*, 113-123.

DENHIÈRE G. (1984). *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presse Universitaire de Lille.

DENHIÈRE G. (1985). « La lecture et la psychologie cognitive : quelques points de repère ». Communication présentée au colloque « Espaces de lecture », Paris.

DUPONT P & GRANDATY M. (2019). « Les outils « designés » : interfaces didactiques entre savoir et compétence ». In P. Dupont, P. Buznic-Bourgacq, Carnus, M-F. (Dir.) *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre – Controverses, compromis ou compromission ?* Paris : L'Harmattan, 27-49.

DUPONT P., VILLENEUVE-LAPOINTE M. & CHOURAU A. (2018). « Le design et la délégation d'outil ». *Didactiques et contextes culturels*. Lille : *Recherches en didactique (RED)*, n°25, 41-57.

DUPONT P. (2017). « Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage ». *Recherches en éducation*, n°28, 109-123.

DUPONT P. (2014). « Littéracie et aide aux apprentissages : La délégation d'outils langagiers à l'école primaire ». *Spirale*, n°53, 45-60.

ECALLE J & MAGNAN A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

GIASSON J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, Canada : Ed. G. Morin.

GOIGOUX R & CEBES S. (2013). « Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique ». *Recherches*, n°58, 29-45.

IRWIN J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall.

LAHIRE B. (2019). *Enfances de classe – De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.

MAKDISSI H & BOISCLAIR A. (2004). L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : une grille de développement du récit. Document III : rapport de recherche soumis au programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines,

Canada. En ligne <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/makdissi-boisclair.pdf> (Consulté le 24 mars 2021).

PAUL J-J & TRONCIN T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, 14, Haut Conseil de l'Évaluation de l'école. En ligne <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000103.pdf> (Consulté le 24 mars 2021).

PIAGET J & INHELDER B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

SCHNEUWLY B. & PLANE S. (2009). « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage ». *Repères*, n° 22, 3-18.

TAUVERON C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, n°19, 9-38.

TERWAGNE S & VANESSE M. (2008). *Le récit à l'école maternelle : lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles : De Boeck.

TERWAGNE S. (2012). « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires ». *Le français aujourd'hui*, n°179, 11-20

VYGOTSKI L-S. (1934/ 2013). *Pensée et langage*, Traduction française de Françoise Sève. Paris : La dispute, (4ème édition).