



HAL
open science

Les outils “ designés ” interfaces didactiques entre savoir et compétence

Pascal Dupont, Michel Grandaty

► To cite this version:

Pascal Dupont, Michel Grandaty. Les outils “ designés ” interfaces didactiques entre savoir et compétence. Compétences et Savoirs pour enseigner et pour apprendre Controverses, compromis ou compromissions?, L’Harmattan, pp.27-49, 2019, 10.3917/har.dupont.2019.01.0027 . hal-03751063

HAL Id: hal-03751063

<https://hal.science/hal-03751063>

Submitted on 13 Aug 2022

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.

Les outils « designés » interfaces didactiques entre savoir et compétence

Pascal DUPONT et Michel GRANDATY - Université de Toulouse Jean Jaurès¹

Compétences et Savoirs pour enseigner et pour apprendre – 2019

Résumé :

Les programmes français ne distinguent pas connaissances et compétences en les présentant conjointement ce qui induit une modification des finalités de l'école et pose problème aux enseignants, les frontières entre savoirs didactiques et savoirs expérientiels devenant flous. Nous présenterons l'élaboration d'un outil « designé » dans la discipline français et l'étude de sa délégation afin que les élèves s'en emparent et puissent développer de nouveaux comportements. Cette délégation a été analysée sous la forme de synopsis articulant verbatim des séances didactiques, dimensions de l'outil mobilisées, schèmes d'utilisation de l'enseignant et des élèves et modification de la valeur de l'outil. Les résultats permettent d'observer que les élèves recourent à l'outil « designé » afin de mettre en place des règles d'action et que ce dernier apparaît comme une interface didactique entre l'enseignant et les élèves mais également entre savoir et compétences.

Mots clés : carnet de lecture, outil « designé », délégation, interface didactique

Abstract :

French programs do not distinguish between knowledge and skills by presenting them jointly, which induces a modification of the aims of the school and poses problems for teachers, the boundaries between didactic knowledge and experiential knowledge becoming blurred. We will present the development of a "designed" tool in the French discipline and the study of its delegation so that the students take it up and can develop new behaviors. This delegation was analyzed in the form of a synopsis articulating verbatim the didactic sessions, dimensions of the tool used, patterns of use of the teacher and students and modification of the value of the tool. The results show that students use the "designed" tool to set up rules of action and that the latter appears as a didactic interface between the teacher and the students but also between knowledge and skills.

Key words : reading diary, "designed" tool, delegation, didactic interface

Introduction

¹ Institut National Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Si l'école a toujours eu pour mission la transmission de savoirs, la notion de compétence issue du monde de l'entreprise et de la formation professionnelle a pris une place de plus en plus importante à l'école dès la fin du 20^{ème} siècle. Ce couple savoir / compétence est ainsi intégré dans les programmes français dès 2002, puis dans la définition d'un socle commun de connaissances et de compétences en 2006 qui sera reprise dans les programmes suivants. Ceux de 2015-16 vont jusqu'à ne plus distinguer connaissances et compétences en les présentant conjointement, sans les différencier.

Sur ce point, leur réception par les enseignants pose problème car si du côté de l'institution la mise en convergence entre les compétences du socle et les contenus des programmes semble claire, du côté des praticiens la prise en compte concrète de cette convergence reste entière : elle réside moins dans l'articulation entre savoirs et compétences que dans l'appropriation de cette articulation par l'enseignant qui concerne par voie de conséquence les apprentissages des élèves. Nous partirons de la définition initiale que donne Tricot (2017) de l'approche par compétences et nous distinguerons rapidement savoir/connaissance dans une perspective didactique.

L'approche par compétences, précise A. Tricot, a structuré les programmes scolaires français de 2016 (il a participé à leur construction) et est [...]

« centrée sur les connaissances nécessaires à la mise en œuvre d'une tâche, incluant des savoir-faire mais aussi des compétences notionnelles ainsi que des savoir être [...] Sans tâche à mettre en œuvre les connaissances ne sont rien ; sans connaissances les tâches ne peuvent pas être mises en œuvre ».

Si donc une connaissance est liée étroitement à une (des) situation nous rappellerons, après beaucoup d'autres, qu'un savoir relève plutôt d'une institution (en classe le curriculum) et qu'il est le résultat d'une construction sociale et culturelle. C'est cette position qui amène G. Brousseau (1998) à développer sa théorie des situations.² Nous envisagerons donc ce couple de notions (Savoir/compétence), non pas de façon antagoniste, mais dans une relation dialectique où la compétence comprend nécessairement des savoirs théoriques et des savoir-agir. Ceux-ci sont à actualiser dans un contexte singulier pour devenir opérationnels,

autrement dit ils requièrent la création et la gestion de tâches et non plus seulement d'exercices traditionnels.

C'est ce processus d'actualisation, en fait de construction d'une connaissance, que nous cherchons à mettre au jour à travers l'étude du carnet de lecture. Ce carnet est apparu dans les instructions officielles de 2002 de l'école primaire dans le même temps que la littérature et un apprentissage explicite de l'oral faisaient leur entrée dans les programmes d'enseignement. Il sera envisagé ici sous l'angle d'un outil scolaire « désignés » c'est-à-dire des outils, naturalisés, symboliques, ou langagiers, profilés par les enseignants en fonction d'un usage disciplinaire spécifique pour les adapter à un contexte scolaire et didactique précis. Précisons que ceux-ci sont à formaliser conjointement par l'enseignant et les élèves. Dans la problématique qui nous occupe, nous viserons à montrer, que tout outil « désigné », en l'occurrence ici le carnet de lecture, est à même de jouer le rôle d'une interface didactique entre l'enseignant et ses élèves mais également entre savoir et compétence portant sur les activités langagières scolaires. De part leur existence et leur usage, ils rendent visible la tâche à accomplir comme l'outil dans un travail manuel. Nous poursuivons ainsi le questionnement initial de Plane et Schneuwly (2000) que nous reconfigurons (Grandaty, 2013 ; Dupont, 2014) qui définissent comme outils d'enseignement de la discipline Français tout artefact introduit dans la classe servant l'enseignement / apprentissage des notions et capacités

1 . Controverse et hypothèse de recherche

La controverse, pour investiguer les relations entre savoir et compétence dans le domaine du langage, porte sur deux questions épistémologiques centrales : la structure du langage prime-t-elle sur la fonction dans l'élaboration des significations ? Et ses significations trouvent-elles leur source en langue (les savoirs) ou en discours (les compétences) ?

Les sciences cognitives apportent actuellement leur propre réponse en ce qui concerne les activités langagières scolaires. À partir de recherches expérimentales en laboratoire, elles mettent en avant l'existence de processus mémoriels et cognitifs qui plaident pour la mise en place d'activités d'apprentissage portant sur des contenus linguistiques clairement identifiés (conscience phonologique, système d'écriture, intégration lexicale, pattern syntaxique, etc.) et présentés à l'élève de façon explicite. Cette position débouche sur le choix de supports d'apprentissage à base d'exercices et d'entraînements répertoriés, élémentarisant les contenus de savoir langagiers et les constituant en savoirs formalisés et parcellisés ; au contraire d'une intégration fonctionnelle en compétences. Elle postule un degré de généricité important dans

les processus d'apprentissage lié au fonctionnement commun du cerveau humain pour l'espèce. Est-ce à dire qu'il faudrait repousser les activités langagières complexes à la périphérie des activités d'apprentissage ? C'est un pas que beaucoup s'apprêtent à franchir, n'ayant plus la responsabilité de monter des situations complexes d'apprentissage ni celle d'assumer une progression/programmation qui est, de fait, pré-établie par des experts.

Ce point de vue épistémologique n'est pas le nôtre. 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. L'évolution des derniers programmes va dans ce sens, qui consiste à passer de la simple restitution de contenus de savoirs dans des leçons apprises et des exercices disciplinaires répertoriés, notamment dans le domaine de l'étude de la langue, à leurs usages dans des situations complexes qui nécessitent la mise en œuvre de compétences observables. Mais comment passer d'une évaluation à portée limitée à l'intérieur du curriculum présentée sous une forme accumulative, à une évaluation qui se complexifie sans que les frontières entre savoir et compétence ne deviennent floues ?

Sur un plan institutionnel, le nouveau socle de connaissances, de compétences et de cultures³ qui redéfinit les finalités de l'école dans la lignée de la loi de refondation de l'école de la république de 2013 donne toute leur importance aux outils avec la visée d'obtenir des changements qualitatifs dans les apprentissages des élèves. Le socle, rassemblant l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen, est composé de cinq grands domaines. Le second domaine est consacré aux méthodes et outils pour apprendre⁴. Il est indiqué notamment que « Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire ». L'objectif affiché de la maîtrise des outils par les élèves est notamment de développer l'autonomie et les capacités d'initiative et de favoriser l'implication dans le travail commun et la coopération.

Notre postulons que le rapport entre savoir et compétence renvoie à une mobilisation de ressources en situation dont font partie de manière privilégiée les savoirs pour agir, inscrits dans un processus dynamique, supporté et rendu concret par la gestion d'outils « designés ».

³ Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

⁴ Le terme outil est ici utilisé avec son sens trivial à différencier du concept d'outil « designé » que nous développons ici.

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- Le design de l'outil (qui manifeste ce qui est visé par l'apprentissage) sert d'instrument de pilotage des contextes intersubjectifs à l'intérieur desquels les élèves construisent des savoirs et développent les compétences associées ;
- Cette construction et ce développement jouent un rôle d'interface. Ils s'inscrivent dans une durée qui asseoit le contrat didactique ;
- Elle favorise l'appropriation de nouveaux schèmes permettant l'émergence de comportements évaluables par l'enseignant ;
- La délégation d'outils « désignés » (Dupont, 2014) modifie la signification, le statut et la valeur de l'outil et produit de nouveaux comportements. Elle conduit à s'engager dans une réflexion sur la construction de situations qui permettent à l'élève de tendre vers une appropriation de l'outil et, à l'enseignant, de renouveler ses modalités d'enseignement.

2. Construction des significations et niveaux de traitement cognitif

Les travaux en sciences cognitives apportent des avancées majeures dans le champ de l'apprentissage. Cela ne doit pas occulter le fait que certaines questions portant sur le langage, son fonctionnement et son apprentissage en classe restent en suspens. Les acquisitions linguistiques opérées par l'être humain sont-elles plus à traiter en termes de système abstrait, systèmes théoriques proposés par les linguistes depuis Ferdinand de Saussure, qu'en termes de système social de communication ?

Autrement dit, d'une manière plus radicale, les significations sont-elles présentes dans le système abstrait de la langue, ou bien construites dans et par le discours, activité sociale dialogique avant tout, résultant d'opérations inférentielles mettant en œuvre les connaissances du sujet ? Car si le domaine de la signification relève de la langue, alors l'être humain se trouve défini comme un système pseudo-isolé de traitement de l'information ; le développement du langage dépendant avant tout de processus endogènes. Les recherches expérimentales menées dans cette perspective trouvent leur légitimité dans le respect de protocoles de recherches valides : unité linguistique bien isolée, claire définition du contexte de la tâche, énumération des variables indépendante et dépendante, traitement statistique adéquat... Ce modèle, assumé par le cognitivisme structural de J. Piaget ou par les théories de l'information, amène l'enseignant à se représenter l'enseignement comme un simple accompagnement de processus indépendants, l'enfant étant en retard, en avance ou... à

l'heure ! Mais si le domaine des significations relève du discours et n'est pas indépendant du domaine pragmatique, alors les protocoles expérimentaux (Kail et Fayol, 2000) nécessitent de convoquer plusieurs champs théoriques et se doivent d'intégrer des modèles en compréhension et en production adéquats.

La dimension psychologique, dans ce cas, ne serait plus à considérer comme un processus séparé qui aurait une existence autonome, ce à quoi nous souscrivons. La conscience est d'abord socioculturelle propose J-P. Bronckart (1996) et ne peut se réduire à des opérations logico-mathématiques et strictement linguistiques. L. Mondada pose comme hypothèse possible que ce sont les activités des locuteurs qui structureraient les ressources de la langue et non pas les formes linguistiques qui serviraient de ressources à l'interaction de manière statique : « Cette opération de configuration aurait lieu dans une boucle réflexive : les locuteurs exploitent indexicalement des ressources qu'ils traitent comme pré-existantes et par là leur imposent des formes, des modes d'organisation, des valeurs situées » (2001, 156) . Elle propose de parler de « grammaire-pour-l'interaction » (1999, 10). Nous considérons que l'article de 2001 est un des textes de recherche majeur pour la compréhension des phénomènes d'interactions orales.

La place que les modèles donnent à la dimension pragmatique dans la construction des significations est alors centrale et engage l'essentiel des choix pédagogiques ou didactiques. Deux types de modèles s'affrontent et nous nous appuyons sur le second dans nos travaux. Le modèle de Bach et Harnish (1972) défend la prédominance de la structure et d'une signification construite en langue, en ce sens que la dimension pragmatique est située après les divers traitements linguistiques. Dans ce modèle de compréhension le récepteur d'un énoncé X opère quatre traitements successifs ayant une relative indépendance : traitements des niveaux phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique, le cas échéant, pour régler des conflits d'interprétation entre le niveau sémantique et le contexte.

Les modèles concurrents des modèles précédents conservent les mêmes niveaux de traitement, mais font l'hypothèse qu'ils sont effectués en parallèle avec des interdépendances. Surtout, le traitement pragmatique y est premier et oriente les autres traitements. C'est le cas du « modèle mental » de Johnson-Laird (1983). Le traitement sémantique utilise à la fois les données phonologiques et syntaxiques mais aussi les connaissances conceptuelles, pragmatiques et contextuelles qui sont des catégories de représentations stockées en mémoire. L'hypothèse principale étant que deux bases de textes similaires, véhiculant la même information, peuvent donner lieu par inférences à des représentations différentes. Dans cet esprit, « le modèle de situation » (dit aussi modèle des « propositions ») de Van Dijk et

Kintsch (1983) est à base d'inférences fondées sur le raisonnement. Plus largement, ce mode de raisonnement est comparé à un mécanisme de consultation d'une image mentale construite à partir du texte. Ce modèle a l'intérêt d'incorporer les expériences antérieures de l'individu et les représentations textuelles précédentes concernant des situations similaires. Ces deux modèles font intervenir trois niveaux distincts : la forme linguistique, le contenu sémantique, l'identification des propositions nouvelles par leur degré de similarité avec les précédentes.

Sur le plan épistémologique, mettre en avant la fonction et le discours revient ainsi à considérer que si la structure et son appropriation correcte constituent un incontournable de l'apprentissage (comme l'ont montré les travaux de S. Dehaene en lecture) – c'est un socle - ces résultats ne disent presque rien des variables pédagogiques et didactiques à intégrer dans le contexte d'une classe pour un apprentissage maîtrisé en termes de compétences et de performances sociales et scolaires attendues. C'est sur ces points que les apports des sciences de l'éducation peuvent être décisifs.

Plusieurs focalisations sont possibles dont notre entrée par les outils que nous allons décrire qui relève de l'analyse des processus d'acquisition et de compréhension proprement dit de contextes pour apprendre.

3. Le design d'outils scolaires dans une perspective discursive et praxéologique

Notre mode d'entrée dans ce champ de problématisation s'appuie sur l'approche méthodologique de la recherche-design, appartenant au grand groupe des recherches participatives, qui réunit dans le secteur l'éducation les deux grandes postures épistémologiques qui prévalent en recherche, la recherche appliquée à travers la dimension créative de la conception, de l'expérimentation et de l'évaluation d'outils ; et la recherche dite fondamentale par la production de connaissances scientifiques (Van der Maren, 2004 ; Boutin et Lacelle, 2017). En cela, cette approche a pour vocation d'être une réponse possible à la question récurrente chez les praticiens de la distance supposée, voire qu'ils considèrent manifeste, entre pratiques concrètes et théories afin que l'écart ne se creusent pas entre les deux bords et que les recherches en sciences de l'éducation, ne soient pas condamnées à rester assises entre deux chaises. D'après Cross (2007), elle comprend trois volets relatifs au contexte et aux personnes, au processus, et au produit lui-même :

- Le caractère situé des relations entre concepts, contexte et objet d'étude (Cornwall et Jewkes, 1995) et l'existence d'un collectif de travail construit, caractérisé par l'élaboration d'objectifs communs et de règles de travail (Lhuilier et Litim, 2011).
- Le processus d'instrumentation de la recherche : analyse d'une problématique, conception et prototypage d'un outil, implémentation et évaluation de ses fonctions, révision rétroactive dans un but d'amélioration (Basque, 2015).
- Les savoirs inhérents à la matérialité de l'outil (liés à la culture scolaire, aux disciplines, aux usages de l'enseignant et des élèves, etc.) et les savoirs engagés (expérimentés) au cours des séquences d'apprentissage.

Ici, le design d'outils scolaires est envisagé dans une perspective discursive, prenant donc en compte les interactions contextuelles et sociales ; et dans une perspective praxéologique en termes de pouvoir d'agir de l'enseignant et des élèves en classe. Un outil « designé » uniquement par l'enseignant aura des effets différents d'un outil « co-designé ». Il s'agit de s'emparer du potentiel heuristique de la controverse Savoir(s)/Compétence(s) afin d'interroger la dialectique entre ces deux notions et en quoi celle-ci conduit à reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage, plus particulièrement dans la discipline Français à l'école primaire qui est notre terrain d'étude.

Notre propos s'inscrit dans la perspective historico-culturelle de Vygotski qui pose comme racines génétiques deux principales formes culturelles du comportement : l'utilisation d'outils et celle du langage humain (Vygotski, 1931/2014 : 97). Considérant l'importance du travail outillé dans la métamorphose de l'évolution biologique de l'espèce humaine et de l'appropriation des outils comme facteur de développement des capacités, Vygotski transpose le concept d'outil à la sphère de l'activité psychique et fait valoir sa dimension sémiotique : produit historico-culturel d'une société ou d'une communauté donnée, il oriente et donne une forme et un sens particulier à l'activité humaine en formant également celui qui l'utilise. Selon lui, l'intention et l'utilisation des signes pour résoudre des problèmes psychiques comme se souvenir, comparer, classer, effectuer des choix, etc. est analogue à l'invention et à l'utilisation d'outils, le signe agissant comme instrument d'activité psychique de manière comparable à l'outil dans le travail (Vygotski, 1931/1974 : 134).

Sur le plan conceptuel, l'outil, objet socialement élaboré, intervient entre l'individu et le milieu extérieur. Il médiatise l'activité en transformant et régulant le milieu externe. L'activité est donc à concevoir comme tripolaire : les outils conditionnent le comportement des individus, les guident, affinent leur perception des situations. D'autre part, suivant la

proposition de Rabardel (1995) de la genèse instrumentale, l'outil est biface. Il est régi par une double détermination : d'un côté l'artefact matériel ou symbolique dirigé vers la transformation des objets existant en dehors de l'individu lui-même ; de l'autre les schèmes d'utilisation employés par l'individu pour sélectionner et adapter l'outil de façon appropriée en fonction des situations et des buts visés (le processus de genèse instrumentale). Cette double détermination conduit Rabardel à distinguer l'artefact lui-même, de l'instrument⁵ vu comme une entité mixte inscrite en situation dans un usage comme moyen d'action d'un utilisateur qui lui associe des schèmes d'utilisation.

Ainsi, de fait, l'outil ne peut être médiateur – transformer l'activité et le sujet - que s'il est approprié ; et il n'est efficace qu'à condition que le sujet construise les schèmes de son utilisation que Vergnaud (2001) définit comme « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations ». Cette organisation touche à l'action et à sa régulation, mais aussi aux connaissances et aux interactions. « C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire ». Ce modèle de Vergnaud peut être reformulé, moyennant aménagement, en regard du concept intégrateur de compétence. L'outil n'est pas séparé du schème, il en est la substance, au sens Hjelmslev⁶. Dans cette perspective, un schème est nécessairement composé :

- d'un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;
- de règles d'action, de prise d'information et de contrôle. Le schème génère une suite d'actions en vue d'atteindre un certain but ;
- d'invariants opératoires (et renvoie à des classes de situations) ;
- des possibilités d'inférences, indispensables à la mise en œuvre du schème dans chaque situation particulière.

Il est clair que les schèmes, tels que définis par Vergnaud, renvoient à une dimension endogène mais que dans notre perspective, ils sont matérialisés par les outils (interfaces entre l'enseignant et les élèves) et acquièrent donc une dimension exogène historique et sociale. On

⁵ Les traductions de Vygotski ne distinguent pas les termes d'instrument et d'outil. « En russe le mot Орудие - désigne aussi bien l'instrument en général que plus spécifiquement l'outil » (Note de F. Sève, 2014 : 315, traductrice de Vygotski, L-S. (1928-1931/ 2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures, Traduction française de Françoise Sève, édition préparée par Michel Brossard et Lucien Sève. Paris : La dispute.

⁶ A partir du modèle de Saussure qui distingue le plan de l'expression de celui du contenu, Hjelmslev (1968) ajoute la distinction forme/substance, ce qui structure de ce qui est structuré.

voit bien que ce couple endogène/exogène est moins à appréhender en opposition que de façon dialectique.

Sur un plan épistémologique, les outils participent donc à la construction des formes du travail scolaire. Ils sont « le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation » (Schneuwly, 1994 : 158). C'est pourquoi, en contexte scolaire, la définition, la gestion et l'appropriation d'outils apparaissent alors comme des enjeux fondamentaux pour acquérir des savoirs et développer des compétences pour agir, tant pour l'enseignant que pour les élèves.

4. Méthodologie et contexte

Dans toute classe il y a forcément des outils même s'ils ont la plupart du temps un statut incertain aux yeux des acteurs. La première étape de la recherche a ainsi consisté aux recensements des outils (de ce que les enseignants considéraient comme des outils) dans les classes et à partir de ce recensement à leur catégorisation. Une seconde étape a été consacrée au design d'un outil en fonction d'objectifs d'enseignement et des bénéfices attendus de son usage. La troisième, présentée dans la partie résultat, a porté sur l'analyse du processus de délégation de ces outils à partir des documents de travail de la classe (séances, supports, activités des élèves, tâches, etc.), des verbatim des séquences didactiques, de la construction de synopsis en fonction des étapes de la délégation.

3.1 Catégoriser la nature des outils scolaires

D'un point de vue méthodologique, il s'est agi tout d'abord de catégoriser la nature des outils dont dépend l'empan de leur usage puis de définir leurs traits distinctifs afin de recenser ceux construits par les enseignants et déjà utilisés dans les classes ou les écoles. Il est possible de les catégoriser en fonction des significations qui leur sont attachées. Ils peuvent exister en dehors de la classe : tout le monde a une représentation et connaît des usages d'un cahier, d'un tableau, d'une œuvre de littérature, d'un ordinateur ou d'une tablette, etc. Ils ne subissent pas de transformation en contexte scolaire, leur existence va de soi, et ne relèvent pas particulièrement d'une discipline.

Cependant, un outil peut prendre une dimension symbolique propre à la classe. C'est

le jeton de couleur auquel on attribue une valeur mathématique ou bien la maison des sons qui permet d'organiser l'étude des relations phonèmes-graphèmes ou encore une malle des mots permettant de travailler un lexique spécifique. Ils cristallisent des significations relatives aux activités d'apprentissages, aux objets de savoir, aux modalités de transmission et aux tâches à accomplir propres à une discipline et ont pour fonction d'en stocker les contenus, d'y donner accès, de les transmettre. En relation étroite avec ces outils, il convient de prendre en compte les discours de l'enseignant et des élèves qui leur sont intrinsèquement liés. Quand un outil prend une fonction particulière dans une classe et qu'il est accompagné des discours afférents, nous considérons qu'il possède potentiellement les caractéristiques d'un outil « designé » : le design d'un outil ne touche pas uniquement à sa matérialité mais également aux significations qui pourront lui être attachées, à la mise en scène des contenus de savoirs et aux développements de ses usages qui permettront l'émergence de nouveaux comportements des utilisateurs. Il donne à voir ce qui est visé par l'apprentissage. En ce sens, l'outil matériel en lui-même, c'est à dire sans « design », ne se suffit pas et peut poser effectivement des difficultés comme le font remarquer des travaux récents (Bonnery, Dir., 2015) qui étudient les outils pédagogiques de l'enseignant comme les fiches photocopiées, les albums jeunesse, les outils numériques sonores, les livrets d'évaluation, etc. sous l'angle de leur impact sur les inégalités scolaires, car ils seraient de plus en plus complexes.

On ne saurait donc mener une réflexion sur l'élaboration d'un outil, qui serait dans ce cas largement inefficace, sans conjointement étudier le processus de sa délégation aux élèves. Pour qu'il puisse jouer son rôle d'interface didactique entre l'enseignant et l'élève, et également entre savoir et compétence, il convient d'interroger :

- Côté enseignant : sa construction au regard d'objectifs d'apprentissage, l'anticipation de ses usages, son utilisation de manière contrôlée pour maintenir le contrat didactique et favoriser les apprentissages de chaque élève.
- Côté élèves : la manière dont le design de l'outil oriente les significations, l'activité et les interactions ; son appropriation et sa gestion susceptible de développement de nouveaux schèmes et donc des compétences nécessaires au traitement des situations d'apprentissage proposées.

3.2 L'outil « designé » carnet de lecture

Le cas étudié ici, le carnet de lecture, est un bon exemple des obstacles que peut

engendrer un outil et de la nécessité de concevoir son design et d'éclairer le processus de sa délégation car ses fonctions ont été fort fluctuantes : mise en mémoire des lectures, construction d'anthologie, organisation des traces des séquences de littérature, réservoir de solutions pour des projets d'écriture, recueil de remarques personnelles, notes pour des prises de parole orales, etc. En tant qu'outil scolaire hybride, des chercheurs témoignent des orientations didactiques opposées qui peuvent le traverser : distinction entre lecture intime et lecture scolarisée (Dufays, 2007), entre lecture première et lecture distanciée (Langlade, 2004) ; entre liberté d'usage par les élèves ou contraintes d'apprentissage (Doquet-Lacoste, 2008), ce qui pose bien les questions de ses usages et de ses enjeux (Ahr & Joole, 2013). Une recherche action menée par Patrick Joole (2010) dans des classes élémentaires rend compte d'ailleurs de la grande diversité de sa matérialité, de la pauvreté fréquente des traces écrites des élèves et des interrogations des enseignants relatives à l'efficacité et à la légitimité de cet outil.

Dans l'école où a eu lieu la présente étude, le support carnet de lecture existe depuis plusieurs années sans que son usage ait fait l'objet d'un véritable consensus quant à sa forme et ses fonctions dans l'équipe enseignante. Les contenus de savoir, les activités afférentes et les compétences associées à cet outil étaient donc très diverses et souvent peu visibles par les élèves et par les enseignants selon leurs propres dires, ce qui vient illustrer la difficulté à s'approprier l'articulation entre ces trois composantes. L'équipe des enseignants s'est donc engagée dans un partage de leurs pratiques pour réfléchir au design d'un carnet de lecture en se mettant d'accord sur ses finalités et ses modalités d'usage avec l'objectif d'accroître la fréquentation des lieux de lecture et l'accès à la lecture autonome. Le support concret choisi a été un classeur comportant des intercalaires afin de faciliter la création de rubriques et une réorganisation des contenus et des liens entre les œuvres au fur et à mesure de la temporalité des apprentissages. L'outil carnet de lecture est subdivisé en deux grandes parties comprenant chacune un sommaire : *Mes lectures*, renvoyant aux lectures personnelles et à des points de vue plus subjectifs, et *Nos lectures*, qui fait état et rassemble les traces des lectures collectives réalisées en classe. Les rubriques de ces deux grandes parties sont évolutives et complétées au cours de l'année afin que l'outil ne soit pas fermé mais puisse s'adapter à de nouveaux besoins tant sur le plan de l'enseignement que des apprentissages. Quels sont les savoirs en jeu dans le design du carnet de lecture ? Il s'agit de savoirs inhérents à la matérialité du carnet de lecture (à travers les rubriques et les savoirs qu'elles pointent : culturels par l'établissement d'une anthologie, interprétatifs par le repérage de lieux d'indécidabilité, la collecte d'indices, l'expression d'une subjectivité, de compréhension par les lectures collectives et partagées,

etc.) et de savoirs déposés au cours des séquences d'apprentissage dans le carnet de lecture (les notions littéraires de personnage, de genre, de point de vue, de chronologie, etc.)

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons élaboré une séquence d'enseignement⁷ dans une classe de CM1/CM2. À l'intérieur de cette séquence trois moments de la délégation de l'outil carnet de lecture ont ensuite été filmés : celui de la présentation de l'outil par l'enseignant, celui d'un usage coopératif par les élèves afin de l'expérimenter, et celui où les élèves s'en sont suffisamment emparé pour adopter de nouveaux comportements. Leur analyse a été réalisée sous la forme de synopsis articulant verbatim des séances didactiques (tâches et activités), dimensions de l'outil mobilisées (design), schèmes d'utilisation de l'enseignant et des élèves (expérience) et modification de la valeur de l'outil (performance).

4. Les résultats

Le processus de délégation de l'outil a servi de trame pour construire des synopsis permettant d'analyser l'activité de l'enseignant et des élèves. Nous le présentons synthétiquement dans le tableau suivant :

Création de l'outil		Autonomisation de l'outil – transformation de la situation		
		Du sujet	Des interrelations	
Outil : Le cahier de lecture (C3)	Le design : Ergonomie de l'outil qui oriente les significations	Statut : Dans l'institution, le groupe, pour l'individu	Valeurs : Pour la classe Pour l'élève	Comportements : Modifiés Ou nouveaux
Co-construction dynamique avec les élèves (choix de rubriques) en fonction des	Légitimation de l'outil : - Pour l'enseignant : programme - Pour les élèves : construction de significations	Acceptation de l'objet Institutionnalisation Place singulière que prend l'outil dans la classe	Appréciation de l'objet Efficacité dans l'effectuation des tâches Communauté	

⁷ Annexe 1

objectifs d'apprentissage			discursive	
Conception en fonction d'obstacles didactiques	Organisation/régulation a priori - De l'action pour construire des compétences - Des savoirs	Extériorisation/socialisation	Intériorisation/ Savoirs et compétences	Comportements nouveaux

Tableau 1 : Processus de délégation de l'outil. Sources : auteurs.

4.1. Analyse de la séance de co-construction de l'outil

Notre première hypothèse portait sur le pilotage des contextes intersubjectifs. En quoi la co-construction de l'outil par les élèves contribue à leur appropriation ? Dans la première étape, la séance de co-construction de l'outil par l'enseignant et les élèves devait permettre de repérer quelles dimensions de l'outil sont déployées à partir des composantes matérielles de l'outil et des consignes formulées par l'enseignant : rubriquage, prédéfinition du contenu des rubriques, projets autour des livres, dimensions sociales et subjectives des lectures, rôles des sommaires, activités et tâches techniques afférentes, etc. en mettant en rapport le travail de préparation du design de l'outil et sa présentation/construction en classe.

De manière corollaire il s'agissait d'observer les schèmes actualisés par l'enseignant regroupés autour des grandes fonctions associées à l'outil : dévoilement de l'objet symbolique, organisation de l'action, des interactions, et des savoirs, contrôle et régulation des actions. Ils ont été catégorisés à la suite de l'analyse des verbatims qui ont permis de les extraire⁸.

L'analyse des verbatims montre l'appropriation de l'outil ainsi que sa co-construction avec les élèves. Son « design » a d'ailleurs permis aux élèves de définir les rubriques présentes dans le cahier de lecteur et de le structurer. Comment ? Les élèves sont invités à anticiper les différentes activités ainsi que les tâches pouvant y être associées dans un premier temps individuellement. Dans un deuxième temps, ils doivent présenter en équipe leurs suggestions et les argumenter. Enfin, un retour collectif permet la construction de l'outil en spécifiant les tâches et les activités qui seront réalisées durant l'année scolaire.

⁸ Précisons que nous ne présentons ici, faute de place, qu'un extrait de verbatim du troisième moment de délégation de l'outil.

Le « design » de l'outil a ainsi été réalisé en collaboration avec les élèves, et ce, tant dans la partie individuelle « mes lectures » que dans celle collective « nos lectures ». L'outil a été dévoilé aux élèves lors de cette étape de la séquence et leur a permis de commencer à se l'approprier. Enfin, l'équipe des enseignantes de l'école avait déjà défini collectivement les bases d'un sommaire possible pour le cahier de lecteur afin d'anticiper les différentes activités selon les apprentissages visés. Il sera cependant bonifié et modifié par les suggestions des élèves lors de son utilisation en classe. Théorie

4.2. Le processus de délégation.

Notre seconde hypothèse était relative au rôle d'interface que doit jouer l'outil entre l'enseignant et les élèves et entre savoirs et compétences. Ce rôle permet dans la durée de maintenir le contrat didactique. Lors de la deuxième séance filmée, qui s'inscrit dans un projet de remise en état de la B.C.D, les élèves expérimentent l'outil carnet de lecture, afin de déterminer la cote, selon la classification de Dewey, de différents livres. L'objectif est ici que les élèves s'approprient l'outil en développant des schèmes d'utilisation. Afin d'analyser les résultats de cette séance, le synopsis présente les schèmes d'utilisation de l'outil par les élèves mis en relation avec les dimensions de savoir de l'outil mobilisé.

Cette analyse s'effectue à l'aide des verbatims qui rendent compte de leur activité. Les élèves utilisent l'outil afin de mettre en place des règles d'action, de prise d'information et de contrôle. Ils utilisent la marguerite (Classification de Dewey) et le tableau de distinction des catégories de livres présents dans leur cahier de lecteur (outil) afin de déterminer la cote des livres. Sans ces documents de référence, les élèves ne seraient pas en mesure de les classer. Les élèves connaissent la procédure pour les utiliser de manière optimale : vérifier les mots clés dans le titre et l'illustration de la page couverture, sur la quatrième de couverture, dans le sommaire et dans quelques pages.

Chez certains élèves, ces règles d'action, de prise d'information et de contrôle sont stabilisées et automatisées. Elles sont donc considérées comme des invariants opératoires. Enfin, les élèves coopèrent afin de faire valider leur cote. Certains ne sont pas en accord et justifient leur choix en se référant aux documents présents dans le cahier de lecteur. Les verbatims présents dans le tableau permettent d'exemplifier chacune des activités d'exploration et de coopération observées.

4.3. Les modifications des situations et des comportements.

Nos dernières hypothèses postulaient que l'appropriation de nouveaux schèmes favoriserait l'émergence de comportements évaluables par l'enseignant et que la délégation de l'outil modifierait ses valeurs. Si le recours au carnet de lecture s'est opéré réellement dans les activités rituelles de partage des lectures individuelles au cours de l'année scolaire, il s'est agi de vérifier dans une troisième séance filmée sa délégation dans une séance où les élèves devaient, de manière autonome, utiliser des notes prises tout au long d'une séquence d'enseignement. Les différentes rubriques de l'outil étaient utilisées en tant que mémoire didactique et individuelle.

L'objectif de cette séance était de préparer un débat sur les différentes possibilités d'interprétation de l'album fantastique *L'épave du Zéphyr* de Chris Van Allsburg (Éditeur, l'École des loisirs). Dans les deux précédentes analyses nous n'avons pas présenté les verbatims, faute de place, ce que nous faisons préalablement à cette troisième analyse. Le synopsis de cette séance permet d'analyser l'apparition de comportements nouveaux. Le synopsis est construit de la façon suivante, la première colonne décrit l'apparition de comportements nouveaux, la seconde délivre des extraits significatifs des verbatims et les activités observables des élèves, la troisième comprend l'analyse faite a posteriori par l'enseignante, la quatrième indique la place que l'enseignante accorde à l'outil, en donne les objectifs, et la dernière les valeurs accordées par les élèves à l'outil.

Apparition de comportements nouveaux	Activités observables des élèves et verbatim	Questionnaire	Place de l'outil pour l'enseignante	Valeur de l'outil pour l'élève (utilisé ou non)
Les élèves entrent dans une démarche interprétative (plusieurs façons possibles de comprendre un roman de genre fantastique)	30. M : On va essayer de voir les possibilités qui vont bien avec l'histoire qu'on a lue et toutes les notes qu'on a prises dans le cahier de lecteur. D'accord ? Dans un premier temps, vous allez choisir parmi trois propositions, vous essayerez de justifier, de donner des arguments en utilisant toutes les notes que vous avez dans le cahier de lecteur. D'accord ? Puis, je vous regrouperai par choix et vous essayerez donc d'affiner un peu vos arguments pour les présenter aux autres. Oui? Je vais vous montrer les trois propositions que j'ai faites. J'ai repris ce que vous avez dit hier, trois possibilités d'interpréter le livre. Exemples d'interprétation d'élèves : 17. E : Il s'est évanoui. 19. E : C'est un rêve. 25. E : Peut-être aussi personne ne le croyait le vieil homme, alors il a décidé de le raconter à tout le monde afin que tout le monde le croie. 27. E : Ça peut être aussi le marin qui est venu chercher l'enfant sur l'île. 47. E : Ah, parce qu'on a le droit de ne pas choisir?	« Le carnet suit les élèves dans leur parcours scolaire, [le carnet de lecteur] a une fonction de mémoire. On peut faire référence à ce qui a été travaillé les années précédentes et faire évoluer certaines compétences sans repartir de zéro. »	Mémoire didactique collective du groupe classe et support de construction des justifications	Un référent
Partage des significations d'interprétation et choix d'une proposition et de son étayage argumentatif	59. M : Dans chaque groupe, vous désignerez quelqu'un rapidement qui viendra, qui viendra représenter votre point de vue. Ça vous le faites d'abord et ensuite, vous préparerez les arguments qu'il dira ensuite pendant le débat. Oui? C'est clair? Essayez de justifier au maximum vos arguments en utilisant tout le matériel que vous avez.	« Le carnet est utilisé par les élèves dans le cadre de l'enseignement de la littérature : s'approprier les textes lus et préparer les échanges interprétatifs dans la classe, construire des « échos » entre les œuvres lues, éventuellement préparer l'étude d'une nouvelle œuvre (idée de « parcours de lecture », volet : nos lectures) »	Mémoire didactique collective du groupe classe	Un référent
Un élève présente ses arguments sans son support visuel lors du débat.	73. M : Alors, on va demander donc, Eliam, tu vas venir. Tu vas venir là? Ce n'est pas grave. Tu essaies de ne pas prendre ton texte. Tu l'as dans ta tête ou tu as besoin de ton texte? Tu l'as dans ta tête, alors tu viens là. [...] 78. J'ai choisi la proposition 3 parce que c'était, parce que le vieux monsieur, ce n'était pas le garçon.	Pour expliquer les comportements, l'enseignante précise que « les élèves ont le désir et la capacité de partager des lectures, de s'exprimer à l'oral pour raconter un livre, exprimer un point de vue, une interprétation... »	L'enseignante propose aux élèves de se référer à l'outil en leur laissant le libre arbitre, car l'outil est en partie délégué.	Un élève a intériorisé l'outil et il n'en a plus besoin pour énoncer ses arguments.
Le débat réalisé avec l'outil et les notes prises permettent à certains élèves de modifier leur opinion et à d'autres de la confirmer.	169. M : Tout le monde a gardé son choix du départ? 170. E : Oui. 171. E : Oui. 172. E : Oui. 173. M : Oui. Vous aussi? Oui. Tu ne sais toujours pas. C'est ça le fantastique. 174. E : Moi, je pense un peu plus à la fois parce qu'on ne sait pas le vieil homme peut être un vieil homme comme les autres et raconter une histoire inventée, aller en mer un peu loin et pêcher quelque chose quoi. 175. M : Les arguments d'Eliam sont tout à fait convainquant. Ils ne nous permettent pas de décider. L'auteur sème des indices et c'est à nous de créer notre propre histoire ou de ne pas décider si on n'a pas envie.	« L'appropriation est lente, c'est seulement la deuxième année que ce carnet est en place. Toutefois, les élèves l'ont « réclamé » en début d'année. Certains l'investissent dans le domaine des projets d'échanges, alors que d'autres le considèrent encore comme un cahier de plus. C'est dans le domaine des lectures communes que l'avancée est la plus nette. Le fait qu'il s'agisse de noter des réflexions ou des réponses personnelles non corrigées et sous des formes diverses (dessins, surlignage, Q.C.M., questions ouvertes), les incite à s'en emparer et à y revenir. »	L'enseignante propose aux élèves de se référer à l'outil en leur laissant le libre arbitre, car l'outil est en partie délégué.	L'utilisation de l'outil permet de modifier des comportements et des suppositions et d'affirmer son propre opinion.

Tableau 2 : Verbatim du troisième moment de la délégation de l'outil carnet de lecture filmé. Source : auteurs.

Cette séance permet d'observer que les conditions du processus de délégation de l'outil sont mises en place. Dans l'extrait filmé, on voit encore peu d'élèves utiliser l'outil de manière autonome, mais apparaissent déjà des comportements nouveaux et des valeurs attribuées par les élèves à l'outil. Plusieurs indices permettent de le constater. L'enseignante conseille aux élèves de l'utiliser pour justifier leur interprétation du récit fantastique qui propose différentes possibilités de lecture. Il est possible de déduire que les élèves ont utilisé les notes prises dans leur cahier de lecteur tout au long de la lecture collective du roman puisque les arguments avancés s'appuient sur différentes parties et particularités du texte qui ont été mises en mémoire dans le carnet de lecture. Les élèves s'appuient d'abord sur leurs lectures individuelles, puis sont amenés à les partager en groupe et à construire la lecture du groupe (choix d'une proposition commune et de ses justifications pour le débat).

L'enseignante précise dans un questionnaire sur l'utilisation de l'outil en classe qu'il permet aux élèves de « s'approprier les textes lus et [de] préparer les échanges interprétatifs

dans la classe ». Elle affirme également dans le questionnaire que grâce au carnet de lecture, les élèves expriment à l'oral leur interprétation sur un livre. Toutefois, la captation vidéo ne permet pas de conclure que tous les élèves l'emploient de manière autonome, mais seulement que le processus de délégation est engagé. L'enseignante souligne d'ailleurs dans le questionnaire que l'appropriation de l'outil varie selon les élèves :

« Certains l'investissent dans le domaine des projets d'échanges, alors que d'autres le considèrent encore comme un cahier de plus. C'est dans le domaine des lectures communes que l'avancée est la plus nette. Le fait qu'il s'agisse de noter des réflexions ou des réponses personnelles non corrigées et sous des formes diverses (dessins, surlignage, Q.C.M., questions ouvertes), les incite à s'en emparer et à y revenir. »

4.4 Construction des significations et apprentissages

Au regard des deux modèles de traitement de l'information, modèle cognitif versus modèle pragmatique, et en tenant compte de la question théorique centrale de la place de l'activité sociale dans la construction des significations, ces premiers résultats soulignent clairement que ce sont les activités partagées des locuteurs dans un contexte socio-culturels didactisés par l'enseignant – design et gestion d'un outil au services de tâches d'apprentissage – qui supportent le processus cognitif d'apprentissage. Autrement dit, et pour rejoindre Jean-Paul Bronckart, les significations sont construites dans et par les discours. L'outil ne peut ainsi être dissocié des activités dialogiques qui en émanent. Elle lui donne sa pertinence pragmatique et sa raison d'être didactique. L'outil s'avère être ainsi une interface didactique entre savoir et compétence : les savoirs résident dans le « design » de l'outil construit à partir des programmes et d'objectifs d'enseignement, et les compétences dans les manières des élèves de les repérer et de se les approprier à partir des activités générées par l'outil.

Conclusion

Les résultats obtenus en cycle 3 avec l'outil carnet de lecture permettent d'observer que les élèves recourent à l'outil « désigné » afin de mettre en place des règles d'action. Il sert de prise d'information et de contrôle dans les situations d'apprentissage – jouant le rôle d'interface attendu entre l'enseignant et les élèves - et le processus de délégation est bien enclenché. Même si l'ensemble des élèves n'emploie pas de façon autonome l'outil, apparaissent déjà des modifications de la signification, du statut et de la valeur de l'outil et de

nouveaux comportements, c'est à dire : capacité à entrer dans une démarche interprétative, à partager des significations, à modifier ou à conforter son opinion, et à dépasser l'usage de l'outil lui-même. Ces premiers résultats éclairent le rapport savoir / compétence. Non seulement l'outil s'avère être une interface didactique entre l'enseignant et les élèves mais également entre savoir et compétence. L'outil « désigné » favorise dans un premier temps un pointé du doigt sur les savoirs proposés par l'enseignant et visés par l'élève lors de sa construction. Par sa fonction d'instrument⁹, il génère une première appropriation et maîtrise des savoirs visés et les contextualise pour construire des compétences.

Ainsi, une relation dialectique est établie entre savoir et compétence.

On peut faire l'hypothèse que le processus de délégation se poursuivra au fil des activités dans la classe et pourra s'observer auprès d'un plus grand nombre d'élèves au cours de l'année scolaire. Ces résultats seront à corroborer avec le même type d'analyse dans d'autres cycles à partir de la méthodologie et du choix des outils « désignés ».

⁹ Ici le terme instrument est à prendre dans son sens courant et non pas notionnel tel qu'établi par Rabardel dans sa trilogie outil, instrument, artefact.

Bibliographie

- Ahr, S., Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses universitaires de Namur.
- Bach, K., Harnish, R (1972). *Linguistic communication and speech acts*, Cambridge : MA, MIT Press.
- Basque, J. (2015). Un modèle méthodologique de recherche-design (Design-Based Research) pour favoriser l'innovation pédagogique en enseignement supérieur. Colloque CIRT@2015. Consulté à l'adresse <https://www.r-libre.telug.ca/737/>
- Bonnery, S (dir.) (2015). *Les supports pédagogiques et les inégalités scolaires : études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- Boutin, J-F., et Lacelle, L (2017). Une approche méthodologique prometteuse en didactique du français : La recherche-design. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 45-47.
- Bronckart, J-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cornwall, A., Jewkes, R. (1995). What is participatory research ? *Social Sciences et Medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Cross, N. (2007). *Designerly Ways of Knowing*. Basel-Boston-Berlin : Birkhäuser.
- Doquet-Lacoste, C. (2008). Carnet de lecture: un espace d'émergence de la lecture littéraire. *Argos*, 43, 51-54.
- Dufays, J-L. (2007). Le pluriel des réceptions affectives, *Recherches*, n°46, 71-90.
- Dupont, P. (2014). Littératie et aide aux apprentissages, Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage, *Spirale* 53, 45-60.
- Dupont, P. (2017). Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage, *Recherches en éducation*, 28, 109-123.
- Grandaty, M. (2013). Poste de travail et tâches langagières, In E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Apprendre et former : la dimension langagière*, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 329-358.
- Johnson-Laird, P-N (1983) : *Mental Models : Toward a Cognitive Science of Language*. Cambridge Mass : Harvard University Press.
- Joole, P. (2010). Quoi écrire dans un carnet de lecture ? 11ème rencontres des chercheurs en didactique des littératures. Genève, mars 2010.
- Kail, M., Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*, Tomes 1 et 2, Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Journal Officiel, 9 juillet 2013(0157), 11379.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015, a). Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015, b). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015). Journal Officiel du 2 avril. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Mondada, L. (1999) : L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions, *Langage et Société*, 89, 9-36.

Mondada, L., (2001). Pour une linguistique interactionnelle, *Marges Linguistiques*, 1, 142-162 (archive accessible sur Internet: <http://www.revue-texto.net/Archives/Archives.htm>)

Lhuilier, D., et Litim, M. (2011). Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions*, 94, 149-173.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains, Paris : Armand Colin.

Rouxel, A., Langlade, G. (2004) (éds.). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Presses Universitaires de Rennes.

Scheuwly, B. (1994). Genres et Types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques, Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théophile Crel, Lille. Berne : Peter Lang, 155-174.

Schneuwly, B., Plane, S. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-18.

Tricot, A. (2017). L'approche par compétences. Dans *L'innovation pédagogique, mythes et réalité*, Paris : Retz, 128-140.

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles : De Boeck.

Van Dijk Teun, A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press.

Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance dans Portugais, J. (dir.), Actes du Colloque GDM-2001. La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Montréal.

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

Œuvre de littérature de jeunesse

L'épave du Zéphyr (1983) de Chris Van Allsburg, Éditeur, l'École des loisirs.

Annexe 1 : Les étapes de la séquence d'enseignement

Étapes de la séquence	Objectifs	Schémes	Activités	Outil
Séance 1 : Structuration du champ lexical du mot livre	Parvenir à une 1 ^{ère} structuration des onglets de l'outil.	Catégorisation des entrées dans le monde du livre	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche de mots clés - Regroupement de ces mots par catégorie sur une affiche (Objet livre, genres littéraires, lieux de lecture, etc.) 	Émergence des premières rubriques
Séance 2 : Approfondir le champ lexical du mot livre	Affiner la structuration des onglets de l'outil.	Exemplification des entrées dans le monde du livre	<ul style="list-style-type: none"> - Choix d'une illustration emblématique d'une catégorie (Par exemple des étagères de livres pour les lieux de lecture). - Illustration de la page de garde du cahier. 	Couverture : illustration personnelle (collage, dessin...) Principe d'organisation de l'outil sous la forme d'un classeur garni de feuilles et d'intercalaires
Séance 3 : Construction dynamique de l'outil	S'approprier l'outil en anticipant ce qu'il pourrait être.	Dévoiler l'objet symbolique.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnement individuel autour de deux axes : ce que j'aimerais faire (reprise des catégories) et ce que je pourrais écrire ou dessiner dans l'outil - Synthèse par groupe des questionnaires 	Détermination d'activités et de tâches possibles
Séance 4 : Expérimentation de l'outil	S'approprier l'outil en l'utilisant pour classer des livres.	Contrôler et réguler l'action.	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer la cote de différents livres et valider celles choisies par d'autres élèves afin de les classer. 	Appropriation de l'outil
Séance 5 : Autonomisation de l'outil	Automatiser l'utilisation de l'outil en préparant un débat	Intégrer des invariants opératoires avec l'outil.	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation d'un débat sur les possibilités de compréhension d'un livre 	Situations d'étude d'œuvres littéraires. Les écrits servent à identifier et à traiter les problèmes de compréhension et à préparer les échanges interprétatifs dans la classe.

